



**UFSM**

**Dissertação de Mestrado**

**COMUNICAÇÃO E EDUCAÇÃO: PARA UMA ABORDAGEM  
POLÍTICA DA IDENTIDADE E DA DIFERENÇA  
NA ESCOLA**

---

**Júlia Munareto Leal**

**PPGCOM**

**Santa Maria, RS, Brasil**

**2012**

**COMUNICAÇÃO E EDUCAÇÃO: PARA UMA ABORDAGEM  
POLÍTICA DA IDENTIDADE E DA DIFERENÇA  
NA ESCOLA**

**Júlia Munareto Leal**

Dissertação apresentada ao curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação  
em Comunicação Midiática, linha de pesquisa Mídia e Identidades  
Contemporâneas, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS).

**Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Rosane Rosa**

**Santa Maria, RS, Brasil**

**2012**

**Ficha Catalográfica:**

F000v Leal, Júlia Munareto

Comunicação e Educação: Para uma abordagem política da identidade e da diferença na escola. / por Júlia Munareto Leal, 2013.

138 f.

Dissertação (Mestrado) – UFSM, RS – 2012.

“Orientação: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Rosane Rosa”.

1. Comunicação. 2. Educação. 3. Educomunicação. 4. Identidade. 5. Diferença. I. Título.

CDU 000.00

Ficha catalográfica elaborada por

Nome do(a) bibliotecário(a) e número do CRB.

Biblioteca Central da UFSM (acrescentar quando for bibliotecário da instituição)

---

© 2012

Todos os direitos autorais reservados a

A reprodução de partes ou do todo deste trabalho só poderá ser feita mediante a citação da fonte.

Endereço:

Fone;

E-mail:

**Universidade Federal de Santa Maria  
Centro de Ciências Sociais e Humanas  
Departamento de Ciências da Comunicação  
Programa de Pós-Graduação em Comunicação**

**A Comissão Examinadora, abaixo assinada,  
aprova a Dissertação de Mestrado**

**COMUNICAÇÃO E EDUCAÇÃO: PARA UMA ABORDAGEM  
POLÍTICA DA IDENTIDADE E DA DIFERENÇA  
NA ESCOLA**

elaborada por  
**Júlia Munareto Leal**

como requisito para obtenção do grau de  
**Mestre em Comunicação**

**COMISSÃO EXAMINADORA:**

**Rosane Rosa, Dr<sup>a</sup>.**  
Presidente/Orientadora

**Mônica Fantin, Dr<sup>a</sup>.**  
Primeiro membro

**Vera Lucia Spacil Raddatz, Dr<sup>a</sup>.**  
Segundo membro

Santa Maria, 28 de fevereiro de 2013.

*Aos meus pais Vera e Edson,  
por terem me ensinado que com dedicação,  
responsabilidade e persistência  
é possível alcançar grandes objetivos!*

## AGRADECIMENTOS

Algumas pessoas são tão especiais que fazem qualquer percurso ser mais ameno, sereno e possível de ser trilhado. São a eles que, de todo coração, quero agradecer:

À minha orientadora Professora Rosane Rosa, presente nestes dois anos de pesquisa, sempre me motivando a seguir em frente, esclarecendo dúvidas e amenizando as angústias surgidas a cada novo capítulo. Obrigada por acreditar neste trabalho e por me receber sempre com atenção, disponibilidade e paciência;

À Universidade Federal de Santa Maria que contribuiu mais uma vez para minha formação, ajudando a realizar este sonho; aos professores e funcionários do Programa de Pós-Graduação em Comunicação da UFSM pelo conhecimento compartilhado e pelo empenho e engajamento na manutenção deste reconhecido programa; à Capes pelo apoio técnico e financeiro que permitiu que eu me dedicasse integralmente à pesquisa durante boa parte do mestrado;

Às Professoras Gilka Girardello, Rosa Maria Bueno Fischer, Mônica Fantin e Vera Raddatz que compuseram as bancas de qualificação e de defesa, respectivamente, contribuindo para o aperfeiçoamento do trabalho;

Aos meus pais, minha mãe Vera e meu pai Edson, por sempre acompanharem minha caminhada, incentivando, torcendo, acreditando, não medindo esforços para que eu realize meus sonhos. Minhas conquistas serão sempre dedicadas a vocês, assim como meu amor e gratidão. Muito obrigada, por tudo;

À minha querida avó, pelo carinho de sempre e pelos sábios ensinamentos que os anos lhe concedem e permitem compartilhar;

Ao Bruno, que apareceu no meio desta trajetória fazendo toda a diferença. Obrigada pelo ombro amigo, pelas conversas, consolos, paciência e amor. Agradeço ainda à sua família, pelas gentilezas, carinho e acolhida tão agradável;

Aos amigos e amigas que me proporcionaram momentos alegres de descontração e diversão estando sempre por perto, compreendendo a ausência em certos momentos e torcendo por mim.

Aos queridos colegas do POSCOM, pois juntos dividimos anseios, dúvidas e conquistas, compreendendo os “dilemas” uns dos outros. Serei sempre grata por ter conhecido vocês e principalmente, pelas amizades sinceras e verdadeiras que surgiram, as quais levarei comigo a vida toda;

À equipe da Opss por ter entendido minha ausência e afastamento da agência quando o desejo pela dedicação exclusiva à pesquisa falou mais alto. Obrigada por terem “tocado o barco” com dedicação e profissionalismo;

À Deus, por ter me concedido saúde, determinação e perseverança para sempre seguir em frente na busca constante pelos meus sonhos e objetivos!

*Mas é preciso ter força  
É preciso ter graça  
É preciso ter sonho sempre  
Quem traz na pele essa marca  
Possui a estranha mania  
De ter fé na vida...*

(Maria, Maria – Milton Nascimento)

## **RESUMO**

Dissertação de Mestrado  
Programa de Pós-Graduação em Comunicação Midiática  
Universidade Federal de Santa Maria

### **COMUNICAÇÃO E EDUCAÇÃO: PARA UMA ABORDAGEM POLÍTICA DA IDENTIDADE E DA DIFERENÇA NA ESCOLA**

AUTOR: JÚLIA MUNARETO LEAL

ORIENTADORA: ROSANE ROSA

Data e local da Defesa: Santa Maria, 01 de março de 2013.

O presente estudo ancora-se sobre as perspectivas teóricas do campo da comunicação e da educação, seguindo uma visão de complementaridade, fazendo-o com base nos autores que estudam os conceitos de educomunicação e mídia educação. Teoricamente também serão abordados os temas identidade, diferença e alteridade, relacionados com o objeto empírico em questão, o Projeto Cultural Vô Venâncio vai a Escola. Financiado pela Lei de Incentivo à Cultura de Santa Maria-RS, o projeto, que está em sua terceira edição, contempla encenações culturais com contação de histórias e exibição do curta-metragem Leonel Pé-de-Vento. Tem como público prioritário crianças da 1ª. a 5ª série de escolas municipais. Objetiva-se entender como a comunicação e a educação podem contribuir para o uso de uma abordagem política da identidade e da diferença no espaço escolar, estudar conceitos teóricos relacionando-os com o contexto comunicacional e educacional e observar, pesquisar e entender os significados construídos pelas crianças sobre identidade e diferença, a partir da exibição do curta-metragem Leonel Pé-de-Vento. Assim, a proposta de pesquisa é compreender o processo de constituição das identidades e das diferenças no espaço escolar por meio do Projeto Cultural em estudo, com foco no curta-metragem. A metodologia utilizada na busca por tais esclarecimentos seguirá uma abordagem qualitativa com as técnicas da observação participante, aplicação de formulários e, posteriormente, entrevistas em profundidade. Acredita-se que, no final da trajetória, será possível contribuir com novas alternativas voltadas a uma práxis midiática e escolar, crítica e política, sobre a temática identidade e alteridade.

**Palavras-chave:** Comunicação; Educação; Educomunicação; Identidade; Diferença.

## **ABSTRACT**

Dissertação de Mestrado  
Programa de Pós-Graduação em Comunicação Midiática  
Universidade Federal de Santa Maria

### **COMMUNICATION AND EDUCATION: AN APPROACH TO POLITICS OF IDENTITY AND DIFFERENCE IN SCHOOL**

**AUTHOR: JÚLIA MUNARETO LEAL**

**ADVISER: ROSANE ROSA**

This study is anchored on the theoretical perspectives of the field of communication and education, following a vision of complementarity and based on the authors who have studied the concepts of educational communication and media education. Theoretically also be addressed themes identity and difference and prejudice related to the empirical object in question, the Project Venancio Grandpa goes to school. Funded by the Law of Cultural Incentive Santa Maria-RS, the project is in its third edition, includes performances with cultural storytelling and exhibition of short films Leonel-Foot-Wind. Its priority target children of the 1st. the 5<sup>th</sup> of municipal schools. Assim, a proposta de pesquisa é compreender o processo de constituição das identidades e diferenças no espaço escolar através do Projeto Cultural em estudo, com foco no curta-metragem. We seek to understand how communication can contribute to the educational use of a policy approach to identity and difference within the school. Thereafter, this study focuses on theoretical concepts relating them to the context and the school routine, observe, research and understand the meanings constructed by the children about identity and difference, from the view of the short film Leonel-Foot-Wind. The methodology used in the search for such explanations will follow an ethnographic approach including participant observation, application forms and further in-depth interviews. The paradigm that guides the chosen route is the Critical Reading of Communications, acting in the wake of a critical consciousness about the role of media in contemporary society and able to provide a connection between knowledge and action in education and media, between the everyday real and represented by the media. It is believed that the end of the course will contribute to new alternatives to a praxis-oriented media, educational, critical and political, on the subject identity and otherness.

**Key-words:** Communication, Education, Educommunication, Identity, Difference.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>9</b>
<b>1 ESTUDOS CULTURAIS, EDUCAÇÃO E COMUNICAÇÃO: UMA RELAÇÃO DE COMPLEMENTARIDADE</b> .....	<b>15</b>
1.1 Estudos Culturais, Comunicação e Educação .....	15
1.2 Educomunicação e Mídia-Educação: denominações e articulações para Comunicação e Educação .....	23
1.3 Educomunicação como campo de saber mediador entre diferentes culturas: a educacional e a comunicação midiática. ....	30
<b>2 COMUNICAÇÃO E EDUCAÇÃO: ESPAÇOS E PRÁTICAS DE DES/CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES E DIFERENÇAS</b> .....	<b>35</b>
2.1 Identidade e alteridade: relações de conflito e poder entre o ser e o não ser .....	35
2.2 Diferença e Estereótipo: um círculo vicioso marcado pelo preconceito .....	40
2.3 Escola e Mídia: espaços de constituição de uma política educativa para identidades, diferenças e alteridade. ....	45
<b>3 SIGNIFICAÇÕES E APROPRIAÇÕES INFANTIS DO CURTA- METRAGEM LEONEL PÉ-DE-VENTO</b> .....	<b>49</b>
3.1 Projeto Cultural Vô Venâncio vai à Escola e o curta-metragem Leonel Pé-de-Vento .....	49
3.2 Opções metodológicas .....	54
3.3 Especificidades da pesquisa com sujeitos infantis .....	60
3.4 Contexto pesquisado e descrição da amostra .....	64
3.5 Significações infantis construídas sobre o curta-metragem Leonel Pé-de-Vento .....	71
3.5.1 Primeiras percepções: Respondendo os Formulários .....	71
3.5.2 Significações em forma de desenhos: produção de um mapa conceitual desenhado ....	74
3.5.4 Aprofundando a pesquisa sobre as significações por meio das entrevistas .....	80
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>103</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	<b>10910</b>
<b>ANEXOS</b>	
Anexo A - Termo de Consentimento 1 – Livre e Esclarecido da Direção .....	119
Anexo B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido dos Responsáveis pelos Alunos Participantes .....	120
Anexo C - Formulário aplicado com alunos do terceiro ano da Escola Renascer .....	121
Anexo D - Mapa conceitual desenhado pelos alunos entrevistados na Escola Renascer e na Escola Pôr-do-Sol.....	123
Anexo E - Pesquisa Documental .....	128
Anexo F- Mapa conceitual desenhado pelos alunos das duas escolas .....	137

## INTRODUÇÃO

Para conviver democraticamente em uma sociedade plural é preciso, no mínimo, respeitar os diferentes grupos que a constituem. Neste sentido, trabalhar com as diferenças na contemporaneidade pode contribuir para “humanizar a humanidade” e para o aprendizado de que existem muitas formas de olhar, sentir, pensar, viver e comunicar o mundo. Porém, ainda que se reconheça a necessidade de haver comunicação entre os variados tipos de sujeitos que integram um mesmo espaço, observa-se uma grande dificuldade em compreender, na prática, a importância social das diferenças, sejam elas raciais, culturais, sociais ou econômicas.

Neste contexto, Sodré (2006, p. 8) afirma que “o senso comum está habituado a pensar a diferença como um ponto de partida, e então estabelece julgamentos a partir da ‘identidade da diferença do outro’”. Assim, muitas vezes, a diferença objetiva-se como uma distância que separa de um outro ou outros; uma diferença entre perspectivas, entre o modo de ser, que resulta no afastamento dos sujeitos, fazendo com que predomine o que eles têm de incomum, impossibilitando a convivência por ignorarem o muito que possuem em comum. Esta marcação de diferenças que, com frequência, resulta na exclusão, traz implícita uma carga de preconceitos e pré-juízos que, em geral, condiciona comportamentos de intolerância e até mesmo repúdio ao outro. Trata-se de um processo em que predomina a inclusão das diferenças e a exclusão das afinidades.

Contudo, é o contato com este outro, igual e diferente, que permite que uma identidade seja tomada não como algo independente e autossuficiente, mas como algo que se constitui e se complementa a partir de uma relação. Ao entrar em contato com a alteridade, a identidade pode modificar-se e reconstruir-se, não devendo ser tratada de forma monolítica, rígida e engessada. Este contato dá-se em diversos domínios sociais, sendo que um dos primeiros é a escola, local que os indivíduos deparam-se, ainda na infância, com uma pluralidade de identidades culturais. Com isso, pode-se afirmar que a escola é a primeira ordem social, a qual deve promover a socialização do indivíduo, a fim de prepará-lo para tornar-se um cidadão, para o convívio em uma sociedade plural.

Logo, acredita-se que, em âmbito escolar, é fundamental ampliar espaços para políticas públicas como o “Mais Educação” e Projetos Culturais, que possibilitem construir diálogos, convivências, experiências e objetos educacionais entre os diferentes sujeitos. Essas iniciativas apresentam potenciais para que o público infanto-juvenil possa conhecer e

compreender o sentido e a importância da existência das diferenças, e não entendam a própria identidade como um padrão a ser seguido ou como referência para a interação com a alteridade.

A escola deve constituir-se em um local de diálogo e de aprendizado, de vivência de culturas e de respeito às expressões culturais, levando em conta a pluralidade de sujeitos e pensando em práticas curriculares que os integrem e valorizem. Isso implica não apenas a aceitação das diferenças, mas a busca pelo seu entendimento e por que não dizer sua valorização, já que a escola terá que entender e trabalhar com práticas educativas que proporcionem o seu conhecimento e a compreensão visando à inclusão.

Neste contexto, surge o objeto empírico em estudo: o Projeto Cultural Vô Venâncio vai à Escola, que consiste em contação e encenação de histórias por dois atores, e exibição do audiovisual Leonel Pé-de-Vento. O Projeto<sup>1</sup> é realizado em escolas municipais de Santa Maria – RS, sendo que a sua primeira edição ocorreu em 2010 em nove escolas municipais; em 2011, mais seis escolas contempladas e, em 2012, o cronograma foi composto por oito escolas municipais. Todas as edições foram financiadas pela Lei de Incentivo à Cultura de Santa Maria<sup>2</sup>.

No Projeto, o audiovisual tem grande importância como ferramenta de comunicação midiática, por carregar consigo potencialidades que contribuem tanto para a reflexão de valores universais como a amizade e o respeito, a partir das informações passadas, quanto para o conhecimento amplo do mundo, a partir do momento em que proporciona a interpretação e a compreensão de mensagens, conceitos e informações, até então desconhecidos, mas que têm relação com a realidade cotidiana da comunidade escolar.

No curta-metragem do estilo animação, a história de Leonel, um menino que nasceu “pé-de-vento”, caminha no ar sem conseguir tocar os pés no chão. Por este motivo, vive isolado, tendo apenas seus pais como companhia. Leonel sofre diante da intolerância, é perseguido, apedrejado e debochado por se diferenciar dos meninos de sua idade. A diferença que o exclui está representada de forma lúdica, no entanto, é possível pensar que ela pode ser substituída, atualmente, por inúmeras outras diferenças que, em âmbito escolar e também na

---

<sup>1</sup> O Projeto Cultural é uma iniciativa da empresa OPSs! Comunicação e Eventos, empresa santa-mariense atuante no segmento da comunicação desde 2003, responsável por sua criação, planejamento, execução e coordenação. Fonte: <<http://www.opss.com.br>>.

<sup>2</sup> Santa Maria possui, desde 1999, uma alternativa para o financiamento da cultura: a LIC-SM - Lei de Incentivo à Cultura de Santa Maria. Além de sanar parte do problema da falta de recursos para ações culturais, a Lei incentiva diversos agentes a montarem projetos de maior alcance (pois há chance de captar mais verba), e como consequência multiplica-se o público. Este mecanismo possibilita empresas santa-marienses investirem em projetos culturais por meio de renúncia fiscal de impostos municipais através do IPTU\*, ISSQN\* e ITVBI\*. Fonte: <<http://www.santamaria.rs.gov.br/cultura/45-lei-de-incentivo-a-cultura-lic>>.

sociedade, diferenciam uns dos outros. A forma de o curta-metragem representar diferenças de cor, classe, etnia, através de um irreal “pé-de-vento” contribui para que nenhuma identidade seja desrespeitada e, mesmo assim, estas questões possam ser problematizadas e estudadas.

Com a exibição do curta-metragem nas escolas que recebem a visita do Projeto Cultural, acredita-se ser possível debater tais temáticas, possibilitando que os alunos estejam diante das diferenças, com as quais irão se deparar em âmbito escolar ou em outros locais de sociabilidade. Tendo o espaço escolar como contexto, no trabalho, são propostas reflexões sobre o campo da educação e a sua relação com a comunicação. Parte-se do pressuposto que tanto a educação quanto a comunicação fazem ou deveriam fazer parte de todo o processo de existência dos seres humanos.

Não é apenas com a inserção no espaço escolar que se tem contato com a educação, esta compreensão é defendida por Freire, que demonstra que a educação é um fenômeno que se constrói cotidianamente através das relações dos seres humanos entre si e com o mundo, numa perspectiva de que os processos educativos não se separam da própria vida. Aprende-se vivendo, vive-se aprendendo. Sob este mesmo olhar, cabe tratar da comunicação como algo que faz parte do convívio diário entre os seres, durante toda sua existência, sendo fundamental para a relação e a interação, proporcionadas no diálogo, na troca de experiências, no compartilhamento de visões.

Diante do exposto, define-se a temática deste estudo: comunicação, educação, identidade e diferença. Norteada por tais temas, a pesquisa introduz também os conceitos alteridade, “educomunicação” e “mídia-educação”, focando a relação existente entre ambos os campos e, mais especificamente, a aproximação para fins sociais e políticos. Assim, a delimitação da temática vem com o anseio da pesquisadora em entender a identidade e a diferença no espaço escolar, por meio do Projeto Cultural Vô Venâncio vai à Escola com foco no curta-metragem Leonel Pé-de-Vento.

Por sua vez, a problemática de pesquisa ancora-se sobre as perspectivas teóricas de comunicação e educação, buscando a compreensão sobre como podem contribuir para a abordagem política da identidade e da diferença no espaço escolar. Importante destacar que, neste contexto, a opção por uma abordagem política justifica-se por ela tratar de uma desconstrução do processo histórico da constituição das identidades, identificando as relações de poder que a sustenta. Este questionamento começará a ser respondido a partir do objetivo central que é pesquisar quais os significados construídos pelas crianças sobre identidade e diferença, a partir do Projeto Cultural, com foco no curta-metragem. Em outras palavras,

diante da exibição do filme, almeja-se entender como eles percebem a problematização da diferença no enredo e como relacionam tais questões com o seu cotidiano, o que pode interferir em suas identidades.

São objetivos específicos deste estudo: estudar a relação entre comunicação e educação, identidade e diferença; conhecer o contexto histórico, social, político e cultural onde as crianças participantes estão inseridas; identificar as problematizações abordadas pelo curta-metragem no que se refere às temáticas identidade e diferença no ambiente escolar; analisar as significações construídas pelas crianças sobre identidade e diferença, a partir da exibição do curta-metragem Leonel Pé-de-Vento.

Em relação ao percurso metodológico que será realizado tem-se, inicialmente, a pesquisa bibliográfica, a partir de pesquisadores que estudam o tema de pesquisa proposto. Alguns autores estudados são Escosteguy (2001); Hall (1997, 2003, 2009); Ortiz (2004); Martín-Barbero (2011); Woodward (2009); Morin (2010); Freire (1987); Silva (2002, 2009); Bauman (2005); Touraine (1997); Bobbio (1992); Sodré (2006, 2012); Baptista (2009); Minayo (1994, 2008); Lakatos e Marconi (1991); Gondim (2002); Oliveira (2009); Baccega (1998, 2003); Fischer (2002, 2007), Fantin (2006, 2009); Girardello e Fantin (2009); Soares (2011, 2012); Schaun (2002), Citelli e Costa (2011); Costa (2009); Silva e Brandim (2008); Silveira (2005);.

A segunda fase do percurso metodológico dá-se após a apresentação do curta-metragem Leonel Pé-de-Vento aos alunos do ensino fundamental das escolas municipais de Santa Maria, integrantes do Projeto Cultural Vô Venâncio vai à Escola. A metodologia consiste em uma pesquisa qualitativa com algumas técnicas características da abordagem etnográfica como a observação participante, a aplicação de formulários e as entrevistas em profundidade. Além disso, por tratar-se de um público infantil, julgou-se necessário complementar estas etapas metodológicas propondo a produção de um mapa conceitual desenhado, por meio do qual as crianças das escolas pesquisadas produziram desenhos com base no curta-metragem.

Os dados coletados serão analiticamente interpretados tomando como base o método da hermenêutica, em que as falas dos sujeitos, neste caso as crianças alunas das duas escolas pesquisadas, são situadas em seus contextos para ser melhor serem compreendidas, trabalhando com o pressuposto de que há um contexto que embasa as percepções e significações construídas. Para tanto, busca-se conhecer o contexto sócio-cultural das duas escolas públicas municipais, em que os alunos estão inseridos, por meio de uma pesquisa

documental<sup>3</sup>.

Justifica-se a pertinência deste trabalho na linha de pesquisa Mídia e Identidades Contemporâneas, do Mestrado em Comunicação Midiática do Programa de Pós Graduação em Comunicação da Universidade Federal de Santa Maria - UFSM, pela importância em aprofundar os estudos sobre as relações de complementaridade entre comunicação, educação, identidade e diferença, bem como relacioná-las com o curta-metragem. Acredita-se que a comunicação aliada à educação pode contribuir para uma cultura de maior responsabilidade e compreensão frente às diferenças, fazendo com que esta temática seja tratada com mais atenção, sendo assim problematizada. Trabalha-se, aqui, diante da perspectiva que o campo da comunicação está presente na educação, sendo utilizada, muitas vezes, para melhorar e aprimorar técnicas de ensino a fim de obter resultados positivos no processo de aprendizagem de crianças e jovens.

Avalia-se estar contribuindo para o campo da comunicação ao apresentar a proposta de estudar as potencialidades presentes no objeto empírico e, além disso, a interpretação das mensagens por aqueles que as recebem, buscando expor, assim, as possíveis significações que um meio de comunicação pode despertar em um determinado público quando colocado em contato. Identifica-se, portanto, a relevância deste trabalho pela contribuição que trará nos estudos de ambos os campos, tanto no contexto analisado, quanto na sociedade contemporânea e ainda para o Projeto Cultural, que, em 2012 - terceira edição, atingiu a média de 1.000 alunos, estudantes de escolas públicas de Santa Maria – RS.

A estrutura da dissertação comporta um capítulo inicial intitulado “Estudos Culturais, Educação e Comunicação: uma relação de complementaridade”, o qual trata dos Estudos Culturais e suas perspectivas teórico-metodológicas delimitadas através da relação com a comunicação e a educação. Também são organizadas reflexões teóricas sobre os conceitos alvo deste estudo: educomunicação e mídia-educação, tomando como base os estudos de pesquisadores que se dedicam a ambos os temas. Posteriormente, será feita a abordagem sobre a Educomunicação e a sua atuação mediadora frente a escola e a mídia. A partir da descrição do primeiro capítulo cabe esclarecer que, ao abordar as perspectivas da educomunicação e da mídia-educação, situa-se em um lugar de fala pertencente ao campo da comunicação, mas buscando estabelecer um diálogo com autores provenientes do campo da educação que estudam a comunicação midiática e o público infantil, sendo tal posição essencial e imprescindível diante do objeto de pesquisa e amostra escolhidos.

---

<sup>3</sup> Anexo E (p. 127).

Continuando a descrição da estrutura da dissertação, parte-se para segundo capítulo, “Comunicação e Educação: Espaços e Práticas de des/construção de indenidades e diferenças” que discute sobre os campos da Comunicação e da Educação como possíveis espaços para o debate sobre identidade e diferença. Nele, serão expostas reflexões e abordagens teóricas sobre identidade, diferença e alteridade diante da construção, muitas vezes, conflituosa, do ser e do não ser e, ainda, o debate sobre a diferença associada ao estereótipo e à ligação existente entre ambos, a qual, geralmente, é marcada pelo preconceito e pela inferioridade. Apresentam-se ainda, discussões que evidenciam o contexto em que acontecem as exposições do audiovisual, a escola, vista como um espaço público em que é possível constituir uma política educativa voltada para identidade, diferença e alteridade.

O terceiro e último capítulo, denominado “Significações infantis a partir do curta-metragem Leonel Pé-de-Vento”, traz a descrição do Projeto Cultural Vô Venâncio vai à Escola e do curta-metragem Leonel Pé-de-Vento, objeto empírico do estudo, as opções metodológicas escolhidas para buscar responder o problema de pesquisa e atingir os objetivos do estudo. É exposto o percurso traçado pela pesquisadora no trabalho de campo e apresentada a amostragem por meio das crianças pesquisadas e da pesquisa documental executada nas escolas visitadas. Finalmente, tem-se a descrição do material coletado, a análise e a interpretação.

Nas considerações finais são retomados os pontos mais relevantes da aproximação entre educação e comunicação, os quais foram identificados e problematizados e apresentadas as respostas encontradas para atingir os objetivos do estudo, respondendo ao principal questionamento: Como a comunicação aliada a educação pode contribuir para uma abordagem política da identidade e da diferença na escola?

# 1 ESTUDOS CULTURAIS, EDUCAÇÃO E COMUNICAÇÃO: UMA RELAÇÃO DE COMPLEMENTARIDADE

## 1.1 Estudos Culturais, Comunicação e Educação

A partir da década de 60, os Estudos Culturais passaram a ser tema de inúmeras discussões, as quais repercutiram em diferentes campos, entre eles, os da comunicação e da educação. Diante disso, optou-se investigar teoricamente as possíveis ligações existentes entre Estudos Culturais, comunicação e educação. Os Estudos Culturais fazem referência às diferentes culturas e a sua complexidade, orientados pela possibilidade de que entre elas existem relações de poder e dominação importantes de serem questionadas. A abordagem acerca do tema iniciou em meados de 1950, mediante o crescimento das discussões que envolviam a cultura popular e o seu significado perante as sociedades.

Assim, os pesquisadores Richard Hoggart, Raymond Willians e E.P. Thompson, tinham o objetivo de entender questões envolvendo cultura, história e sociedade. Apesar de os três estudiosos britânicos possuírem opiniões divergentes, compartilhavam alguns pontos de vista, o que contribuiu para o desenvolvimento dos Estudos Culturais. As mudanças e também a instabilidade proporcionada por elementos como cultura, conhecimento e poder, bem como as diversidades presentes no cenário social, político e econômico, são fatores que influenciam na constante modificação dos Estudos Culturais, sendo, pois, algo extremamente difícil de definir com qualquer grau de exatidão.

Este campo engloba inúmeros estudos e concepções preocupadas com contextos que marcam a atualidade, sejam eles relacionados “às novas formações culturais, a reorganização das fronteiras, as novas formas de organização da sociedade e suas intersecções com o Estado” (COSTA, 2000, p. 14), ou ainda às novas configurações de classes sociais surgidas recentemente. Todos constituem um contexto fértil para o surgimento dos debates que envolvem o campo e vêm esclarecendo controvérsias de demarcações consagradas historicamente.

Na biblioteca virtual sobre estudos culturais, desenvolvida pela Coordenação Interdisciplinar de Estudos Culturais do Programa de Pós-Graduação da Escola de Comunicação - ECO - da UFRJ, encontram-se sua agenda temática os elementos gênero e

sexualidade, identidades nacionais, etnia, cultura popular e seus públicos, políticas de identidade, discurso e textualidade, pós-modernidade, multiculturalismo e globalização, entre outros, sendo traço importante de atuação o compromisso de interagir diretamente com as práticas políticas, sociais e culturais, objetos de sua abordagem.

De acordo com Ortiz (2004, p. 121), os Estudos Culturais caracterizam-se por sua dimensão multidisciplinar, mediante a quebra das fronteiras tradicionalmente estabelecidas nos departamentos e nas universidades, mas não se deve considerar a importância da multidisciplinaridade como algo idêntico ao “fim das fronteiras”, isso porque:

As fronteiras são necessárias para a existência de um saber autônomo, independentemente das injunções externas (religião, política, provincianismo local, senso comum). A multidisciplinaridade não é pois um valor em si, mas um valor relacional (isto é, estabelece-se em relação às 'verdades' disciplinares), e é preciso portanto vinculá-la a uma questão anterior: em que medida ela favorece ou não uma realização mais adequada do próprio pensamento. (ORTIZ, 2004, p. 122)

Com isso, o autor conclui que alternativas podem ser propostas e exploradas dentro dos Estudos Culturais além da multidisciplinaridade, como a transdisciplinaridade, que consiste em uma procura de interação máxima entre as disciplinas, porém, mantendo respeito a suas individualidades. A propósito, Costa afirma que “ao invés de assumir os contornos de uma disciplina, os Estudos Culturais têm sido [...] um projeto político de oposição, cuja movimentação ideológica adquiriu vários matizes” (2000, p. 31).

Nesta perspectiva, os fatores que propiciam o estudo das culturas podem ser associados a uma amplitude de diferentes elementos e “os horizontes disciplinares surgem não como um entrave a ser abolido, mas como ponto de partida para uma ‘viagem’ entre saberes compartimentados” (ORTIZ, 2004, p. 122), de modo que particularidades contribuam para o enriquecimento dos debates, o que é bastante coerente em se tratando de uma discussão que mantém uma característica política. A propósito, Canclini afirma que “a pluralidade de culturas contribui para a diversidade de paradigmas científicos, em ambas as condições da produção do conhecimento e apresenta objetos de conhecimento com configurações variadas” (2004, p. 30, tradução nossa).

Os Estudos Culturais preocupam-se com as problematizações sobre cultura, já que, desde o seu surgimento, configuram espaços alternativos para atuarem. Escosteguy (2001) destaca a sua descentralização e a expansão diante da observação do processo de estilhaçamento do indivíduo em múltiplas identidades, o que se transforma tanto em tema de estudo quanto em reflexo do próprio processo vivido, atualmente, pelo campo, descentrado

geograficamente e múltiplo teoricamente.

Na América Latina, os Estudos Culturais desenvolvem-se de maneira singular, emergindo de diferentes contextos, sendo fundamentais as trajetórias de Martín-Barbero e García Canclini que percorreram rumos que focaram diferentes questões, como explicam Gomes e Junior

Na verdade, de seus estudos emergiu a renovação dos Estudos Culturais em sentido amplo. Foi a partir da própria definição de um olhar singular sobre a cultura, que os importantes conceitos de mediação (Barbero) e hibridismo (Canclini) ocuparam espaços por todo mundo (fruto da compreensão das especificidades das formações das indústrias culturais latino-americanas). (2012, p. 9).

Inicialmente, a ideologia e a dominação social são temas centrais. Num segundo momento, as discussões envolvem a hegemonia e o popular, detectando reprodução e resistência e, finalmente, o atual interesse dos Estudos Culturais: as identidades (ESCOSTEGUY, 2001). Assim, conforme Ortiz (2004), tem-se que os Estudos Culturais nada têm de "universal", mas são fruto de uma conjuntura específica, sobretudo norte-americana, e dificilmente poderiam reproduzir-se no Brasil e na América Latina da mesma maneira. Ao encontro desta perspectiva, Escosteguy (2006, p. 7) defende que é interesse dos EC compreender as relações e os entrelaçamentos existentes entre práticas culturais através da investigação da cultura na atualidade.

Tal interesse contribui para o campo da comunicação porque possibilita relacionar as práticas culturais aos usos que os sujeitos fazem das mídias, partindo do pressuposto que a cultura é algo interior ao contexto em que as pessoas inserem-se e, portanto, traz implicações aos estudos de comunicação. Gomes (2012, p. 30) destaca que, entre os fundadores dos Estudos Culturais, Raymond Williams é quem mais contribuiu na investigação sobre os processos de comunicação. Sua teoria cultural e suas análises sobre cultura forneceram conceitos-chave para a investigação dos EC e abordagem dos vínculos entre cultura e comunicação.

A ideia de Williams também é apresentada por Fischer (2002, p. 10) quando o autor trata da cultura e dos modos de vida. Isso implica considerar permanente e simultaneamente os vários aspectos aí presentes, numa relação que necessariamente envolve produtores, receptores e produtos culturais. Nesta perspectiva, a cultura não se limita, ela reconstrói-se a partir das mídias e expande-se. Esta expansão está expressa no campo da comunicação, que tem assumido uma postura de mediadora social, constituindo-se num espaço público midiático (DALMONTE, 2002, p. 68).

Neste espaço, o modo como ocorre a interação da mídia com os sujeitos está associada com o fator cultural, o qual permeará os significados construídos a partir de determinado produto ou meio de comunicação. Considera-se que é o que também ocorre com as crianças do ensino fundamental, ao assistirem a um curta-metragem no contexto escolar, o qual ilustra situações vivenciadas por personagens no cotidiano da infância: as brincadeiras, amizades, a ida para a escola, a família.

Sendo a escola um espaço público, plural de sujeitos e sentidos, reporta-se, aqui, à importante visão de Dalmonte (2002) quando se refere à relação dos meios de comunicação de massa e seu público, oferecida pela tradição dos Estudos Culturais. Para o autor, é a essência dessa pluralidade que permeia o contato do indivíduo com a mídia, o que o faz recorrer aos momentos que conformam sua subjetividade. Esse passado cultural “que irá servir de referência para toda a leitura das mensagens midiáticas. O indivíduo/receptor não é um viajante sem bagagem, mas um ser conhecedor, tanto no nível histórico/filosófico quanto no empírico” (DALMONTE, 2002, p. 68).

Por concordar com tal visão que propôs-se realizar, neste estudo, uma pesquisa documental no espaço escolar, no intuito de conhecer os fatores sócio-culturais presentes no ambiente em que estas crianças passam grande parte de seu tempo. Pretende-se avaliar a cultura da instituição por meio de suas formas de comunicação, do perfil da gestão, da existência de uma assessoria psicológica às crianças, dos Projetos pedagógicos existentes, da receptividade a atividades extracurriculares que contribuem para a formação dos alunos, entre outros aspectos buscados por meio da entrevista com equipes diretivas. Espera-se que, estes fatores que serão levantados, contribuam para que se compreenda o perfil da escola e para que seja possível estabelecer relações entre os dados coletados e as percepções e significações construídas pelos entrevistados.

Seguindo neste eixo reflexivo, é exposta a visão de Araújo (2004) de que não se pode pensar a escola e a constituição de sujeitos sem uma discussão sobre cultura porque, para pensar sobre a educação escolar (e todos os fatores que lhe são relacionados como seu currículo, gestão, professores, projetos e tantos outros), é preciso compreender um amplo sistema conectado e que as prováveis alternativas para os problemas encontrados na educação estão nos sujeitos, na própria sociedade, portanto, é lá que é preciso estar, na cultura, na experiência. Assim sendo, na vida está toda a transformação. Ao focar educação e cultura, Araújo afirma que

podemos dizer que educação (e estamos pensando em termos de educação escolar) é um sistema de significados inter-relacionados, uma vez que não é possível pensar os sistemas educacionais [...] sem reconhecer as estruturas que criou, os interesses políticos que articulou, as práticas solidárias e competitivas que instituiu e os sentidos que tudo isso foi engendrando, tecendo. Educação é cultura não necessariamente porque socializa as ciências, as artes e a literatura, mas porque ao se instituir, construiu significados e valores formulados no coletivo, nas interações humanas. (ARAÚJO, 2004, p. 8)

Essas significações virão a repercutir e fazer parte do cotidiano dos que estão inseridos neste contexto: os alunos e, no caso deste estudo, as crianças do terceiro ano do ensino fundamental. Por isso, cabe refletir sobre os Estudos Culturais e o campo educacional. Costa (2000) esclarece que Raymond Williams apresenta que os Estudos Culturais eram ativos neste campo em meados dos anos 40, mais especificamente na educação para adultos e militares que lutavam na guerra. Importante destacar que, na época, Williams atuou no campo da educação e desenvolveu estudos na área da cultura. Na prática, o seu trabalho educacional relacionava-se a um projeto de instrução universitária para adultos.

Foi a partir do início dos anos 2000 que se deu o aumento da produção de trabalhos acadêmicos e práticas educativas envolvendo os estudos culturais e a educação. A análise das diferentes dimensões da cultura na contemporaneidade e a forma como elas repercutem no campo da educação podem ser citados como objetivos de alguns estudos que apresentam foco na temática. Na IV Conferência Internacional de Estudos Culturais, realizadas na Finlândia em 2002, havia 21 tópicos norteadores das discussões que envolvem o tema. Um deles destinou-se aos Estudos Culturais, Educação e Pedagogia e apresentava diferentes propostas para discutir o tema. Algumas propostas de debates dentro do tópico em questão são abordagens sobre metodologia e política na escolarização, relações de poder no currículo e na sala de aula, debates sobre infância, cidadania, identidade nacional, pedagogias culturais na pós-modernidade, a cultura do “outro”, raça, gênero e etnia no capitalismo neoliberal, efeitos da globalização e do neoliberalismo na educação e o combate à contínua colonização dos saberes e das relações sociais nas escolas.

Outro acontecimento que, de acordo com Silveira (2005), é um marco para os pesquisadores da área realiza-se desde 2004 no Rio Grande do Sul, é o Seminário de Estudos Culturais em Educação, que acontece na Universidade Luterana do Brasil, em Canoas. Na ocasião, pesquisadores de vários estados reúnem-se, dispostos a trocar conhecimentos sobre identidade, diferença, gênero, sexualidade, culturas populares, pedagogias culturais, entre muitos outros temas relacionados aos Estudos Culturais e que refletem na educação. As ideias e os objetivos norteadores das edições deste evento transparecem a preocupação dos campos

em entender e aprofundar discussões sobre a contemporaneidade e modos como a cultura opera neste contexto, incidindo na constituição das identidades e das subjetividades, moldando maneiras de ser, pensar, viver e regulando fatores materiais e simbólicos nas sociedades atuais.

Entre os trabalhos que se contemplam no referido evento, é recorrente o objetivo do estudo de temáticas envolvendo diversos objetos, apresentando relações, opiniões e anseios por uma cultura pautada por oportunidades e assentada na educação de livre acesso. Uma educação em que as pessoas tenham saberes valorizados e interesses contemplados. Morin, ao abordar uma aprendizagem cidadã, afirma que “a educação deve contribuir para a autoformação da pessoa (ensinar a assumir a condição humana, ensinar a viver) e ensinar como se tornar cidadão” (2010, p. 65).

Contudo, muitas referências negativas envolvem as escolas, condutas de alunos em sala de aula, atuação de professores, greves, entre outros (VEIGA-NETO, 2000, p. 45). Com isso, a educação escolarizada acaba sendo depreciada e aqueles atuantes no referido meio enfrentam anseios que desmotivam. Neste contexto, o autor propõe que tais angústias não funcionem como um elemento imobilizador, mas ao contrário, sejam como um combustível atuante na busca de instrumentos diferentes e capazes de proporcionar uma compreensão diferente do mundo, criando, assim, novas formas de vida e de viver.

O mesmo autor afirma que isso é o que propõe a parte dos Estudos Culturais que vem produzindo estudos fora dos enquadramentos da modernidade. Por isso, têm consequências importantes para a educação. Para Praxedes (2003), os Estudos Culturais podem fundamentar as ações educativas comprometidas com a construção de uma escola democrática fundada na convivência entre identidades culturais e sociais múltiplas. Mas, para que isso ocorra, é necessário que sejam questionadas as desiguais relações de poder que se manifestam em atitudes preconceituosas e excludentes.

Neste cenário, pondera-se ser pertinente a ideia do autor de que uma das maiores contribuições do campo dos Estudos Culturais para o processo educativo é a proposta de diálogo na diversidade, já que as identidades são construídas na relação entre as diferenças. No campo teórico, cada cultura tem as suas próprias formas, com frequência, distintas, de classificar o mundo. Pela construção de sistema classificatório que ela propicia os meios pelos quais podemos dar sentido ao mundo social e construir significados (WOODWARD, 2000), o que deve ser levado em conta na escola.

Por isso, é adequado que haja um reposicionamento da própria escola e daqueles que a integram, como objetivo de promover uma educação democrática e de qualidade. Isso implica

não apenas a aceitação das diferenças, mas o seu entendimento e até mesmo a sua valorização, já que a escola terá que entender estas diferenças e trabalhar com práticas educativas que proporcionem a sua atenção com vistas à inclusão. Para Sponchiado (S.d.), existe a classificação de iguais para todos os que se aproximam da construção europeia de identidade: branco, classe média, brasileiro, católico, e de diferente para o “outro”, que se afasta do modelo de identidade: portador de necessidades especiais, negro, pobre, gordo. Tendo em vista tais questões, cabe indagar de que forma tratar essas diferenças em sala de aula? Como a escola pode expor e problematizar estas questões com intuito de promover o debate que poderá resultar na aceitação ou exclusão deste indivíduo visto como diferente?

Neste sentido, analisa-se que uma forma de trabalhar tais questionamentos é propor atividades educacionais no espaço escolar, como a utilização de audiovisuais contendo enredos que abordem situações envolvendo a questão da diferença, como o curta-metragem Leonel Pé-de-Vento, objeto empírico deste estudo. O adequado, após a exibição, seria estimular o debate entre alunos, expondo suas ideias, opiniões e situações muitas vezes presenciadas por eles e que apresentam relação com o tema.

Tal atividade iria ao encontro da ideia de Morin, de que o processo de aprendizagem da vida é realizado por vias internas e externas (2010, p. 77). Segundo o autor, as vias internas seriam uma autoanálise, um exame de si próprio. Já as vias externas envolvem a introdução ao contato com as mídias, propondo ao aluno (neste caso, do ensino fundamental) o conhecimento delas. Aqui, o papel do professor seria apresentar os modos de produção de determinados produtos midiáticos e interesses envolvidos ou ainda debater, em classe, programas assistidos por eles. A atividade descrita anteriormente poderia se enquadrar nessa ideia de processo de aprendizagem através de vias externas, no entanto não necessariamente se trabalharia com programas já conhecidos pelos alunos, mas também com outros tipos de mídias.

Cabe ressaltar que é importante estimular o debate entre os alunos e não simplesmente um parecer do professor sobre o que foi exibido. Atendem assim a uma perspectiva de desenvolvimento de consciências críticas, como propõe Praxedes (2003) com base em Giroux (1999), ao destacar que uma escola democrática se constituirá a partir do desenvolvimento de consciências críticas quanto aos processos de imposição de culturas e visões de mundo e da convivência entre identidades culturais e sociais múltiplas. Para tanto, é necessário que seja realizada a desconstrução de relações de poder e formas de privilégio que beneficiam o padrão masculino, branco e heterossexual.

A propósito, afirma Rocha (2000, p. 120), não cabe, aqui, conceber a escola apenas

como um espaço que deve educar, disciplinar, ordenar e regular, em que indivíduos menos sábios (neste caso, os alunos) sujeitam-se aos mais sábios (professores) para tornarem-se também homens capazes, dotados do saber. Talvez, esta concepção advenha do formato inicial que caracterizou a escola em seu surgimento: com apelo religioso, era um espaço destinado a disciplinar e educar os jovens e novos cristãos com a finalidade de formar bons súditos. Atualmente, o espaço escolar não tem mais este intuito.

Além do desafio destacado por Rocha (2000), outras questões colocadas pelos Estudos Culturais instigam educadores e pesquisadores brasileiros. Silva (2002) apresenta algumas delas: em que medida a noção de raça, forjada no século XIX pelo pensamento europeu, continua influenciando sobre a formação das identidades de alunos e educadores? Como os materiais didáticos e os textos científicos permanecem celebrando a soberania do sujeito imperial europeu? Como as subjetividades de alunos e educadores de diferentes grupos étnicos e raciais são influenciadas pelos padrões culturais europeus? Como tornar a escola um espaço de convivência democrática entre os diferentes segmentos étnicos e raciais da sociedade brasileira?

Tais questionamentos, certamente, envolveriam amplos debates em busca de respostas. Um primeiro passo que, aqui, pode ser dado nesta tentativa é salientar as importantes contribuições dos EC em Educação, no Brasil. São aquelas que permitem

a extensão das noções de educação, pedagogia e currículo para além dos muros da escola; a desnaturalização dos discursos de teorias e disciplinas instaladas no aparato escolar; a visibilidade de dispositivos disciplinares em ação na escola e fora dela; a ampliação e complexificação das discussões sobre identidade e diferença e sobre processos de subjetivação. Sobretudo, tais análises têm chamado a atenção para novos temas, problemas e questões que passam a ser objeto de discussão no currículo e na pedagogia. (COSTA; SILVEIRA; SOMMER, 2003, p. 56).

Levando em conta estes direcionamentos, evidencia-se a possibilidade de que muitos trabalhos sejam desenvolvidos tendo como centrais questões pertinentes aos Estudos Culturais, com foco na educação. Independente da área ou campo disciplinar em que se está inserido, práticas escolares ou ações destinadas a este espaço podem ser vertentes de estudo sob uma ótica cultural que produz significados e contribui para o esclarecimento de questões que refletem não só no campo da educação, mas em todos os campos da sociedade. Nesta perspectiva, abre-se espaço para o estudo de importantes temáticas que, via de regra, embasam tais práticas e ações: a comunicação presente no campo da educação por meio da mídia-educação e da educomunicação.

## 1.2 Educomunicação e Mídia-Educação: denominações e articulações para Comunicação e Educação

A comunicação está fortemente presente no cotidiano das pessoas por meio da mídia, das tecnologias de informação e comunicação, estando diretamente ligada à comunicação humana e sendo essencial nas relações interpessoais. Nessas relações, traz consigo, implícita ou explicitamente, a busca pela interação, imprescindível e vital para a existência dos seres. Na visão de Martín-Barbero (2011, p.123), tratar de comunicação significa reconhecer que se está numa sociedade em que conhecimento e a informação têm tido um papel fundamental nos processos de desenvolvimento econômico, de democratização política e social.

Com isso, ganha notoriedade a presença dos meios de comunicação em diferentes campos, sendo alvo deste estudo o educacional. São motivadoras as inovações no ambiente da educação que propõem redefinir funções a fim de hibridizar fontes informativas, unindo técnicas, aluno e professor, educando com comunicação, algo já anunciado na década de 60 por Paulo Freire “quando envolvido com questões de alfabetização, formação profissional e cidadania, afirmava que promover a educação é fazer comunicação” (CITELLI; COSTA, 2011, p. 9). Concorda-se, neste ponto, com Citelli (2011) quando expõe implicações contemporâneas sobre os temas e esclarece que os vínculos entre comunicação e educação podem ser trabalhados de diferentes maneiras, seja por meio de indagações sobre este novo campo reflexivo, relações media-escola, alfabetização para a comunicação, leitura crítica dos meios, entre outros não menos importantes.

A visão de Soares (2011) sobre a intersecção entre os campos indica ser possível uma educação que se configure em ação comunicativa, tendo em vista que a comunicação é algo vivenciado pelo ser humano durante a sua formação. No raciocínio do autor, a comunicação agrega identidade e qualifica a educação. A comunicação é evidenciada pelo autor como ação educativa, pois sendo ela essencialmente participativa e mediada por professores, alunos e comunidade escolar, contribui para o desenvolvimento da motivação por parte dos estudantes, melhora a relação aluno x professor e aumenta as alternativas de aprendizagem e mobilização para ação. Assim sendo, Lopes sustenta que:

Ao reconhecer que a mídia tem um lugar central no mundo de vida dos cidadãos e em especial das crianças e dos jovens, nomeadamente nas suas experiências de ocupação de tempos em proveito dos próprios, como são os tempos do recrear e do lazer, a declaração de Grunwald enfatiza a necessidade de desenvolver nos cidadãos em geral e nas crianças e jovens em particular, uma compreensão pró-ativa que interroga, reflete, critica e pode co-produzir experiências que induzam a práticas de mudança que formem e informem a atitude participativa. (LOPES, 2006, p. 139).

Identifica-se, então, um esforço multidisciplinar envolvendo os campos, orientados por uma relação que não é nova, esta conexão “existe praticamente desde que os campos ganharam definições acadêmicas mais claras; no entanto, até hoje consiste mais em um namoro, cheio de idas e vindas e indefinições” (SAYAD, 2011, p.87). Crê-se que, nos últimos anos, estas indefinições têm sido reduzidas significativamente, pois o tema despertou a atenção da sociedade e também das instituições de ensino, em que importantes trabalhos têm sido realizados em programas e grupos de pesquisa de universidades brasileiras.

O foco no estudo da comunicação e educação é voltado para a educomunicação, por exemplo, no Núcleo de Comunicação e Educação do Departamento de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo, no qual se fundou, em 2011, uma licenciatura em educomunicação. O estudo das mídias e educação é alvo do Núcleo Infância, Comunicação, Cultura e Arte da Universidade Federal de Santa Catarina, o qual tem construído, desde 1999, uma base considerável de pesquisas sobre as relações entre os temas. Na Universidade Federal do Paraná, a proposta de estudo envolve a comunicação e a educação no Grupo de pesquisa Comunicação, Educação e Organizações, com o objetivo principal de pesquisar, analisar e sistematizar as ações de comunicação e educação que estão sendo realizadas nos âmbitos institucionais, como escolas, empresas e organizações, e os hábitos de consumo midiático de crianças, adolescentes e jovens.

No Rio Grande do Sul, a Pontifícia Universidade Católica – PUC/ RS criou, em 2007, o Grupo de Pesquisa Educomunicação e Produção Cultural Afro-Brasileira vinculado à Faculdade de Educação. No mesmo estado, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, o NEMES — Núcleo de Estudos de Mídia, Educação e Subjetividade, do Programa de Pós-Graduação em Educação, tem, como proposta principal, pensar questões urgentes relacionadas a modos de produção de sujeitos na cultura contemporânea, considerando as complexas relações entre arte, mídia e educação. Para os educadores deste grupo, interessa pensar sobre os modos pelos quais os diferentes meios de comunicação têm participado da constituição de sujeitos e subjetividades, na medida em que produzem e fazem circular imagens, sentidos e saberes, os quais se acham articulados à formação das pessoas e seus modos de ser.

Por sua vez, a Universidade Federal de Santa Maria tem se dedicado ao tema através do Grupo de estudos e pesquisas em mídia, políticas públicas e cidadania, ligado ao Programa de Pós Graduação em Comunicação. Projetos de pesquisa são desenvolvidos como o Projeto de extensão Educação Com&Para Mídia: uma Prática de Sustentabilidade Social e Política, que envolve escolas públicas da cidade, Projeto Entre os Muros Multiculturais da Mídia e da

Escola: a Construção social da Identidade e da Diferença e o Projeto de desenvolvimento Educomunicação e o Exercício da Cidadania Comunicativa.

Um importante marco que veio a favorecer a consolidação da área, na UFSM, foi o I Educom Sul - Primeiro Encontro de Educomunicação da Região Sul, realizado em maio de 2012. Com o Educom Sul, pretendeu-se ampliar e intensificar o debate sobre as práticas educacionais que vêm sendo desenvolvidas, principalmente, nos estados do Rio Grande do Sul, Santa Catarina e Paraná. A realização do evento possibilitou o compartilhamento de experiências vivenciadas e dos resultados obtidos nos Programas: Mais Educação (MEC), Novos Talentos (CAPES), Conexão de Saberes (MEC) e outras iniciativas que abrangem os campos da educação e da comunicação. O evento viabilizou maior interação entre o meio acadêmico e as escolas públicas de educação básica, contribuindo para uma formação que responda às demandas da sociedade moderna, do mercado de trabalho e do exercício pleno da cidadania. Importantes pesquisadores que se dedicam ao tema estiveram presentes como Ismar Soares, Monica Fantin, Alexandre Sayad, Vera Radatz, Rosane Rosa, Zeneida Alves Assunção, entre outros.

Essas instituições, além de outras existentes, colaboram para que a comunicação somada à educação consolide-se no Brasil como campo de estudos e, também, como práticas que contribuem para mudanças sociais em comunidades escolares, apoiando a perspectiva que a comunicação, quando trabalhada no contexto educacional, atua no sentido de uma preparação mais completa e inclusiva dos sujeitos. Para esclarecer tais observações e diante da proposta de estudar estas articulações, algumas definições conceituais que conectam os campos da comunicação e educação se fazem necessárias e serão apresentadas em continuidade.

Diferentes abordagens, termos e denominações têm sido usados como educomunicação, mídia-educação, educação para a mídia ou comunicação educativa. Nesta dissertação, optou-se adotar o conceito de educomunicação em diálogo com a perspectiva da mídia-educação. Concorde-se com Vitorino (2011), quando evidencia que ambas perspectivas buscam promover um envolvimento crítico com os processos comunicativos da comunicação midiática, o que inclui a leitura crítica dessa comunicação e também a sua apropriação, ou seja, a possibilidade de vivenciar a comunicação como direito, em particular, como forma de expressão, como partilha de diferentes formas de ver e agir no mundo (VITORINO, 2011).

Entende-se que é possível contribuir para o desenvolvimento dos sujeitos, colaborando, assim, para a autonomia deles, por meio da realização de ações inerentes ao planejamento e à implementação de processos e produtos destinados a criar e fortalecer ecossistemas

comunicativos nos espaços educativos, que é o que, de acordo com Soares (2012)<sup>4</sup>, é a educomunicação. Para o autor, esta perspectiva atua mediante a proposta da imersão no mundo da mídia com ética e cidadania, em que o perfil do cidadão é construído no exercício da integração midiática. Algumas de suas vantagens são destacadas como a melhora do coeficiente comunicativo das ações educativas; a ampliação da capacidade de expressão dos sujeitos sociais e midiáticos; o desenvolvimento de um espírito crítico dos usuários dos meios e sistemas comunicativos; a preocupação com o fenômeno comunicativo – artes, mídia, formas interativas e implementação de políticas públicas no campo da comunicação.

Também são abordadas por Soares (2012) as áreas de intervenção da educomunicação, as quais o autor define como: educação para os meios; pedagogia da comunicação, no sentido de educar pela comunicação; mediação tecnológica em educação, expressão comunicativa, que aconteça por meio das artes; produção midiática a serviço da educação; gestão da comunicação (para a educação e na educação) e reflexão epistemológica sobre o campo.

Na visão de Raddatz e Lima (2011), a educação é o processo que permite a formação do saber e das habilidades através de uma proposta pedagógica tanto de crianças e jovens quanto de adultos e a comunicação, por sua vez, é o processo de compreensão da mídia. Unindo os dois tem-se a atividade de educomunicação, a qual desenvolve a cidadania, levando cultura aos jovens e adultos. “Essa atividade, mesmo que desenvolvida por um grupo de estudantes que possuem uma identidade diferente da de outro grupo, acabará integrando-os, pois o processo de formação será o mesmo e eles tendem a finalizar o processo no mesmo nível” (RADDATZ E LIMA, 2011, p. 2).

Utilizada tanto em escolas quanto em espaços não-formais de educação, a educomunicação tem, em sua metodologia, uma importante aliada para o desenvolvimento da aprendizagem. Não apenas porque insere ferramentas da comunicação (vídeo, blog, jornal mural, rádio etc.) no processo pedagógico, tornando os alunos mais que consumidores passivos de mídia, mas por ter, como um de seus propósitos, formar cidadãos participativos, que se identifiquem com questões coletivas e sociais. Unindo educação à comunicação, os processos educacionais garantem que crianças, adolescentes e adultos exerçam o direito à comunicação, refletindo sobre as suas realidades e produzindo materiais para expressar as suas ideias e demandas.

---

<sup>4</sup> Conceito apresentado pelo professor em palestra realizada no I Encontro sobre Educomunicação da região Sul, EDUCOM Sul, realizado nos dias 24 e 25 de maio de 2012, na Universidade Federal de Santa Maria.

Outra possibilidade, enfatizada no Encontro Brasileiro de Educomunicadores<sup>5</sup>, é o desenvolvimento de uma leitura crítica do mundo, especialmente dos meios de comunicação, afinal, em algumas atividades propostas por esta perspectiva, os sujeitos passam de consumidores da informação para produtores. Despertam assim para novas formas na busca do conhecimento, aprimoram o domínio da linguagem e da capacidade de se comunicar, fazem um elo entre o mundo da escola e os outros mundos - do trabalho, da cultura, do esporte e da vida adulta, exercendo e produzindo a interdisciplinaridade, tão exigida, na atualidade, no contexto educacional e até mesmo em vestibulares para ingressar no ensino superior. Segundo a fala de Soares (2012) no evento<sup>6</sup>, a educomunicação “não é necessariamente uma didática, mas uma metodologia em busca de novos paradigmas. Por isso mesmo, ela não é fechada, está sempre aberta para novas formas de criar. Na educomunicação temos condições de dialogar”.

A propósito, Soares (2006) argumenta que ao falar em Educomunicação, refere-se a um campo de pesquisa, de reflexão e de intervenção social, cujos objetivos, conteúdos e metodologia são essencialmente diferentes tanto da Educação Escolar quanto da Comunicação Social. Investigar os fundamentos desse campo, discutir as inter-relações dos vários tipos de saberes que se fundem na Educação e na Comunicação constituem os principais objetivos teóricos desse campo. O que sentem e pensam as pessoas de si mesmas, dos outros e do mundo que as rodeia, não importando idade, sexo, credo ou condição social, por sua vez, são os conteúdos trabalhados na Educomunicação (SOARES, 2006).

Por sua vez, a perspectiva mídia-educação destaca, entre outros fatores, princípios que vão ao encontro com a presente proposta de estudo, como a complementaridade de missões entre a escola e a mídia, o compartilhar da experiência concreta da relação e da interação comunicativa com a mídia nos mundos de vida das crianças e a promoção dos valores referidos ao humano e subjacente à Declaração Universal dos Direitos do Homem (LOPES, 2006, p. 135).

---

<sup>5</sup> O evento ocorreu nos dias 25 e 26 de outubro de 2012, em São Paulo, com objetivo de proporcionar a troca de experiências aos profissionais, pesquisadores e alunos de educomunicação do país. Além disso, objetivou apresentar e discutir resultados de pesquisas; definir políticas voltadas à articulação de ações conjuntas que beneficiem o conjunto dos profissionais, pesquisadores e estudantes; reunir em assembleia os membros da ABPEducom, entidade criada a partir de decisão dos participantes do III Encontro, ocorrido em 2011; conhecer as propostas da ABPEducom e filiar-se a ela. A abertura do evento contou com ícones da Comunicação e precursores da educomunicação: o professor do Núcleo de Comunicação e Educação da Universidade de São Paulo, Ismar de Oliveira Soares, o professor da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Muniz Sodré, a presidente do Comitê Gestor da Internet no Brasil, Tatiana Jereissati, e o coordenador do Núcleo Cultura Educação da Fundação Padre Anchieta, Fernando José Almeida, além da mediação de Maria Immacolata Lopes.

<sup>6</sup> Anotações realizadas durante o I Educom Sul, em maio de 2012.

No olhar de Tufte e Christensen sobre mídia-educação, está presente a opção por definir o conceito como dinâmico, capaz de refletir “a conexão entre as crianças, os jovens e os meios de comunicação – durante seu tempo de lazer e nas instituições educacionais – e que se desenvolve na fronteira de tensão entre as práticas, os conhecimentos empíricos e as teorias mídia-educacionais” (2009, p. 102). Ampliando a reflexão, argumentam que há um dilema ao contemplar a mídia-educação, a mídia, as crianças e a escola, pois a escola possui uma base mais tradicional, focada na literatura e no educar crianças e jovens para serem cidadãos atuantes em uma sociedade democrática. Por outro lado, mídia tem este mesmo público como consumidores em uma sociedade cada vez mais orientada pela economia de mercado. Portanto, concordam que à mídia-educação cabe “fazer estas duas partes entrarem em um diálogo a fim de qualificar as crianças a viverem em uma sociedade orientada pelo mercado, porém com objetivos democráticos” (2009, p. 103).

Sobre essa mesma perspectiva, Fantin explica que a mídia-educação pode ser compreendida a partir de dois olhares, duas dimensões, assim,

pode configurar-se como campo de conhecimento interdisciplinar na interseção entre as ciências da educação (didática em particular) e as ciências da comunicação (principalmente a sociologia da comunicação e a semiótica), delineando-se também como possível disciplina; e pode ser entendida como prática social em contextos não só extraescolares. Ou seja, podemos entender a mídia-educação como duas áreas de saber e de intervenção em diversos contextos: como práxis educativa com um campo metodológico e de intervenção didática; e como instância de reflexão teórica sobre esta práxis. (2006, p. 36-37).

Dessa forma, na visão da autora, além de se configurar em um campo metodológico aberto, a mídia-educação constitui um espaço de reflexão teórica sobre práticas culturais, conformando um fazer educativo e uma integração entre cultura e educação que caminha rumo à questão da cidadania. Aos três eixos propostos por Fantin (2006), os quais sustentam a abordagem mídia-educação - cultura e a possibilidade de ampliar repertórios culturais; crítica e a capacidade de análise, reflexão e avaliação; criação, a qual contribui para a expressão, comunicação e construção de conhecimentos - soma-se a cidadania, que expressa o direito civil, a cidadania política, social e cultural. A partir destes eixos, Girardello e Fantin (2009, p. 79) configuram “os 4C da mídia-educação: Cultura, Crítica, Criação e Cidadania, dimensões necessárias a um trabalho transformador na escola”.

A questão da cidadania, associada à mídia e à educação, é alvo de trabalhos de Buckingham. De acordo com Lopes (2006, p. 138), o estudioso defende que o processo de formação da cidadania tem como condição de existência a mídia-educação, a qual não deve

ser vista como estratégia de suporte, mas como algo que cria, no dia a dia, condições de comunicação e de experiência que contribuem para formar crianças co-participativas, críticas e criativas nas suas interações, buscando essencialmente a positividade de uma relação humana e social. Fantin acredita que educar para a cidadania envolve uma

Educação inclusiva e baseada no reconhecimento dos direitos universais; aspectos formais e jurídicos da cidadania aos direitos sociais e culturais; educação escolar com trabalho transversal entre as disciplinas, considerando o currículo explícito e implícito; educação que coopere com associacionismo e vise a solidariedade. Assim, educar para a cidadania implica favorecer a interação como território, desenvolver identidades múltiplas e complexas e promover um sentimento de pertencimento ao contexto local, nacional e global. (2006, p. 39).

Sob a ótica de educar para a cidadania, são destacados três eixos pela autora: aquisição de conhecimento; aquisição de competência e o último, o qual consiste na aquisição de competência ética e relacional, que se desmembra em saber ser solidário; estar aberto para a diferença e para a hospitalidade, eixos explorados no próximo capítulo desta dissertação, relacionados constantemente com o objeto empírico e o contexto educacional em que se realiza a pesquisa de campo.

Por fim, após a apresentação das perspectivas da educomunicação e da mídia-educação, dialoga-se com a concepção de Sodré (2012)<sup>7</sup> de que a preparação do indivíduo para a assimilação dessas formas constitui a educação, que não se confunde com instrução pura e simples nem com a cultura, um modo de produção de sentido para a totalidade social. Trata-se de uma “aprendizagem cidadã” que, na visão de Morin, “deve contribuir para a autoformação da pessoa (ensinar a assumir a condição humana, ensinar a viver) e ensinar como se tornar cidadão” (2010, p. 65), ações que pressupõem reconhecer, compreender e valorizar a diversidade humana, não como algo exótico e inferior, mas como sujeitos de direitos, sujeitos com culturas complementares.

Para que ocorra esse reconhecimento com vistas ao respeito aos diferentes tipos de sujeitos, é importante entender, como orienta Sodré (2012), que educar é socializar, individualizando. Aproximando tal reflexão com o público infantil, o qual é alvo deste estudo, tem-se que, primeiramente, inscreve-se a criança no ordenamento social desejado e, depois, criam-se as condições cognitivas e afetivas para a sua autonomia individual como adulto. Aqui, ao tratar da comunicação, pretende-se explorar as potencialidades da mídia, representada por um audiovisual, frente à constituição de significações sobre identidade e diferença por crianças alunas do ensino fundamental. Concorda-se, neste sentido, com

---

<sup>7</sup> Explicação realizada pelo autor na Aula Inaugural do Programa de Pós Graduação em Comunicação – POSCOM, realizada no dia 14/03 [2012], na Universidade Federal de Santa Maria.

Girardello e Fantin que ao enfocarem o acesso à cultura digital, oportunizando novas formas de apropriação das práticas sociais de leitura e escrita, enfatizam que “as mídias não só asseguram formas de socialização e transmissão simbólica, como também são uma arena central na construção da inteligibilidade do mundo, o que mostra a importância das mediações culturais e pedagógicas ao processo” (2009, p.79).

Portanto, entende-se que as cenas do curta-metragem, o seu enredo e as situações enfrentadas pelos personagens possuem finalidade educacional a partir do momento em que expõem e materializam problemas sociais como preconceito, discriminação, *bullying* e aceitação das diferenças. Neste contexto, concorda-se com Schwertner (2012), que alguns filmes oferecem novas formas de pensar:

filmes que oferecem uma alternativa à perspectiva dicotômica de bem e mal, bonito e feio, normal e anormal; mais especificamente, que permitem pensar a complexidade das relações humanas nas singularidades que elas propõem, pois possibilitam múltiplas formas de olhar o ser humano. (SCHWERTNER, 2012, p. 5).

Com isso, a partir de imagens, cores, animação, efeitos e trilhas sonoras, multiplicam-se as formas de disseminar mensagens e produzir conhecimento de uma maneira que pode ser considerada informal diante da tradicional educação escolarizada, por um objeto midiático inserido em um contexto considerado formal, que é a escola. Assim sendo, considera-se que a educação somada a mídia e aqui, mais especificamente, ao audiovisual, tem muito a acrescentar ao trabalho pedagógico escolar (FISCHER, 2007, p. 298).

Diante disso, julga-se fundamental realizar uma discussão sobre ambas as agências, ou seja, a escola e a comunicação midiática. A partir da definição da educação e mídia-educação, optou-se por, a seguir, aprofundar o enfoque na educação e retomar a abordagem da mídia-educação no terceiro capítulo, quando são discutidas as especificidades da pesquisa com sujeitos infantis<sup>8</sup>.

### **1.3 Educação como campo de saber mediador entre diferentes culturas: a educacional e a comunicação midiática.**

Nos últimos anos, o assunto comunicação na educação ganhou notoriedade e os meios de comunicação tornaram-se outra agência de socialização, confrontando-se com duas já

---

<sup>8</sup> Seção 3.3, p. 60.

tradicionais: a escola e a família (BACCEGA, 2011). Desse modo, simultaneamente a estas duas tradicionais agências, a mídia atua como uma importante fonte de conhecimento e forma de desenvolvimento dos sujeitos. De acordo com Rudiger (2011, p. 14), a estruturação da esfera comunicativa moderna deu-se a partir do surgimento dos modernos meios de comunicação e originou uma série de novos fenômenos. Neste cenário, estes meios tornaram-se cada vez mais importantes, despertando para a comunicação, a atenção e a preocupação de diversas disciplinas do conhecimento humano, sendo uma delas a educação escolarizada.

O tema tem amplas e necessárias possibilidades de reflexões. Prova disso são os aspectos expostos por Lopes (2006, p.132), considerados, por ela, dilemas educacionais, situados na atual época em que a mídia perpassa todos os segmentos, o que ela denomina de “idade mídia”. Em síntese, as suas reflexões resultam no questionamento sobre qual é a função social da mídia na sociedade da comunicação que não está a ser concretizada e qual é a função da escola que, na idade da comunicação, não está a ser concretizada?

Na concepção de Freire, as relações na escola priorizavam especialmente a narração de conteúdos por um narrador (o professor) perante ouvintes, considerados, por ele, objetos pacientes (educandos), sem que houvesse ligações existentes entre a abordagem realizada na escola e o cotidiano das crianças e jovens: “conteúdos que são retalhos da realidade desconectados da totalidade em que se engendram e em cuja visão ganhariam significação” (FREIRE, 1987, p. 33).

Hoje, não se pode deixar de considerar que “a realidade em que estamos imersos e que contribuímos para produzir, modificar e reproduzir, é sempre uma realidade mediada, mediatizada” (BACCEGA, 2011, p. 36), o que resulta em alterações nas relações entre sujeitos e em seus modos de se inserir no mundo, o que se estende para a escola. Desfigura-se em partes a “visão bancária da educação” e a “cultura do silêncio” concebida por Freire (1987, p. 34), na qual os educandos comprometem-se em arquivar o que lhe é passado, sem desenvolver em si uma consciência crítica.

De acordo com Paiva (2006), a questão educacional emerge como o tópico pertinente por excelência ao problema de relacionamento do indivíduo, ainda investido de formas tradicionais de representação, com o novo *bios* proposto por Sodré (2006, p. 22). Para ele, a midiatização implica uma qualificação particular da vida, um novo modo de presença do sujeito no mundo, ou, pensando-se na classificação das formas de vida de Aristóteles, um *bios* específico. Esta classificação prevê três formas de existência humana, as quais incluem a vida contemplativa, vida política e a vida prazerosa. A midiatização pode ser pensada como um novo *bios*, uma quarta esfera de existência, qualificada como “tecnocultura”.

O processo educacional por sua vez, costuma aparecer como resultado de um

paradigma que organiza a transmissão oral de conhecimentos por um professor a seus alunos, com o objetivo de transformá-los em algo socialmente desejável: um engenheiro, um médico, um jornalista, um professor, etc (PAIVA, 2006, p. 106). Esta ainda é a tradicional concepção do educador, a qual pressupõe contribuir com os estudantes na conquista de um espaço significativo no mercado de trabalho, na busca pela independência para atender as expectativas dos familiares e da própria sociedade.

Estes anseios estão diretamente associados a este lugar do saber que é a escola. Possivelmente por isso e por outros fatores, configura-se uma barreira a ser transposta no que se refere a “reconhecer os meios de comunicação como outro lugar de saber, atuando juntamente com a escola e outras agências de socialização” (BACCEGA, 2011, p. 33), o que pode resultar em alguns embates entre as instâncias que, segundo a autora, consideram-se únicas capazes e corretas num processo de atribuição de sentidos. Assim posto, é notável que

a escola deixa de ser o único lugar de legitimação do saber, pois existe uma multiplicidade de saberes que circulam por outros canais, difusos e descentralizados. Essa diversificação e difusão do saber, fora da escola, é um dos desafios mais fortes que o mundo da comunicação apresenta ao sistema educacional. (MARTÍN-BARBERO, 2011, p. 126)

É diante de tal perspectiva que a educação entende a mídia como um desafio, surgindo questionamentos, como expõe Martín-Barbero (2011, p. 130), sobre o papel da escola em outro tipo de alfabetização, em que a cultura letrada figura simultaneamente com outras culturas, como a oral e a audiovisual, o que remete a novos saberes. Uma formação do cidadão que contempla além dos livros, a televisão e os hipertextos e, aproximando a reflexão do autor com a proposta do presente trabalho, o audiovisual, objeto midiático rico em suas formas de gerar conhecimento, informar e problematizar, comprovando que o poder de influência da mídia cria e promove diversos modelos de identidade, estatutos sociais, desempenhos, estilos de vida, usos e interpretações sobre os mundos de vida (LOPES, 2006, p. 140).

Ao tratar de um curta-metragem, objeto empírico do estudo, cabe estabelecer associação com o cinema, concordando com Fabris (2000, p. 259), quando situa esta importante mídia como um artefato cultural que produz significados atuantes na constituição de sujeitos, criando certas realidades e instituindo verdades. O autor descreve cenas de quatro filmes que narram o sujeito estudante representado de diferentes formas, conforme processos culturais diferentes relacionados a momentos históricos da sociedade. Tais discussões têm grande importância para a educação e também para a comunicação já que:

Buscam desnaturalizar os discursos considerados “verdadeiros”, “válidos” e “permanentes” e também porque nos permitem ver o cinema como uma pedagogia cultural no sentido utilizado por Steinberg (1997), de que a educação ocorre numa variedade de locais sociais, além dos escolares, tais como filmes, jornais, TV, etc. (FABRIS, 2000, p. 259).

É o que nos mostra Schwertner (2012) que ao dialogar com Fischer (1997, 2002, 2005) menciona as maneiras de aprender a se informar, formar, viver, sentir e pensar sobre si mesmo. Segundo a autora, tais iniciativas ultrapassam as barreiras das escolas, igrejas e outras instituições tradicionalmente entendidas como educadoras e aí reside a importância de articular e aproximar as temáticas de educação e mídias, em suas várias possibilidades como a televisão, o rádio, as revistas, o cinema, a Internet, entre outros.

Logo, é necessário reconhecer que a mídia ocupa um lugar significativo na vida e nas experiências de crianças e jovens, as quais serão levadas e compartilhadas no contexto escolar, entre os colegas. Neste eixo reflexivo, Fantin assinala que a educação ocorre por imagens, sons e inúmeros outros meios provindos da cultura midiática, “o que torna os audiovisuais um dos protagonistas dos processos culturais e educativos” (2006, p. 27), sendo importante a escola redimensionar e explorar tais potencialidades. Além de ocupar este lugar central, Fantin (2006) pondera que as mídias asseguram formas de socialização e também participam como importantes elementos da prática sociocultural dos sujeitos, na construção de significados inteligíveis do mundo, o que implica a necessidade de se realizarem mediações pedagógicas.

Dialoga-se, neste ponto, com Gaia (2006, p. 124), quando enfatiza o novo tipo de sociabilidade em que se vive, sendo importante aos profissionais que atuam nas escolas o reconhecimento de que os discursos emitidos pelas mídias já fazem parte do cotidiano dos alunos e podem, quando utilizados em sala de aula, garantir uma prática pedagógica que envolve construção de significados como parte central do processo ensino-aprendizagem. A autora destaca o campo da educomunicação e seus pesquisadores como fundamentais neste processo, possivelmente por ele levar em conta, em seus conteúdos, as percepções, os sentimentos e as impressões das pessoas, estando associado à complexidade e às amplas possibilidades de reflexão e abordagens. Aliás, é isso que a torna um campo de relação entre saberes, um espaço de questionamentos, de busca de conhecimentos e construções. É também um espaço de ações e experiências que leva a saberes ou parte deles em direção a outros (SOARES, 2006).

Dessa forma, argumenta-se que, por ter a educomunicação, o objetivo principal de crescimento da autoestima e da capacidade de expressão das pessoas, não só como indivíduos

mas também como grupo, e por disponibilizar ferramentas de comunicação à educação, envolvendo estudantes em práticas comunicacionais, é que pode ser considerado um campo de intermediação entre a formalidade escolar e a informalidade midiática. Ademais, pode promover uma educação cidadã baseada no fazer conquistar espaços, sentir a inclusão, seja na comunidade ou na sociedade, a partir do momento em que proporciona fazer parte de um processo em que o foco não é no produto, mas no aprendizado, no desenvolvimento e no conhecimento adquirido a partir das atividades desenvolvidas. Por isso, pode-se afirmar que a educomunicação entende a comunicação e a escola como essenciais neste processo, a partir do momento em que propiciam o desenvolvimento de tal pertencimento.

Finalmente, entende-se que a informalidade da mídia vem a completar a formalidade da escola, servindo como fonte de conhecimento e informação, sendo tal possibilidade realizada por meio da educomunicação. Portanto, por mais que permaneça histórica e atual a importância da escola como campo plural de conhecimento e formação de identidades, este espaço não é único, ele figura também como um espaço de reflexão midiática, unindo a informalidade com a formalidade que lhe é característica. Salienta-se, então, a importância de ambos segmentos, sem nenhum silenciar o outro ou tornar o seu discurso exclusivo perante sujeitos ativos que são as crianças, as quais são ouvidas neste estudo após a exibição do curta-metragem Leonel Pé-de-Vento.

## **2 COMUNICAÇÃO E EDUCAÇÃO: ESPAÇOS E PRÁTICAS DE DES/CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES E DIFERENÇAS**

### **2.1 Identidade e alteridade: relações de conflito e poder entre o ser e o não ser**

Ao tratar sobre identidade e buscar a compreensão deste conceito que abarca uma variedade de significações, avalia-se ser pertinente apresentar alguns questionamentos feitos por Woodward (2009, p. 13), os quais norteiam o seu trabalho: “A identidade é fixa? Podemos encontrar uma verdadeira identidade? [...] a afirmação da identidade envolve necessariamente o apelo a alguma qualidade essencial?”. Responder tais perguntas não é tarefa fácil visto que são inúmeras as possibilidades de respostas, principalmente quando se considera a pluralidade dos sujeitos e do mundo em que estão inseridos na contemporaneidade.

Há de se considerar também que, há pouco tempo, o termo tinha estreita relação com as raízes dos povos, remetendo a seus costumes e territórios, como esclarece Martín-Barbero (2006). A identidade cultural, esclarece Escosteguy (2001), era definida como algo forte, estável, centrada e específica. Hoje, com a globalização e todos os fatores que ela desencadeia, a relação começa a mudar, isto é, a ideia de que uma formação nacional possa ser representada por uma identidade cultural nacional faz-se tensionada (2001, p. 143) e o que se vê são nações multiculturais, compostas por diversas etnias, religiões, línguas, etc. Tal desestabilização, de acordo com a autora, também é causada pela modernidade, o que ela explica tomando como base as reflexões de Hall, Canclini e Martín Barbero, separadamente.

As ponderações de Barbero e Canclini atentam para o fato de que existe uma incorporação desta cultura global por movimentos particulares, mas sem deixar de lado as suas identidades, cunhadas em outra história, em outro contexto. Esse é um regime cultural novo e que vive da diferença. Assim, “ao mesmo tempo em que se sente a força de homogeneização e absorção, sente-se a pluralidade e a diversidade, formas locais de oposição e resistência” (ESCOSTEGUY, 2001, p. 148). A partir daí, surge a importância já afirmada e reafirmada da disposição em viver com a diferença, em respeitar as etnicidades, o que implica apreciar o lugar de fala de cada sujeito, o qual está relacionado a uma história, a uma cultura particular.

Isto posto, Escoteguy sugere olhar para a questão da identidade tendo como base o descentramento proposto nos estudos de Martín-Barbero, que considera que os processos políticos e sociais da América Latina dos anos 70 e 80 trouxeram novas certezas em relação às realidades culturais dos países constituintes resultando em um sentido heterogêneo, descontínuo e dependente de acesso à modernidade. Assim, “o primeiro esforço de construir a modernidade na América Latina esteve ligado com a ideia de Nação, e os meios de comunicação foram decisivos na formação e difusão da identidade nacional” (ESCOSTEGUY, 2001, p. 155).

Os meios como rádio, cinema e televisão, possibilitavam, então, uma experiência de integração e de explicação da ideia de nação para a população mais afastada do centro. Ao trazer o assunto para a atualidade, a abordagem sobre os meios, a autora esclarece que eles “encarnam, assim, uma posição mediadora na construção de outras identidades: das cidades, das regiões, do espaço local, etc.”, além disso, “os meios massivos e as redes eletrônicas veiculam um multiculturalismo que faz rebentar os referentes tradicionais de identidade” (2001, p. 157) e que influenciarão no modo como as pessoas reúnem-se e se reconhecem, o que tem se tornado objeto de estudos de comunicação.

Em “De los medios a las mediaciones” (1987) e também em seus trabalhos mais recentes, Martín-Barbero propõe que os processos de comunicação atuam na formação das identidades e reconstituição de sujeitos e os meios de comunicação são um fenômeno cultural que proporciona às pessoas viverem a constituição do sentido de sua vida. Com isso, de acordo com Escoteguy (2001), é possível perceber que as identidades culturais, focando, aqui, nas as identidades latino-americanas, não podem ser associadas à essência ou à pureza da etnia em si, mas à progressiva transformação dos valores sociais e culturais que as envolvem.

Por este motivo, pode-se asseverar que a identidade está em permanente processo de constituição, dialogando constantemente com o passado, com as experiências já vividas, com o presente e o que está acontecendo no momento. Portanto, é preciso ter consciência das configurações e engendramentos que perpassam a sociedade, resultando em outra conformação, na qual a diversidade cultural ocupa um lugar de grande importância. A identidade “oscila entre dois movimentos: de um lado, estão aqueles processos que tendem a fixar e a estabilizar; de outro, os processos que tendem a subvertê-la e a desestabilizá-la” (SILVA, 2009, p. 84). Esta possível subversão e desestabilização não devem ser vistas como algo negativo, pelo contrário, ambos conceitos fazem parte do permanente processo de constituição.

A identidade não é fixa, estável, coerente, unificada, permanente. A identidade tampouco é homogênea, definitiva, acabada, idêntica, transcendental. Por outro lado, podemos dizer que a identidade é uma construção, um efeito, um processo de produção, uma relação, um ato performativo. A identidade é instável, contraditória, fragmentada, inconsistente, inacabada. (SILVA, 2009, p. 96).

Portanto é impossível afirmar que a identidade seja somente uma positividade, pois ela representa, igualmente, aquilo que alguém não é, o que poderá ser percebido pelos sujeitos a partir da relação com o outro diferente. De acordo com Hall (2009, p. 110), “é apenas por meio da relação com o Outro, da relação com aquilo que não é, com precisamente aquilo que falta [...] que o significado ‘positivo’ de qualquer termo [...] pode ser construído”. Para complementar, cabe agregar a visão de Woodward de que “ao analisar como as identidades são construídas, sugeri que elas são formadas relativamente a outras identidades, relativamente ao ‘forasteiro’ ou ao ‘outro’, isto é, relativamente ao que não é” (2009, p. 49).

Desse modo, através da relação com outros grupos supõe-se que a autodefinição implica o contraste com a alteridade. Assim posto, cabe expor o dilema dos Sérvios e Croatas, envolvidos na guerra da antiga Iugoslávia, considerada por Woodward (2009) como “uma história sobre identidades” (2009, p. 8). A autora prova, através de exemplos que abrangem o fato, que a identidade é relacional. Assim, ela constata que “a identidade sérvia depende para existir de algo fora dela: a saber, de outra identidade (croácia), de uma identidade que ela não é, que difere da identidade sérvia, mas que, entretanto, fornece as condições para que ela exista” (WOODWARD, 2009, p. 8).

Nesta perspectiva, Bauman (2005) usa a metáfora do quebra-cabeças para abordar tal temática. O autor explica que esta relação só pode ser feita ao se ter claro que, neste caso, o quebra-cabeças será incompleto. Embora se tenha um monte de peças na mesa e seja possível ir escolhendo-as para que uma imagem seja constituída, jamais se saberá que imagem final será esta, ao contrário do quebra-cabeças, que traz, na caixa, uma ilustração que é a que deve ser obtida com o fim da montagem. E mais, não se pode ter a certeza de que todas as peças para montá-la estão ali, disponíveis na mesa, nem mesmo se as peças certas estão sendo escolhidas. Não se começa tendo em mente uma imagem final, mas pelas peças que se tem e que irão sendo agrupadas para que se consiga chegar a uma forma mais agradável possível.

É um longo e permanente processo que abarca, além de peças próprias, as peças dos outros que, no decorrer do processo de montagem, vão acabar entrando em contato, resultando em uma construção que depende do sujeito em si e também da alteridade. Ao

encontro disso, Ronsini afirma que a identidade “é um processo de fazer-se, individualmente e coletivamente, na experiência social com os repertórios disponíveis ou desejados [...]” (2007, p. 66). Em outros termos, há uma fase mais interior deste processo, a qual conta com as ações e escolhas do próprio sujeito, provavelmente baseadas em seu contexto e vivência, mas, há o encontro com as exterioridades, em que cada um afeta e é afetado, o que pode ter por efeito uma instabilidade na forma que constitui cada um destes seres, produzindo transformações (ZANELLA, 2005, p. 100).

Nota-se, com isso, que a relação da identidade e da diferença com a alteridade acaba por se tornar um processo complexo, como explica Schaun (2009, p. 178), ao sublinhar que a estética da alteridade e da pluralidade dos povos vem sendo depreciada e o que se reproduz é o modelo da identidade pela diferença, impedindo que seja possível reconhecer no Outro a sua singularidade, enquanto forma possível de habitar o mundo. Algo difícil de aceitar, principalmente ao levar em conta a proposta de Gusmão (1999), citado por Zanella (2005, p. 100), e ao considerar a atual ordem social em que o outro, hoje, é próximo e familiar, mas não necessariamente é nosso conhecido.

Tomando como exemplo o objeto empírico com o qual é relacionada a abordagem teórica deste estudo, tem-se a presença de conflitos e intolerância com a alteridade, representada no enredo por Leonel. Ainda que não seja exposta nenhuma identidade, pressupõe-se que o não aceito “pé-de-vento” pode representar uma etnia, uma classe ou uma cultura, bem como tantos outros elementos que, na sociedade atual, diferem os sujeitos. No entanto, quando a aproximação e a convivência acontecem, o reconhecimento do sujeito dá-se tanto para o outro quanto para si próprio. Reafirma-se, pois, a perspectiva de Touraine (1997, p. 241) de que o outro é importante para existência da uma identidade própria e não se trata apenas de se estabelecer um diálogo, mas de reconhecê-lo como sujeito particular que é, com suas individualidades e diferenças.

Esta ampla possibilidade de reflexão propiciada por um curta-metragem reafirma que apresentar nas escolas filmes que expõem “dissonâncias criativas como uma atividade de exercício de pensamento e de fruição [...] é, também, uma maneira de encorajar o desejo de conhecer histórias de diferentes pessoas e, quem sabe, de contar um pouco mais sobre nós mesmos” (SCHWERTNER, 2012, p. 5), ações que contribuem para o ativo processo de conformação de identidades.

Portanto, a identidade, aqui, é tomada não como algo independente e autossuficiente,

mas como algo que se constitui e se complementa, a partir da relação com uma outridade<sup>9</sup>. Ao entrar em contato e estabelecer diferentes relações com o outro, como acontece com os personagens Leonel e Mariana, é possível que a identidade possa modificar-se e reconstruir-se. A protagonista busca formas de conviver com o menino, não tem medo dele nem se esconde diante da possibilidade do encontro entre ambos, ao contrário: procura-o, busca esclarecimentos com o avô, mais velho e, portanto, mais sábio, compreende o menino e a sua diferença e deixa-se envolver pelo sentimento de afeto que surge entre ambos, sem preconceitos. Dessa forma, pode-se registrar que participam de diversos domínios sociais, compartilhando algumas características sobre uma área da vida ou dos interesses comuns (MAIA, 2000).

É a partir da troca proporcionada pelo diálogo que os sujeitos podem manter ou modificar a relação que estabelecem com a realidade e tudo que ela envolve. Ao aproximar esta reflexão aos campos, aqui, trabalhados, dialoga-se com Fonseca (2004) que, ao tratar da comunicação e da educação como práticas sociais presentes no âmbito das relações humanas, enfatiza que são processos criadores de sentido em que a alteridade está sempre presente. Logo, diversas significações serão construídas na medida em que “os atores se defrontam e constituem como sujeitos interlocutores” (2004, p. 38). A comunicação e a educação assumem, assim, uma ampla noção relacionada à constituição da subjetividade, a qual tem estreita relação com a afirmação da diferença, pois, como esclarece Silva, o que somos significa também dizer o que não somos (2009, p. 82), ou seja, ao afirmar nossa identidade, elegemos alguns aspectos e excluimos outros.

Diante do exposto, considera-se importante discorrer sobre o tema da diferença que, muitas vezes, aproxima-se da questão do estereótipo originando sentimentos que pré-concebem e discriminam.

---

<sup>9</sup> Outridade / alteridade: concepção que parte do pressuposto básico de que todo o homem social interage e interdepende do outro. A existência do “eu-individual” só é permitida mediante um contato com o outro (que em uma visão expandida se torna o Outro - a própria sociedade diferente do indivíduo). Relação de sociabilidade e diferença entre o indivíduo em conjunto e unidade, onde os dois sentidos interdependem na lógica de que para individualizar é necessário um coletivo. Dessa forma eu apenas existo a partir do outro, da visão do outro, o que me permite também compreender o mundo a partir de um olhar diferenciado, partindo do diferente e de mim mesmo, sensibilizado pela experiência. Fonte: <<http://pt.wikipedia.org/wiki/Alteridade>>.

## 2.2 Diferença e Estereótipo: um círculo vicioso marcado pelo preconceito

O conceito de estereótipo está associado à atitude de preconceber uma imagem. Ao mesmo tempo em que se formula esta imagem antecipada, sem tomar conhecimento do que determinada coisa é na verdade, se está limitando, caracterizando, definindo. Por este motivo, o termo está, frequentemente, atrelado ao preconceito ou à discriminação. Para Stuart Hall (1997, p. 258), “os estereótipos abrangem características simples de uma pessoa, dignas de serem mantidas na memória, facilmente apreendidas e reconhecidas”.

Neste processo de estereotipia, estas características podem, através de traços, ser simplificadas ou exageradas, mas a ideia é que se tornem estabelecidas sempre, sem que mudanças ou desenvolvimentos sejam levados em consideração para que outra imagem seja produzida. Nota-se que ter esta imagem reducionista e preconcebida interfere na percepção da realidade, pois leva a ver de um modo pré-construído que pode ser influenciado pela cultura, por exemplo, e transmitido, posteriormente, de inúmeras formas.

Tendemos a viver num mundo de certezas, de solidez perceptiva não contestada, em que nossas convicções provam que as coisas são somente como as vemos e não existe alternativa para aquilo que nos parece certo. Essa é nossa situação cotidiana, nossa condição cultural, nosso modo habitual de ser humanos. (MATURANA, 2001, p. 22, apud ESPÍNDOLA, 2010, p. 46).

Para Bhabha, o estereótipo “é uma forma de conhecimento e identificação que vacila entre o que está sempre no ‘lugar’, já conhecido, e algo que deve ser ansiosamente repetido” (1998, p. 5). O autor desenvolve a sua abordagem de estereótipo com ênfase na ambivalência existente no conceito quando relacionado com o colonialismo, prática que compreende atitudes políticas, econômicas e militares que visam à aquisição de territórios coloniais através da conquista e estabelecimento de colonos. É comum, no colonialismo, a imposição da cultura dos colonizadores na região colonizada, o que implica diretamente a alteração das identidades locais. Para Baccega (1998), focar a questão do estereótipo permite tratar dessa temática de modo abrangente, propiciando também que a reflexão perpassasse vários campos como a questão das etnias, a intolerância frente às desigualdades sociais, a padronização de linguagens e de comportamentos, entre outros.

É neste contexto que Bhabha (1998) discorre sobre o estereótipo e também sobre a discriminação e o discurso colonial, o qual produz “o colonizado como uma realidade social que é ao mesmo tempo um ‘outro’ e ainda assim inteiramente apreensível e visível” (1998, p.

111). A partir deste pressuposto, propõe que o estereótipo é “um modo de representação complexo, ambivalente e contraditório, ansioso na mesma proporção em que é afirmativo” (1998, p. 110). Constata-se, aqui, que a representação tem estreita relação com o estereótipo, já que os sistemas de representação abarcam práticas e sistemas simbólicos de onde os significados são produzidos, “constroem os lugares a partir dos quais os indivíduos podem se posicionar e a partir dos quais podem falar” (WOODWARD, 2000, p. 17).

A partir daí, julga-se ser importante entender as teorias sobre as práticas representacionais usadas para ilustrar a diferença na cultura popular atual com foco na questão do estereótipo, já que ele “reduz, naturaliza, estabelece a diferença” (HALL, 1997, p. 258). Para isso, busca-se trabalhar, aqui, com a abordagem do autor, cujo objetivo é esclarecer o que é e como funciona a representação e a sua complexidade quando o assunto é a diferença, já que ela envolve sentimentos que podem resultar em reações como o medo e a ansiedade. Cabe destacar que a representação é importante já no momento da constituição das coisas em um processo primário.

Para dar conta do objetivo em questão, Hall apresenta quatro relatos teóricos que pretendem responder “Qual a importância da diferença” (1997, p. 233). Aqui, serão apresentados três relatos, os quais vão ao encontro da proposta de reflexão. O primeiro, associado a Saussure, tem origem na linguística e afirma que a “diferença é importante porque é essencial ao significado; sem ela o significado não teria como existir” (1997, p. 234). Isso fica mais claro ao trazer o exemplo das oposições binárias, neste caso, a questão do branco e do negro: sabe-se que o negro significa algo não por haver essência na negritude, mas por ser possível contrastá-lo com o branco, que é seu oposto. A diferença entre eles significa algo. Sendo assim, conclui o autor, o significado vai depender da diferença entre os opostos.

O segundo tipo de explicação é de abordagem antropológica. O argumento é que “grupos sociais impõe o significado a seu mundo ordenando e organizando as coisas em sistemas classificatórios” (DOUGLAS, 1966, apud HALL, 1997, p.236) no sentido de estabelecer diferenças entre as coisas para que se possa, assim, classificá-las. Importante destacar que a própria autora reconhece, nesta teoria, alguns aspectos negativos como a categorização equivocada de determinado elemento que pode desestabilizar uma cultura.

Finalmente, o terceiro tipo teórico, de cunho psicanalítico, relaciona-se com a questão da diferença na vida psíquica. Aqui, o destaque é dado para o outro como fundamental importância para constituição do *self*, “como sujeitos para nós, e para a identidade sexual” (1997, p.237). Para esclarecer, Hall (1997) utiliza a perspectiva de Freud que afirma que as definições de *self* e de identidades sexuais dependem da maneira como os indivíduos

constituem-se como sujeitos, o que é exemplificado através de um modelo de diferença sexual envolvendo as figuras paternas e maternas diante da criança.

Para exemplificar estes tipos teóricos propostos, Hall aborda a problemática do racismo com base na afirmação da diferença racial, através das fases marcadas pelo encontro entre cultura ocidental e negra, o que resultou em inúmeras representações populares. Relevante ressaltar, mais uma vez, a prática de naturalizar as diferenças neste regime racializado da representação: “a naturalização é, portanto, uma estratégia representacional destinada a fixar a diferença e assim garanti-la para sempre” (HALL, 1997, p. 245).

Neste caso, a questão do estereótipo está relacionada com a redução da etnia através de características simplificadas. Como exemplo, o estudo de Bogle (1973, apud HALL, p. 251) que identifica cinco principais estereótipos criados a partir da figura do negro: os Toms: negros bons, amáveis, obedientes, que mesmo diante de humilhações, mantinham-se fiéis a seus senhores brancos; os Coons: preguiçosos, ladrões atrapalhados; A Trágica Mulata: oriunda da mistura entre raças, bonita, sexy, atraente para os homens brancos por não ser uma negra pura e ter uma parte branca em seu sangue; As mammies: empregada doméstica, gorda, mandona e com devoção aos brancos; finalmente, os Bad Bucks: negros fortes, violentos, rebeldes e intolerantes em relação aos brancos. Estes estereótipos que tipificaram a raça negra foram apresentados no cinema no filme *The Birth of a Nation*. Hall afirma que há muitos desvios na forma de representar a experiência negra no cinema convencional, porém, a figura estereotipada dos tempos da escravidão jamais desapareceu.

Além da situação do negro, a diferença atrelada ao estereótipo pode aparecer de outras maneiras, como no caso do audiovisual em que o personagem principal é um “pé-de-vento”. Ele apresenta uma característica que lhe define perante os demais e cria uma imagem negativa, preconcebida, estereotipada. Embora esta diferença não exista na realidade, ela pode representar uma infinidade de diferenças reais, ou seja, é simbólica e, assim como a questão racial colocada por Hall (1997), serve para naturalizar a produção de discriminação nas relações cotidianas.

O estereótipo “como prática significante é central para a representação da diferença racial” (HALL, 1997, p.22). Neste sentido, o estereótipo naturaliza e estabelece a diferença, e diante desta naturalização, percebe-se uma certa comodidade, como forma de manter o diferente sempre ocupando o seu lugar de subordinação, como se fosse algo naturalizado. A propósito Bosi (1977, p. 98, apud BACCEGA, 1998, p. 2) afirma que quando se procura conhecer a realidade, ocorre "um processo de facilitação e de inércia. Isto é, colhem-se aspectos do real já recortados e confeccionados pela cultura. Neste sentido pode-se dizer que

o processo de estereotipia se apodera da nossa vida mental", parecendo ser mais fácil projetar uma imagem do outro a partir de uma cultura própria, de uma imagem prematuramente concebida.

Dessa forma, o estereótipo representado pela diferença torna-se uma distância que separa de um outro ou outros; uma diferença entre perspectivas, entre o modo de ser, que resulta no afastamento dos sujeitos, fazendo com que predomine o que eles têm de incomum, impossibilitando a convivência. Como se não bastasse, “não raro a diferença é associada à inferioridade e desigualdade, e o “outro” – que é diferente porque é diverso e plural – torna-se inferior” (SILVA; BRANDIM, 2008, p.51-66).

Esta marcação de diferenças que, muitas vezes, resulta na exclusão traz implícita uma carga negativa de preconceitos e pré-juízos que, em geral, condiciona comportamentos de intolerância e até mesmo repúdio ao outro. A humanidade tem um longo caminho a percorrer no processo de aprendizagem de que “aceitar as diferenças e enriquecer-se com elas continua a ser um problema que hoje ninguém sabe resolver porque supõe o reconhecimento da alteridade” (VALENTE apud SILVA; BRANDIM, 2008, p. 51-66). Ao invés de contrapor igualdade e diferença é necessário reconhecer a necessidade de combiná-las para que se desenvolva mais que a tolerância: a democracia, indispensável para uma convivência pacífica.

Assim posto, o que deve acontecer é mais que tolerar, é reconhecer, contrapondo-se à hegemonia de um padrão dominante que marginaliza as diferenças, que não compreende a sua importância social, sejam elas raciais, culturais, sociais, econômicas, etc., como afirma Hall (2003, p.321) “os espaços conquistados para a diferença são poucos e dispersos [...] acredito que sejam limitados”. Para Sodré (2006, p. 8), “o senso comum está habituado a pensar a diferença como um ponto de partida, e então estabelece julgamentos a partir da ‘identidade da diferença’ do outro”.

Neste particular, Touraine (1997) define três maneiras de combinar igualdade e diferença, cujos diálogos e relações desenham o conjunto das formas de construção das sociedades multiculturais. Apresenta-se, aqui, a terceira maneira, intitulada “Recomposição do Mundo”, com foco no sujeito aplicado ao problema das relações entre as culturas, a qual objetiva recuperar e reinterpretar tudo o que a modernidade racionalista e voluntarista eliminou como contrário à razão, ao seu universalismo e, depois, ao seu instrumentalismo. A recomposição do mundo é algo que todo globo vivencia constantemente, pois consiste em trazer à tona tudo o que havia sido separado, reprimido, rejeitado como inferior pelos mais diversos motivos.

Para cada país, esta terceira via configura-se de uma forma diferente sendo importante

destacar os países dependentes, que buscam combinar a modernização com a preservação e a defesa de sua identidade.

Esta recomposição do mundo é portadora dos princípios de organização e de transformação da vida pública, mas ela é, em primeiro lugar, a recomposição do indivíduo, a criação do Sujeito como desejo e capacidade de combinar a ação instrumental e uma identidade cultural. (TOURAINÉ, 1997, p. 244).

Diante destas considerações, nas quais Touraine (1997) expressa a importância de se levar em conta a recomposição do indivíduo, julga-se pertinente apresentar a situação de preconceito e estereotipia enfrentada pelo personagem principal do audiovisual. As crianças que o discriminam e perseguem não tentam enxergá-lo como sujeito único que é. Não há intenção de entender a sua diferença nem mesmo o contexto em que vive. Inclusive, é possível afirmar que o próprio Leonel não se vê como sujeito já que, em nenhum momento, busca aproximar-se das outras crianças e, ao contrário disso, foge delas quando as percebe. Isso porque, tanto no curta-metragem em questão quanto na sociedade atual, a ideia de diferença está ligada aos conceitos de heterogeneidade, desconformidade, divergência, diferentes ângulos de visão e de abordagem.

A diferença apresentada pelo personagem Leonel faz com que sustente uma imagem estereotipada, constituída pelo olhar dos outros meninos e da própria comunidade e por que não dizer da família, já que os pais do personagem não questionam os seus agressores pelas atitudes intolerantes despendidas ao filho. Sendo assim, o estereótipo de Leonel está associado ao incapaz, ao inferior, aquele que não frequenta as aulas porque difere dos demais, não é igual e, portanto, não tem lugar em um espaço destinado à coletividade que é a escola. Reporta-se, neste caso, a Silva para evidenciar a importância da educação neste contexto, pois, segundo o autor, “educar significa introduzir a cunha da diferença em um mundo que sem ela se limitaria a reproduzir o mesmo e o idêntico [...]” (SILVA, 2009, p. 101). Após estas constatações, parece pertinente ampliar as reflexões, através de abordagens que contribuem para as discussões sobre o tema.

### **2.3 Escola e Mídia: espaços de constituição de uma política educativa para identidades, diferenças e alteridade.**

O objetivo do Projeto Vô Venâncio vai à Escola, ao optar pelo espaço escolar, justifica-se pela importância que ele tem na formação dos sujeitos, podendo exercer papel fundamental em seu modo de ser e agir. Para Touraine, é imprescindível “conceber uma escola que procure aumentar a capacidade de cada aluno, ou estudante, combinar seus pertencimentos culturais, suas necessidades pessoais com a aprendizagem de instrumentos intelectuais e técnicos” (1998, p. 84). Nesta busca, o Projeto Cultural em questão adota estratégias que abordam a pluralidade e a importância de aprender a conviver em uma sociedade em que as diferenças são marcantes nos diversos espaços de sociabilidade.

Ao tratar desses espaços, cabe reportar-se a Fantin (2011) e sua discussão sobre os espaços destinados às crianças. A autora argumenta, com base em Perrotti (1990), que os espaços públicos antes ocupados pela infância foram sendo, gradativamente, urbanizados, passando a restar, principalmente, os espaços privados. Com isso, tanto as brincadeiras quanto as relações e as interações que se davam nas ruas sofreram mudanças, reconstruíram-se, adequando-se a um novo modo de viver com menos liberdade para brincar e com a limitação do espaço privado que é a casa, em geral, controlado por um adulto. Outra característica da cultura das ruas, enfatizada por Perrotti (1990), “é a abertura para as diferenças que estão na base de nossa constituição como sociedade, reunindo etnias, povos, línguas, religiões e costumes num amálgama rico de diversidade que se encontra e manifesta nas ruas” (apud FANTIN, 2011, p. 61).

A autora cita também um estudo realizado, em 1940, por Florestan Fernandes em São Paulo, que evidencia o quanto os grupos infantis serviam de espaço para a convivência entre diferentes culturas, o que contribuía na preparação de adultos conscientes em relação à alteridade e à aceitação das diferenças. Tendo em vista a visão dos autores, compreende-se que a escola é, atualmente, o principal espaço onde, desde pequenas, as crianças podem encontrar a maior diversidade cultural (OLIVEIRA, 2001). Por este motivo, muitas vezes, a convivência com as diferenças pode tornar-se “uma preocupação e um problema pedagógico e curricular porque as crianças e os jovens, obrigatoriamente convivem na escola com o outro diferente” (SILVA, 2009, p. 97).

De fato, a diferença simplesmente existe, assim como a identidade. Portanto, deve ser trabalhada no contexto escolar, mesmo sendo um desafio. Isso implica não apenas em sua

aceitação mas no seu entendimento e por que não dizer na sua valorização, já que a escola terá que entender estas diferenças e trabalhar com práticas educativas que propiciem a inclusão. Dialoga-se, neste aspecto, com Silva (2009), quando assevera que a identidade e a diferença não podem mais ser social, cultural e nem mesmo educacionalmente ignoradas. Esta discussão, que emerge a partir da defesa do direito à diferença, traz um constante desafio, pois só se aprenderá a descobrir, entender e valorizar a diversidade convivendo com pessoas diferentes que, de alguma forma, se complementam.

Por ser um local onde se dá obrigatoriamente a convivência entre diferentes sujeitos, entende-se que a escola é um espaço possível de ser relacionado com a esfera pública, trabalhada por Habermas (1961) como local de possível convívio comunitário, onde as pessoas encontravam-se para compartilhar, trocar conhecimento e transformar a cultura, os esportes e as opiniões. Nesse ambiente, a liberdade e a igualdade entre os integrantes eram os pressupostos básicos para a realização da política em seu sentido mais amplo, de discussão e de disputa.

Esta visão de Habermas, trazida por Barros (2008), é também relacionada com as características do espaço público trabalhado por Ortega (2001), um local democrático, de convívio, troca, respeito e compartilhamento, como a esfera pública que, por sua vez, mantinha foco na política e nas questões que a envolviam. O debate de questões políticas pode ser considerado como uma das mais expressivas formas de exercitar tanto a exposição de uma opinião específica quanto o respeito a outras opiniões, por ser um assunto que não esgota possibilidades de manifestações de diferentes posições. Dessa mesma forma, em âmbito escolar, a convivência entre sujeitos tão plurais proporciona a prática deste exercício reforçando a sua característica de espaço público:

[...] existem múltiplas possibilidades de ação, múltiplos espaços públicos que podem ser criados e redefinidos constantemente, sem precisar de suporte institucional, sempre que os indivíduos se liguem por meio do discurso e da ação: agir é começar, experimentar, criar algo novo, o espaço público como espaço entre os homens pode surgir em qualquer lugar, não existindo um *locus* privilegiado. (ORTEGA, 2001, p. 227).

Assim como na esfera pública, na escola, o sujeito “é o público enquanto portador de opinião pública” (HABERMAS, 2003, p. 14) e para que, efetivamente, haja a exposição desta opinião, bem como o debate, é importante pensar e construir atividades que sejam capazes de estabelecer comunicação e mecanismos de ligação entre as pessoas. Trabalhar com práticas educativas que envolvam a diversidade individual e cultural contribui para o enriquecimento

comum e para o aprendizado de que existem formas diferentes de olhar, sentir, pensar, viver, comunicar, enfim, de ser e estar no mundo. A pluralidade de identidades, ao ser problematizada, desconstrói relações que sustentam preconceitos e proporcionam momentos nos quais os alunos conheçam e percebam os diversos sistemas culturais existentes e não venham a entender a própria cultura como um único padrão de ser, pensar e sentir.

Apesar disso, é significativo destacar, aqui, a imprescindibilidade de o sujeito também reconhecer a si próprio como tal, como um sujeito democrático que vai além de simplesmente tolerar a alteridade. A propósito, Foucault (1985, apud ORTEGA, 2001, p. 231) apresenta a ideia de que “a subjetividade se constitui por meio das técnicas de si, as quais não representam um exercício solitário”. Sua visão acerca da constituição da identidade leva em conta a alteridade, considerando-a passo fundamental no momento de um indivíduo constituir-se como sujeito, pois “somente na relação com os indivíduos livres por meio da ação e do discurso é possível para o sujeito se diferenciar, mostrar seu valor e poder reconhecer-se na alteridade” (ORTEGA, 2001, p. 232).

Para Ortega (2001, p. 231), com base em Arendt (1998), este processo pode concretizar-se através da ação e do discurso, já que ambos revelam a individualidade, a identidade dos sujeitos. A ação e o discurso são os modos pelos quais os seres humanos manifestam-se uns aos outros, não como meros objetos físicos, mas como homens. Assim, a identidade aparece como uma realização no espaço público (ORTEGA, 2011). Aproximando tais reflexões com o objeto empírico deste estudo, menciona-se o personagem principal, colocado no centro de todas estas reflexões, e que reconstrói a sua identidade a partir do contato com a alteridade representada pelo personagem de Mariana. Ao final, a história evidencia que reconhecer a alteridade permite que se compreenda o mundo a partir de um olhar diferenciado, partindo tanto do diferente quanto de si próprio, tocado pela experiência do contato.

Além desta relação entre a revelação de identidades e Leonel Pé-de-Vento, há também a manifestação de identidades por meio do contato com o lúdico, o que se pretende identificar por meio da pesquisa com as crianças das escolas que recebem o Projeto Cultural, e que foi realizada após a exibição do audiovisual. A propósito, Fantin (2011, p. 62) argumenta que, hoje, os repertórios culturais das crianças são compostos, basicamente, de referências provindas do mundo privado, perdendo, em alguma medida, a possibilidade de estabelecer seus contatos com a diversidade. No entanto, se, por um lado, esta infância vê comprometidas as suas vivências culturais na rua, por outro, ela pode ampliar o seu universo através da cultura da mídia.

Logo, vê-se, em uma mídia alocada na escola, a possibilidade de problematizar os temas da identidade, diferença e alteridade, estabelecendo um processo de integração e entendimento entre os sujeitos por meio de um mecanismo de socialização que permite que as pessoas formem as suas próprias significações. Tendo em vista tais reflexões, considera-se fundamental apresentar o trabalho de campo realizado a partir do percurso metodológico adotado, os quais serão descritos a seguir.

### 3 SIGNIFICAÇÕES E APROPRIAÇÕES INFANTIS DO CURTA-METRAGEM LEONEL PÉ-DE-VENTO

#### 3.1 Projeto Cultural Vô Venâncio vai à Escola e o curta-metragem Leonel Pé-de-Vento

A possibilidade de exibição do curta-metragem Leonel Pé-de-Vento nas escolas públicas municipais de Santa Maria deu-se a partir da aprovação do Projeto Cultural Vô Venancio vai à Escola na Lei de Incentivo a Cultura de Santa Maria – LIC / SM, em 2010, 2011 e 2012. O Projeto contempla a contação de histórias, com varidas temáticas, por dois atores que dão vida aos personagens Vô Venâncio e sua neta Feliciano, e é uma forma de democratizar o acesso à cultura, visto que, de acordo com Fischer (2008, p. 7), “considerando estudantes de nível universitário e alunos de escolas particulares, pode-se dizer que para a maioria deles existe, concretamente, a dificuldade financeira de frequentar cinema e teatro, o que acaba por conferir à TV um papel maior ainda no que se refere às opções de lazer”. Neste sentido, acredita-se que Projetos como esse, financiados por políticas públicas culturais, viabilizam o acesso de crianças que, raramente, têm contato com produtos culturais, possibilitando que não fiquem presos às tradicionais fontes informativas como a televisão.

Certamente, abre-se aí um espaço importantíssimo, ainda pouco explorado nas escolas, de acolher adolescentes e jovens para as diferentes formas de expressão, em que as narrativas ficcionais predominem, como forma de trabalhar sobre si mesmo, na mesma medida em que existiria uma interação com o outro, uma experiência de criação coletiva, voltada para o político – no sentido mais amplo dessa palavra. (FISCHER, 2008, p. 7).

No caso de Vô Venâncio vai à Escola, destacam-se os objetivos de valorização da escola como um espaço para iniciação cultural e para problematização de importantes e atuais questões como diferença, discriminação e *bullying*; o exercício da cidadania; desafio à construção de novas relações entre os sujeitos, incentivo à leitura e contato com as riquezas da literatura. Através da contação de histórias e, principalmente, do audiovisual, busca-se colaborar com uma concepção de educação que possibilite às crianças o conhecimento e o entendimento sobre as diferenças, atualmente, constantes em uma sociedade plural. Identifica-se, então, estreita ligação entre os anseios do objeto empírico e características

da educomunicação que, de acordo com Donizete Soares, é um campo “de ação política, entendida como o lugar de encontro e debate da diversidade de posturas, das diferenças e semelhanças, das aproximações e distanciamentos [...] uma área de transdiscursividade e, por isso, multidisciplinar e pluricultural” (2006, p. 4).

O autor esclarece sobre este espaço ser destinado para a ação prática, caracterizando a educomunicação como um processo, o qual expressa uma ação conjunta de diferentes sujeitos sociais, configurando-se, dessa forma, em um campo de entendimento, portanto, discursivo, e de prática, desse modo, político (SOARES, 2006). No objeto empírico em questão, e aqui está se tratando do Projeto Cultural e do audiovisual, também pode-se visualizar um processo “rico em detalhes, cheio de incongruências, [...] atraente, fascinante e pleno em problemas de toda ordem... É o processo certamente denso que vale a pena ser vivido e registrado” (SOARES, 2006, p. 5), que envolve diferentes atores sociais, públicos e privados, mobilizados para expor nas escolas, manifestações culturais diversificadas: contação de histórias, literatura, música, teatro e o audiovisual.

Ao tratar do audiovisual Leonel Pé-de-Vento, situa-se que o mesmo faz parte do Projeto Cultural por ser uma possível forma de contar histórias e, por isso, a sua exibição acontece em todas as apresentações. O curta-metragem gaúcho em animação tem direção de Jair Giacomini, jornalista graduado pela Universidade Federal de Santa Maria e atualmente professor e foi viabilizado com financiamento do Concurso de Apoio à Produção de Obras Cinematográficas do Gênero Animação, promovido pelo Ministério da Cultura em 2004. A produção começou em 2005 e foi finalizada em julho de 2006. A Co-produção é da Cartunaria Desenhos e Jair Giacomini.

Entre os principais prêmios recebidos pelo filme, destacam-se: 3º Lugar - Melhor Animação Brasileira no Anima Mundi em 2007; 3º Lugar - Melhor Curta Infantil no Anima Mundi em 2007; Melhor Filme no FAM - Florianópolis em 2007; Melhor Filme - Júri Popular no Santa Maria Vídeo e Cinema em 2007; Melhor Filme Brasileiro no Granimado - Festival Brasileiro de Animação em 2006; Menção Honrosa no Entretodos - Festival de Curtas-Metragem de Direitos Humanos em 2007; Prêmio do Júri Popular no Vitória Cine Vídeo em 2006; Prêmio UNESCO no Santa Maria Vídeo e Cinema em 2007; Prêmio Unesco de Melhor Filme da América Latina e Caribe, no Divercine em 2007.

Por abordar questões como infância, amizade, escola, diferenças, preconceito,

intolerância, *bullying* e discriminação, o filme<sup>10</sup> apresenta aplicabilidades pedagógicas, podendo ser trabalhado em escolas, no ensino fundamental e médio. Aqui, o público interesse de investigações é o infantil, pois entende-se que os estudos sobre a presença das mídias na vida das crianças são cruciais para que se possa conhecê-las melhor, podendo, assim, subsidiar a formulação de políticas e projetos educacionais e culturais voltados às necessidades das infâncias brasileiras (GIRARDELLO; FANTIN, 2009, p. 10). Ademais, é objetivo do estudo entender quais percepções têm e que significações constroem sobre identidade e diferença a partir do filme, as crianças que, hoje, possuem amplo contato com a mídia, como esclarece Fantin (2011, p. 13) “estão inseridos num amplo sistema intertextual midiático, em que é difícil a delimitação de fronteiras entre filmes, programas de televisão, músicas, jogos de computadores, celulares, brinquedos, apesar de suas especificidades”.

Tendo isso em vista, dialoga-se com Fischer (2007) quando a autora aborda o interesse em estudar imagens, sejam elas as projetadas por câmeras fotográficas ou filmadoras, pois, ao considerar o sujeito que as recebe, neste caso os alunos do ensino fundamental de escolas públicas municipais, por exemplo, abre-se um campo riquíssimo para estudos de diversas áreas do saber. Neste sentido, a autora destaca a importância em estudar o sujeito receptor, ou seja, suas significações e apropriações (FISCHER, 2002, p. 8).

Em outros termos, considera-se que, a partir do Projeto Cultural Vô Venâncio vai à Escola, seria possível optar por vários outros aspectos, os quais o integram como a literatura, a música ou o teatro, porém, o recorte escolhido foi o momento da exibição do audiovisual Leonel Pé-de-Vento, por classificar o cinema e, neste caso, um curta-metragem, como um meio significativo já que “a atividade de contar histórias com imagens, sons e movimentos pode atuar no âmbito da consciência do sujeito e no âmbito sócio-político-cultural, configurando-se num formidável instrumento de intervenção, de pesquisa, de comunicação, de educação e de fruição” e também de significação social (FANTIN, 2006, p. 103).

Em vista disso, a autora faz referência ao cinema como um agente de socialização e reporta-se a Rivotella (2005) que argumenta sobre os encontros entre imaginário cinematográfico e identidades. Para este autor, o filme, podendo-se, aqui, pensar no curta-

---

<sup>10</sup> Foi exibido em inúmeros cineclubes e festivais, entre eles: Festival Internacional de Curtas de São Paulo, Festival Internacional de Oberhausen Jornada da Bahia, Festival Internacional de Cinema Infantil, Festival Internacional de Curtas de Belo Horizonte, Mumia - Mostra Udigrudi Mundial de Animação, Festival Internacional del Audiovisual para la Niñez y la Adolescencia, exibição no programa Curtas Gaúchos da RBS-TV, afiliada rede Globo no RS, Mostra de Vídeos sobre Cidadania do Ministério Público do Maranhão. Em 2011, o filme ganhou os palcos, com o espetáculo infanto-juvenil Leonel Pé-de-Vento em cartaz no Rio de Janeiro. Assim como o filme, a peça tem temática focada na convivência com a diferença. A ideia de adaptar a história para o teatro é do diretor João Batista, da Lavoro Produções, que desenvolve projetos que privilegiam a acessibilidade.

metragem Leonel Pé-de-Vento, pode ser entendido como um veículo de consciência intercultural, um lugar de reconhecimento e com oportunidade de afirmação de domínios culturais: “à luz das novas teorias interacionistas, o cinema e os meios em geral constituem campos de interação simbólica em que os sujeitos constroem e compartilham significados” (RIVOTELLA, 2005, p. 75, apud FANTIN, 2006, p. 110).

Após terem sido expostas tais reflexões, julga-se fundamental expor, detalhadamente, o objeto midiático alvo do presente estudo, descrevendo a história de Leonel, um menino que nasceu “pé-de-vento” – caminha no ar sem conseguir tocar os pés no chão e que, por este motivo, vive isolado. A história passa-se no tempo atual em um lugarejo fictício, sendo os cenários e a caracterização dos personagens inspirados em um lugar real, Vale Vêneto, pequeno povoado do município de São João do Polêsine, na Quarta Colônia Italiana, região centro do Rio Grande do Sul, próximo a Santa Maria-RS. Num clima meio realista, meio mágico, o filme aborda diversos temas, como a passagem da infância para a adolescência, a dor e a solidão causadas pelo preconceito na convivência com as diferenças.

Já na primeira cena, Leonel é observado com estranhamento por alguns alunos da escola, enquanto caminha tranquilamente pelo ar. Os meninos, intolerantes com a sua diferença, apedrejam-no com bodoques. Assustado, ele corre e, ao encontrar um lugar seguro, manifesta a sua tristeza, chorando sozinho. Ao chegar em casa, é recebido pelos pais que percebem a agressão através de uma marca em sua testa. O pai, imediatamente, diz que pretende tomar providências em relação ao fato ocorrido, no entanto, a mãe de Leonel adverte-o que não há como tomar atitudes contra todos os que forem se manifestar contra o filho e orienta o menino a não se aproximar dos outros meninos. Assim, fica evidente que os pais de Leonel protegem-no, achando que o melhor para ele é ficar longe das outras pessoas portanto, o menino não frequenta a escola, nem convive com outras crianças.

Diante disso, é possível pensar que, talvez, nem mesmo os pais de Leonel reconheçam-no como sujeito ou, possivelmente, enxergam-no perante a diferença que possui, como os demais. Como se não bastassem as situações de conflito vivenciadas com os meninos da escola, Leonel é descoberto pelas curiosas meninas, entre elas, Mariana. Todas decidem ir ver o “pé-de-vento” na saída da escola e, com medo, observam-no escondidas atrás de uma árvore. Ao serem percebidas pelo menino, elas correm assustadas e embora tenha se interessado em saber mais sobre ele, Mariana corre acompanhando as amigas.

Porém, ao contrário dos demais, a menina interessa-se pelo menino “pé-de-vento” e enquanto os “piás” perseguem Leonel, ela busca conhecê-lo melhor com ajuda do seu avô Orlando, que encontra em sua biblioteca a explicação que Mariana tanto busca: o que é afinal

um “pé-de-vento”?

**Mariana:** Nono Orlando, eu queria perguntar uma coisa. O que é um pé-de-vento?

**Avô:** Não vai me dizer que tu foi lá.

**Mariana:** Fomos, eu e as gurias.

**Avô:** E viram o pé-de-vento?

**Mariana:** Vi, só um pouquinho.

**Avô:** Mas vem cá, minha princesa. Há muito tempo, num lugar bem longe daqui, nasceu uma guria. Depois de alguns meses de vida, mal tinha se acostumado ao berço, começou a subir, a subir, subiu até cinco metros do chão e nunca, nunca mais desceu. As pessoas do lugar acharam que era bruxaria. Mais tarde, com o avanço do conhecimento, os estudiosos descobriram que se tratava de crianças sobre as quais a força da gravidade age somente até cinco metros do solo. São chamados cientificamente de acrófilos, mas o povo chama “pés-de-vento”. De vez em quando, um guri ou uma guria “pé-de-vento” nasce em algum lugar do mundo. Desta vez foi aqui. São crianças iguais a todas as outras, a única diferença é que estão fadadas a viver longe do chão a vida toda.

**Mariana:** A vida toda?

**Avô:** Bem, o povo acredita que existe um jeito de os “pés-de-vento” voltarem ao chão: é sentirem uma grande felicidade.

**Mariana:** Como assim, nono?

**Avô:** um sentimento que fosse tão forte, tão intenso, que lhes causasse um peso incontrolável na alma, um peso bom, o peso da alegria. Mas, como a incompreensão das pessoas sempre obrigou as crianças “pés-de-vento” a viverem afastadas de tudo, jamais puderam ter esses sentimentos e assim nunca, ninguém soube de um “pé-de-vento” que tenha algum dia voltado ao chão. (Trecho do filme Leonel pé-de-vento, diálogo entre Mariana e seu avô Orlando).

Então, a partir dos esclarecimentos feitos pelo avô, Mariana compreende que, apesar da diferença, Leonel é uma criança como outra qualquer e, assim, aproxima-se dele, possibilitando a convivência, o conhecimento mútuo e o afeto. Nas cenas, constata-se o reconhecimento do outro como sujeito que se estabelece na relação entre as duas crianças: a proximidade proporcionou a convivência entre ambos. Isso é apresentado através das brincadeiras entre Mariana, ao chão, e Leonel caminhando no alto. Ambos sorriem, interagem, divertem-se, demonstram gostar um da companhia do outro. Após sofrer tantos atos de intolerância e preconceito, é possível pensar que, neste novo contexto, o próprio Leonel passa a reconhecer-se como sujeito. Percebe-se uma “recomposição do indivíduo, a criação do Sujeito como desejo e capacidade de combinar a ação instrumental e uma identidade cultural” (TOURAINÉ, 1997, p. 244).

De acordo com o avô de Mariana, a incompreensão das pessoas em relação aos “pés-de-vento” obrigou-os a viver longe do chão, a vida toda. Quanto mais preconceitos sofriam, mais alto subiam e assim se isolavam, acabando por viver longe de todas as outras pessoas. Porém, somente ao sentirem uma grande felicidade, eles poderiam tocar os pés no chão. Mariana percebe que, ao ser acolhido por sentimentos de pertença, Leonel se sentiria feliz,

deixaria de ser “pé-de-vento” podendo viver e conviver normalmente com ela e com os demais. Portanto, ao ser reconhecido por Mariana e tendo descoberto os sentimentos bons que a companhia dela proporcionava-lhe, Leonel deixa de levitar e, na companhia dela, desce ao solo. A cena em que Leonel toca os pés no chão, na companhia de Mariana, encerra o curta-metragem, passando a mensagem de que, ao encontrar o reconhecimento, estavam neutralizadas as diferenças e os sentimentos que o afastavam de uma vida normal em sociedade, sendo ele capaz de existir como sujeito.

### **3.2 Opções metodológicas**

A exibição do audiovisual é contemplada em um Projeto Cultural que propicia também a contação de histórias. Ao realizar o trabalho de campo, quando se dá voz às crianças buscando conhecer as suas significações após a exibição, se está contribuindo para a análise. Inicialmente, pensou-se realizar um grupo focal, no entanto, por se tratar de uma amostra composta por crianças, as quais dependeriam da disponibilidade dos pais para realização da atividade, tal técnica se tornaria difícil de ser executada, podendo prejudicar o andamento da pesquisa. Posteriormente, optou-se pela aplicação de entrevistas com algumas crianças apenas, mediante autorização da escola e dos pais, no horário em que as mesmas encontravam-se em aula, o que foi mais acessível para a pesquisadora.

Frente ao exposto, é importante descrever todas as etapas do percurso metodológico que será desenvolvido, pois, para dar conta do problema e objetivos de pesquisa aqui propostos, foi necessário aporte em uma pesquisa qualitativa com diferentes ferramentas metodológicas, as quais são bastante utilizadas na pesquisa de característica etnográfica. Destaca-se que a pesquisa não foi realizada em todas as escolas que recebem o Projeto Cultural por serem muitas, o que tornaria o trabalho extenso e muito exaustivo, e por acreditar-se que, para que os objetivos desta dissertação sejam atingidos, a amostra pode contar com duas escolas e quatro crianças.

Portanto, após a revisão bibliográfica sobre os temas trabalhados, ganha espaço a pesquisa que se caracteriza como qualitativa e as técnicas: observação participante, a aplicação de formulários e entrevistas em profundidade. A pesquisa qualitativa “compreende um conjunto de diferentes técnicas interpretativas que visam a descrever e a decodificar um sistema complexo de significados” (NEVES, 1996). Com ela é possível responder questões específicas e particulares propostas no trabalho, pois tem como característica a preocupação

“com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos” (MINAYO, 1994, p. 22) e origem na corrente teórica da Sociologia Compreensiva, a qual, de acordo com a autora, “coloca como tarefa central das ciências sociais a compreensão da realidade humana, vivida socialmente, em suas diferentes manifestações [...] o significado é o conceito central de investigação” (2004, p. 23).

Há o interesse na compreensão das relações sociais existentes, investigadas junto às características e vivências dos sujeitos, mantendo as características destacadas por Neves (1996): o ambiente natural como fonte direta de dados e o pesquisador como instrumento fundamental, o caráter descritivo e o significado que as pessoas dão as coisas. Esta busca inicia no presente trabalho com a ida a campo, o que objetivou encontrar uma diversidade de possibilidades e variáveis relacionadas ao universo pesquisado, possíveis de serem relacionadas com o referencial teórico levantado. Essas características foram buscadas desde 2010, com o acompanhamento pela pesquisadora das apresentações do Projeto Cultural Vô Venâncio vai à Escola, no qual é exibido o curta-metragem Leonel Pé-de-Vento, uma das formas de contar histórias do Projeto.

Então, na ida às escolas, foi feita a observação participante, que tornou possível o contato direto da pesquisadora com o fenômeno estudado, bem como a obtenção de informações sobre a realidade dos sujeitos, em seus próprios contextos (MINAYO, 2008, p. 59). A partir de acompanhamentos das apresentações do Projeto Cultural, edição 2012, nas Escolas Municipais a pesquisadora esteve novamente em contato com professores e alunos, no intuito de observar as suas percepções, comportamentos, reações, formas de convivência no espaço escolar e manifestações diante da exibição do curta metragem Leonel Pé-de-Vento. O filme foi escolhido para ser objeto empírico desta pesquisa por problematizar questões que são de interesse deste trabalho, como identidade, diferença, preconceito e infância, e também são pertinentes de serem estudadas na escola.

Importante destacar que a observação participante teve início na primeira edição do Projeto Cultural em 2010, tendo continuidade em 2011, porém, foi realizada de forma assistemática (ou não estruturada) (BARROS; LEHFELD, 1986). Mesmo assim, teve relevância para o atual trabalho da pesquisadora. Na visão de Baptista, no observar (2009, p. 457), não se está procurando propriamente a ‘verdade objetiva’, mas a compreensão do significado mais profundo dos discursos e das representações sociais e culturais. A importância desta técnica reside no propósito de transmitir “o que há de mais imponderável e evasivo na vida real. A inserção do pesquisador no campo está relacionada com as diferentes

situações da observação participante por ele desejada” (MINAYO, 1994, p. 60).

Após a observação participante e a exibição do filme, foi realizada a aplicação de formulários que foram preenchidos pelos alunos das escolas municipais escolhidas para participar da pesquisa. Este instrumento propiciou uma visão geral da relação dos alunos com o filme e permitiu identificar a necessidade de aprofundamento em questões específicas feitas no momento das entrevistas em profundidade. As idas a campo aconteceram em diferentes dias, sete vezes em cada escola, o que se definiu mediante a necessidade da coleta de dados e aplicação da metodologia proposta.

Optou-se pela utilização de formulários ao invés de questionários, uma vez que, na visão de Lakatos e Marconi (1991), o formulário é um roteiro de perguntas enunciadas pelo pesquisador e preenchidas por ele com as respostas do pesquisado. Neste caso, os próprios pesquisados redigiram as suas respostas, após a leitura dos enunciados pela pesquisadora. Na elaboração do instrumento, teve-se o cuidado de limitar a sua extensão a fim de que fosse respondido num período relativamente curto, já que os respondentes são crianças, alunos de séries iniciais, estando alguns em um processo de alfabetização.

As perguntas foram abertas, “abordando questões como conteúdos, [...] possíveis significados do filme, noções éticas e estéticas, impressões das crianças” (FANTIN, 2009, p. 59) e suas relações com Leonel Pé-de-Vento. Assim como no trabalho da autora, que visa a compreender a relação da criança com o cinema, as perguntas buscaram viabilizar a livre expressão de opiniões e percepções das crianças.

Ao terem finalizado as respostas do formulário, passou-se para a elaboração de um mapa conceitual com a produção de desenhos<sup>11</sup>, com base no que mais chamou-lhes a atenção no filme. De acordo com o Caderno de Orientações Didáticas do Programa Ler e Escrever, produzido pelo projeto EducaRede em parceria com a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (S.d.), o mapa conceitual é uma técnica para organizar e representar o conhecimento, bem como as relações significativas entre os conceitos de um determinado assunto por meio de palavras, desenhos ou gráficos.

Durante o processo de construção de um mapa conceitual, o aluno exercita a sua capacidade de estabelecer relações entre os conhecimentos já adquiridos e os elaborados no decorrer do processo. Além disso, na dinâmica do mapa conceitual, é possível acompanhar o raciocínio feito pelo aluno durante a aprendizagem já que o ajuda a organizar e representar suas ideias, numa perspectiva em que o que importa é o percurso e o exercício feito pelo

---

<sup>11</sup> Os desenhos produzidos pelos entrevistados encontra-se no anexo D (pg. 123). A totalidade dos desenhos produzidos encontra-se no anexo F (pg. 137).

pesquisado para construí-lo. Os desenhos produzidos pelas crianças integram o processo de produção do mapa conceitual. Sobre eles, Binfaré afirma que

é o ato de desenhar, implicado no observar, que mobiliza a expressão e faz com que as crianças possuam ferramentas para alimentar seu percurso criador e revelar sua manifestação artística através de diferentes linguagens, sem bloqueios ou estereótipos, mas como uma forma de buscar outros jeitos de se expressar. (2009, p. 14).

No presente trabalho, os desenhos produzidos pelas crianças, em uma situação orientada pela pesquisadora, ou seja, desenhos produzidos a partir da temática proposta e pesquisada, são uma forma de expressão de suas opiniões e daquilo que lhes chamou atenção no curta-metragem exibido. Levando em conta a faixa etária dos pesquisados, oito a dez anos, e tendo como base o estudo de Luquet (1979, apud BINFARÉ, 2009), o qual classifica os desenhos infantis em níveis, sendo esses relacionados com a idade das crianças e com as noções que utilizam nas ilustrações para se expressar, é possível situar os desenhos produzidos pelos pesquisados em um nível denominado realismo visual, isso porque:

Entre oito e nove anos a criança consegue guardar mentalmente as proporções do objeto de maneira que ela o vê e tem o domínio do objeto em função da distância. Com o desenvolvimento dos esquemas mentais e da interação com o meio, a criança amplia seu repertório criador, valendo-se de seus elementos internos, externos, intenção, associação de ideias, acontecimentos passados e mais recentes. (BINFARÉ, 2009, p. 18).

Sob tal ótica, considera-se que diversos aspectos irão influenciar na construção deste repertório. Mesmo que a situação de produção do mapa conceitual desenhado seja orientada, partindo de um ponto específico que é o curta-metragem e o seu enredo, serão relevantes as particularidades e as impressões carregadas por cada criança, como seus “valores culturais, a realidade em que cada sujeito está inserido, o sistema educacional, as oportunidades oferecidas, etc. Fatores que formam uma gama de aspectos particulares na vida de cada um” (BINFARÉ, 2009, p. 20). Tais fatores também estarão presentes na próxima etapa, as entrevistas em profundidade.

As entrevistas foram realizadas para compreender as percepções e as significações construídas a partir da exibição do curta. Sobre a entrevista, Minayo afirma que é um procedimento usual no trabalho de campo. Por meio dela,

o pesquisador busca obter informes contidos na fala dos atores sociais [...] se insere como meio de coleta de dados relatados pelos atores, enquanto sujeitos-objeto da pesquisa, que vivenciam uma determinada realidade que está sendo focalizada. (1994, p. 57).

Por sua vez, Morley pondera que ao pesquisador cabe a ida a campo e "pela observação e as entrevistas, descrever - e inevitavelmente interpretar - as práticas das pessoas que são o objeto de estudo com esse contexto cultural" (1996, p. 268, tradução nossa).

Assim, pode-se afirmar que a entrevista, ainda que para os pesquisados seja vista como uma conversa, para o pesquisador, ela apresenta propósitos claramente definidos, tendo como base objetivos específicos já que elas "ajudam na compreensão do entrevistado, do grupo a que pertence e das lógicas da sua cultura [...] têm muitas vezes a função de contar histórias de vida" (TRAVANCAS, 2005, p. 103). Neste mesmo eixo de raciocínio, aproximando teoria, objeto e a amostra composta por crianças, cabe reportar-se à Girarello e Fantin (2009, p. 18) quando subscrevem a ênfase na importância de que se ouça as crianças para que se possa compreender, com maior exatidão, a presença das mídias em seu imaginário, mesmo sabendo que as suas falas são mediadas pelo contexto cultural, o que é relevante para a posterior análise.

Para tal etapa, quatro alunos foram selecionados a partir de sua disponibilidade e receptividade em relação à pesquisa. Na Escola Pôr-do-Sol, aqueles que se mostraram mais abertos a participar da etapa de formulários e produção de desenhos foram convidados. Na segunda escola, outros dois alunos foram selecionados com base em suas reações e comportamentos durante a produção do mapa conceitual desenhado. Objetivou-se, com isso, contemplar diferentes perfis de crianças, conforme é possível constatar a seguir, quando a amostra é descrita. As entrevistas são estruturadas, dirigidas e com perguntas gerais previamente formuladas.

Outra importante técnica utilizada, fundamental para a posterior interpretação hermenêutica dos dados, é a Pesquisa Documental. Através dela, o pesquisador usa os mais variados tipos de documentos para levantar informações pertinentes ao trabalho. De acordo com Silva, Almeida e Guindani (2009, p. 5), a Pesquisa Documental é um procedimento que se utiliza de métodos e técnicas para a apreensão, compreensão e análise de documentos dos mais variados tipos. Figueiredo (2007) destaca as diferenças entre a pesquisa bibliográfica e pesquisa documental, informando que ambas têm o documento como objeto de investigação, sendo que o conceito de documento ultrapassa a ideia de textos escritos, valendo como fonte de pesquisa o escrito e o não escrito. São exemplos os filmes, vídeos, slides, fotografias ou pôsteres e são utilizados como fontes de informações, indicações e esclarecimentos que trazem o seu conteúdo para elucidar determinadas questões e servir de

prova para outras, de acordo com o interesse do pesquisador (apud SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009, p. 5).

Diante disso, pode-se afirmar que a diferença entre as pesquisas está em grande parte nas fontes em que as informações serão buscadas. No presente trabalho a Pesquisa Documental foi realizada em dois momentos: primeiramente, tomando como fonte o audiovisual Leonel Pé-de-Vento, no intuito de descrever e expor as problemáticas abordadas no enredo. Posteriormente, a Pesquisa teve foco em materiais das escolas dos alunos participantes do presente trabalho, como arquivos impressos, digitais e audiovisuais (se houver), que contribuam para conhecer o contexto por meio da identificação da forma de relacionamento da instituição com públicos (pais, comunidade, alunos), forma de comunicação, linha da gestão (participativa / autoritária), número de alunos e professores, abertura da escola para realização de Projetos, classe social dos estudantes, recursos materiais disponíveis, infraestrutura. Com isso, acredita-se poder melhor conhecer a conjuntura socioeconômica e política em que o grupo pesquisado está inserido.

As fontes de pesquisa serão primárias (SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009), ou seja, por meio da ida às escolas, consulta de materiais disponibilizados, além de entrevista com equipe diretiva, coordenação e professores responsáveis. Será feito o levantamento dos arquivos existentes, com o propósito de conhecer a filosofia, os objetivos, as formas de comunicação, o tipo de gestão, os projetos que desenvolve, a infraestrutura que disponibiliza e as políticas de inclusão das instituições em que os pesquisados passam grande parte de seu tempo. Os materiais disponíveis para elucidar as questões serão consultados na própria escola, não sendo retirados do local. Para finalizar a pesquisa documental, será realizada a análise do material.

Sobre a análise, Silva, Almeida e Guindani (2009, p. 10) asseguram que esta etapa colabora para produzir ou reelaborar conhecimentos e criar novas formas de compreender os fenômenos. O investigador deve interpretar os fatos, sintetizar as informações, determinar tendências e, na medida do possível, fazer a inferência. As informações coletadas nas duas escolas serão apresentadas em forma de tabela para facilitar a visualização das especificidades dos dois contextos estudados. Essas informações contribuirão para a posterior interpretação dos dados através do método hermenêutico-dialético. De acordo com Mynaiio,

nesse método a fala dos atores sociais é situada em seu contexto para melhor ser compreendida. Essa compreensão tem como ponto de partida o interior da fala. E, como ponto de chegada, o campo da especificidade histórica e totalizante que

produz a fala. (1994, p. 77).

Seguindo a perspectiva hermenêutica, Fantin (2011, p. 26), explica que, no ato de interpretar as formas simbólicas, os indivíduos incorporam à sua compreensão a compreensão de si e dos outros utilizando o instrumento de (auto) reflexão. Levando em conta esta técnica, o primeiro nível de interpretação que será realizado é o das determinações fundamentais, nível que se refere à “conjuntura socioeconômica e política do qual faz parte o grupo social a ser estudado; história e política que se relaciona a esse grupo” (MYNAIO, 1994, p. 77). Para tanto, propõe-se, aqui, uma análise das instituições – as escolas – a observação de suas culturas, que será possível através da pesquisa documental em materiais disponibilizados e conversas com equipes diretivas. Tal nível vai ao encontro do objetivo de conhecer as significações construídas, tomando como base o contexto social em que os pesquisados estão inseridos.

O segundo nível considera a comunicação individual, observação de perfis e modos de agir. Para que esta proposta possa ser operacionalizada, Mynaio (2008) propõe que se faça a ordenação dos dados – transcrição de gravações, releitura do material, organização de relatos e dados colhidos com a observação participante; classificação dos dados e análise final, momento de estabelecer ligações entre os dados e os referenciais teóricos da pesquisa, promovendo relações entre teoria e prática, para que, posteriormente, seja realizada a última etapa do processo “fruto de muitas vozes” (TRAVANCAS, 2005, p. 104) que é a elaboração do texto.

### **3.3 Especificidades da pesquisa com sujeitos infantis**

O trabalho de campo proporciona certas situações nem sempre previstas ou esperadas pelo pesquisador no momento da elaboração de seu projeto de pesquisa. Neste caso, já nas primeiras idas a campo para acompanhar as apresentações de Vô Venâncio vai à Escola, a observação participante evidenciou que o contexto em que o Projeto acontecia, o espaço escolar, estava ocupado pelo público infantil. Crianças da pré-escola à quarta série, de cinco a doze anos, espectadores de um Projeto Cultural que, em sua terceira edição circulando por escolas públicas municipais, pretendia aproximar alunos e ações culturais. Diante disso, questionamentos de Muller e Delgado (2005, p. 165) fizeram-se presentes também para as

pesquisadoras, com muito sentido.

Como nós, adultos, podemos realmente apreender as culturas infantis e os modos de ser e estar no mundo das crianças? Será que nossas conhecidas estratégias metodológicas dão conta desse intento? Como podemos criar formas de aproximação com as crianças, que permitam obter certa aceitabilidade e credibilidade nos grupos infantis? Que escolhas metodológicas possibilitam descentralizar parte dos olhares “adultocêntricos”/etnocêntricos que costumam predominar em nossas análises?

Tais dúvidas em alguns momentos pareceram não ter respostas, em outros, a busca por esclarecimentos por meio de determinada técnica metodológica não foi completamente atingida, fazendo com que escolhas fossem refeitas e estratégias metodológicas repensadas. Os textos que trabalham com relatos de pesquisas com foco neste público referem-se a entrevistas, análise de desenhos, registros baseados em filmes ou fotografias, observações, observação participante, diários de campo (MULLER; DELGADO, 2005, p. 165), técnicas que, aos poucos, foram se definindo e, quando aplicadas, esclarecendo aspectos propostos nos objetivos e problema de pesquisa.

Para Fantin (2009), que toma como base o estudo de Rabitti (1999), é importante que “o pesquisador não se prenda rigidamente ao plano estabelecido, mas que seja livre para modificar suas ideias, para deixar de lado alguns aspectos e examinar outros que se revelem mais importantes na situação real [...]”. Por isso, após a primeira experiência foi necessário repensar as técnicas metodológicas, optando-se por realizar a produção do mapa conceitual desenhado e as entrevistas.

Assim, a metodologia consolidou-se com as técnicas de produção de mapa conceitual desenhado pelos alunos das turmas pesquisadas e entrevistas em profundidade com dois alunos de cada escola, totalizando quatro crianças entrevistadas. O desenvolvimento e a aplicação de formulários ocorreram apenas na escola Renascer porque durante a aplicação do instrumento constatou-se que os alunos tinham certa dificuldade para expressar-se por meio de perguntas e respostas. Por estarem no terceiro ano, tal técnica não lhes era familiar, pois ainda não tinham tido os primeiros contatos com provas escritas ou questionários. Os trabalhos já realizados por uma professora na turma envolvendo exibição e discussão sobre filmes consistia em atividades tais como: listar os nomes dos personagens e desenhar os personagens principais.

Neste processo observa-se a importância em dar voz ao público infantil que, muitas vezes, não é levado em consideração, ainda que inúmeras pesquisas tragam, como centrais, os

temas infância, educação, escolarização, mídia e sua relação com as crianças. Comumente, segundo Giménez e Traverso (1999), o discurso moderno é marcado pela universalidade e generalização, ou seja, os referenciais de análise contemplam uma voz racional, branca, masculina, ocidental, heterossexual, civilizada, “normal e adulta” nas análises “sobre” e não “com” as crianças. Seguindo a perspectiva dos autores, é preciso desconfiar de discursos que buscam construir verdades absolutas sobre as infâncias e reivindicam a alteridade, que significa ouvir e respeitar as outras vozes, entre elas, as vozes das crianças (MULLER; DELGADO, 2005, p. 167).

Assim posto, ao considerar a alteridade e uma metodologia que dá voz a este público, colabora-se para que haja espaço para falar das diferenças e também para a fala infantil. Sendo assim, Muller e Delgado (2005, p. 172) destacam que reconhecer as crianças como sujeitos, não as contemplando apenas como objetos de pesquisa, envolve aceitar que elas podem falar em seu próprio direito, sendo capazes de descrever experiências válidas. Ao encontro dessa ideia, Fantin (2009, p. 52) argumenta que, ao tratar a criança como principal informante, surge uma perspectiva que busca entendê-la como sujeito além de buscar amplificar as suas vozes, olhares e participação na pesquisa.

Dessa forma, reforça-se a intenção de investigar os sentidos que o filme desperta nas crianças a partir de si mesmas, de suas falas e opiniões, por meio de um objeto midiático inserido no espaço escolar. Buscou-se avaliar de que forma tal objeto pode participar da constituição de suas identidades e suas concepções sobre as diferenças, numa perspectiva em que, de acordo com Fantin (2009, p. 47), há muitas formas de entender a relação e a interação do público infantil com as mídias, desde as clássicas, como cinema e televisão até as mais recentes como computador, internet, *i-pad*, etc., possibilidades que passaram a despertar a atenção não só de pesquisadores interessados no assunto, como da sociedade em geral. A propósito, Girardello e Fantin (2009, p. 10) defendem que

os estudos sobre a presença das mídias na vida das crianças são cruciais para que possamos conhecê-las melhor, podendo assim subsidiar a formulação de políticas e projetos educacionais e culturais, voltados às necessidades das infâncias brasileiras. Essa questão adquire uma urgência particular, se considerarmos a rapidez e a eficiência com que os interesses do mercado – frequentemente tão antagônicos aos da educação – esquadrinham e mapeiam o universo subjetivo infantil para orientar suas estratégias mercantis.

Estas estratégias mercantis bem sucedidas transformam a criança em uma consumidora precoce, com significativo papel no momento da decisão de compra, fato que

também pode ser comprovado com o crescimento de produtos infantis no mercado brasileiro, anunciados em diferentes mídias. Suas opiniões podem contribuir para a expressão de valores, cultura e para revelar a variedade de infâncias existentes, que devem ser vistas com suas particularidades e não como um fenômeno único e universal (MÜLLER; DELGADO, 2005, p. 162). As autoras citam Pinto e Sarmiento (1997) quando consideram que a identidade das crianças é também a identidade cultural, capaz de constituir culturas não totalmente redutíveis às culturas dos adultos. Ora, as crianças não produzem culturas num vazio social, elas têm uma autonomia que é relativa, ou seja, as respostas e as reações, os jogos sociodramáticos, as brincadeiras e as interpretações da realidade são também produtos das interações com adultos e crianças.

Hoje e cada dia mais, as crianças são sujeitos que contribuem ativamente para a produção e a mudança cultural da sociedade. Nesta perspectiva, é importante problematizar o contexto da sua recepção e o consumo de imagens midiáticas no caso em estudo do público infantil para poder analisar as representações culturais percebidas e construídas pelas crianças no e a partir do audiovisual Leonel Pé-de-Vento.

Outra preocupação presente na realização do trabalho de campo foi a questão ética, cautelosamente observada pela pesquisadora no decorrer da pesquisa nas Escolas Renascer e Pôr-do-Sol. Algumas providências tomadas foram, inicialmente, a solicitação da autorização da escola para que o Projeto Cultural pudesse ser realizado e para que fosse possível efetuar, após a apresentação, as técnicas metodológicas previstas. Tendo consciência que a autorização para desenvolver a pesquisa deve ser obtida junto aos envolvidos, de maneira clara e explícita, os termos de autorização foram encaminhados e assinados pela direção de cada escola<sup>12</sup>. Eles expressam objetivos desta pesquisa, descrevem o trabalho a ser realizado por meio das técnicas metodológicas aplicadas, comunicam a inexistência de riscos para os participantes, entre outras questões pontuais que expressam o desejo de realizar a pesquisa de maneira ética e adequada.

Um fator que merece igual atenção é a preservação das identidades, no intuito de não causar qualquer tipo de exposição inadequada dos participantes. Acredita-se que, ao expor um entrevistado e as suas falas, julgamentos ou atitudes de incompreensão podem ser manifestadas, tanto por colegas quanto por professores, o que pode prejudicar o relacionamento no contexto escolar. Por isso, neste trabalho, o anonimato contempla tanto as escolas quanto os alunos participantes do mapa conceitual desenhado e das entrevistas em

---

<sup>12</sup> Documento assinado pela escola encontra-se com a pesquisadora. Não está anexado neste trabalho para não expor o nome da escola em que a pesquisa foi realizada.

profundidade. Além disso, os sujeitos que concordaram em participar da pesquisa foram tratados com atenção e respeito, sendo suas opiniões e desejos atendidos pela pesquisadora, mesmo que isso mudasse alguns rumos na forma como se pretendia trabalhar. Descreve-se, na sequência, a pesquisa de campo realizada.

### **3.4 Contexto pesquisado e descrição da amostra**

Após as edições de 2010 e 2011 do Projeto Cultural Vô Venâncio vai à Escola, em 2012, teve início a terceira edição, na Escola Municipal de Ensino Fundamental Renascer<sup>13</sup>. A escola pertence a uma comunidade periférica, simples, onde vários aspectos caracterizam-na: parte da comunidade apresenta baixíssimo poder aquisitivo; há muitos desempregados sobrevivendo do trabalho informal (catadores de material reciclável, trabalhos eventuais, diaristas), cujas necessidades básicas (habitação, saúde, alimentação, higiene) nem sempre são supridas. Esse contexto pode dificultar a motivação para o enfrentamento dos desafios e o estabelecimento de metas e objetivos de vida. Além disso, alguns alunos deixam de estudar para trabalhar como catadores de material reciclável ou realizar outras atividades para ajudar no sustento da família. A maioria dos pais dos alunos da comunidade, onde está inserida a escola, possui ensino fundamental incompleto.

Considerando a extensão da comunidade, não há áreas públicas de cultura e lazer nem ginásio de esportes, para atender principalmente crianças, jovens e idosos, o que propiciaria uma melhor qualidade de vida. Ademais, existem poucos projetos culturais, poucas atividades sociais, a não ser as festividades promovidas pela escola e pela igreja. A parte mais periférica apresenta precariedade, pois a rede de esgoto é recente e o asfaltamento foi parcialmente concedido (na entrada do bairro é possível visualizar placas da prefeitura, sinalizando a pavimentação das vias que dão acesso ao bairro). A escola é composta por 35 professores, os 500 alunos estão distribuídos entre a pré-escola e o 9º ano. As turmas são heterogêneas quanto à faixa etária e ao rendimento, com mais ou menos 30 alunos cada uma.

Informações detalhadas da Escola Renascer foram levantadas por meio da pesquisa documental<sup>14</sup> realizada com base em seu Projeto Político Pedagógico, informativos institucionais e entrevista com a vice-diretora eleita diretora para o ano de 2013. As

---

<sup>13</sup> O nome da escola é fictício, será mantido em sigilo através de pseudônimo.

<sup>14</sup> Anexo E (p. 127).

informações foram pesquisadas com o propósito de conhecer e descrever o ambiente escolar, contexto em que os entrevistados Pedro e Patrícia, estão inseridos, frequentando o terceiro ano.

A apresentação do Projeto Cultural para cerca de 250 crianças da pré-escola aconteceu em maio de 2012 e foi seguida da exibição do curta-metragem Leonel Pé-de-Vento. Na ocasião, definiu-se em qual turma seria aplicado o formulário, instrumento previsto entre as três etapas metodológicas da pesquisa, e agendou-se uma nova ida à escola, para três dias depois, com objetivo de efetivar tal atividade com foco em uma turma apenas. A opção pela turma se deu pela faixa etária das crianças, atenção prestada no momento da exibição e autorização da professora.

O retorno à escola Renascer, na mesma semana, para a realização das etapas do trabalho de campo, ocorreu mediante a autorização<sup>15</sup> da direção e aconteceu em uma turma do 3º ano (correspondente à segunda série do ensino fundamental). Teve início com a apresentação da pesquisadora pela professora. Através de uma conversa informal com os alunos, foram explicadas as intenções e os objetivos do trabalho. Posteriormente, optou-se por realizar nova exibição do curta-metragem visto que, na primeira exibição realizada no dia da apresentação do Projeto Cultural, o grande número de alunos presentes resultou em movimentação e barulho, o que pode ter dificultado a concentração e, conseqüentemente, o entendimento da história por parte de algumas crianças.

Na sala de aula com *datashow*, tela e caixa de som, recursos disponibilizados pela escola municipal, os vinte e nove alunos sentados em suas classes, assistiram atentos ao filme, sem interromper nem conversar, mostrando-se interessados. O momento em que esboçaram reações foi nas cenas em que a escola aparecia em evidência, principalmente quando a professora fazia a chamada dos alunos em aula. Ao identificarem que determinados personagens tinham os mesmos nomes de alguns colegas, as crianças da Escola Renascer mostraram-se surpresas olhando e apontando para tais colegas, que sorriram parecendo tímidos com a identificação.

Em um segundo momento, a pesquisadora solicitou a atenção dos alunos, convidando-os a responder algumas perguntas sobre o filme que haviam assistido. Optou-se pela aplicação do formulário<sup>16</sup>, para atender aos objetivos da pesquisa e também para avaliar quais os aspectos deveriam ser melhor explorados. Foi-lhes entregue duas folhas, com perguntas

---

<sup>15</sup> Os termos de autorização mencionados neste trabalho estão assinados pela escola e encontram-se com a pesquisadora. Não estão anexados neste trabalho para não expor o nome da escola em que a pesquisa foi realizada e assim preserva-la bem como seus alunos, funcionários e direção.

<sup>16</sup> O roteiro seguido no formulário encontra-se em anexo (p. 120) bem como a análise das respostas (p. 127).

abertas. Deu-se preferência por este tipo de perguntas, para que os participantes ficassem livres para responderem com suas próprias palavras, sem se limitarem a escolha entre um rol de alternativas.

Após a entrega dos formulários, antes que começassem a responder, todas as perguntas foram lidas e explicadas salientando que não existiam respostas certas ou erradas, mas todas tinham importância para o trabalho da pesquisadora, a qual ficou orientando o preenchimento, à disposição para esclarecer as dúvidas dos alunos. A professora permaneceu em sala de aula em alguns momentos, ausentando-se em outros, ficando sob a responsabilidade da pesquisadora o atendimento aos alunos.

Todos os alunos (vinte e nove crianças) foram convidados a participar da atividade e se dispuseram a responder as perguntas. Enquanto faziam-no, a maioria permanecia concentrada e em silêncio. Desses, quatro alunos preencheram o formulário de forma incompleta e simplificada, tipo “sim”, “não”. Outros quatro alunos não quiseram participar da atividade alegando não terem entendido ou não terem gostado do filme. Segundo a professora, alguns integrantes da turma apresentam dificuldades no processo de alfabetização e em desempenhar atividades que exigem atenção e reflexão.

Muitos alunos solicitaram ajuda enquanto respondiam as perguntas. Por estarem em fase de alfabetização, tinham preocupação com a grafia correta das palavras e com o tipo de letra que deveriam usar, além da dificuldade em responder as questões sobre o filme. Nos momentos em que tais dúvidas surgiram, destacou-se que respondessem da maneira que achassem melhor e mais fácil, sem se preocupar se a letra era de forma ou cursiva ou se estava bonita.

Também se notou que alguns alunos da Escola Renascer tinham preocupação em mostrar suas respostas, buscando saber se estavam corretas. Nestes casos, salientou-se que respondessem com sua própria opinião, baseado no que lembravam e entendiam sobre o filme. Em outros momentos, as crianças tinham dúvida sobre a pergunta, demonstrando não saber responder. Para tentar auxiliar, a pesquisadora lia a questão com a criança, recorria a algumas cenas do filme que tinham a ver com determinada pergunta, questionando-os o que acontecia em tais momentos e provocando-os, sem ser indutiva, a lembrar e responder o que entendiam a respeito. Mesmo assim, algumas crianças enfrentaram dificuldade em responder as questões por falta de compreensão, o que exigiu auxílio e atenção a todo o momento.

Por ser a primeira experiência de pesquisa com crianças, decidiu-se avaliar tal técnica e as dificuldades encontradas passaram a ser objeto de reflexão quanto a necessidade de revisão do tipo de instrumento. Diante disso, optou-se por utilizar a técnica do mapa

conceitual desenhado, acreditando que é uma interessante forma de expressão por ser o desenho um companheiro de brincadeira da criança, uma atividade que remete à infância dentro e fora da escola, especialmente na fase que antecede o seu ingresso na escrita. Assim, entende-se que a técnica, por ser mais familiar a alunos das séries iniciais, facilitaria a expressão das ideias.

Assim sendo, após a maior parte dos alunos do terceiro ano da Escola Renascer terminarem de responder os formulários, eles receberam uma folha em branco para fazerem um mapa conceitual desenhado sobre o filme, ou seja, uma síntese da compreensão a partir de Leonel Pé-de-Vento. Os que ainda não haviam concluído o formulário, foram orientados a prosseguir com o trabalho com tranquilidade e à medida que foram concluindo solicitavam a folha para os desenhos. Como esperado, neste momento, evidenciou-se uma participação mais ativa por parte das crianças, por estarem mais familiarizadas com atividades como esta, já que eram alunos em processo de alfabetização. Todos fizeram os desenhos, coloriram, colocaram seus nomes e alguns escreveram frases sobre o filme ou recados para a pesquisadora. Havia uma necessidade de aprovação, preocupação constante em mostrar o desenho com a finalidade de saber se estava bonito e bem feito.

A partir das técnicas descritas foram selecionadas duas crianças da Escola Renascer para as entrevistas em profundidade, que ocorreram em outra ida da pesquisadora à escola. Em seus formulários, haviam respostas bem desenvolvidas e reflexivas. Seus mapas conceituais desenhados retratavam cenas pontuais do filme e apresentavam riqueza de detalhes. Em cada desenho, situações distintas foram retratadas: o menino ilustrou a agressão a Leonel, enquanto a menina trouxe o personagem interagindo harmoniosamente com Mariana, em meio a flores e frutas. No momento da escolha, foram levadas em conta a participação ativa das duas crianças bem como os seus desenhos que retratavam cenas opostas.

Foram selecionados para a a entrevista as crianças Pedro e Patrícia. O menino, Pedro<sup>17</sup>, tem oito anos, caçula de três filhos. O pai conserta geladeiras em casa e a mãe trabalha com faxina. A irmã de 18 anos trabalha no comércio, em uma loja do centro da cidade, o irmão de 13 anos cursa a 8ª série na escola Renascer. Pedro lembrava as atividades anteriores e do seu desenho<sup>18</sup> sobre o filme: os meninos com os bодоques atirando pedras em Leonel. Mariana, ao solo observa Leonel que também olha para ela. Verifica-se que Pedro é um menino calmo, um pouco tímido, contido. No início da entrevista, diz não saber responder

---

<sup>17</sup> Os nomes das crianças são fictícios e serão mantidos em sigilo através de pseudônimos.

<sup>18</sup> O desenho de Pedro encontra-se na página 123.

algumas questões, o que vai mudando no decorrer da conversa.

A menina, Patrícia, é colega de Pedro no terceiro ano da escola Renascer. Tem oito anos, filha única, órfã de mãe, vive com a avó, dona de casa, e o pai, aposentado da construção civil. Lembra a produção dos desenhos, a atividade com os formulários e a exibição do filme no primeiro dia da pesquisa. Em seu desenho,<sup>19</sup> ilustrou Leonel no alto, soltando pétalas de rosas sobre Mariana que se encontra no chão. A menina é comunicativa, sorridente, observadora, interage com a pesquisadora desde as primeiras perguntas, mostrando-se confortável na condição de entrevistada. Durante a nova exibição do filme, acha-se concentrada e atenta, assim como Pedro.

Após quatro meses da realização da pesquisa na Escola Renascer, o cronograma do Projeto Cultural Vô Venâncio vai à Escola previa a sua apresentação na Escola Pôr-do-Sol, o que coincidiu com o período em que a pesquisadora tinha interesse e disponibilidade para retomar o trabalho de campo. A escola pública municipal está localizada em uma região onde existem diversas ocupações urbanas irregulares, com precária infraestrutura e problemas de saneamento básico, a população é carente, em situação de vulnerabilidade social, tem baixa renda e a maioria trabalha com reciclagem de resíduos sólidos e outros trabalhos informais. O bairro enfrenta problemas de violência e abuso sexual, gravidez na adolescência, drogadição, conflitos familiares e psicossociais. Todos estes fatores interferem no contexto escolar, gerando problemas de assiduidade, aprendizagem, comportamento, inter-relação pessoal e baixa autoestima.

Na Escola Pôr-do-Sol, os alunos caracterizam-se, em sua maioria, como filhos de assalariados, de baixa renda, muitos trabalhadores informais e desempregados. Devido a essa situação socioeconômica, as famílias têm a maior dificuldade em acompanhar à educação dos filhos. Informações detalhadas da Escola foram levantadas por meio da pesquisa documental realizada com base em seu Projeto Político Pedagógico, informativo institucional e entrevista com a equipe diretiva que se reelegeram para o ano de 2013. Algumas informações foram obtidas no intuito de conhecer e descrever o ambiente escolar, contexto em que os entrevistados Murilo e Vitória estão inseridos, frequentando o terceiro ano. As informações coletadas com a pesquisa documental estão em anexo.

Na ocasião em que o Projeto Cultural esteve na escola, cerca de 100 crianças do segundo ao quarto ano assistiram à apresentação seguida da exibição do curta-metragem Leonel Pé-de-Vento. Após a exibição do filme, da observação participante e do contato com

---

<sup>19</sup> O desenho de Patrícia encontra-se na página 124.

professores e direção, definiu-se aplicar a metodologia em uma turma do terceiro ano, para manter certo equilíbrio entre as faixas etárias dos pesquisados nas duas escolas. Para isso, agendou-se uma nova ida à escola, com objetivo de efetivar tal atividade. O retorno deu-se mediante a autorização<sup>20</sup> da direção e aconteceu em uma turma com idades entre oito e dez anos, assim como a turma da primeira escola pesquisada. Após a apresentação da pesquisadora, em uma conversa informal com os alunos, foram explicados os objetivos do trabalho. Posteriormente, exibiu-se outra vez o curta-metragem com objetivo de relembrar o enredo de Leonel Pé-de-Vento.

Em uma sala de aula, com televisão e DVD disponibilizados pela escola Pôr-do-Sol, dezoito alunos assistiram novamente ao filme. Embora algumas interrupções, discussões e conversas paralelas tenham ocorrido entre as crianças, de um modo geral, elas mostraram-se interessadas e concentradas. Apenas uma aluna, Vitória, opôs-se a assistir novamente ao filme. Os demais, quando questionados se queriam assistir, responderam afirmativamente. Assim como na Escola Renascer, na Pôr-do-Sol, os alunos esboçaram reações como sorrisos e comentários, nas cenas em que a escola aparece em evidência, como quando a professora fazia a chamada na sala de aula.

Após a exibição, a pesquisadora solicitou a atenção dos alunos, convidando-os a produzir um mapa conceitual desenhado sobre o que mais havia chamado atenção no filme. Diferente da Escola Renascer, na Escola Pôr-do-Sol, não foi realizada a etapa de aplicação de formulários, pois percebeu-se a falta de identificação de crianças desta faixa etária, alunas do terceiro ano, com um instrumento que envolve perguntas e respostas. Nessa atividade, evidenciou-se a participação ativa por parte das crianças, provavelmente por estarem familiarizados com trabalhos como este, já que eram alunos em processo de alfabetização. Todos fizeram os desenhos totalizando dezoito, coloriram, colocaram seus nomes. Como na apresentação dos resultados obtidos com a pesquisa na Escola Renascer, novamente a descrição dos desenhos, as particularidades e a interpretação realizada serão apresentados em um quadro (o de nº 2), para facilitar a visualização do conjunto de informações.

Para a realização das entrevistas, dois alunos foram escolhidos: primeiramente, Vitória foi convidada. O fato de a menina ter negado a assistir ao curta-metragem, quando foi sugerida a nova exibição, despertou certa curiosidade na pesquisadora, visto que ela já havia assistido ao filme, juntamente com os colegas de turma e os outros alunos da escola, no dia

---

<sup>20</sup> Documento assinado pela escola encontra-se com a pesquisadora. Não está anexado neste trabalho para não expor o nome da escola em que a pesquisa foi realizada e assim preserva-la bem como seus alunos, funcionários e direção.

em que Vô Venâncio esteve na Pôr-do-Sol. Por isso, pressupõe-se que ela sabia qual era o enredo e a abordagem trabalhada pelo curta-metragem. Porém, no momento da exibição do filme, a menina permaneceu atenta, não o renunciando em nenhum momento, por meio de desvios<sup>21</sup>. Quando convidada pela pesquisadora, aceitou participar das entrevistas. O segundo entrevistado convidado, Murilo, também concordou em participar. O menino Murilo, convidado para a entrevista, é colega de Vitória, apresenta um perfil mais quieto e tímido, às vezes demonstra certa dificuldade em acompanhar as atividades desenvolvidas em sala de aula, segundo a professora. Por apresentar características diferentes dos dois primeiros entrevistados, houve o interesse em ouvi-lo, a fim de contemplar na pesquisa uma diversidade de sujeitos com diferentes perfis.

Vitória tem dez anos, é comunicativa, agitada, questionadora, gosta de conversar e aparentemente fica a vontade durante a entrevista. Filha do meio entre dois irmãos, um de doze anos, estudante em outra escola da cidade, e uma menina de cinco anos. A mãe de Vitória trabalha com faxina e o pai na construção civil. A menina passou a estudar na Pôr-do-Sol em agosto de 2012, quando foi expulsa de outra escola por brigar com os colegas de aula e demais alunos. Ao chegar à nova escola, teve dificuldades de entrosamento, sendo excluída em algumas situações o que despertou a atenção da professora que conversou com a classe orientando para que tal comportamento não se repetisse. Em seu desenho<sup>22</sup>, retratou Leonel no alto, em proporções pequenas, deitado em um galho de árvore, sem face (o personagem não apresenta olhos, nariz e boca). Mariana está distante, no lado oposto da página, em maiores proporções. É loira, cabelos compridos e usa um vestido longo, roxo, estilo princesa. A ilustração da personagem por Vitória não lembra a menina do filme que é ruiva, mais baixa que Leonel e veste roupas simples.

Murilo tem oito anos é quieto, tímido, fala pouco e é atento. Em alguns momentos da entrevista, parece estar tenso, em dúvida sobre o que falar. Reflete bastante antes de dizer qualquer coisa, ficando segundos em silêncio antes de responder às perguntas feitas. Mora com os pais, a mãe trabalha com faxina e o pai como frentista de posto de combustível, tem quatro irmãos, um menor que ele, de dois anos, e três maiores. Dois deles trabalham e uma irmã estuda também na escola Pôr-do-Sol. Murilo não sabe dizer onde os irmãos trabalham. Ele mora no Bairro da escola e vai sozinho para as aulas. Em seu desenho<sup>23</sup>, representou Leonel sentado em um galho de árvore, distribuindo flores sobre Mariana, que está no chão,

---

<sup>21</sup> O método de desvio representa certa recusa ao momento de exibição do filme, presenciado por Fantin (2011) no desenvolvimento de sua pesquisa, quando as crianças não estavam gostando dos filmes mostrados.

<sup>22</sup> O desenho de Vitória encontra-se na página 126.

<sup>23</sup> O desenho de Murilo encontra-se na página 125.

com os braços voltados para as flores.

As primeiras percepções das crianças sobre o filme, expressas nos formulários aplicados na Escola Renascer, são apresentadas a seguir. No próximo subcapítulo são trazidas as possíveis significações construídas - e expressas por meio de desenhos - das crianças das duas escolas, apresentadas no quadro I. Em seguida, são apresentadas as entrevistas realizadas com as quatro crianças, interpretadas e analisadas tendo como base o método hermenêutico dialético. Cabe destacar novamente que a pesquisa não foi realizada em todas as escolas que receberam o Projeto Cultural por serem muitas, o que tornaria o trabalho extenso e muito exaustivo e, por acreditar-se que, para que os objetivos sejam atingidos, a amostra pode contar com duas escolas.

### **3.5 Significações infantis construídas sobre o curta-metragem Leonel Pé-de-Vento**

#### **3.5.1 Primeiras percepções: Respondendo os Formulários**

As questões do formulário, cujas respostas serão descritas a seguir, abordaram temas como gosto e identificação com os personagens do filme, cenas que mais gostaram, relações humanas, amizade, Escola, felicidade.

Inicialmente, as crianças foram questionadas sobre gostar do filme. Além do reconhecimento e pertencimento que se dá pelo estilo infantil e faixa etária, elas ressaltam também a relação de amizade percebida entre Leonel e Mariana: “Gostei do filme porque a Mariana ajudou o Leonel a colocar os pés no chão” (Ana); questões estéticas, ficcionais, exóticas, lúdicas: “Leonel voava”, “é divertido”, “colorido”, “curioso”, “bonito”, “legal”, “O Leonel voava”, “é curioso” (Maria, Antônio, Ana, Miguel); representação de Leonel como um herói que salva a amiga Mariana de uma queda: “gostei porque o Leonel segurou a Mariana” (Carla), “gostei porque ele salvou ela” (Laura).

Ao responderem sobre o que mais chamou a atenção no filme, predominaram os aspectos ficcionais e lúdicos da história como que demonstrando uma espécie de herói no protagonista, que pode ser identificado nas expressões que salientam o fato de Leonel “voar”, “A parte que ele andou no ar” (Paula), “ele conseguia voar” (Maria), “O menino voa” (Miguel), “Leonel voltou ao chão” (Gabriel). Interessante destacar, aqui, os argumentos de Hannah Arendt (2000, p.189) quando relaciona a pluralidade humana com a paradoxal pluralidade de seres singulares, salientando um tipo de heroísmo e coragem cuja marca

principal seria a disponibilidade para estar inserido no mundo, arcando com todas as consequências que essa entrega acarreta. Coragem e heroísmo teriam a ver, nessa perspectiva, com a convivência plena com o outro, com quem dividimos poder e palavra, com quem somos, nós e ele, singularidade (apud FISCHER, 2008, p. 9).

Lançando este olhar ao personagem principal, às situações de conflito que enfrenta ao ser agredido pelos meninos da escola e observando as respostas das crianças, nota-se que algumas das características destacadas pela autora sobre heroísmo podem ser identificadas nele, no entanto, nas respostas dos alunos, o que está associado ao personagem são seus atos heroicos relacionados a aspectos lúdicos e ficcionais.

Outra questão que chamou muita atenção das crianças foi a relação de amizade entre Leonel e Mariana que conseguiram superar obstáculos territoriais como a distância e as diferenças entre chão x céu; terra x ar: “Mariana fez Leonel pisar no chão” (Pedro), “Ele desceu e foi legal” (Laura); “o Leonel ergueu a Mariana” (Joana). Ao justificarem o motivo pelo qual Mariana gostava de Leonel, o sentimento foi relacionado a valores como amizade, afeto, reciprocidade, empatia, compartilhamento, reconhecimento do outro como sujeito: “o Leonel gosta muito da Mariana” (Patrícia), “Eles eram amigos” (Mário), “A Mariana gostava do Leonel porque ele brincava com ela” (Ana), “eles se davam bem” (Fernanda), “ela viu o Leonel e ela não sentiu medo” (Bruno).

Na concepção de algumas crianças, o fato de Mariana gostar de Leonel está ligado a questões comportamentais e de natureza estética: “ele é um menino legal, responsável e bonito” (Joana), “ele é legal e educado” (Carol), “Mariana achava o Leonel bonito” (Pedro). Interessante o destaque para a expressão “bonito”, porque, para os padrões sociais, não se pode afirmar que o personagem é bonito. Este olhar infantil parece ter ido além da aparência física de Leonel, para valorizar a totalidade do sujeito inserido em certa história. Por fim, uma criança destaca o lado exótico de Leonel que aguça a curiosidade e a amizade de Mariana: “Sim porque ela achava curioso, ele voa” (Bianca)

Na questão que abordava uma possível relação de amizade dos demais com Leonel, a maioria das crianças identifica o personagem de Mariana como única amiga dele. A justificativa para os demais alunos não serem amigos de Leonel volta-se para as diferenças, principalmente quanto à forma de olhar o outro, de ser diferente aos espaços frequentados e à distância física: “Não são porque eles não veem ele” (Carol), “ele não estava no chão” (Ana), “ele voa” (Miguel).

As crianças salientam que há mais inimigos para agredirem do que amigos para ajudarem: “Só uma amiga, mas tinha uns meninos que atiravam pedras” (Mário), “eles

atiravam pedra nele” (Jean), “tacavam pedras no Leonel” (Gabriel). A falta de amizade ou inimizade é associada também ao medo e ao estranhamento do desconhecido, pela distância física, através da qual a diferença Acentua-se pela territorialidade: “ele voava e eles ficavam com medo” (Maria), “eles tinham medo dele porque ele ficava no céu” (Priscila). O medo e a angústia com o outro diferente pode ser percebido nas cenas do filme em que os alunos observam Leonel de longe, com receio de serem percebidos.

Parece pertinente ressaltar que a amizade dos pais foi lembrada por duas crianças: “A Mariana e os pais dele” (Joana), “os pais” (Pedro) e uma criança identificou outros sujeitos da natureza capazes de nutrir uma relação de amizade com Leonel: “A Mariana, os passarinhos e as borboletas” (Maria).

A penúltima questão indagou sobre o fato de Leonel não frequentar a Escola como os demais. A maioria das crianças relacionou a impossibilidade do personagem frequentar a Escola pelo fato dele viver em um espaço diferente e ser diferente: “Não ia à escola porque ele voava” (Daniel); “ele tava no céu” (Laura); “ele vivia no céu”(Fernanda), “era um pé de vento” (Paulo), “não andava no chão” (Carol), “não encostava no chão” (Pedro).

A problemática do *bullying* também foi lembrada como impedimento para Leonel frequentar a Escola “os guris ficavam inticando com ele. Por que Leonel é um menino de vento” (Joana). Por fim, a imagem pré-concebida feita do outro, desconhecido e diferente e, como tal, ignorado e inferiorizado: “Leonel não ia à escola porque os alunos achavam que ele era mau” (Patrícia). Identifica-se, aqui, a representação da Escola como um espaço e sujeito de inclusão, mas também de exclusão.

Por fim, após refletirem em suas respostas sobre igualdade, diferenças, amizade, inimizade, entre outras questões levantadas pela pesquisadora e respondidas pelas crianças, os alunos foram convidados a responder se, em suas opiniões, o personagem Leonel era feliz. Na maioria das falas, a felicidade apareceu ligada e dependente da ideia de “encontro”, “amizade” e “família”: “Ele não era feliz, mas ele ficou feliz quando encontrou uma amiga” (Paula); “Leonel no começo não era um menino feliz depois no final Leonel encontrou uma amiga e ficou feliz” (Gabriel); “Por causa da Mariana.” (Bianca), “ele encontrou a Mariana” (Bruno), “porque ele desceu” (Laura) “porque tinha família” (Carol). Já, a infelicidade aparece associada a prática do *bullying*: “os meninos incomodavam ele” (Antônio) “jogavam pedra no Leonel” (Fernanda), “inticavam com ele” (Priscila).

Muitas das crianças entendem que Leonel é infeliz pelo fato de estar distante do chão, não frequentar a escola e ser privado do afeto e da convivência com os demais: “Não porque Leonel não ia à escola.” (Pedro), “ele não podia abraçar as pessoas” (Maria), “O Leonel não

era feliz porque ele não estava no chão” (Ana). É conveniente ressaltar que uma criança associou a infelicidade de Leonel à sua condição social: “Ele era pobre e pé descalço” (Patrícia). Tal fato evidencia a associação da felicidade ao modo de vestir e, neste caso, calçar, ou seja, ele estava sem calçados, portanto, era pobre e conseqüentemente infeliz.

Após tais reflexões e apresentações de possíveis impressões gerais e amplas significações dos alunos da Escola Renascer identificadas por meio da aplicação de formulários, uma etapa desenvolvida com certa dificuldade pelas crianças, passa-se para a próxima técnica metodológica, a qual consiste na produção de mapa conceitual desenhado cujos produtos são os desenhos.

### 3.5.2 Significações em forma de desenhos: produção de um mapa conceitual desenhado

A produção do mapa conceitual desenhado foi proposta a todos os alunos da turma do terceiro ano da Escola Renascer. Eles produziram os desenhos sobre o filme, totalizando vinte e nove ilustrações. Da mesma forma na Escola Pôr-do-Sol, todos os alunos realizaram os desenhos completando dezoito. Aqui, a totalidade dos dados obtidos será apresentada em uma tabela (Quadro 1) com três colunas, elaborada para facilitar a visualização do conjunto de informações.

A primeira coluna da tabela apresenta o número de desenhos que segue um mesmo tema; a segunda coluna descreve as ilustrações com estes temas semelhantes, as suas características específicas e significativas, cuja quantidade está identificada na primeira coluna; na terceira coluna, apresenta-se a interpretação das informações coletadas e já postas na segunda coluna.

**Quadro 1**

Número de alunos	Descrição dos desenhos e Particularidades observadas	Análise e interpretação
17	<p>- Dezessete ilustrações produzidas pelas crianças nas duas escolas, apresentam Leonel no ar e Mariana ao solo, reproduzindo o distanciamento existente entre ambos, representado pela localização dos personagens em diferentes espaços.</p> <p>- A maioria dos desenhos (dez) apresenta a relação de carinho e amizade entre os personagens, a qual é representada por flores e frutas sendo distribuídas por Leonel sobre Mariana, ilustrando a cena do filme em que o personagem, do alto, distribui flores sobre a menina, ao solo. Cambalhotas, olhares e sorrisos também estão presentes nos desenhos.</p> <p>- Um dos desenhos representa a relação de afeto entre as crianças através de um coração enquanto em outro desenho, Leonel é retratado dormindo no alto de uma árvore e Mariana observa-o de longe, ao solo, no lado oposto. Cabe destacar que o personagem é reproduzido deitado e sem rosto. Não há nariz, olhos nem boca.</p> <p>- As ilustrações são multicoloridas bem como a paisagem, com árvores, montanhas, pássaros, sol e nuvens.</p>	<p>- A relação de distância e afastamento entre as crianças, causada pela diferença que o menino possui, é representada pela maioria das crianças que produziram os desenhos. Diante disso, cabe colocar a visão de Fischer (2008, p. 14), quando afirma que, do ponto de vista social mais amplo, este Outro de alguma forma nos intimida, pois é um outro que não se cansa de aparecer como aquele que sinaliza a grande diferença, numa sociedade, ou, neste caso, no espaço escolar. Ainda que se mantenha a separação entre os personagens, evidenciada em algumas cenas do filme e aqui representada pelos alunos, pode-se inferir que, apesar da distância física, a interação de alguma forma ocorre, sendo representada pelo sorriso. Assim, a questão de diferentes territorialidades poderia não ser um obstáculo definitivo para a relação entre as diferenças. O que, realmente, define é o reconhecimento do outro como sujeito de direitos e não de estranhamento, inferioridade e de exclusão.</p> <p>- Há a interação entre os personagens Leonel e Mariana em dez desenhos. Ainda que ambos ocupem diferentes espaços, sendo mantida a diferença de Leonel, há a busca por conhecer, brincar, conviver com este Outro. Por outro lado, fica claro que, uma vez não superadas, as diferentes territorialidades simbolizam o distanciamento entre o jeito de ser e modos de viver. Curioso destacar no desenho em que é marcante a distância em que os personagens aparecem: cada um encontra-se em um lado oposto da folha. Entre eles, o gramado e um espaço vazio. Pode-se inferir que o outro encontra-se localizado em uma espacialidade de margens pouco definidas, de periferia (SKLIAR, 2003, p. 66), o que permite considerar como um ato de exclusão direcionado a um indivíduo que não tem face (e assim cabe questionar se ele realmente é um sujeito?) e produzido por uma separação que resulta em um “afastar o outro, a distância do outro, o olhar tenso e vigilante da mesmidade sobre a distância” (SKLIAR, 2003, p. 83). Além disso, a ilustração (de uma menina que participa das entrevistas) tem</p>

Cont.

Continuação.

Número de alunos	Descrição dos desenhos e Particularidades observadas	Análise e interpretação
		<p>características do gênero feminino que se fazem presentes e o que identifica essa questão são os traços do personagem Mariana, representada de maneira completamente diferente do que aparece no curta-metragem: vestido longo, armado e lilás; cabelos compridos, lisos e loiros, semelhante ao de princesas de contos de fadas. Existem aí alguns indicadores de que as formulações visuais infantis são moduladas pela Cultura Visual e marcadores de gênero (CUNHA, 2010 p. 3).</p>
07	<p>- Sete desenhos apresentam Leonel, personagem principal do curta-metragem, sozinho em meio à paisagem, sorrindo e flutuando no ar. O sol e o céu estão presentes em todos os desenhos.</p> <p>- Em quatro dos sete desenhos, além da paisagem, a casa de Leonel aparece ao solo, próximo do personagem que está no alto.</p>	<p>A representação do personagem flutuando sozinho e sorrindo contradiz a dor e a solidão, mostradas no filme, pela falta de convívio com as outras crianças. Porém, a ilustração da casa, na maioria dos desenhos, pode ser uma forma de suprir tal situação visto que ela remete ao familiar, ao espaço conhecido, em que o personagem é acolhido. Interessante destacar o argumento de Cunha (2004) sobre os desenhos que retratam a tradicional árvore com maçãs, montanhas marrons, casinhas e nuvens azuis: são formas mecanicamente repetidas e habituais, recorrentes quando se permite o desenho livre às crianças. Para a autora, esta não pode ser considerada uma proposta pedagógica em arte, já que faz com que as crianças percam a possibilidade de conhecer, ver e representar o mundo a partir de outros referenciais e repertórios imagéticos.</p>
06	<p>- Seis desenhos apresentam o esforço e a persistência de Mariana em se aproximar de Leonel sendo que dois destacam o uso do recurso de pernas de pau para facilitar a aproximação e um aproxima os personagens através de duas montanhas, estando cada personagem sobre uma delas;</p> <p>- Em um desenho, Leonel joga flores para Mariana que se equilibra. Ao solo estão três crianças (não foi possível identificar se são meninos ou meninas), um deles parece ter um bodeco em uma das mãos;</p>	<p>- Para estas crianças, é marcante a tentativa de Mariana de se aproximar, interagir, encontrar o menino Leonel, o que pode ser visto como uma ação para reduzir e eliminar as diferenças que os separam. Há a busca por compartilhar a mesma espacialidade, diante de uma situação em que “as espacialidades habituais da mesmidade e do outro se desordenam” (SKLIAR, 2003, p. 98), e, mesmo assim, a busca pelo outro, pelo contato e interação, está presente nas ilustrações, como fato marcante no curta-metragem para as crianças.</p> <p>- Também é marcante as situações de agressão por ele sofridas. Os dois momentos estão presentes em duas ilustrações. Ou seja, há a ação para</p>

Cont.

Continuação.

Número de alunos	Descrição dos desenhos e Particularidades observadas	Análise e interpretação
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Em um desenho, Mariana segura o pé de Leonel enquanto um menino, escondido atrás de uma árvore, lança pedras na direção do personagem principal e da amiga, situação que acontece no fim do curta-metragem, quando as pedras atingem-nos e Leonel segura Mariana para que ela não caia da perna-de-pau;</li> <li>- Há ainda outra ilustração em que Leonel, de cima de uma nuvem, segura as mãos de Mariana, enquanto três meninos observam do chão;</li> <li>- As cores estão presentes nas três ilustrações, bem como a paisagem, com árvores, montanhas, sol e nuvens.</li> </ul>	<p>reduzir e eliminar as diferenças que os separam, por meio da busca por compartilhar a mesma espacialidade, mas também há o conflito e uma certa exclusão, que é um processo cultural, uma interdição, uma rejeição, a negação mesma do espaço-tempo em que vivem e se apresentam os outros (SKLIAR, 2003, p. 91). Então, acredita-se que em tais desenhos estão em evidência a inclusão e a exclusão, sendo os dois processos representados no curta-metragem simultaneamente, conforme mostram as crianças.</p>
06	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Seis desenhos retratam a proximidade entre Leonel e Mariana, através da ocupação do mesmo espaço físico, sendo que dois desenhos trazem Leonel e Mariana ao alto, um em cima de uma árvore e em outro sob as nuvens.</li> <li>- Em uma ilustração, a personagem Mariana está em cima de uma árvore, de onde estende um caminho, sob o qual se encontra Leonel;</li> <li>- Uma ilustração traz Leonel e Mariana no ar, ocupando o mesmo espaço, olham-se, sorrindo; já em outra, as crianças ocupam o mesmo espaço tocando os pés no solo;</li> <li>- Em um desenho, Leonel e Mariana estão de mãos dadas, sorrindo, em cima de uma árvore, ambos olham para o chão, onde estão os pais de Leonel, ao lado de sua casa. A mãe sorri. É possível identificar os pais do personagem, através do chapéu que o pai usa no filme, representado no desenho;</li> </ul>	<p>Essas crianças destacam a capacidade de superação de obstáculos em vista do encontro entre pessoas diferentes ao ocuparem os mesmos espaços: “chão”, “árvore” e “ar”. Predominam os elementos de identificação entre ambos e as diferenças deixam de ser obstáculos para o encontro. Estas crianças ilustram situações nem sempre evidenciadas no filme, como o desenho que traz Leonel e Mariana no ar, ocupando o mesmo espaço. Neste caso, a diferença, mesmo estando presente, não impede a proximidade, revelando uma não aceitação da mesmidade, tantas vezes compartilhada entre os sujeitos. Pode significar um “não se deixar arrastar pela agonia do já não ser, nem arrastar o outro nessa agonia [...]” (SKLIAR, 2003, p. 102). Anulam-se as barreiras, a agonia e a distância, o chão ou o ar, representando a união das duas crianças. Os pais também são retratados, representando uma situação de conforto, vínculo e proteção diante dos sujeitos conhecidos e familiares. Há o cuidado, a vigilância por meio dos olhares e do sorriso da mãe para o personagem e a amiga.</p>

Cont.

Continuação.

Número de alunos	Descrição dos desenhos e Particularidades observadas	Análise e interpretação
	<p>- As cores estão presentes nas ilustrações, bem como a paisagem, com árvores, montanhas, sol e nuvens.</p>	
<p>05</p>	<p>- Cinco desenhos apresentam o personagem Leonel e as outras crianças presentes na história, sendo que, em três deles, Leonel aparece sendo apedrejado pelos meninos que estão escondidos atrás da paisagem. Em duas destas três ilustrações, Mariana está ao solo e, em uma delas, estende as mãos a Leonel.</p> <p>- Um dos cinco desenhos retrata o personagem principal no alto, sendo observado pelas meninas da escola. Um traço forte pintado de preto marca a divisão entre terra e céu, entre quem está no alto e quem está no chão, posicionando Leonel acima do traço e as meninas abaixo.</p> <p>- Um desenho apresenta três crianças, possivelmente dois meninos e uma menina, em diferentes proporções, com traços bastante distintos. É difícil identificar a que gênero pertencem, pois não existem características particulares que os caracterizem. Um usa óculos, está sorrindo (possivelmente Leonel), o outro segura um bastão atrás de uma árvore e sorri e, em segundo plano, possivelmente Mariana. Todos estão no chão.</p> <p>- As cores estão presentes nas três ilustrações, bem como a paisagem.</p>	<p>Nos desenhos em questão, são marcantes os momentos de conflito rejeição e sofrimento, vividos pelo personagem Leonel. Neles, são centrais a ansiedade e o medo das meninas ao observarem o outro diferente e a intolerância, o preconceito e a discriminação dos meninos com o desconhecido, evidenciadas por meio da agressão com bодоques e pedras. Cabe questionar, a partir de Skliar, onde fica, na concepção dessas crianças, essa alteridade, misteriosa, inominável, nem incluído nem excluído, que não é regido por respeito, nem por tolerância, nem pelo reconhecimento para ser aquilo que já é e/ou aquilo que está sendo e/ou aquilo que poderá ser? (2003, p. 23). Para elas, a presença do outro não se estabelece comodamente, mas se torna, de alguma forma, desconcertante. Ainda é retratada, em dois desenhos, a cumplicidade, a solidariedade e a angústia de Leonel na busca da ajuda de Mariana como forma de fugir ou proteger-se das agressões.</p>
<p>06</p>	<p>Seis ilustrações retratam a paisagem colorida e não apresentam nenhum personagem do filme. Desses, três desenhos trazem a casa de Leonel em meio à paisagem e outros três desenhos retratam a paisagem e uma carroça, guiada por um homem (possível de identificar o sexo devido ao chapéu ilustrado), puxada por um boi, elementos que aparecem brevemente no</p>	<p>Surpreendente observar que, em três desenhos, há ausência de personagens. Como hipótese, pode significar a falta de identificação com os mesmos, exclusão, negação do diferente ou desinteresse pela história como expressaram os alunos que os produziram ao final dos trabalhos “não gostei do filme”; “não entendi a história”. Estes desenhos não seguiram a proposta da atividade que seria representar o que mais tivesse chamado a atenção das</p>

Cont.

Continuação.

Número de alunos	Descrição dos desenhos e Particularidades observadas	Análise e interpretação
	<p>filme.</p> <p>- A semelhança entre os seis desenhos, a cada três, pode se justificar pela proximidade em que estavam sentados os três meninos que os produziram, pois compartilhavam uma mesa grande.</p>	<p>crianças no filme. Pode-se pensar que diante disso, recorreram ao que Cunha (2004) chama de formas mecanicamente repetidas, presentes normalmente em desenhos com tema livre, representados por casinhas, árvores com frutas, nuvens azuis e morros.</p> <p>- A ausência dos personagens principais nos outros três desenhos pode expressar a falta de identificação com os mesmos e também a negação do diferente. É retratado “um espaço-tempo que parece despovoado de todo sujeito e de toda subjetividade [...] algo parece aniquilar e/ou separar e/ou incluir algo” (SKLIAR, 2003, p. 83), acrescenta-se outra possibilidade, mais evidente neste contexto, de que algo parece excluir algo. Pode-se afirmar também que a carroça, assim como carros, motos, aviões, bicicleta, skate, etc. chamam atenção e estão presentes no cotidiano do gênero masculino, por meio de objetos, brincadeiras, roupas, acessórios e também em desenhos, como neste caso. “Há desenho de meninas e desenho de meninos, constituídos a partir de marcadores visuais, compartilhados socialmente, que identificam o gênero feminino e masculino” (CUNHA, 2010, p. 3). Neste caso, o marcador visual em questão foi o meio de locomoção, que chamou mais atenção dos meninos que todos os outros elementos e personagens do curta-metragem. Desse modo, os seus desenhos refletem que “é importante entender como as crianças constroem suas representações de gênero sobre si e sobre os outros, através dos artefatos e objetos visuais que nos inundam cotidianamente, pois as identidades femininas e masculinas infantis estão sendo compostas, em grande parte, nos diálogos com as representações imagéticas que circundam nossos atos e pensamentos, dos mais banais aos mais complexos” (CUNHA, 2010, p. 4).</p>

### 3.5.4 Aprofundando a pesquisa sobre as significações por meio das entrevistas

As entrevistas em profundidade tiveram como objetivo aprofundar o debate sobre o curta-metragem, com a finalidade de conhecer e entender as significações e as percepções construídas sobre identidade e diferença pelos quatro alunos do terceiro ano do ensino fundamental, das duas turmas pesquisadas, nas quais havia sido desenvolvida a etapa do mapa conceitual desenhado. Apresenta-se aqui as respostas dos quatro entrevistados, seguidos da interpretação e análise realizada pela pesquisadora. Será usado o método hermenêutico dialético para contextualizar as significações com o contexto em que situam-se as crianças, que neste caso é exclusivamente a escola.

As entrevistas aconteceram na Escola Renascer, na sala dos professores, que estava vazia no momento, após uma nova exibição do filme. Primeiramente, Patrícia respondeu às perguntas e, depois, Pedro. Na Escola Pôr-do-Sol, a entrevista ocorreu em uma sala de aula que estava desocupada, onde também ocorreu a nova exibição do curta-metragem. De início, Vitória foi entrevistada e, depois, Murilo.

O instrumento buscou obter, através de questões abertas, as significações construídas sobre diferentes eixos temáticos a partir do objeto midiático estudado, o curta-metragem Leonel Pé-de-Vento. Para isso, a cada pergunta da entrevista, um tema específico foi abordado mantendo relação com o enredo e os personagens do filme. É perceptível que as respostas, em momentos em que a entrevista fluiu adquirindo um tom de conversa entre entrevistador e entrevistado, remetem a aspectos de outros temas. Diante disso, para atribuir organização e clareza na apresentação dos dados coletados, apresenta-se os temas segmentados em eixos temáticos. Ao todo, oito eixos são apresentados.

O primeiro eixo temático busca conhecer o que chama atenção das crianças no filme e como o curta-metragem faz com que lembrem a própria escola; o segundo tema, aborda a igualdade (semelhança) e diferença com os personagens do filme; o terceiro eixo diz respeito à igualdade (semelhança) ou diferença com o personagem Leonel Pé-de-Vento; o quarto tema pesquisado é igualdade (semelhança) e diferença na escola; o quinto eixo temático refere-se à identidade dos pesquisados; o sexto tema, que guia a entrevista, trata da importância de Leonel no contexto familiar e escolar; o sétimo tema abordado é sobre a importância de Mariana no contexto familiar e escolar e, finalmente, o oitavo tema trabalhado enfoca a importância dos meninos do filme no contexto familiar e escolar.

De maneira informal, as questões começaram a ser feitas, em um tom de conversa,

para que a criança ficasse mais a vontade possível. De início, as questões são mais abrangentes, com o 1º eixo temático, o qual se refere ao que mais chamou atenção no filme por lembrar a escola. Deve-se destacar que este eixo, quando abordado perante os alunos da Escola Renascer, teve outro direcionamento, focado na relação filme x escola por meio dos personagens, tratado detalhadamente a seguir, no segundo eixo temático.

Na escola Pôr-do-sol, Vitória, ao ser questionada sobre o que, no filme, lembrava a sua escola, ela diz que nada a faz lembrar. O que mais chamou a atenção foram os personagens Leonel e Mariana, mas não soube dizer porque eles marcaram-na. Neste momento inicial a menina mostrou-se dispersa, agitada e ansiosa. Para que se pudesse dar continuidade ao trabalho “quebrando” essa dificuldade inicial, passou-se para outro tema da pesquisa. Murilo também fala um pouco sobre a relação entre o filme e a escola, dizendo que não percebe nada parecido. O que mais chamou a atenção foi o personagem Leonel Pé-de-Vento. A resposta do menino começa objetiva, sem muitos detalhes e em poucas palavras.

Ao responderem as perguntas do 2º tema, igualdade (semelhança) e diferença com os personagens do filme, as crianças buscam pensar sobre os personagens e suas semelhanças entre si e os colegas da escola. Citam Leonel, Mariana, entre outros, e também se identificam no enredo. Pedro demonstra compreender a diferença entre os personagens, bem como a ausência de amigos por parte de Leonel. Deixa marcada a questão da diferença entre Leonel e Mariana pelo fato de um ser “pé-de-vento” e o outro não: “São diferentes, porque ela caminha no chão e ele caminha no céu. As outras crianças caminham no chão”. Essas diferenças, na opinião de Pedro, impossibilitam Leonel de exercer o direito de ir e vir: “Ele não ia à escola, não ia em nada [...] Porque ele tava lá no céu”. Ao ser questionado sobre a semelhança entre Leonel e algum conhecido, seja no jeito, atitudes ou situações que enfrenta, Pedro responde que não conhece ninguém que se pareça com o personagem.

Por sua vez, Patrícia destaca que alguns de seus conhecidos lembram personagens do filme: “A Mariana me lembra, porque eu tinha uma amiga chamada Mariana que era minha colega desde a creche”. Esta associação permite pensar que a semelhança encontrada pela menina está relacionada aos nomes, que são iguais entre a menina do filme e a amiga e ao forte vínculo de amizade “desde a creche”. Patrícia lembra que tem outros amigos com o mesmo nome de personagens da história, mas não destaca outras afinidades entre os mesmos. Ao ser questionada se conhecia, na Escola, pessoas parecidas com Mariana, personagem caracterizada por ela como “bondosa, carinhosa, bem legal com as pessoas”, Patrícia começa a listar nomes de colegas e argumenta que além de serem “educados, eles sabem amar”. Ela relaciona a amizade, o cuidado, o carinho e a atenção de colegas e principalmente de Mariana

em relação à Leonel Pé-de-Vento, com o sentimento de amor.

Ao ser questionado sobre uma possível semelhança entre si e algum personagem do filme, Pedro fica sem resposta, indeciso diz não saber com quem se parece. Por sua vez, Patrícia, após pensar uns segundos, diz que se identifica com Joseane, personagem coadjuvante no curta-metragem. Patrícia descreve as poucas cenas em que a menina aparece e destaca um dos diálogos que a mesma teve com as outras meninas da escola: “ela falou se elas iam lá falar com o pé-de-vento”. A pesquisadora reafirma a informação em tom de questionamento “falar com o pé-de-vento?” e Patrícia, imediatamente, corrige: “não, olhar o pé-de-vento. E se assustaram”. Tal fato é evidenciado no curta-metragem, na cena em que as meninas escondem-se para espiar o menino, ao serem notadas por ele, fogem e correm com medo de Leonel. Patrícia identifica-se com Joseane, a menina que frequenta as aulas, brinca, convive com as colegas, mas que, assim como as demais, se intimida e foge do desconhecido Leonel.

Na sequência, os entrevistados foram perguntados sobre quem, no filme, difere deles próprios. Pedro, novamente afirma não saber responder quem é diferente dele, da mesma forma que não soube identificar alguém semelhante. Mas, em outro momento da entrevista, ele responde sem hesitar que não se acha parecido com Leonel: “porque ele caminha no céu, eu caminho no chão”. A falta de identificação aqui se dá exclusivamente pelo fato do personagem não caminhar no mesmo espaço que ele. As demais afinidades como ser criança, um menino, ter uma família, entre outras, são ignoradas pelo fator geográfico de não estarem no mesmo espaço, ou seja, pela diferença de Leonel.

O olhar lançado por Pedro é o de distanciamento entre si e Leonel. Apresenta-se a ideia de Skliar, quando afirma que

se voltamos o olhar – o nosso olhar –, existe, sobretudo, uma regulação e um controle que define para onde olhar, como olhamos *quem somos nós e quem são os outros* e, finalmente, como o nosso olhar acaba por sentenciar *como somos nós e como são os outros*. (2003, p. 71).

A forma de olhar de Pedro sentencia quem é esse Outro, considerando-o diferente dele, ignorando as semelhanças. Há um direcionamento nesse olhar, voltado para as diferenças apenas. Neste sentido, dialoga-se com Cunha (2010, p. 6), quando a autora anota que, “na maioria das vezes, as imagens homogeneízam modos de ser, definem o que as pessoas e as coisas devem ser e ao defini-las dentro de padrões, as diferenças não são contempladas, ao contrário, são excluídas”. A autora apresenta padrões como princesas, por

exemplo, a Cinderela, e suas capacidades de falar às crianças como modelos de beleza, postura, comportamento a ser seguido.

Do mesmo modo, os príncipes e super-heróis de histórias infantis ocupam este espaço, estando presentes no cotidiano infantil masculino, despertando admiração e encantamento, diferente de Leonel Pé-de-Vento que sofre preconceito e enfrenta situações de conflito. Neste contexto, Cunha (2010, p. 6) afirma que, de muitos modos, os personagens “modelos” agregam ou excluem meninos e meninas conforme as suas características e modos de ser, contribuindo através de sua discursividade visual, tanto para a formulação das identidades femininas e masculinas, quanto para os imaginários infantis. Neste eixo reflexivo, dialoga-se com Fischer (2008, p.09)

Na análise das diversas formas de relação com o ‘outro’ propostas pela mídia [...] começamos a perceber que nossa sociedade, como já nos tinha alertado Foucault (1991), cada vez mais se sofisticava em aperfeiçoar mecanismos de divisão entre os sujeitos, de tal forma que, hoje, embora todas as conquistas de lutas e movimentos sociais, num país como o Brasil, ainda assistimos a práticas e discursos que não se cansam de diminuir o outro, de rebaixá-lo, de arrogantemente menosprezá-lo e humilhá-lo, sempre sob novas e sutis formas.

Ao falar sobre semelhança e identificação, Patrícia afirma, após refletir por alguns segundos, que não se parece com Daniela: “ela tem um jeito que... ela pergunta... ela que falou assim para as amigas, falou estranho, aonde que a amiga ia, mas a amiga não respondeu porque ela fica só perguntando”. A menina parece diferenciar de si o outro que é inseguro, perturbador, questionador, sentenciando a diferença entre ambas por meio do *como* ela (Patrícia) é, e o *como* é Daniela.

Quando questionada sobre a sua semelhança com algum personagem, Vitória afirma rapidamente que não se acha parecida com ninguém. Tal pergunta tem objetivo de identificar como a menina percebe a sua própria identidade a partir dos personagens do objeto midiático, numa perspectiva em que existem múltiplas formas de aproximação, “cada um encontra nos diferentes produtos televisivos alguma possibilidade de afirmar: ‘Eu estou ali’, ‘aquilo me toca’, ‘eu sou bem parecido com aquela pessoa’” (FISCHER, 2008, p. 6). Neste caso, se trata de um curta-metragem que assim como os produtos televisivos permite tais associações, portanto, tais possibilidades também se fazem presentes. Dos personagens do curta-metragem, Mariana lembra uma ex-colega de Vitória, não por serem semelhantes, mas por terem o mesmo nome, por isso, Vitória diz que quando vê o filme lembra a amiga.

Em relação a falta de semelhança com algum personagem, Vitória confirma que “não

se parece com todos”. Em outros termos, ela considera que difere dos personagens do filme. A pesquisadora destaca novamente que está falando sobre semelhanças em atitudes e gostos e não semelhanças físicas, num anseio de “encontrar sentidos além da aparência, um desafio para o pesquisador” (FANTIN, 2011). Vitória mostra-se inquieta, mexe-se na cadeira, bate a mão na classe. Após alguns momentos, a menina responde que se parece “com aquela que tem um narizinho assim...”. Percebe-se que busca semelhanças físicas entre si e os personagens. Há então um novo direcionamento da pesquisadora sobre a existência de semelhanças entre seu jeito, gostos e maneira de agir, com algum personagem do filme. A menina reflete por alguns segundos, diz então que gosta de andar de perna-de-pau, referindo-se a cena em que o personagem de Mariana sobe em tal objeto para alcançar Leonel, encontrando, assim, uma semelhança entre elas.

Além da brincadeira citada, Vitória reafirma não haver mais nada que a aproxime da personagem. Então, é feita a pergunta sobre a sua semelhança com Leonel e ela afirma rapidamente que não há nada de parecido. Aproveitando o surgimento do protagonista na conversa, a menina é questionada como é Leonel, se ela acha que Leonel é igual ou diferente das outras crianças. Vitória responde rapidamente: “é diferente, porque eles não são nada, são só amigos”. Mais uma vez a resposta dá a entender que características físicas estão sendo observadas quando enfatiza que é diferente por não “ser nada” que pode representar o fato de não serem parentes, “são só amigos”. Novamente a pesquisadora provoca: “Mas e no jeito, ele é como as outras crianças?” Vitória: “Também é diferente no jeito, porque eles não são nada, só são amigos”.

Neste momento, Vitória foge das perguntas, distrai-se e faz questionamentos sobre a casa da pesquisadora, onde fica, quantos andares tem o apartamento. Posteriormente, diz que mora em um bairro longe da escola e que não gosta de ir até lá após a aula, pois tem que atravessar um campo onde um homem foi morto. Ela afirma que atravessa o campo e o faz sozinha porque vai embora a pé e tem que passar pelo local. Os pais não vão buscá-la, pois a mãe só chega em casa às 20h. Em vários momentos da entrevista, ela menciona o receio pelo campo que tem que passar para chegar a casa, o que foi comunicado posteriormente à vice-diretora da escola, num anseio de que tal informação seja repassada aos pais da menina e esses, se possível, tomem alguma atitude que evite o trajeto da criança pelo local. A resposta da direção é que Vitória mencionou que trocaria novamente de escola no ano letivo de 2013, passando a estudar mais próximo de sua casa.

O entrevistado Murilo também responde sobre o segundo tema da entrevista. Ele nega qualquer possível semelhança entre os personagens do curta-metragem e algum colega da

turma, segundo ele nenhum se parece com seus colegas. Sobre a semelhança entre gostos e jeito com algum personagem, Murilo nega novamente. Aproveitando que o diálogo entre pesquisador e entrevistado flui um pouco mais, são retomadas algumas perguntas já feitas. Remetendo outra vez sobre identificação e diferença com o curta-metragem e seus personagens, a criança fala novamente que não se parece nem difere de nenhum deles. Ele parece não esboçar a sua opinião sobre tais questões: “E tem alguém no filme que você olha e pensa que agiria da mesma maneira, que você se identifica, que faria como a pessoa fez?” Nova negação.

Ao comparar as atitudes de Mariana quando se tornou amiga de Leonel com as dos outros meninos do filme, Murilo diz que acha que os meninos não foram legais, ela foi. Pesq.: “Você se identifica mais, no jeito de ser, nas atitudes, no comportamento, com Mariana, com os meninos ou com Leonel?” Murilo pensa em silêncio e diz que não sabe. Ao ser interpelado sobre se achar parecido com Leonel, ele nega: “Não. Porque ele não encosta os pés no chão e eu encosto”. A pesquisadora provoca: “Só por isso vocês são diferentes? Ele é menino e você também é, tem pai e mãe, gosta de brincar... Conhece alguém assim?” O aluno nega novamente.

Já em sua visão, a semelhança existe entre ele e Mariana, que gosta de conversar, tem amigos e é amiga de Leonel: “Sim... Sou conversador, legal, gosto de brincar...”. Não há possibilidade de semelhança com Leonel, o menino que é quieto e não brinca por ser diferente. Porém, com Mariana, a menina legal, correta, compreensiva, pode haver semelhança, mesmo sendo de um gênero diferente do seu. Nesse momento, dialoga-se com Skliar

Há um outro que nos é próximo, que parece ser compreensível para nós, previsível, maleável etc. E há um outro que nos é distante, que parece ser incompreensível, imprevisível [...]. Assim entendido, o outro pode ser pensado sempre como exterioridade, como alguma coisa que eu não sou, que nós não somos. (SKLIAR, 2003, p. 27).

Para a abordagem do 3º tema que trata da semelhança ou diferença com o personagem Leonel Pé-de-Vento, são recuperados aspectos do filme que dizem respeito a questão da diferença do protagonista. Pedro, em poucas palavras, confirma que Leonel é diferente, porque caminha no céu e não ia à escola. Aqui se faz presente a questão do pertencimento remetendo a pessoas que frequentam um mesmo território.

Por sua vez, Patrícia recorre a outros elementos complementares para explicar porque acha Leonel diferente dos demais: “Não era igual. Porque ele é um menino assim, que é bem educado, ele não tem bodoque pra atirar pedra nos outros, é bem carinhoso com as pessoas,

ele dá risada, né? Ele gosta muito das pessoas, brinca com as pessoas”. Neste caso, acredita-se que Patrícia compara exclusivamente o comportamento de Leonel com os dos meninos e meninas que, em várias cenas do filme, o agrediam. Estabelece uma ligação entre a diferença e o comportamento, modo de agir que, na visão dela, é amoroso, afetivo, alegre, civilizado, ou seja, diferente de Pedro, ela não toma o “pé-de-vento” como traço identitário de Leonel. Reforça o que entende por Leonel ser diferente: “Porque ele é educado”. A partir desta resposta, a pesquisadora relembra que Patrícia comentou que Mariana também era educada. A menina concorda. Questionada se, neste caso, Mariana e Leonel são iguais ou diferentes, ela responde com convicção que “são iguais”. Ao comparar Leonel com Mariana, a criança compreende que eles são simultaneamente iguais e diferentes. Diferentes em termos de gênero e iguais no comportamento, nos valores, no jeito educado de cada um ser.

Diante da afirmação da diferença de Leonel em relação aos demais, as crianças são desafiadas a pensar se conhecem alguém que seja parecido com o Leonel do filme. Pedro diz não saber e justifica a resposta falando que trocou de sala, pois tinha um colega que incomodava muito. Após esta resposta, foi questionado se havia alguma semelhança entre este colega e Leonel. Pedro então responde: “não, porque ele gosta de estudar e o Leonel não”. A pesquisadora indaga “Do que Leonel gostava?” e Pedro responde “de ficar em cima das árvores, porque ele não tinha nada pra fazer, não podia brincar com os amigos”. Ao ser perguntado sobre o porquê de o personagem não poder brincar, ele responde que se deve ao fato de morar no céu. Aqui é evidenciado o pertencimento ligado à territorialidade e à amizade.

É possível pensar que Pedro reforça a diferença do personagem, argumentando ser ela o que o afasta dos demais e impedia-o de desfrutar de brincadeiras e amizades “não tinha nada” “não podia”. Fazendo alusão ao processo de estereotipia, pode-se pensar que Pedro concorda com a imagem pré-concebida por alguns personagens do filme, pois apresenta a diferença como algo naturalizado e pertencente ao protagonista: Leonel é somente um pé-de-vento, o que é reforçado quando ele (Pedro) afirma que ele não gosta de ir a escola, fato que não aparece em momento algum no filme. Reproduz-se, pois, “o modelo da identidade pela diferença, impedindo que seja possível reconhecer no Outro a sua singularidade” (SCHAUN, 2009, p. 178). Expresso de outra forma, Pedro entende que Leonel não pode desempenhar certas funções como os demais já que é diferente, vive isolado. Ao contrário do menino que ele afirma ser o diferente entre seus colegas e que gosta de estudar. Pode-se pensar, aqui, que a significação construída por Pedro diante de tal fato acaba por reduzir, naturalizar a diferença que afasta os sujeitos já que não percebe possibilidades de aproximação e convivência entre o

personagem e os demais.

Patrícia é sucinta e mostra-se um pouco dispersa ao responder se conhece alguém que seja semelhante a Leonel, seja na escola, no bairro ou em casa. Diz que não conhece ninguém que se pareça com Leonel, ou que sofra situações de intolerância, solidão, como acontece com o personagem. Diz que seus colegas não se parecem com as crianças do filme porque conversam em aula, fazem fofocas para a professora e discutem.

Vitória, aluna da escola Pôr-do-Sol, quando questionada, afirma que Leonel é diferente no jeito de ser “ele não faz as mesmas coisas que as outras fazem. Uma anda de perna de pau ele não anda”. A pesquisadora insiste e indaga se há mais alguma coisa, além disso, que defina a diferença em Leonel, mas ela encerra: “Só isso”. Neste momento, ela mostra que o cabelo está pintado e conta que foi “a guria que cuida da irmã” quem pintou. Ao contrário das outras crianças, ela volta a reforçar a diferença comportamental e não física.

Percebe-se, mais uma vez, que a entrevista com Vitória é segmentada em etapas, interrompida seguidamente por outros assuntos por ela colocados. Para não censurá-la nem interrompê-la, a pesquisadora busca dialogar com ela nestes momentos, respondendo as suas curiosidades, concordando com Girardello e Orofino (2002, p. 4) quando comentam que diversos interesses perpassam a relação crianças-pesquisador, fazendo com que ora sigam em direções iguais e em outros momentos tomem rumos diferentes (apud GARZEL, 2009, p. 78). Ao falar com Vitória sobre assuntos que não são os objetivos da pesquisa, acredita-se estar buscando a aproximação e a confiança entre pesquisador e pesquisado, fundamental para que se consiga obter as suas informações e respostas.

Ao trazer a conversa novamente para a pesquisa, Vitória é indagada sobre ter alguém na escola que ela julgue ser semelhante a Leonel. A menina diz que não quer responder, que não lembra, questiona quantas perguntas faltam. Ela permanece agitada, arrasta a cadeira, apoia-se na mesa, pede para ver o bloco de perguntas da pesquisadora. Perguntou onde a pesquisadora havia levado os desenhos que produziram na etapa anterior das entrevistas e por que estava fazendo a entrevista. A pesquisadora explica: “Porque faz parte do meu trabalho, eu estou estudando, fazendo pesquisas, futuramente quero ser professora...” Vitória pergunta: “Tu quer se professora?” Após a resposta positiva, a menina afirma que também quer ser, mas não em sua escola: “quero ser ali no Colégio Bem-me-quer<sup>24</sup>, porque eu gosto, acho bonito”. A pesquisadora então pergunta se ela gostaria de estudar lá e ela afirma que sim, mas que não

---

<sup>24</sup> O verdadeiro nome foi mantido em sigilo através de pseudônimo. Vitória refere-se a uma escola particular, tradicional, pertencente a uma congregação de freiras e localizada no centro da cidade em um grande prédio. A escola é frequentada por alunos com alto poder aquisitivo.

estuda porque não sabe se lá tem “série” para ela. Sobre o antigo colégio e a troca para a escola Pôr-do-Sol, Vitória fala que foi estudar em outra escola:

Porque eu batia nos colegas, porque eles gostavam de incomodar os outros aí eu batia neles... Eu sempre bati neles, eles gostam de apanhar. Eles não gostam que a gente bata neles, depois eles querem bater na gente (Vitória, aluna do terceiro ano da escola Pôr-do-Sol).

A menina conta que batia em meninos ou meninas, “pequenos, da minha turma e das outras [...] na hora do recreio, dava chute, jogava pedras.” A pesquisadora estabelece relação entre a atitude da criança e o filme: “Jogava pedras? Você fazia como no Leonel?” A menina diz que sim e ao ser interpelada sobre como se sentiam as crianças diante da agressão, responde que se sentiam tristes, assim como Leonel. A pesquisadora busca entender como Vitória enxerga os seus atos de agressão aos colegas e indaga o que ela acha dessa atitude: “Eu acho ruim. Eu parei”. Há nova pergunta, sobre se ela parou de bater (na nova escola) porque o pessoal é legal, mas ela nega e diz que o pessoal é ruim, com exceção da diretora. Desconversa, falando que a mãe vai comprar um vestido para ela<sup>25</sup>. A pesquisadora, na sequência, indaga: “E quando você brigava com os colegas, o que acontecia?” Vitória diz: “Eles contavam pra diretora e eu ficava de castigo, depois eu ia pra sala, mas todo o recreio eu ficava de castigo, era muito ruim”.

Segundo a direção da Escola Pôr do Sol, Vitória não manifestou tais atitudes com os novos colegas mas, a professora da turma da menina, passou observar o comportamento das crianças em relação a ela e vice-versa. Segundo a professora, com a chegada de Vitória e com as primeiras manifestações de desentendimentos entre os alunos e a menina, ela preocupou-se em salientar à turma do terceiro ano que não seria por ela tolerado nenhum tipo de briga entre eles: Vitória seria respeitada na Escola e respeitaria seus novos colegas.

Tal atitude resolveu vai ao encontro da filosofia adotada pela Escola Pôr do Sol, presente em seu Projeto Político Pedagógico no item ‘inclusão’, que contempla a escola como um espaço para todos, com a presença marcante da heterogeneidade que revela princípios, atitudes, culturas e formação diferenciadas, criando as relações interpessoais que tanto enriquecem e contribuem para o desenvolvimento da aprendizagem e aquisição de cultura entre professores e alunos. No Projeto Político Pedagógico da escola há a afirmação de que a escola não apresenta casos graves de bullying mas mesmo assim houve a preocupação em

---

<sup>25</sup> Vitória refere-se a um vestido tradicionalista, de prenda, que está sendo vendido por uma das professoras da escola. Há um cartaz no mural da escola com a informação.

desenvolver ações que contribuíssem para eliminar os casos existentes e prevenir possíveis futuras situações. Possivelmente, se estas medidas iniciais não fossem desenvolvidas pela professora, a situação poderia ter se agravado, ocasionando situações de conflito entre Vitória e os colegas. Sabe-se que não existem mais agressões, como ela mesma afirma, no entanto, percebe-se que quando menciona a Escola, colegas e professora, a criança utiliza denominações negativas.

Após mencionar essas questões, a aluna pede para encerrar a entrevista e tem a sua vontade respeitada pela pesquisadora visto que já se passaram cinquenta minutos, o que pode ser considerado bastante tempo quando se está trabalhando com uma criança. Também se pode pensar que ela não quis mais falar sobre o assunto que estava sendo abordado naquele momento, por sentir-se incomodada, já que o fato resultou em sua troca de escola no meio do ano letivo. O encerramento da entrevista é uma forma de manifestar respeito pela criança, deixando a seu critério a vontade de falar ou não. Diante do fato, cabe expor o questionamento: há existência de políticas públicas que contemplam o acompanhamento escolar e familiar das crianças que enfrentam problemas de socialização ou a alternativa resume-se a trocar de escola, reforçando o estereótipo de aluno problema?

A pesquisa documental feita na Escola Pôr-do-Sol possibilitou conhecer algumas de suas formas de solucionar conflitos, as quais realmente demonstram preocupação em resolver problemas dos alunos por meio do diálogo, envolvendo os pais sempre que possível e, em outras situações, abrangendo a comunidade escolar, como no caso das ações anti-*bullying* realizadas na escola. Há também o encaminhamento de alunos com dificuldades ou problemas diversos ao PRAEN (órgão municipal de apoio), levados pelos pais mediante parecer da escola. No entanto, esta ação acontece em casos extremos, como a falta de desenvolvimento do aprendizado ou o sofrimento de algum tipo de violência em casa.

A conversa com Murilo sobre a semelhança e a diferença de Leonel surge a partir de outras temáticas e começa falando da possibilidade de Leonel frequentar as aulas, o que Murilo diz não ser possível, pois ele não bota os pés no chão. A pesquisadora comenta: “E no fim do filme, o que acontece com Leonel?” O menino responde que ele bota os pés no chão. Sendo abordada a possibilidade de ele poder ir à escola, Murilo diz que “Pode, porque agora ele está caminhando e só”. Argumenta que frequentando a escola, Leonel estaria igual às outras crianças e concorda quando a pesquisadora coloca a possibilidade de todos serem amigos dele no momento em que ele colocou os pés no chão. Murilo destaca que gosta do fim do filme “quando ele botou os pés no chão e ia poder brincar com todo mundo... pular corda.” O menino é questionado se antes não haveria formas de Leonel brincar, mas nega tal

possibilidade e complementa falando não saber o que Leonel podia fazer enquanto era um “pé-de-vento”.

Entende-se, aqui, que a inclusão de Leonel só é possível a partir de seu enquadramento na mesmidade, que, no caso, é frequentar a escola e brincar juntos, sendo o excluído um produto da impossibilidade de integração (SKLIAR, 2003, p. 93). Além disso, o olhar de Murilo está fixo em apenas um contexto, o escolar, algo próximo de sua realidade imediata. Para ele, estar com os pés no chão é inclusão, é ser igual às outras crianças, é ir à escola, o que é natural ao levar em conta a faixa etária do aluno. Pertencimento para as crianças remete a condição de estar e fazer coisas juntos, como brincar e estudar.

Mas, sabe-se que muitas situações que incluem por um lado, excluem por outro, fazendo com que “ninguém parece estar completamente incluído, ninguém parece estar totalmente excluído” (SKLIAR, 2003, p. 95). A possibilidade de crianças, como Leonel Pé-de-Vento, passarem um dia a fazer parte de uma classe escolar carrega essas questões, assim como a situação de Vitória, colega de Murilo: a troca de escola representa, ao mesmo tempo, a exclusão de um contexto anterior, já que ela é afastada da turma, professores e amigos que, certamente, havia construído, mas representa em partes a inclusão ao ser recebida em outra escola. No entanto, o fato de ser aceita não significa estar inserida pacificamente em um novo espaço de sociabilidade, perante novos colegas. Prova disso são as respostas de Vitória quando questionada sobre gostar da nova escola e sobre como acha que é vista pelos colegas. Evidencia-se assim que

[...] os sujeitos que de alguma forma tenham sido antes excluídos pelo sistema, sejam agora incluídos por ele. Em ambos os casos, o de exclusão e/ou o de inclusão, há uma manutenção e uma sujeição férrea do sujeito *a partir* de um certo sistema, *dentro* do sistema, *desde* o sistema, *no* sistema, *pelo* sistema. (SKLIAR, 2003, p. 95).

Nas falas da menina estão implícitas dificuldade de aceitar a mudança e a sujeição a um sistema que ela não consegue adaptar-se. Em outros termos, será que a identidade de Vitória, e isso envolve seu modo de ser, suas características e seu comportamento, será um dia separada dos fatos que envolvem sua troca de escola? Relacionando com o curta-metragem, cabe pensar: será que Leonel, se incluído no contexto escolar como propõe Pedro e Murilo, deixará de ser o “pé-de-vento” passando a ser apenas Leonel? Tais questionamentos provocam reflexões que, ao mesmo tempo, fazem pensar, convidam a estabelecer um outro olhar perante a questão da inclusão das diferenças.

Neste contexto, apresenta-se o 4º tema a ser pesquisado: Semelhança (igualdade?) e

diferença na escola. Após estabelecer relações de semelhança e diferença entre os alunos e os personagens do filme, o próximo passo foi questionar sobre essas mesmas relações em seu ambiente escolar. Pedro continua o seu processo de não se identificar com os demais “não me acho parecido com ninguém”. Patrícia é enfática ao dizer que se parece com uma aluna do 4º ano, da mesma escola: “a Caroline. Agora eu tô de manhã e de tarde aqui no colégio porque estou fazendo o Projeto<sup>26</sup> e ela é minha amiga porque tá sempre brincando comigo, ela nunca grita comigo, nunca briga, nunca estamos brigando”.

A Escola Renascer se mostra receptiva para o desenvolvimento de Projetos Sociais / Culturais, o que foi constatado após a realização da pesquisa documental. O Programa Mais Educação começou em abril de 2012 e por meio dele são realizadas seis oficinas pedagógicas em turno inverso as aulas: taekwondo, percussão, violão, tênis de mesa, português e matemática. As oficinas são ministradas por cinco moradores da comunidade e um monitor externo. Inicialmente foram abertas 120 vagas e na avaliação da diretora, o Programa está sendo muito positivo pois o aluno estando na escola o dia todo só tem a ganhar. Quando ocorre alguma desistência entre os mais de cem alunos participantes do programa, há a tentativa da escola resgatar.

A intensa identificação de Patrícia com Caroline dá-se pelo fato de frequentarem o mesmo colégio, poderem conviver, fazerem juntas coisas que ambas gostam, “brincar”, de forma respeitosa e pacífica “nunca grita”, “nunca briga”. Interessante que a identificação foi focada em formas de comportamento e valores humanos.

O próximo questionamento foi com quem não se identificavam na Escola. Inicialmente, Pedro, evasivo, afirma não saber, depois diz não lembrar o nome da pessoa e nem saber porque não se identifica. A pesquisadora provoca indagando se ele acha que esta pessoa tem um jeito diferente do seu. Ele responde que sim, porque ele (Pedro) é “normal”, mas o outro é “diferente”. Na tentativa de seguir buscando o entendimento do significado da diferença do outro em relação a Pedro, novas provocações são feitas pela pesquisadora: “Ele é parecido com Leonel Pé-de-Vento?”. A resposta é negativa e ele complementa que “é moreno”. A pesquisadora questiona se é moreno como ela e ele (cabelo escuro, pele branca), ele discorda: “Não, é mais escuro. Ele sentava do meu lado, mas incomodou e foi pra trás”.

---

<sup>26</sup> Patrícia participa de todas as oficinas ofertadas na Escola Renascer via Programa Mais Educação (matemática, português, taekwondô, percussão). O Programa aumenta a oferta educativa nas escolas públicas por meio de atividades optativas que foram agrupadas em macrocampos como acompanhamento pedagógico, meio ambiente, esporte e lazer, direitos humanos, cultura e artes, cultura digital, prevenção e promoção da saúde, educação continuada, alfabetização e diversidade (SECAD/MEC), em parceria com a Secretaria de Educação Básica (SEB/MEC) e com as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação. Fonte: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=86&id=12372&option=com\\_content&view=article](http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=86&id=12372&option=com_content&view=article)>.

Aqui a diferença é marcada pela questão étnica “é mais escuro” e comportamental “incomodou”. O problema parece ter sido resolvido com o distanciamento e a divisão do espaço “sentava ao meu lado”, “foi para trás”. Fica o questionamento: se fosse menos escuro, ele também iria para trás? Pedro se sentiria tão incomodado?

Diante disso, é importante estar atento para o quanto ao falar a criança está “se auto-definindo e definindo aos companheiros, usando implicitamente categorias como idade, gênero, classe e etnicidade” (GIRARDELLO; OROFINO, 2002, p. 4, apud GARZEL, 2009, p.78). Pedro concorda com a sua definição de cabelo preto e pele clara, proposta pela pesquisadora, o seu padrão é tido como “normal” como ele mesmo menciona. Ao se definir como normal, é como se ele servisse de referência para que o outro, incompreensível, pudesse ser conhecido. Diante da resposta de Pedro, dialoga-se com Fischer (2008, p. 12)

Ora, é justamente essa a discussão que faz Jorge Larrosa (2004), quando escreve que a codificação do outro está relacionada à busca de tornar compreensível algo que, talvez, seja da ordem do inapreensível, do imprevisível, do provisório; mas se trata de uma busca em que as pessoas acabam por comprazer-se no exercício da codificação, a partir da nomeação de si mesmo como normalidade, como sujeito-bem-situado, no interior de um processo de construção vertical do outro, como alguém deslocado, insubmisso, alguém que deveria ser outra coisa, não o que é.

Patrícia, por sua vez, afirma não se parecer com Chayane, uma menina de outra turma: “ela é muito abobada. Ela se aboba, fica dando risada de todas as coisas, até frescuras”. Infere-se que Patrícia é mais centrada, contida e, no caso Chayane, é mais irreverente, descontraída ou superficial. Daí o estranhamento para o outro diferente. Pode-se constatar que ambas as diferenças destacadas pelas duas crianças remetem a inferioridade do outro “mais moreno” e “abobada”.

Na escola, Vitória diz que não se parece com ninguém. Ao ser provocada pela pesquisadora, que coloca a possibilidade de Vitória se parecer com alguma outra menina da escola por gostar das mesmas coisas, como, jogar futebol (algo que Vitória já havia afirmado que gostava de fazer) ela cita Antônia, pois ambas gostam de jogar bola. Além disso, ela não encontra outras semelhanças com a colega.

Quando questionada sobre a existência de alguém diferente na escola, fala que não sabe, não quer responder. Não desenvolve a sua resposta mesmo sendo provocada pela pesquisadora. O diálogo com a menina é composto por interrupções, muitas vezes, propostas por ela quando não sabe/não quer responder a pergunta que está sendo feita, como neste caso. Portanto, para mantê-la disposta a responder sobre os outros temas, novas perguntas são

feitas, o que ocorreu neste momento.

Murilo também diz não haver ninguém que se pareça com ele. A pesquisadora refaz a pergunta, sondando sobre quem são seus amigos na escola? Ele diz que Marcelo, Kaoê e Augusto são seus amigos, embora eles não se pareçam. Nova indagação: “Vocês gostam de coisas parecidas?” Murilo então responde que sim: “às vezes a gente gosta de ler e de desenhar e no recreio de jogar bola”. Segundo o aluno, todos os meninos da sua sala gostam de jogar bola. A pesquisadora, ao questionar sobre a diferença, reforça que não são características físicas que estão sendo levadas em conta, por exemplo, cor do cabelo, mas as atitudes, os gostos e o jeito de ser. Murilo responde de imediato que Vitória e Caroline diferem dele e associa tal diferença às brincadeiras preferidas delas, que não são as mesmas dele: “porque têm umas que brincam de pega-pega, outras brincam de esconde-esconde, outras brincam de pular corda”. O tipo de brincadeira é um critério para identificar o outro como igual ou diferente na questão do gênero: “todos jogam bola”.

A pesquisadora então direciona a questão para o ambiente da sala de aula, sondando sobre as suas posturas na classe, se teria alguma diferença. Murilo não responde e diz não saber. Associando ao filme a constituição da identidade e diferença por Murilo, a próxima pergunta é sobre a semelhança dele com os personagens. Para ele, não existem semelhanças. A questão é refeita e Murilo nega mais uma vez a semelhança, assim como nega as diferenças. Diz que não lembra.

O 5º tema presente na entrevista refere-se a autorrepresentação / identidade dos pesquisados por meio de questionamentos acerca de como a criança se descreve e/ou como acha que é vista pela turma e, ainda, qual a sua importância no contexto da escola. Alguns entrevistados respondem com base em apenas um destes elementos e remetem ao filme para responder os questionamentos.

Pedro, inicialmente, afirma não saber, mas, após ser provocado diz que é “bem legal, gosta de jogar bola”. Ele julga-se parecido com a personagem Mariana e, na conversa com a pesquisadora, ele lembra que, no dia em que a protagonista não foi à escola, ela foi ajudar o Pé-de-Vento a caminhar no chão. Segundo ele, Mariana ajudaria Leonel a ir à escola, fato que não está presente no audiovisual em nenhuma cena. É possível pensar que Pedro entende que, ao tocar os pés no chão, Leonel passaria a ter uma vida como a dos outros meninos e isso implica ir à escola, o que está muito próximo de sua realidade. Associa o fato de Leonel sentir-se feliz à possibilidade de ir à escola com a ajuda da Mariana, evidenciando que a periferia da mesmidade parece ser o centro desejado pela alteridade (SKLIAR, 2003, p. 71).

Quando questionado sobre como Leonel se sairia na escola e como ele acha que os outros tratariam-no, Pedro responde que iria bem, pois teria ajuda da Mariana. Além disso, para ele: “Todos iam ser ‘bem’ com ele. Porque eles nunca viram ele aí, quando eles viram, acharam que ele era legal porque ele caminhava no céu e ninguém caminha no céu”. Assim, Pedro vê na diferença do personagem, que neste momento teria deixado de existir, a oportunidade de conhecer e aproximar-se do outro como pré-requisito para tornar-se amigo.

Cumprе salientar que, no filme, tal situação não acontece, no entanto, isso não impede que Pedro acredite que, após tocar os pés no chão e no mesmo espaço, se “igualando” aos demais, Leonel levará uma vida “normal” dentro dos padrões pré-estabelecidos pela sociedade. Diante desta resposta, entende-se que o fato de as crianças nunca terem visto Leonel afastava-as dele, porém, quando colocadas em contato no mesmo espaço, que é a escola, passarão a gostar dele. A Escola, aqui, é vista, para além de um espaço de aprendizado, mas como um espaço de sociabilidade, inclusão, encontro, conflito e reconhecimento das diferenças.

Patrícia é mais sucinta no exercício de autorrepresentação, focando nas suas características físicas e comportamentais: “eu tenho olho verde e tenho cabelo preto e venho todos os dias aqui na escola”. A menina destaca que, às vezes, gosta de brincar, às vezes, não. Brinca com amigos e o primo que estuda na mesma escola. Quando questionada sobre a sua importância na escola e em sua turma, Patrícia, responde contextualizando: “lá na sala tem gente que tem as suas coisas, todo o material né, mas os outros pedem e ninguém empresta. Eu tenho todos meus materiais, mas eu empresto, eu não sou mal educada, tem gente que não empresta”. A menina associa a sua importância ao fato de ser generosa, solidária e compartilhar o seu material com os colegas, ao contrário do comportamento dos demais, que não emprestam material, por isso, na opinião dela, são mal educados.

Ambos os entrevistados, ao serem questionados sobre qual seria a representação que a turma faria de cada um, responderam confiantes que diriam que são legais. Patrícia complementa dizendo que gosta das pessoas e é legal com elas, por isso, eles diriam que ela é legal. Tem-se, pois, uma compreensão a partir da lei da reciprocidade.

Parte-se então para a autodefinição de Murilo, questionando: “Você se acha importante para a escola?” Murilo diz que sim. A pesquisadora avalia, com o entrevistado, como ele acredita que a turma o vê: “Se eu fosse à tua turma, perguntasse sobre como você é, o que os colegas diriam? Eu perguntaria como é o Murilo, o que vocês acham dele, o que tu acha que eles responderiam?” Após muita reflexão, Murilo diz não saber. Buscando respostas do menino, a pesquisadora busca exemplificar por meio de uma possibilidade de resposta:

“Você acha que eles diriam que tu és legal, conversador ou quem sabe chato, briguento...” Murilo baseia-se no exemplo dado e responde: “Que eu converso com todo mundo, que eu sou legal, eu não brigo...” Sobre a sua importância para a turma, a escola e a família, Murilo diz que é importante em todos estes contextos. Ao ser indagado sobre como é sua turma, ele responde que todo mundo é muito legal, ninguém briga, é tranquilo, são todos amigos.

Ao ser perguntada como acredita ser vista pela turma, Vitória é direta dizendo que é “vista com os olhos”. Em relação a sua importância na escola, ela é afirmativa, argumentando que é importante porque estuda e não é como Leonel. A pergunta então é refeita: “Se eu perguntasse aos colegas como você é, pedisse para me falarem sobre a Vitória, o que acha que eles diriam?” Vitória diz que os colegas diriam que ela é “feiosa, incomodativa, intrometida e linguaruda”. É perceptível que ao imaginar como os colegas a definiriam, a criança expõe sentimentos negativos, de rejeição, possivelmente são reflexos da situação vivenciada, quando saiu da antiga escola ao ser expulsa por motivo de brigas e desentendimentos com os colegas, carregando-os consigo ao ingressar na nova escola. Diante dessa situação, reporta-se a Fischer (2008, p. 10), quando afirma que existem escolas<sup>27</sup> em que são manifestadas práticas classificatórias por professores e alunos (crianças e jovens)

expressões do senso comum – inteligentes versus “burros”; gordos e magros; bonitos e feios; bem arrumados e “maloqueiros”; bem-comportados e desordeiros; “populares” e “apagados” [...] as situações não deixam de pertencer à lógica das práticas classificatórias que nossa sociedade tão bem soube construir. (FISCHER, 2008, p. 10).

E, de alguma forma, “todo ato de classificação é em si mesmo um ato de exclusão e de inclusão que supõe coerção e violência” (SKLIAR, 2003, p. 66). Entende-se que, diante dos fatos que envolvem a sua troca de escola no meio do ano letivo, Vitória pode ter sido classificada pelos colegas da turma como uma aluna problema, que foi expulsa da escola anterior por mau comportamento, o que, possivelmente – em suas concepções –, se repetirá na nova escola. Então, cabe questionar, se há políticas públicas que contemplam o acompanhamento escolar e familiar das crianças que enfrentam problemas de socialização ou a alternativa resume-se a trocar de escola, reforçando o estereótipo de aluno problema? Deve-se ressaltar a visão de Skliar, quando pondera que “o expulso é uma produção, um modo constitutivo do social [...] não enuncia, nem denuncia, nem anuncia nada: está privado de

---

<sup>27</sup> As informações foram compartilhadas em uma pesquisa, por estudantes de pedagogia, que durante o curso visitaram escolas públicas em Porto Alegre e narraram algumas situações, as quais Fischer apresenta nesse trabalho.

linguagem. Revela sua contradição, sem dizer nada; está sendo produzido para testemunhar seu espaço sem falar sobre sua espacialidade” (2003, p. 93).

Neste caso, houve a manifestação por parte da criança, apropriando-se da linguagem para isso. Algumas contradições reveladas por Vitória foram demonstradas no dia em que a pesquisadora propôs o trabalho de produção dos desenhos para toda a turma. Em alguns momentos, Vitória desentendeu-se com meninos e meninas da turma. Discutia sobre empréstimo de material, chamou uma colega de mentirosa quando essa narrava um fato, reclamava que outra colega estava sentada na sua frente dificultando que ela conseguisse assistir ao filme. Mas, ao mesmo tempo, mostrou-se solícita quando emprestou seus lápis de cor a alguns colegas e quis ajudar nas atividades em sala de aula, levantando de sua classe enquanto a pesquisadora falava a toda turma, perguntando se poderia ser a ajudante do dia, uma forma indireta de buscar atenção e aceitação.

Possivelmente os adjetivos “feiosa, incomodativa, intrometida e linguaruda”, que ela utiliza para se autodefinir, estiveram presentes em sua vida, no contexto educacional e familiar, e ela os reproduz ao falar de si mesma. Mesmo que os colegas não a tenham assim definido diretamente ou que tais adjetivos tenham sido direcionados a ela em situações de desentendimento, como as vivenciadas pela pesquisadora no dia da produção dos desenhos, ela opta por eles ao invés de características positivas.

Quando enfoca a turma, ela afirma que é ruim, que não gosta e que todos são chatos:

**Vitória:** todo mundo, até a professora, eu não gosto dela.

**Pesq.:** Você gosta da escola?

**Vitória:** Sim.

**Pesq.:** Só da turma que não. Os colegas não são legais?

**Vitória:** Não. São todos linguarudos, falam as coisas que não sabem.

**Pesq.:** O que eles falam?

**Vitória:** Eu queria jogar bola e eles não queriam deixar, é só menino.

Nota-se um sentimento de rejeição que leva a frequentes generalizações por parte da menina, “são todos linguarudos”, subentendendo que os colegas não a conhecem de fato, “falam coisas que não sabem”. Possivelmente tal sensação despertada em Vitória está relacionada com o momento inicial em que passou a frequentar a Escola, na metade do ano letivo, a partir da transferência. Segundo a professora da menina, quando ela entrou na turma, na metade do ano letivo, em um primeiro momento houve uma certa rejeição por parte dos colegas. Ao perceber a atitude, a professora buscou conversar com a turma, explicando e

ressaltando a importância da convivência entre todos, atitude que novamente reflete as ações anti-bullying planejadas pela Pôr-do-Sol e encontradas na pesquisa documental realizada.

Percebe-se que ela justifica o fato de não gostar dos colegas por meio de uma situação em que não foi incluída em uma brincadeira, que é o jogo de futebol, um esporte característico dos meninos e que acontece no pátio da escola durante o recreio. Tal atividade agrada a menina, pois, no dia em que seriam realizadas as entrevistas, a pesquisadora encontrou-a na quadra da escola, jogando futebol com meninos e meninas. Por isso, o fato de ser impossibilitada de “jogar bola” incomoda-a, visto que, mesmo tendo vários momentos de discussão e rejeição entre ela e os colegas, a falta de afinidade está associada à desclassificação num momento de brincadeira. Mesmo assim, ela fala que é importante na escola porque estuda e não é como Leonel Pé-de-Vento que não estuda.

Dando continuidade a conversa, Vitória questiona a pesquisadora se é casada. Ao saber que não, Vitória pergunta o nome do namorado da pesquisadora e, ao saber, afirma que o nome é feio e que ela gosta dos nomes Gregory, Johnny e Rudivan. Ao falar do nome de seus irmãos, diz que a irmã mais nova se chama Maria fofqueira ou Maria gasolina. O segundo adjetivo é porque, conforme ela, a irmã de cinco anos quer sair com o pai sempre que ele liga o carro. Observa-se que, provavelmente, tal expressão é compartilhada por Vitória no contexto familiar, já que é lá que tais fatos ocorrem.

O 6º tema pesquisado diz respeito à importância de Leonel no contexto familiar e escolar. Pedro responde que o personagem era importante para sua família, porém não para a escola: “Porque ele não ia à escola”. Já a família gostava de Leonel, assim como ele gostava da família, na visão de Pedro tal fato justifica-se: “porque ele era diferente, ele caminhava no céu, não podia fazer nada. A família podia, daí ajudava ele”. Diante disso, constata-se que Pedro entende que a diferença que Leonel possui faz com que seja querido pela família e que, por ser um “pé-de-vento”, não pode fazer nada. A família, que pode fazer as coisas normalmente, é quem o ajuda, embora, no filme, em nenhum momento, Leonel apareça sendo ajudado, apenas tendo relação de convivência com os pais, em uma situação habitual que é o almoço.

Inclusive, no filme, quando Leonel é agredido com pedras e bодоques pelos meninos, a mãe impede o pai de repreendê-los e orienta o filho a não entrar em conflito com eles, ficando longe da “gurizada”, o que evidencia uma situação de cuidado, proteção ou ajuda, através da intenção de afastar o filho do convívio. Assim, pode-se dizer que Pedro percebe a diferença como algo que limita, impede, dificulta a vida em sociedade e necessita de ajuda que deve vir da família: “não raro a diferença é associada à inferioridade e desigualdade, e o

'outro' – que é diferente porque é diverso e plural – torna-se inferior” (SILVA; BRANDIM, 2008, p. 51-66).

Já Patrícia, ao falar da importância de Leonel no contexto familiar e escolar, relembra das cenas com detalhes e cita passagens do filme: “um dia, a Mariana estava subindo na árvore, ele tava dormindo e ela acordou ele. Ele se assustou porque ele pensou que ela ia atirar pedra nele [...] Ele pensou isso por causa dos guris, que tinham dado nele, ficam jogando pedras nele”. Ao ser questionada porque achava que os meninos tinham estas atitudes com Leonel, a menina diz que “eles não gostavam dele, pensavam que ele era mau, porque ele era um pé-de-vento, ‘né’?”

Patrícia toma a diferença e o desconhecimento do outro como justificativas pelo fato de os meninos da escola acharem Leonel maldoso. Na continuação da mesma resposta, complementa: “eles brigaram, não gostavam dele, por causa que ele não fazia nada, ele ficava bem quietinho lá no canto, sentado, não incomodava ninguém, eles que foram lá incomodar ele, ‘né’?” Diante desta afirmação, é possível identificar que a entrevistada associa a diferença com impotência, incapacidade, improdutividade, características exigidas na sociedade contemporânea que exclui os que não as possuem.

A próxima entrevistada, Vitória, responde a respeito da importância de Leonel e sobre como ela acredita que ele é visto pelas crianças. A aluna do terceiro ano afirma que devem achá-lo esquisito, porque elas não andam igual, ele não caminha como as crianças. Ao consultar, no dicionário, o termo “esquisito”, aqui utilizado por Vitória para definir Leonel, tem-se que é algo não usual, fora do comum, raro, extravagante, singular, excêntrico. Cabe destacar a visão de Fischer (2008, p. 12) quando trata sobre um trabalho realizado com alunos de graduação para definir a alteridade

Num dos encontros com calouros do Curso de Comunicação, o debate sobre os “outros” levou o grupo a discutir diretamente o tema da diminuição do outro: o gordo, o que tem espinha no rosto, o que foi ou é repetente, os chamados “burros” e fracassados, os magrelas, os gays, as lésbicas, etc. Conforme eles disseram, qualquer fato, qualquer dado, qualquer marca do corpo poderá ser motivo para “pisarem no pé do outro”, para “carimbarem” o sujeito. Ser gordo, ser homossexual, ter o cabelo crespo, vestir-se fora da moda – tudo é motivo para buscar rapidamente um apelido, um nome classificador e especialmente para separar esses “outros” que se tornam indesejáveis.

A classificação “esquisito”, que rotula e de alguma forma distancia Leonel das outras crianças, repete-se quando Vitória é questionada sobre a importância do personagem para a escola e responde que ele não importa, mas Mariana, sim “Porque Leonel não vai estudar e

ela vai”. É importante para a escola quem está dentro, incluído no sistema, os demais “não importam”, “não vão estudar”. Segundo ela, o protagonista não estuda porque é um Pé-de-Vento, ou seja, é a característica que define Leonel, que o “carimba” como propõe Fischer (2008) e identifica-o como estranho, desigual, inferior, já que não pode estudar e, assim, não está inserido no mesmo espaço que Mariana e as outras crianças. Ao estar diante da classificação proposta por Vitória, reforça-se, aqui, a visão de Skliar, de que o Outro já foi suficientemente ignorado, silenciado, globalizado, protegido, excluído, expulso, incluído, integrado, branqueado, anormalizado, voltando a estar fora e a estar dentro. O outro já foi observado e nomeado o bastante (2003, p. 29).

Ao comentar a importância do personagem para a sua família, Vitória confirma “ele é importante para a família dele”, mas diz não lembrar os pais de Leonel no filme. Sobre a importância para as outras pessoas, por exemplo, as outras crianças da escola, ela diz “Não. Porque eles jogaram pedra de estilingue, por causa que o Leonel deve... tava fazendo alguma coisa para eles, inticando, falando nome”. A pesquisadora indaga: “O Leonel fez algo ou eles que fizeram algo?” A menina repensa e diz então que: “Eles fizeram para Leonel”.

Sobre o motivo pelo qual acredita que Leonel não estuda, ela responde que é porque ele é Pé-de-Vento. A pesquisadora provoca: “Mas será que ele não poderia ir à escola?” Vitória mais uma vez é enfática e até repreensiva: “Não, porque ele é Pé-de-Vento”. De alguma forma, a menina reduz o sujeito Leonel à diferença que ele possui. Em seu entendimento, o fato de não ser como os demais, impede-o de frequentar as aulas e não há alternativas que possibilitem a inclusão do menino. Neste caso, é possível afirmar que ocorre a negação do outro diferente, “prática possivelmente relacionada com a própria não-aceitação do que cada um rejeita em si mesmo [...] uma prática relacionada às divisões sociais mais amplas, pelas quais nossa sociedade considera alguns como cidadãos, outros como subcidadãos” (FISCHER, 2008, p. 11).

Ao falar sobre a importância de Leonel para a escola, Murilo parece não se importar em possíveis contradições e diz que ele era importante: “porque ele não encosta os pés no chão, não pode brincar.” O aluno afirma a importância de Leonel também para a família, mas reflete por algum tempo e diz não saber o porquê. Ao ser indagado sobre a impossibilidade em brincar, ele reafirma “Porque ele não encosta os pés no chão”.

O 7º eixo temático trabalhado foi a importância de Mariana no contexto familiar e escolar. Pedro, de maneira firme, confirmou a importância da protagonista, justificada pelo fato de que ela “fazia tudo [...] estudava, brincava com as amigas, com Leonel”. Expresso de outra forma, levava uma vida dentro dos padrões esperados e considerados normais, é ativa,

participativa, solidária, sendo assim, tem importância em todos os contextos, diferente de Leonel, que na visão de Pedro importava apenas em sua família. Enfatiza o fato de que Mariana via “bem” Leonel ao contrário dos meninos que o viam “mal”. Destaque para a percepção do bem x mal, geralmente presente no universo infantil. Associa mais uma vez o “mal” ao comportamento dos meninos em relação à diferença de Leonel: “porque ele caminhava no céu”. Neste caso, o bem está associado ao feminino (Mariana) e o mal ao masculino (meninos).

Por sua vez, Patrícia associa a importância de Mariana principalmente ao fato de ela não ter medo e gostar de Leonel. É a relação de amizade e afeto entre os personagens que faz com Mariana seja uma pessoa “do bem” na visão de Patrícia. Ela cita cenas com riqueza de detalhes:

A Mariana é uma menina muito educada, o avô dela contou a história pra ela, sobre o Leonel, que nasceu uma guriuzinha, e ela voou 30m e ficou bem alto né [...] depois disso ela foi ver o Leonel de novo, mas sem as amigas, ela foi e não teve medo, porque ele tava dormindo e ela não incomodou ele, ela só subiu na árvore e foi acordar ele e ele se assustou porque pensou que ela ia atirar pedra nele. (Patrícia, 08 anos, aluna entrevistada da Escola Renascer).

De alguma forma, pode-se pensar que Mariana, a sua identidade, é aqui tomada por Patrícia como referência “muito educada” “não teve medo” “não incomodou” algo por ela admirado, que pode ser uma base para pensar outras identidades. Ao dividir, separar, classificar, normalizar, a diferenciação resulta na hierarquização. A ideia de Pacheco (2004, p. 3), vem ao encontro de tal fato, quando a autora afirma que, fixar uma determinada identidade como normal, é uma forma privilegiada de hierarquização, tanto das identidades quanto das diferenças. Ao normalizar se está a atribuir a essa identidade todas as características positivas possíveis.

Vitória também fala da importância de Mariana, porém de maneira enfática e direta. Diz que a menina é importante porque ela gosta de estudar, ao contrário de Leonel que, na visão dela, não gosta. Sobre a sua importância na escola, a menina fala que é importante: “porque eu estudo, não sou como Leonel Pé-de-Vento”. Considera-se, aqui, a ideia de Pacheco (2004, p. 3), de que a marcação da diferença constitui o componente principal de qualquer sistema de classificação que vise a definir quem é a “identidade” e quem é a “diferença”. A impossibilidade de Leonel ir à escola, um contexto frequentado pela maioria das crianças, distingue-o, segrega e separa; difere-o e torna-o menos ou nada importante.

Murilo também afirma a importância de Mariana, mas não sabe responder porque. A pesquisadora recupera alguns aspectos do curta-metragem e questiona sobre a relação

existente entre Mariana e Leonel. Ele responde, após alguns segundos, que a protagonista era amiga e brincava com o protagonista, diferente das outras crianças: “Tem gente que tocava pedra no Leonel, porque eles não gostavam do Leonel”. Pesq.: Por que você acha que eles não gostavam de Leonel? Murilo reflete e argumenta dizendo que é porque ele não é igual aos outros, ele é diferente.

Passando para o 8º eixo temático que aborda a importância dos meninos do filme no contexto familiar e escolar, têm-se as afirmações de Pedro e Patrícia de que eles não têm relevância. Pedro é objetivo e diz que “eles não são importantes, eles incomodavam”. Patrícia argumenta a partir da relação dos mesmos com Leonel: “não tem importância, porque eles não gostavam do Leonel, eles não gostavam dele porque pensavam que ele era maldoso”. A importância dos sujeitos no olhar infantil aparece relacionada ao bom comportamento e ao gostar e ajudar quem precisa. Remete a valores como bem-mal; certo-errado; comportado – rebelde.

Por sua vez, Murilo diz que não eram importantes, pois não brincavam com outros e “tocavam” pedras em Leonel. Para suas famílias, o aluno diz que eram importantes, mas não sabe dizer porque. O menino fala também sobre os outros personagens do filme, as colegas de Mariana que se esconderam para ver Leonel. Diz que tal fato foi para que ele não as visse: “Elas não queriam que ele as visse, senão ele ia sair correndo, porque ele tinha vergonha. Ele se assustava.” O menino afirma que as meninas podiam fazer algo ruim para Leonel: “Eu acho que elas podiam fazer alguma coisa mal para ele. Ele podia pensar que elas iam jogar pedra nele”. Tal ideia de Murilo refere-se à atitude tida pelos meninos perante Leonel. Na concepção dele, o comportamento agressivo e intolerante poderia ser repetido pelas meninas, ou seja, o bem e o mal para Murilo não estão relacionados ao gênero. Vitória não respondeu a última pergunta.

Com as respostas dos entrevistados, pode-se verificar que os quatro evidenciaram múltiplas interpretações sobre Leonel Pé-de-Vento, que variam entre cada criança, ainda que se falasse sobre os mesmos temas com cada uma delas. Alguns apresentam dificuldade em expressar sua opinião sobre determinado assunto, outros demonstram facilidade, fatos que caracterizam os diferentes modos de ver. Portanto, notou-se que as múltiplas significações e sentidos construídos pelas crianças são mediados por diferentes contextos sendo um deles o escolar. Mas, não se pode deixar de considerar que este local onde se deu a exibição do audiovisual interfere diretamente na forma como se comportam os pesquisados, mesmo que seja um espaço democrático aberto para projetos e atividades que proporcionem momentos educativos e informativos, é o lugar em que as crianças estão sob os olhares de professores,

funcionários e direção.

Neste local, que de certa forma pressupõe um tipo de comportamento mais formal, destaca-se o aspecto positivo da possibilidade de as crianças ficarem somente com a pesquisadora, tanto nos momentos de produção do mapa de conhecimento desenhado quanto durante as entrevistas, o que garantiu mais privacidade e liberdade para responderem as questões. Assim, os pesquisados fizeram identificações estabelecendo relações com o curtametragem e si próprios e sobre outras pessoas, tendo como base os seus repertórios culturais, compostos por vivências anteriores, fazendo notar em suas respostas que estes aspectos do passado compõem as suas identidades e inferem em suas impressões sobre a questão da identidade e da diferença.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa Comunicação e Educação: para uma abordagem política da identidade e da diferença no espaço escolar constituiu-se na apresentação de um processo que aproximou os campos da comunicação e da educação, com vistas aos importantes temas da identidade, diferença e alteridade. Tais conceitos foram abordados de maneira complementar, por meio da relação existente e das possíveis formas que podem dialogar entre si, bem como a importância de serem associados ao contexto escolar, um espaço de convivência entre múltiplos sujeitos e culturas, em que se realiza a pesquisa empírica.

Ao introduzir os conceitos “educomunicação” e “mídia-educação”, a dissertação expõe as suas definições, as premissas que guiam ambas concepções e a aproximação existente entre elas para fins sociais e políticos. A abordagem política mencionada está ligada à opção de trabalhar a desconstrução do processo histórico de constituição das identidades, sustentado por relações de poder hegemônicas que, muitas vezes, tendem a naturalizar os padrões euroamericanos, tornando-os adequados e preferíveis diante das diferenças. Constatou-se, então, que a educomunicação e a mídia-educação contribuem potencialmente para problematização destas questões no contexto escolar, a partir da inserção de um objeto midiático que possibilita expor importantes assuntos às crianças, alunas das séries iniciais, de maneira lúdica e ficcional, neste espaço público que reúne sujeitos tão plurais.

Cabe retomar o elo central que possibilita que estas reflexões possam ser estabelecidas: o Projeto Cultural Vô Venâncio vai à Escola com foco no curta-metragem Leonel Pé-de-Vento, uma importante ferramenta de comunicação midiática que aborda questões como discriminação, preconceito, amizade, afeto, *bullying*, intolerância e diferenças, possíveis e fundamentais de serem trabalhadas na formação de sujeitos em séries iniciais. Fazendo-o, sobretudo, porque, atualmente, o encontro com outras culturas, raças e perfis é inevitável, o que pode desencadear sentimentos de anseio e angústia em relação a saber como agir, como estabelecer uma relação. Neste sentido, o objeto midiático em estudo mostra-se rico, pois apresenta o protagonista Leonel que sofre com preconceito e intolerância por não ser semelhante aos meninos de sua idade. Por isso, é perseguido, apedrejado, debochado e ridicularizado pela maioria.

A diferença que o exclui está representada de forma lúdica através de sua condição de ser um menino “pé-de-vento”, que é entendida no presente estudo como uma maneira de

expor diferenças de cor, classe ou etnia, contribuindo para que nenhuma identidade seja desrespeitada e mesmo assim seja possível refletir e problematizar a questão de que ninguém tem o direito de colocar o outro em situações desumanas por não reconhecer naquele a existência de um sujeito. Assim, adotou-se a possibilidade de que este “pé-de-vento” pode ser substituído, na atualidade, por tais diferenças, que em âmbito escolar e também na sociedade diferenciam, inferiorizam e distanciam uns dos outros. Esta forma

É sabido que, muitas vezes, a condição que difere as pessoas não deixará de existir, ao contrário do que aparece no filme, quando o personagem deixa de ser um “pé-de-vento”. Mas, o que se pode concluir, a partir deste fato, é que o reconhecimento proporcionado pelas atitudes do personagem de Mariana, que se aproxima de Leonel, conhecendo de perto as características que o tornam único e diferente dos outros meninos da escola, faz com que ele seja invadido por sentimentos de pertença, deixando de lado a diferença e passando a ocupar o mesmo espaço das outras crianças. A partir do contato fica perceptível, para ambos personagens, que é possível conviver superando preconceitos. Dessa forma, Mariana aceita o outro como ele é, deixa Leonel ser diferente, buscando e encontrando inúmeras formas de se relacionar com ele. Proporciona sentimentos de pertencimento, diminuindo o distanciamento entre sujeitos, resultando na aproximação e na inclusão.

Tendo em vista todas problematizações propostas, responde-se o problema de pesquisa: como a comunicação e a educação podem contribuir para a abordagem política da identidade e da diferença no espaço escolar? É ao propor todas estas reflexões expostas, perante alunos e professores, que o Projeto Cultural Vô Venâncio vai à Escola por meio do curta-metragem Leonel Pé-de-Vento colabora para abordar temas transversais e que ainda enfrentam tabus. Conclui-se que o audiovisual em questão surge como uma possível forma de aprofundar tais conteúdos ao retratar a história de Leonel. A partir disso, desconfigura-se a reprodução do mesmo, resultando na desconstrução da constituição de identidades socialmente desejáveis ou aceitáveis.

Conseqüentemente, a proposta de trabalhar com um curta-metragem que versa sobre diferença, preconceito, intolerância, *bullying*, discriminação, convivências, amizade, educação e compreensão, com crianças do ensino fundamental pertencentes a um contexto em que muitas vezes figuram padrões de beleza ditados por personagens princesas, heroínas, Barbies, príncipes ou super heróis – reproduções presentes nos desenhos de duas crianças entrevistadas que recorreram a traços característicos de personagens estilo princesa para representar Mariana: ambas meninas, ilustram a protagonista com longos cabelos loiros, vestido longo, armado, cor de rosa e lilás, o que em nada lembra a protagonista que é ruiva e usa roupas

simples - evidencia uma tentativa de explorar questões presentes cotidianamente na vida real, nas relações destas crianças com os seus colegas de escola, amigos, professores, a fim de que sejam percebidas e entendidas por estas crianças com identidades em formação.

Um dos objetivos específicos deste estudo foi pesquisar teoricamente a relação entre comunicação e educação, o qual foi atingido a partir das perspectivas teórico-metodológicas evidenciadas no primeiro capítulo, que tratou dos Estudos Culturais voltados para os campos da comunicação e da educação. As reflexões teóricas sobre mídia-educação e educomunicação, conceitos alvo deste estudo, contribuíram para que se pudesse entendê-los como perspectivas congruentes que contribuem para mudanças sociais em comunidades escolares, afirmando o pressuposto de que a comunicação, quando trabalhada no contexto educacional, atua no sentido democrático e inclusivo dos sujeitos e da comunidade escolar. Para finalizar este capítulo, evidenciou-se a perspectiva da educomunicação como mediadora frente ao campo educacional e o campo comunicacional.

O segundo capítulo possibilitou aprofundar o estudo dos conceitos Identidade e Diferença frente os campos da Comunicação e da Educação, respondendo ainda o primeiro objetivo específico de estudar teoricamente a relação entre comunicação e educação, identidade e diferença. Foram feitas reflexões que contribuem para a compreensão da construção das identidades, muitas vezes, conflituosa, mas sempre possível a partir do relacionamento com a alteridade. O debate sobre as diferenças conectou-se com a questão do estereótipo, possibilitando demonstrar as marcas deixadas pelo preconceito e pela inferioridade. Apresentou-se, também, o contexto em que se dá a exibição do audiovisual, a escola, vista no presente trabalho como um espaço público de constituição de identidades e diferenças em que ocorre, obrigatoriamente, a convivência entre diferentes sujeitos.

No terceiro e último capítulo, intitulado “Significações infantis a partir do curta-metragem Leonel Pé-de-Vento”, buscou-se responder o terceiro e o quarto objetivos desta dissertação, os quais consistiam em descrever o contexto em que as crianças participantes da pesquisa estão inseridas, levantado por meio de uma pesquisa documental na escola, e analisar as significações por elas construídas sobre identidade e diferença, a partir da exibição do curta-metragem Leonel Pé-de-Vento. Neste último capítulo, ainda foram detalhadas as opções metodológicas, o percurso traçado pela pesquisadora no trabalho de campo, as implicações que surgem ao fazer pesquisa com crianças, a amostragem com as escolas visitadas e crianças pesquisadas, a descrição do material coletado e, finalmente, a análise e interpretação.

O contexto em que as crianças estão inseridas foi levantado a partir da realização de uma pesquisa documental que tomou, como base, materiais das escolas dos alunos

participantes do presente trabalho como arquivos impressos e digitais, no intuito de identificar a filosofia da escola, seus objetivos, formas de comunicação, linha da gestão, projetos existentes, formas como trabalham com a inclusão das diferenças e infraestrutura que disponibilizam. Pode-se concluir que, de modo geral, tanto a Escola Renascer quanto a Escola Pôr-do-Sol apresentam gestão participativa e atuam no sentido de proporcionar uma formação integral de seus educandos, buscando desenvolver os seus conhecimentos a partir de uma vivência solidária e coletiva.

No que se refere à questão da inclusão das diferenças, assunto com estreita ligação com os temas desta dissertação, constatou-se que a Escola Renascer contempla, em seu Projeto Político Pedagógico, a proposta de realização de um Atendimento Educacional Especializado, o qual evidencia o direito dos sujeitos possuírem e terem respeitadas as suas diferenças. Mas, apesar disso, não foram encontradas, no material disponibilizado, ações práticas que comprovem tal anseio. Já na Escola Pôr-do-Sol, a questão da inclusão está associada a oferecer instalações adequadas a alunos com necessidades físicas especiais o que parece ser insuficiente diante das particularidades que a questão exige, no entanto, mesmo não havendo um aprofundamento sobre o tema no material consultado, há de relevante, em seu Projeto Político Pedagógico, algo que tem estreita relação com a questão da inclusão: as ações anti-*bullying*, que são planejadas e implementadas pela escola anualmente e vão desde encontros de formação dos professores com vistas à justiça restaurativa até a exibição de vídeos e posterior debate, exposições de trabalhos, explicitação de dramas pessoais por meio do teatro e ações voltadas aos professores e aos alunos, o que foi considerado de grande importância.

Assim posto, após a exibição do filme, almejou-se entender como as crianças pesquisadas percebem a problematização da diferença no enredo e como relacionam tais questões com o seu cotidiano e consigo próprias. Constatou-se, a partir da aplicação dos formulários na turma do terceiro ano da Escola Renascer, que grande parte das crianças produziram respostas breves e objetivas na maior parte das perguntas, focando principalmente nas questões estéticas e ficcionais do curta-metragem, o que sinaliza para a necessidade de mediação de um adulto após a exibição do audiovisual, podendo ser a professora ou até mesmo os integrantes do Projeto Cultural. Isso se faz importante para que ocorra efetivamente a devida problematização das questões abordadas e para que os alunos consigam interpretar, fazer associações e apropriações.

Com a produção do mapa conceitual desenhado, produzido numa situação de orientação, a qual indicava a necessidade de representar o que mais chamou a atenção das

crianças no curta-metragem, verificou-se que dezessete ilustrações, de um total de quarenta e sete das duas escolas, destacam o distanciamento existente entre Leonel e Mariana representado pela localização dos personagens em diferentes espaços; sete são os desenhos que apresentam o personagem principal do curta-metragem sozinho e sorrindo em meio à paisagem; em seis desenhos é mostrado o esforço e a persistência de Mariana em se aproximar de Leonel de diferentes maneiras; seis desenhos retratam a proximidade entre Leonel e Mariana, através da ocupação do mesmo espaço físico; cinco apresentam o personagem Leonel e as outras crianças presentes na história em situações de conflito e, finalmente, seis ilustrações que não apresentam nenhum personagem do filme.

Isso permite constatar que chama a atenção da maior parte das crianças (36% do total de desenhos produzidos) a relação de distância e afastamento entre os personagens, causada pela diferença que o menino possui. Por sua vez, existem crianças (14% do total de desenhos) que evidenciam o personagem sozinho e sorrindo, não registrando a dor e a solidão mostradas no filme, sofridas por ele, pelo isolamento e pela falta de convívio com as outras crianças. Existem ainda aquelas crianças (12%) que consideram marcante a tentativa de Mariana de se aproximar, interagir, encontrar o menino Leonel, o que pode ser visto como uma ação para reduzir e eliminar as diferenças que os separam. Outros (12% do total de desenhos) enfatizam a capacidade de superação de obstáculos em vista do encontro entre pessoas diferentes, como Mariana e Leonel, ao ocuparem os mesmos espaços, fazendo predominar os elementos de identificação entre ambos e as diferenças deixam de ser obstáculos para o encontro.

Com as entrevistas em profundidade realizadas com quatro crianças, duas alunas da Escola Renascer e duas da Escola Pôr-do-Sol, foi contemplado, primeiramente, o que chamou atenção das crianças no filme e como o curta-metragem fez com que lembrassem a própria escola; segundo: igualdade (semelhança) e diferença com os personagens do filme; o terceiro eixo diz respeito à igualdade (semelhança) ou diferença com o personagem Leonel Pé-de-Vento; quarto: igualdade (semelhança) e diferença na escola; o quinto eixo temático refere-se à identidade dos pesquisados; o sexto tema trata da importância de Leonel no contexto familiar e escolar; sétimo: importância de Mariana no contexto familiar e escolar e, por fim, o oitavo tema trabalhado, sobre a importância dos meninos do filme no contexto familiar e escolar.

As significações construídas sobre Leonel Pé-de-Vento permitiram identificar a relação dos alunos com ambiente escolar, colegas, família, identidade e diferenças, além de outras questões suscitadas por eles próprios em momentos aleatórios da entrevista. Percebeu-se que o fato de Leonel ser um Pé-de-Vento foi associado, em grande parte das repostas dos

entrevistados, ao lúdico e ficcional, na maioria das vezes não tendo sido estabelecida conexão com a problemática da diferença, comum entre sujeitos. Isso pode ser justificado em função do estilo do curta-metragem, no qual as problemáticas fazem-se presentes de maneira secundária, por trás do enredo em que figura um menino que voa, que vive no céu, o que chama mais atenção das crianças até mesmo em função de suas faixas etárias. A questão do personagem não estar incluído em um mesmo contexto que os demais por possuir uma diferença, muitas vezes é entendida pelos entrevistados como algo opcional, perceptível quando falam que o menino “não fazia nada”, “não ia à escola”, “não gostava de estudar”.

Por outro lado, sensibilizam-se com o reconhecimento da alteridade quando em suas falas elogiam o personagem de Mariana, afirmando que ela é importante nos contextos em que está inserida. Em suas visões, ela ajudou Leonel a igualar-se, ou seja, é compreensiva, solidária e amiga, o que aparentemente julgam como positivo já que possibilitaria a inserção do menino no grupo. Alguns dos entrevistados projetam a si próprios indicando semelhanças entre suas identidades e a protagonista. Em relação à identificação com Leonel, os entrevistados são enfáticos ao afirmarem que não se parecem com o menino, pois, na maioria de suas autorrepresentações, descrevem-se como pessoas do bem, que gostam de estudar, têm amigos, convivem harmoniosamente na escola, elementos que não observam no protagonista que não vai a escola, não age como os demais e enfrenta situações de conflito nas cenas do curta-metragem. Mesmo Vitória, que usa elementos negativos para se autodefinir em função de fatos ocorridos em outros momentos de sua vida tendo passado por algumas situações de conflito em sua turma na Escola Pôr-do-Sol, nega qualquer possibilidade de semelhança e nomina o protagonista como “esquisito”.

Ressurge, então, a percepção já tida com a técnica dos formulários: a utilização de um objeto midiático como o audiovisual em séries iniciais, independente das importantes questões que expõe, necessita, para que resulte em algo educativo, de um posterior debate em sala de aula para que as devidas apropriações possam ser realizadas pelas crianças alunas das séries iniciais. Pode-se afirmar que é uma constatação e um avanço que parte do paradigma metodológico da Leitura Crítica da Comunicação (LCC) ampliado pelas perspectivas da educomunicação e da mídia-educação e que proporciona uma conexão de saberes e de ação entre a educação e a comunicação, entre o cotidiano e o real representado pela mídia. Percebe-se com este estudo, que sem haver uma problematização mediada pelo professor, o uso de um audiovisual, rico em conteúdo com valores humanos, pode mostrar-se tão ineficaz quanto a adoção de alguns livros didáticos ou o monólogo de uma aula tradicional.

A pesquisa também sinaliza a necessidade efetiva de reavaliação permanente de

projetos culturais como Vô Venâncio vai à Escola e demais políticas públicas que tenham objetivo de democratizar o acesso a bens culturais, sociais, educacionais, entre outros, no sentido de avaliar em que medida estão atingindo qualitativamente o objetivo proposto. Então, julga-se fundamental que seja realizada uma avaliação que não se detenha apenas a ser eficaz ou eficiente, mas, de impacto social, já que essa estabelece uma correlação de três níveis de análise: financeira, econômica e social, demonstrando o índice de redução das desigualdades sociais e as transformações sociais ocasionadas pelos programas, neste caso, o Projeto Cultural. Entende-se que, ao ser realizada esta avaliação sistemática, é possível, além de obter informações, dar sugestões que contribuam para sua melhora.

Constatou-se que uma mídia no espaço escolar pode agregar uma diversidade de visões e qualificar a educação, podendo contribuir para o desenvolvimento dos estudantes, enriquecimento de seu capital social e cultural, bem como de sua subjetividade, o que afeta a constante constituição de identidades e também colabora para pensar o momento atual em que estudar por meio de produtos midiáticos pode ser uma possibilidade de descrever como se vão tecendo algumas formas específicas de ser e estar no mundo. Além disso, a pesquisa contribui para uma atualização ou até mesmo um avanço na medida em que dialogou com as perspectivas da educomunicação e mídia-educação, as quais contam com um vasto percurso de pesquisa científica.

Por fim, acredita-se ter contribuído para o campo da comunicação ao apresentar a proposta de estudar as potencialidades educativas presentes em um objeto midiático e conhecer as percepções daqueles que o consomem, buscando expor, assim, as possíveis significações que um meio de comunicação pode despertar em um determinado público no ambiente escolar. Identifica-se, portanto, a relevância deste trabalho pela contribuição que trará nos estudos de ambos os campos, tanto no contexto analisado, quanto na sociedade contemporânea e, ainda, para Projetos Culturais como este, que se propõe levar bens culturais e midiáticos às Escolas Públicas. Analisa-se que estas considerações finais não dão este estudo por encerrado, mas serão úteis para motivar novas práticas e investigações, tanto em trabalhos relacionados com as temáticas expostas, quanto em outros contextos socioculturais e políticos dessa sociedade essencialmente plural.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARAÚJO, Sônia Maria da Silva. **Cultura e Educação: uma reflexão com base em Raymond Williams**. Apresentado na 27ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), GT: Movimentos Sociais e Educação, nov. 2004. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/27/gt03/t0315.pdf>>. Acesso em: 22 nov. 2011.
- BACCEGA, Maria Aparecida. **O estereótipo e as diversidades**. Revista Comunicação & Educação, São Paulo, v.13, n.7-14, set./dez. 1998.
- \_\_\_\_\_. Comunicação/educação a construção de nova variável histórica. In: CITELLI, Adilson Odair & COSTA, Maria Cristina Castilho (orgs.). **Educomunicação: construindo uma nova área de conhecimento**. 1ed. São Paulo: Paulinas, 2011, v. 01, p. 31-42.
- BAPTISTA, Maria Manuel. **Estudos culturais: o quê e o como da investigação**. Carnets, Cultures littéraires: nouvelles performances et développement, nº spécial, automne / hiver 2009, pp. 451-461. Disponível em: <<http://carnets.web.ua.pt/>>.
- BARROS, Aidil Jesus Paes de; LEHFELD, Neide aparecida de Souza. **Fundamentos de metodologia: um guia para a iniciação científica**. São Paulo: McGraw-Hill, 1986.
- BARROS, Ana Paula Ferrari Lemos. **A importância do conceito de esfera pública de Habermas para a análise da imprensa - uma revisão do tema**. Universitas: Arquitura e Comunicação Social, Brasília, v. 5, n. 1/2, p. 23-34, jan./dez. 2008.
- BAUMAN, Zygmunt. **Identidade: entrevista à Benedetto Vecchi**. Rio de Janeiro: J. Zahar Editor, 2005.
- BHABHA, Homi K. A outra questão: O estereótipo, a discriminação e o discurso do colonialismo. In: **O local da cultura**. Tradução de Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis, Gláucia Renate Gonçalves. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.
- BINFARÉ, Carla. **Construções no desenho infantil: dos modelos referenciais à problematização dos estereótipos**. 2009. TCC (Especialização em Pedagogia da Arte) – Universidade Federal do RGS, Porto Alegre, 2009.
- CANCLINI, Nestor Garcia. **Diferentes, desiguales y desconectados: mapas de la interculturalidade**. Barcelona: Gedisa, 2004.
- CITELLI, Adilson Odair; COSTA, Maria Cristina Castilho. **Educomunicação: construindo uma nova área de conhecimento**. São Paulo: Paulinas, 2011.
- COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Estudos Culturais**. Estudos Culturais em Educação: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema. Porto Alegre: Ed. Universidade / UFRGS, 2000.

\_\_\_\_\_. SILVEIRA, Rosa Hessel. SOMMER, Luis Henrique. **Estudos culturais, educação e pedagogia**. Revista Brasileira de Educação, n.23, maio/jun/jul/ago, 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n23/n23a03.pdf>>. Acesso em: 18 nov. 2011.

CUNHA, Susana Rangel Vieira da. **Como vai a Arte na Educação Infantil?** 2004. Disponível em: <<http://brincarjogarepensar.blogspot.com.br/2009/10/como-vai-arte-na-educacao.html>>. Acesso em: out. 2012.

\_\_\_\_\_. Desenhos de meninos e meninas: relações entre imaginário e gênero. In: BUSSOLETTI, Denise; MEIRA, Mirela (Org.). **Infâncias em Passagens**. 1ª ed. Pelotas: Editora e Gráfica Universitária da UFPel, 2010. p. 55-78. Disponível em: <[http://www.gedest.unesc.net/seilacs/genero\\_susanarangel.pdf](http://www.gedest.unesc.net/seilacs/genero_susanarangel.pdf)>. Acesso em: 21 set. 2012.

\_\_\_\_\_. **Educação e Cultura Visual: Uma trama entre imagens e infância**. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

DALMONTE, Edson Fernando. **Estudos culturais em comunicação: da tradição britânica à contribuição latino-americana**. Idade Mídia, São Paulo, ano I, n. 2, nov. 2002. Disponível em: <[http://www.infoamerica.org/documentos\\_pdf/dalmonte.pdf](http://www.infoamerica.org/documentos_pdf/dalmonte.pdf)>. Acesso em: 17 jun. 2012.

ESCOSTEGUY, Ana Carolina D. **Cartografias dos estudos culturais: uma versão latino-americana**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

\_\_\_\_\_. **Os estudos culturais em debate**. UNIrevista, v.1, n.3, jul. 2006. Disponível em: <[http://www.unirevista.unisinos.br/\\_pdf/UNIrev\\_Escosteguy.pdf](http://www.unirevista.unisinos.br/_pdf/UNIrev_Escosteguy.pdf)>. Acesso em: 19 nov. 2011.

ESPINDOLA, Poliana Merie. **Estereótipos na Comunicação Intercultural: O caso do intercambio cultural na PUC RS**. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica do RGS, Porto Alegre, 2010.

FABRIS, Elí Henn. Hollywood e a produção de sentidos sobre o estudante. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Estudos Culturais em Educação: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema**. Porto Alegre: Ed. Universidade / UFRGS, 2000.

FANTIN, Mônica. **Mídia-Educação: conceitos, experiências, diálogos Brasil/Itália**. Florianópolis: Cidade Futura, 2006.

\_\_\_\_\_. A pesquisa com crianças e mídia na escola: questões éticas e teórico-metodológicas. In: GIRARDELLO, Gilka; FANTIN, Monica. (Org.). **Práticas Culturais e Consumo de Mídia entre Crianças**. Florianópolis: UFSC/CED/NUP, 2009.

\_\_\_\_\_. **Crianças, Cinema e Educação: além do arco-íris**. São Paulo: Annablume, 2011.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. **Mídia, juventude e educação: modos de construir o “outro” na cultura**. Revista Arquivos Analíticos de Políticas Educativas, v.16, n.2, jan. 2008. Disponível em: <<http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/27/868>>. Acesso em: 15 dez. 2012.

\_\_\_\_\_. **Mídia, máquinas de imagens e práticas pedagógicas.** Revista Brasileira de Educação, v.12, n.35 maio/ago. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n35/a09v1235.pdf>>. Acesso em: 15 jun. 2012.

\_\_\_\_\_. **Problematizações sobre o exercício de ver: mídia e pesquisa em educação.** Revista Brasileira de Educação da Associação Nacional de Pós-graduação Pesquisa em Educação (ANPEd), 2002. Disponível em: <<http://www.nica.ufsc.br/wp-content/uploads/2010/01/Problematizacoes-sobre-o-exercicio-de-ver.pdf>>. Acesso em: 15 jun. 2012.

FONSECA, Cláudia Chaves. **Os meios de comunicação vão à escola.** Belo Horizonte: Autentica / FHC-FUMEC, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 17ª. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GAIA, Rossana V. A escola como espaço de reflexão midiática forjando cidadãos críticos. In: MELO, José Marques de; FERRARI, Maria Aparecida; NETO, Elydio dos Santos; GOBBI, Maria Cristina (Orgs.). **Educomídia, alavanca da cidadania: o legado utópico de Mário Kaplún.** São Bernardo do Campo: Cátedra UNESCO: Universidade Metodista de São Paulo, 2006.

GIRARDELLO, Gilka; FANTIN, Monica. (Org.). **Práticas Culturais e Consumo de Mídia entre Crianças.** Florianópolis: UFSC/CED/NUP, 2009.

\_\_\_\_\_. OROFINO, Maria Isabel. A pesquisa de recepção com crianças: mídia, cultura e cotidiano. In: \_\_\_\_\_; FANTIN, Monica. (Org.). **Práticas Culturais e Consumo de Mídia entre Crianças.** Florianópolis: UFSC/CED/NUP, 2009.

HABERMAS, Jürgen. **Mudança estrutural na Esfera Pública: investigações quanto a uma categoria da sociedade burguesa.** Tradução de Flávio R. Kithé. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2003.

HALL, Stuart. Cultura Popular e Identidade. In. **Da diáspora. Identidades e mediações culturais.** Brasília: Unesco/Humanitas; Belo Horizonte: UFMG, 2003.

HALL, Stuart; SILVA, Tomaz Tadeu da; WOODWARD, Kathryn. (Org.). **Identidade e Diferença: a perspectiva dos estudos culturais.** 9ª. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

\_\_\_\_\_. (Org.). **Representation.** Cultural Representations and Signifying Practices. Sage/Open University: London/Thousand Oaks/New Delhi, 1997.

LAKATOS, E.M.; MARCONI, M. de A. **Fundamentos de metodologia científica.** 3ª. ed. São Paulo: Atlas, 1991.

LOPES, Conceição. Mídia educação, a perspectiva co-participativa que se distingue da perspectiva aprisionada da educação para a mídia. In: HERMES, Dirceu (Org.). **Mídia, Educação e Cultura.** Chapecó: Argos, 2006.

MAIA, Rousiley C. M. **Identidades Coletivas: negociando novos sentidos, politizando as diferenças**. IX Congresso Anual em Ciência da Comunicação - GT Comunicação e Sociabilidade, Porto Alegre-RS, 2000.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. Desafios culturais: a comunicação à educomunicação. In: CITELLI, Adílson Odair; COSTA, Maria Cristina Castilho (Orgs.). **Educomunicação construindo uma nova área de conhecimento**. São Paulo: Paulinas, 2011.

\_\_\_\_\_. **Ofício de cartógrafo: travessias latinoamericanas da comunicação na cultura**. São Paulo: Loyola, 2004.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 11ª. ed. São Paulo: HUCITEC, 2008.

\_\_\_\_\_. **Pesquisa Social**. 23ª. ed. São Paulo: Vozes, 1994.

MORAN, José Manuel. **Leituras dos Meios de Comunicação**. São Paulo: Ed. Pancast, 1993.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Tradução de Eloá Jacobina. 18ª. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

MULLER, Fernanda. DELGADO, Ana Cristina Coll; **Em busca de metodologias investigativas com as crianças e suas culturas**. Cadernos de Pesquisa, v.35, n.125, p.161-179, maio/ago. 2005.

NEVES, José Luis. **Pesquisa Qualitativa: características, usos e possibilidades**. Caderno de pesquisas em administração, São Paulo, v.1, nº3, 1996.

OLIVEIRA, Rejane. Identidade, intolerância e as diferenças no espaço escolar: questões para debate. **Revista Espaço Acadêmico**, Ano I, n. 7, dez. 2001. Disponível em: <<http://www.espacoacademico.com.br/007/07oliveira.htm>>. Acesso em: 05 jul. 2011.

ORTEGA, Francisco. Hannah Arendt, Foucault e a reinvenção do espaço público. **Trans/Form/Ação**, São Paulo, n.24, p. 225-236, 2001.

ORTIZ, Renato. Estudos culturais. **Revista de sociologia da USP** - Tempo Social, v.16, n.1, 2004. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-20702004000100007](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-20702004000100007)>. Acesso em: 19 nov 2011.

PAIVA, Raquel. A mídia como educadora coletiva: cidadania ou apatia? In: MELO, José Marques de; FERRARI, Maria Parecida; NETO, Elydio dos Santos; GOBBI, Maria Cristina; (Orgs.). **Educomídia, alavanca da cidadania: o legado utópico de Mário Kaplún**. São Bernardo do Campo: Cátedra UNESCO: Universidade Metodista de São Paulo, 2006.

PRAXEDES, Walter. Estudos Culturais e Ação Educativa. **Revista Espaço Acadêmico**, Ano III, n.27, 2003. Disponível em: <<http://www.espacoacademico.com.br/027/27wlap.htm>>. Acesso em: 17 nov. 2011.

PUNTEL, Joana T. Utopias brasileiras: o legado institucional da UCBC. In: MELO, José Marques de; FERRARI, Maria Parecida; NETO, Elydio dos Santos; GOBBI, Maria Cristina; (orgs.). **Educomídia, alavanca da cidadania**: o legado utópico de Mário Kaplún. São Bernardo do Campo: Cátedra UNESCO: Universidade Metodista de São Paulo, 2006.

RADDATZ, Vera Lucia Spacil; LIMA, Taíse Cristina Heberle de. **Projeto Rádio na Escola**: uma prática educomunicativa. Revista Conhecimento Online. Ano 3, vol 1, 2011.

RIBEIRO, Fernanda Pereira. **Mídia do Oprimido e os Meios de Comunicados**: teorias do educador Paulo Freire aplicadas ao campo da comunicação. In: Anais do XIV Congresso de Ciências da Comunicação na Região Sudeste. Rio de Janeiro, 7 a 9 de maio de 2009.

ROCHA, Cristianne Famer. O espaço escolar em revista. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Estudos Culturais em Educação**: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema. Porto Alegre: Ed. Universidade / UFRGS, 2000.

RONSINI, Veneza M. **Mercadores de sentido**: consumo de mídia e identidades juvenis. Porto Alegre: Sulina, 2007.

RÜDIGER, Francisco. **As teorias da comunicação**. Porto Alegre: Penso, 2011.

SAYAD, Alexandre Lê Voci. **Idade Mídia: A comunicação reinventada na escola**. São Paulo: Aleph, 2011.

SCHAUN, Ângela. **Inclusão Cultural e Mídia**: um olhar. Trabalho apresentado no Núcleo de Pesquisa Comunicação e Cultura das Minorias. XXV Congresso Anual em Ciência da Comunicação, Salvador/BA, 2002. Disponível em: <[http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2002/Congresso2002\\_Anais/2002\\_NP13SCH AUN.pdf](http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2002/Congresso2002_Anais/2002_NP13SCH AUN.pdf)>. Acesso em: 05 jul. 2011.

SCHWERTNER, Suzana Feldens. **Juventude, cinema e educação**: apontamentos de uma pesquisa. Tear: Revista de Educação Ciência e Tecnologia, Canoas, v.1, n.1, 2012. Disponível em: <<http://seer.canoas.ifrs.edu.br/seer/index.php/tear/article/view/2/2>>. Acesso em: jan. 2012.

SILVA, Jackson Ronie Sá; ALMEIDA, Cristóvão Domingos de; GUINDANI, Joel Felipe. **Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas**. Revista Brasileira de História & Ciências Sociais, Ano I, n.1, jul. 2009.

SILVA, Maria José Albuquerque; BRANDIM, Maria Rejane Lima. **Multiculturalismo e educação**: em defesa da diversidade cultural. Revista Diversa, Ano I, n.1, p.51-66, jan./jun. 2008.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade** – uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidade e Diferença: a perspectiva dos estudos culturais** / Tomaz Tadeu da Silva (org.). Stuart Hall, Kathryn Woodward. 9.ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

SILVEIRA, Rosa Maria (Org.). **Cultura, poder e educação: um debate sobre estudos culturais em educação**. Canoas: Ed. ULBRA, 2005.

SKLIAR, Carlos. **Pedagogia (improvável) da diferença**. E se o outro não estivesse aí? Tradução de Giane Lessa. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SOARES, Donizete. **Educomunicação – O que é isto?** 2006. Disponível em: <<http://donizetesoaresh.blogspot.com.br/2006/12/educucomunicacao-o-que-isto.html>>. Acesso em: 16 jun. 2012.

SOARES, Ismar de Oliveira. **Educomunicação**. Palestra ministrada no I Educom Sul - Encontro de Educomunicação da Região Sul, UFSM, 24 e 25 maio 2012.

\_\_\_\_\_. **Educomunicação: o conceito, o profissional, a aplicação: contribuições para a reforma do ensino médio**. São Paulo: Paulinas, 2011.

\_\_\_\_\_. **Uma Educomunicação para a Cidadania**. Disponível em: <<http://www.usp.br/nce/aeducucomunicacao/saibamais/textos>>.

SODRÉ, Muniz. **As Estratégias Sensíveis – Afeto, mídia e política**. Petrópolis: Vozes, 2006.

\_\_\_\_\_. **Diversidade e diferença**. Revista Científica de Información y Comunicación, Sevilla, n.3, 2006. Disponível em: <<http://www.ic-journal.org/data/downloads/1296291851-1muniz-sodre.pdf>>. Acesso em: 08 jul. 2011.

\_\_\_\_\_. Eticidade, campo comunicacional e midiaticização. In. MORAES, Dênis (Org.). **Sociedade Midiaticizada**. Rio de Janeiro: Mauad, 2006.

\_\_\_\_\_. **Reinventando a Educação: diversidade, descolonização e redes**. Petrópolis: Vozes, 2012.

SPONCHIADO, Denise Aparecida Martins. **Currículo: Espaço de Construção de Identidades**. Revista Mestrado URI, UNISINOS. Disponível em: <[http://www.fw.uri.br/publicacoes/revistach/artigos/capitulo\\_5.pdf](http://www.fw.uri.br/publicacoes/revistach/artigos/capitulo_5.pdf)>. Acesso em: 21 nov. 2011.

TOURAINÉ, Alain. **Iguais e Diferentes: Poderemos Viver Juntos**. Lisboa: Piaget, 1997.

\_\_\_\_\_. **Igualdade e Diversidade: o sujeito democrático**. São Paulo: EDUSC, 1998.

TRAVANCAS, Isabel. Fazendo etnografia no mundo da comunicação. In: DUARTE, Jorge; BARROS, Antonio (Org.). **Métodos e Técnicas de pesquisa em comunicação**. São Paulo: Atlas, 2005.

TUFTE, Birgitte; CHRISTENSEN, Ole. **Mídia-Educação – entre teoria e prática**. Perspectiva, Florianópolis, v.27, n.1, p.128, jan./jun. 2009.

VEIGA-NETO, Alfredo. Michel Foucault e os Estudos Culturais. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Estudos Culturais em Educação: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema**. Porto Alegre: Ed. Universidade / UFRGS, 2000.

VITORINO, Inês. **Mídiaeducação: o conceito**. Revista PontoCom, 2011. Disponível em: <<http://www.revistapontocom.org.br/edicoes-antiores-entrevistas/midiaeducacao-o-conceito>>. Acesso em: 20 nov. 2012.

WOODWARD, Kathryn. **Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual**. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 7-72.

WOODWARD, Kathryn. Texto. In: HALL, Stuart; SILVA, Tomaz Tadeu da; WOODWARD, Kathryn. (Org.). **Identidade e Diferença: a perspectiva dos estudos culturais** 9ª.ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

ZANELLA, Andréa Vieira. Sujeito e alteridade: reflexões a partir da psicologia histórico-cultural. **Revista Psicologia & Sociedade**, v.17, n.2, p.99-104, maio/ago. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/psoc/v17n2/27049.pdf>>. Acesso em: 07 jul. 2011.

### **Outras fontes consultadas**

Biblioteca Virtual de Estudos Culturais. Organizada pelo Programa Avançado de Cultura Contemporânea (PACC/UFRJ); desenvolvida pela Coordenação Interdisciplinar de Estudos Culturais (CIEC), do Programa de Pós-Graduação da Escola de Comunicação (ECO) da UFRJ. Integra o conjunto de bibliotecas virtuais temáticas do SIBI - Sistema de Bibliotecas e Informação da UFRJ. Disponível em: <<http://www.bibvirtuais.ufrj.br/estudosculturais/index.php>>. Acesso em: 17 nov. 2011.

Curta-metragem em animação “Leonel Pé-de-Vento”. Disponível em: <<http://www.leonelpedevento.com.br>>.

Mapas conceituais: representando e organizando o conhecimento. Fonte: Caderno de Orientações Didáticas – Ler e Escrever – Tecnologias na Educação. Disponível em: <http://www.educarede.org.br>  
<[http://www.educared.org/educa/index.cfm?pg=internet\\_e\\_cia.informatica\\_principal&id\\_inf\\_escola=642](http://www.educared.org/educa/index.cfm?pg=internet_e_cia.informatica_principal&id_inf_escola=642)>. Acesso em: 29 abr. 2012.



## **ANEXOS**

## ANEXO A

## TERMO DE CONSENTIMENTO 1 - LIVRE E ESCLARECIDO DA DIREÇÃO

A Escola Municipal, através da direção, representada por -----  
-----, está sendo convidada para participar da pesquisa **Comunicação educativa: para uma abordagem política da identidade e diferença no espaço escolar**, uma proposta de estudo desenvolvida no Programa de Pós Graduação em Comunicação da Universidade Federal de Santa Maria - UFSM. A participação não é obrigatória. A qualquer momento seu consentimento poderá ser retirado. Os objetivos desta pesquisa são: pesquisar teoricamente a relação entre comunicação e educação; aprofundar o estudo dos conceitos Identidade e Diferença e, analisar as significações construídas sobre identidade e diferença, pelas crianças participantes do Projeto Cultural a partir da exibição do curta-metragem Leonel Pé-de-Vento.

O trabalho será realizado em uma turma do segundo ano, composta por mais ou menos trinta crianças, os alunos assistirão ao curta-metragem Leonel Pé-de-Vento, responderão um formulário com oito questões sobre o filme e posteriormente, durante o horário normal de aula, dois alunos serão convidados a responder uma entrevista, que tem objetivo de aprofundar a coleta de dados para a pesquisa.

Ao participar desta pesquisa, os alunos não terão nenhum tipo de risco e poderão ter muitos benefícios, como o contato com um meio de comunicação na aprendizagem, o que pode atrair a atenção dos estudantes melhorando o aprendizado, além de estarem diante do debate de questões como diferença e respeito ao diferente, presentes no filme em questão.

As informações obtidas através dessa pesquisa serão confidenciais e será mantido sigilo quanto à identidade dos participantes. Os dados serão divulgados sem identificar o seu nome e o nome dos alunos. Você receberá uma cópia deste termo, no qual consta o telefone e o endereço da pesquisadora, podendo tirar suas dúvidas sobre a pesquisa e a sua participação, a qualquer momento.

---

Júlia Munareto – Pesquisadora da UFSM

Rua Dr. Pantaleão, nº 66, apto. 402. CEP: 97010-180. Bairro Centro – Santa Maria / RS. / Fone: 55. 8138.3808 / 55.3025.3051.

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios da minha participação na pesquisa e concordo.

---

Assinatura (de acordo) da direção da escola participante do estudo

**ANEXO B****TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DOS RESPONSÁVEIS  
PELOS ALUNOS PARTICIPANTES**

O seu filho, \_\_\_\_\_, está sendo convidado para participar da pesquisa **Comunicação educativa: para uma abordagem política da identidade e diferença no espaço escolar**, uma proposta de estudo desenvolvida no Programa de Pós Graduação em Comunicação da Universidade Federal de Santa Maria - UFSM. A participação não é obrigatória. A qualquer momento seu consentimento poderá ser retirado. Os objetivos desta pesquisa são: pesquisar a relação entre comunicação e educação; aprofundar o estudo sobre Identidade e Diferença e analisar as significações construídas sobre pelas crianças participantes do Projeto Cultural a partir da exibição do curta-metragem Leonel Pé-de-Vento.

O(a) aluno(a) assistiu ao filme Leonel Pé-de-Vento, juntamente com os demais colegas, respondeu um formulário sobre o filme composto por oito questões e, durante o horário normal de aula, será um dos dois alunos convidados a responder uma entrevista, que tem objetivo de aprofundar a coleta de dados para a pesquisa. Ao participar desta pesquisa, seu(sua) filho(a) não terá nenhum tipo de risco, poderá ter contato com um meio de comunicação, o que pode melhorar o aprendizado, além de estar diante de questões como diferença e respeito ao diferente, expostas no filme.

As informações obtidas através dessa pesquisa serão confidenciais e será mantido sigilo quanto à participação da criança. Os dados serão divulgados sem identificar o nome do seu(sua) filho(a), ele será chamado na pesquisa por um nome fictício. Você receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone e o endereço da pesquisadora, podendo tirar suas dúvidas sobre a pesquisa e a participação do seu filho, a qualquer momento.

---

Júlia Munareto – Pesquisadora da UFSM

Rua Dr. Pantaleão, nº 66, apto. 402. CEP: 97010-180. Bairro Centro – Santa Maria / RS. / Fone: 55.8138.3808 / 55.3025.3051.

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios da minha participação na pesquisa e concordo que ele participe.

---

Assinatura do responsável pelo aluno

**ANEXO C****Formulário aplicado com alunos do terceiro ano da Escola Renascer**

**Responda com suas palavras as perguntas abaixo, com base no filme Leonel Pé-de-Vento:**

1. Você gostou do filme? Por quê?

---

---

---

---

2. O que mais chamou sua atenção no filme?

---

---

---

---

3. Leonel ia à escola? Por quê?

---

---

---

---

4. Leonel é um menino feliz? Por quê?

---

---

---

---

5. Quem são os amigos de Leonel?

---

---

---

---

6. Mariana gosta de Leonel? Por quê?

---

---

---

---

7. As outras crianças da escola são amigas de Leonel? Por quê?

---

---

---

---

8. Você conhece alguma história parecida com a de Leonel pé-de-vento?

---

---

---

---

***Obrigada pela sua participação!***



**ANEXO D**

Mapa conceitual desenhado pelos alunos entrevistados na Escola  
Renascer e na Escola Pôr-do-Sol

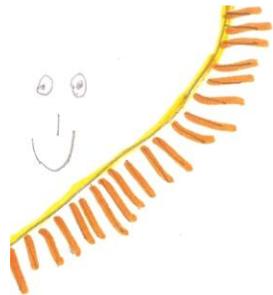
Desenho de Pedro



Desenho de Patrícia



Desenho de Murilo



LEONEL PÉ DEVENTO



Desenho de Vitória



## ANEXO E

### PESQUISA DOCUMENTAL

O quadro apresenta as informações coletadas por meio da pesquisa documental e entrevista realizada na Escola Renascer e Escola Pôr-do-Sol. A consulta do material para a pesquisa documental e a entrevista com a nova diretora da Escola Renascer, vice-diretora e coordenadora da Escola Pôr-do-Sol se deu na própria escola tendo como base os itens: 1. Filosofia que norteia a escola; 2. Objetivos da escola; 3. Tipo de gestão; 4. Formas de comunicação existentes; 5. Projetos que desenvolvem; 6. Forma como trabalham a inclusão; 7. Infraestrutura que cada escola possui. Para melhor visualização das informações, estruturou-se um quadro composto por duas colunas que destacam primeiramente o item que está sendo analisado e em segundo lugar, a escola em que foi realizada a coleta dos dados. As escolas estão separadas em duas linhas, uma acima da outra.

<b>Itens pesquisados</b>	<b>Escola Municipal de Ensino Fundamental</b>
<b>1. Filosofia</b>	Escola Renascer: Acredita que é preciso desenvolver o educando de maneira integral, para que, por sua vez, construa seu conhecimento, que pense, que eleja seus valores, que tome decisões, que se emocione, que aja, que faça e acima de tudo, que seja humanizado e humanizador. Busca oportunizar a conquista da autonomia intelectual e moral e o preparo consciente da cidadania.
	Escola Pôr-do-Sol: Atua no sentido de uma formação integral e de uma vivência solidária e coletiva para seu próprio bem e da comunidade. Os professores realizam seu trabalho numa linha de ação progressista – histórico-crítica, visando interagir na formação integral do educando, resgatando a dignidade do ser humano e sua nobreza.

Cont.

Continuação.

<b>Itens pesquisados</b>	<b>Escola Municipal de Ensino Fundamental</b>
<b>2. Objetivos</b>	<p>Escola Renascer: Com base no Projeto Político Pedagógico tem-se: Objetivo geral: oferecer ao educando condições de aprendizagem de acordo com a filosofia da escola, favorecendo sua auto realização com base na realidade que o cerca, visando ao desenvolvimento integral de suas aptidões e habilidades num convívio harmonioso na escola e comunidade. A escola busca agir como instrumento renovador e incentivador do aluno a ser crítico, consciente, participativo, responsável, considerando aspectos sociais, humanos, políticos, econômicos, religiosos e ambientais. Em relação ao Ensino Infantil: objetiva oportunizar às crianças condições que favoreçam o desenvolvimento de suas potencialidades, contribuir para o desenvolvimento integral da criança, em todas as suas dimensões, complementando a ação da família e da comunidade, tendo em vista a cooperação e a autonomia. Em relação ao Ensino Fundamental: objetiva oportunizar condições que favoreçam o crescimento global e harmônico do educando; favorecer o acesso a recursos científicos e tecnológicos que lhes permitam situar-se cientificamente diante da realidade e comprometer-se com sua transformação; aperfeiçoar as formas de comunicação em especial da língua nacional; exercício constante da cidadania mediante a integração no contexto geográfico, sócio, político e cultural, em que não se deve apenas viver mas sim, conviver.</p> <p>Escola Pôr-do-Sol: Com base no Projeto Político Pedagógico apresenta-se objetivos e algumas concepções: Objetivo geral: Estimular uma reflexão no meio escolar sobre as relações sociais, anti-bullying, justiça restaurativa, afetivas, de prevenção, saúde e ambientais, visando compromissos futuros mais harmônicos. Alguns objetivos específicos: Oportunizar práticas como participação, honestidade, responsabilidade, respeito, esperança e resolução de conflitos; incentivar e apoiar relações familiares positivas; disseminar a cultura de paz no ambiente escolar através de palestras para a comunidade escolar; aplicar questionários para levantamento de dados que permitam verificar se algum aluno sofre com intimidação, agressão ou assédio; estimular lideranças positivas; etc. Concepção de ser humano: distingue-se dos demais por sua forma de determinação que o faz sujeito de sua existência, mas sob determinadas condições naturais e históricas por ele mesmo construídas. O ser humano não é determinado naturalmente, mas tem uma condicionante natural, tem que produzir a sua existência através de relações que estabelece com a natureza e com os demais seres humanos; Concepção de educação: processo emancipatório, cuja função social é a formação do sujeito histórico. Processo permanente de construção humana, através do desenvolvimento de habilidades, competências e valores. Concepção de escola: articuladora de conhecimento e vida, identidade e diversidade; Concepção de educando: protagonista e sujeito de produção de seu próprio conhecimento. O educando, enquanto ser situado historicamente num grupo sociocultural é o sujeito cujas definições vêm evoluindo à medida que evoluem as formas de organização social; Concepção de escola: articuladora de conhecimento e vida, identidade e diversidade, formação e humanização, cidadania e direitos, bem como construtora de uma nova organização, pautada na horizontalidade das relações, possibilitando o avanço da gestão democrática e a construção da prática educativa pelo coletivo dos profissionais e atores envolvidos no processo.</p>

Cont.

Continuação.

Itens pesquisados	Escola Municipal de Ensino Fundamental
3. Gestão	<p>Escola Renascer: De acordo com a nova diretora eleita, a equipe diretiva desenvolve um trabalho dentro de uma gestão democrática. As decisões que envolvem o atendimento aos alunos, ao conjunto de ações da escola em relação ao ensino-aprendizagem ou que sejam pertinentes ao grupo, são tomadas junto aos principais envolvidos, sejam professores, alunos, funcionários e/ou pais. As relações com os alunos são diretas, a direção passa seguidamente em sala de aula e eles tem a liberdade de ir à direção quando necessário. As decisões geralmente são tomadas de forma coletiva, porém nem sempre podem ser executadas ao pé da letra, por isso a direção usa de flexibilidade, visão, iniciativa e criatividade para adaptar, inovar, recriar e improvisar diante de novas situações.</p> <p>Segundo a diretora, o relacionamento com a comunidade escolar é avaliado como positivo. Prova deste bom relacionamento foi a aprovação da direção que concorria em chapa única e mesmo assim foi eleita a partir da mobilização da comunidade o que resultou em 92% de votos espontâneos. Os pais vão a escola e são bem recebidos, os problemas por eles colocados, geralmente de âmbito disciplinar, são sempre resolvidos. Com os alunos há um bom relacionamento, embora a direção sempre tenha que estar em alerta com pois há desentendimentos entre eles, mas por meio das conversas com os próprios alunos e seus pais, busca-se resolver.</p> <p>A diretora diz que em 90% dos casos a solução se dá por meio do diálogo. Em relação a promoção de atividades que envolvem os pais há os conselhos de classe participativos para os quais são convocados a participar. É aberto para eles um espaço para falarem sobre a gestão da escola, estrutura, parte pedagógica que envolve professor e aluno, disciplina. Porém, segundo a diretora recém eleita, é um pouco difícil sua participação, tem que haver tentativas para deixa-los mais a vontade. Do 6º ao 9º ano os pais são chamados para o conselho de classe. Da pré-escola ao 5º ano o formato são reuniões entre pais e professores da turma. A equipe diretiva participa de todos estes momentos que são coordenados, dinamizados e acompanhados. O ambiente segundo a diretora é democrático, aberto, feito com professores, pais e comunidade escolar.</p> <p>Escola Pôr-do-Sol: De acordo com a vice-diretora, a Gestão é participativa: os assuntos são colocados em apreciação mediante a comunidade escolar (professores e funcionários); De acordo com a pesquisa realizada no Projeto Político Pedagógico da escola, elaborado em 2011 e que vigora em 2012, a escola é comprometida com o desenvolvimento integral do aluno, buscando a participação coletiva numa educação inovadora e significativa que forme cidadãos competentes e habilidosos para a vida, o mercado de trabalho e a convivência social e solidária. Seu objetivo principal é promover educação por meio de práticas pedagógicas que permitam a reflexão-ação-reflexão, que oportunizem a aprendizagem significativa para formar cidadãos criativos, críticos, participativos e solidários, que aprendam a aprender, aprendam a ser e a conviver em sociedade.</p> <p>São desenvolvidas pela escola reuniões com pais dos alunos ao iniciar o ano e ao longo do ano, ao irem surgindo assuntos relevantes de serem informados. Bilhetes são geralmente enviados pelos alunos e também são realizados contatos telefônicos, quando ocorre algum fato que seja importante ser comunicado. Eventos, festas comemorativas e muitas ações desenvolvidas pela escola contam com a participação dos pais que geralmente participam.</p> <p>Casos sérios de indisciplina são resolvidos pelo Conselho Escolar (pais, professores e alunos).</p>

Cont.

Continuação.

<b>Itens pesquisados</b>	<b>Escola Municipal de Ensino Fundamental</b>
<b>4. Formas de comunicação</b>	<p>Escola Renascer: O Informativo institucional<sup>28</sup> intitulado “Jornal Pôr-do-Sol” tem periodicidade indefinida, as vezes anual e as vezes semestral, o material circula pela comunidade escolar, os alunos o recebem na escola e levam para casa. É produzido e impresso na própria escola, sendo que a última edição foi feita em uma gráfica da cidade. No expediente há a identificação da equipe diretiva mas não de quem produziu o material. A partir da análise dos exemplares, foi possível constatar que o material, produzido pela equipe diretiva, tem pautas que se detém a abordar as atividades que a escola realiza. Existem duas edições em 2008 mas não é especificado o mês em que o material foi produzido. Em uma delas, pautas sobre o histórico da Escola, atividades e projetos desenvolvidos e eventos que os professores participaram. A outra edição de 2008 muda um pouco o enfoque e se destina a abordar assuntos referentes aos 150 anos da cidade de Santa Maria. Esta edição conta com grande número de fotografias que retratam fatos internos: eventos, apresentações e atividades ocorridas na escola. Em destaque na edição de 2011, estão as atividades desenvolvidas por meio dos Projetos que a escola possui como o Projeto biblioteca, Projeto Rádio e Projeto Blog; fotografias de datas comemorativas como páscoa, dia das mães, passeios, exposição e apresentações e depoimentos de alunos elogiando a escola. Interessante destacar uma notícia sobre palestra realizada aos anos finais que aborda o tema da cegueira e baixa visão, orientando os alunos a como identificar a segunda opção e como é conviver com a primeira. Observou-se que não há um tema definido que permeie cada edição nem mesmo uma linguagem padrão ou editoriais fixas, o número de páginas e a orientação do layout variam a cada exemplar. Os textos parecem ser inseridos aleatoriamente em um documento de Word para posterior impressão. A tiragem oscilou entre 600, 1200 e 600 exemplares nos anos de 2008 e 2011.</p> <p>Eventos: se destinam à comunidade escolar e demais membros do bairro. Entre eles: apresentações, festas juninas, risotos, Natal Luz, comemoração ao dia das mães e dos pais com homenagens dos filhos, e celebração da páscoa. Para os alunos algumas ações são direcionadas como no dia do estudante, quando a direção vai na sala de aula para entregar uma lembrança aos alunos, promove um momento cívico na área coberta com fala e leitura de mensagem e dia das crianças, quando a direção promove um momento recreativo aos alunos do pré a quinta série, com brinquedos infláveis e guloseimas. Ao final de cada semestre há evento de confraternização para público interno. A proposta da nova diretora é fazer a cada trimestre. Dia do professor também é uma data comemorada pois a diretora acredita que o professor precisa ser reconhecido, valorizado, para elevar a auto estima e valorização do trabalho pois a sociedade critica muito o professor e querendo que resolva sozinho muitas coisas.</p> <p>Rádio Escola: é iniciativa da própria escola, desde 2010 originando a Rádio Iniciativa, que vai ao ar durante os recreios do turno da manhã. São gravados entre 3 e 4 programas a cada semana. Essa iniciativa contribui para que o aluno aprenda a trabalhar em rádio. Os alunos gravam programas sob orientação de uma professora. Neles são realizadas entrevistas com professores, funcionários, equipe diretiva, alunos e comunidade. Semanalmente, em média três vezes por semana, há a veiculação das entrevistas e demais ações da equipe da rádio, como a</p>

Cont.

<sup>28</sup> Foram disponibilizados para a pesquisadora três exemplares do informativo, referente aos anos de 2007, 2008 e 2011. A produção do material não vem seguindo uma periodicidade definida.

Continuação.

Itens pesquisados	Escola Municipal de Ensino Fundamental
<b>4. Formas de comunicação</b>	<p>colocação de músicas. Os alunos que desenvolvem esta atividade são geralmente pertencentes ao sexto, sétimo, oitavo e nono ano. Segundo a vice-diretora, a professora de informática foi quem ensinou os alunos a gravar os programas.</p> <p>Arquivos digitais: O Projeto Político Pedagógico da escola destaca o projeto Blog que desenvolve-se nas segundas-feiras onde um grupo de alunos dos anos finais se reúne para escolher os posts que deverão ser disponibilizados no blog da escola, e durante uma semana esses alunos pesquisam notícias, curiosidades, constroem artigos e vários outros assuntos. Atualmente esta atividade não vem sendo realizada.</p> <p>Ainda há o sistema de comunicação direto, através de comunicação oral, em horário de recreio, para os professores, reuniões semanais e quadro mural. Para os alunos são dadas informações diretas em assembleias ou em salas de aula. Para os pais são enviados jornaizinhos informativos semestrais, bilhetes e anúncios na rádio comunitária sempre que necessário. Realizam-se conselhos de classes participativos trimestrais para os alunos das séries finais (6º a 9º anos) e reuniões trimestrais para os alunos para entrega de resultados avaliativos para as séries iniciais (1º a 5º anos), em ambas as atividades abre-se espaço para avisos gerais, sugestões, levantamento e problemas e tomada de decisões.</p> <p>Escola Pôr-do-Sol: A edição do Informativo institucional<sup>29</sup> que foi disponibilizada é intitulada “O mundo no futuro”. Produzido por uma jornalista dentro da oficina de jornalismo do Projeto Mais Educação, o informativo é desenvolvido a partir da escolha de um tema, tem quatro páginas em tamanho A4 com layout em orientação paisagem. A impressão é possível mediante patrocínio de gráfica, também constatou-se a presença de dois possíveis patrocinadores cujos nomes estão na contracapa (um mercado e uma loja de material de construção), a distribuição é para toda comunidade escolar e a tiragem é de 300 exemplares. O tema da edição analisada é sustentabilidade e meio ambiente portanto, todas as pautas são permeadas por assuntos a ele relacionados. Os textos são predominantes no material entre eles, dicas para leitores e breves textos dos alunos da escola sobre suas impressões do mundo para daqui a cem anos. Também são encontradas charges, imagens e desenhos adequados à temática. As fotografias são poucas, presentes apenas na contracapa, retratam os alunos da escola.</p> <p>Eventos: Acontecem em datas comemorativas, envolvendo alunos pais e funcionários da escola. Ocorre a abertura da escola à comunidade quando tem eventos. Entre eles: apresentações, festas juninas, Natal Luz, comemoração ao dia das mães e dos pais. Para os alunos algumas ações são direcionadas como comemoração do estudante e dia das crianças, quando a direção promove um momento recreativo aos alunos do pré a quinta série, com brinquedos infláveis e guloseimas no pátio da escola. Eventualmente realizam reuniões com pais para divulgar o calendário escolar, normas de convivência, regras da escola, projetos e regimento interno, informando os deveres e obrigações dos alunos, o que também é considerada pela vice-diretora, uma forma de comunicação direta.</p> <p>Arquivos digitais: blog elaborado por meio do Programa Mais Educação, atualizado pela última vez em dezembro de 2011 e um perfil no facebook. Nos arquivos são destaque as fotos das oficinas desenvolvidas na escola por meio do Programa, outras informações da escola não são encontradas no arquivo digital.</p>

Cont.

<sup>29</sup> Foi disponibilizado para a pesquisadora apenas um exemplar do material, desenvolvido em 2011. Não havia exemplares das outras edições.

Continuação.

Itens pesquisados	Escola Municipal de Ensino Fundamental
5. Projetos	<p>Escola Renascer: Se mostra receptiva para o desenvolvimento de Projetos Sociais / Culturais, autorizando a apresentação de Vô Venâncio vai à Escola em abril de 2012. Também o Programa Mais Educação é realizado, começou em abril de 2012 e por meio dele são realizadas seis oficinas pedagógicas em turno inverso as aulas: taekwondo, percussão, violão, tênis de mesa, português e matemática. As oficinas são ministradas por cinco moradores da comunidade e um monitor externo. Inicialmente foram abertas 120 vagas na escola e a vice-diretora acredita que para um futuro bem próximo as escolas passarão a funcionar em turno integral. Na sua avaliação, o Programa está sendo muito positivo visto que o aluno estando na escola o dia todo só tem a ganhar. Quando ocorre alguma desistência há a tentativa de resgate, mesmo assim houve uma leve queda de 120 participantes inicialmente para 90 atualmente.</p> <p>A escola possui o PROERD (Programa Educacional de Resistência às Drogas e a Violência) desenvolvido em parceria com a Brigada Militar desde o segundo semestre de 2009, com turmas de 5º ano. Também são desenvolvidos o Projeto Biblioteca: desde 2010 é realizado na escola por alunos dos anos finais, os quais organizam os livros e coordenam o empréstimo aos demais colegas.</p> <p>Escola Pôr-do-Sol: Considera necessário a elaboração e implementação de ações integradas que visem praticas de conscientização. Tem entre seus projetos o Programa Mais Educação, por meio do qual são ofertadas oficinas de jornal, dança, reforço e taekwondo aos seus alunos, em turno inverso às aulas. São bem recebidos os Projetos Sociais / Culturais, sendo um exemplo a apresentação de Vô Venâncio vai à Escola em setembro de 2012 e também o desenvolvimento da presente pesquisa.</p> <p>Outro Projeto existente e que foi disponibilizado para a pesquisa documental juntamente com o Projeto Político Pedagógico da escola, é o Projeto “Pôr-do-Sol em Ação” que prevê a conscientização de alunos sobre a importância do desenvolvimento sustentável e do consumo consciente. Através de atividades aplicadas pelos professores, em sala de aula e fora dela também, como oficinas e palestras, os alunos aprendem sobre a importância da preservação do meio ambiente e o seu compromisso socioambiental. É dentro deste Projeto que inúmeras outras atividades e programas são desenvolvidos como o “Nosso Planeta, Nossa Casa”, uma proposta para ações integradas visando práticas participativas e emancipatórias socioambientais no meio escolar, que incentivem o consumo consciente dos recursos naturais no ambiente escolar: água, luz e resíduos sólidos. A escola considera necessário a elaboração e implementação de ações integradas que visem praticas de conscientização.</p> <p>Outro Projeto existente se refere ao acompanhamento de alunos com dificuldades ou problemas diversos, há o encaminhamento dos mesmos ao PRAEN (órgão municipal de apoio). Os alunos são levados pelos pais mediante parecer da escola, elaborado quando o estudante está com certa dificuldade nas aulas, o atendimento varia de acordo com a necessidade da criança. Se perceberem que a mãe precisa de atendimento, ela também é encaminhada (mediante parecer de assistente social e psicopedagoga que realizam trabalho com família). A escola acompanha todo o processo, principalmente a frequência do aluno nas consultas e quando há ausência é necessário ligar para os pais para informar. Há uma média de dois a três atendimentos por turma e ainda há necessidade de mais porém não foram disponibilizadas vagas como informa a coordenadora. Quando os pais não conseguem apoio pela rede pública a escola busca auxiliar buscando alternativas. Para solicitar as vagas, é passado um relatório dos professores à coordenação da Pôr-do-Sol no início do ano, a qual encaminha a solicitação.</p>

Cont.

Continuação.

<b>Itens pesquisados</b>	<b>Escola Municipal de Ensino Fundamental</b>
<b>6.Inclusão</b>	<p>Escola Renascer: No Projeto Político Pedagógico da Escola Renascer foi possível levantar informações sobre como a questão da inclusão é trabalhada. O Projeto acredita que a sociedade, no que se refere às políticas sociais, no tocante a inclusão social, passou pelas fases de exclusão, atendimento (em instituição especializada), integração e recentemente adotou a filosofia de inclusão social, defendendo o direito de escola para todos. Em Santa Maria, diante desta perspectiva, foi implementado em 2008 o Atendimento Educacional Especializado (AEE), o qual é ofertado pela Escola Renascer. Em 2011, dez alunos frequentam o atendimento, do terceiro ao oitavo ano. Oito destes alunos apresentam deficiência mental, um possui deficiência física e um apresenta cegueira. Eles são atendidos em grupo ou individualmente, varia com a necessidade ou faixa etária.</p> <p>O AEE destina-se a alunos matriculados na escola e que apresentam Deficiência; Transtornos Globais do Desenvolvimento; Altas habilidades / Superdotação e é realizado na sala de recursos multifuncionais da própria escola. A mesma é composta de espaço físico apropriado, materiais didáticos, recursos pedagógicos, acessibilidade e equipamentos específicos. Para avaliar quais alunos necessitam deste tipo de atendimento é realizada uma pesquisa que envolve entrevista familiar, pareceres de outras áreas profissionais e avaliação inicial do aluno, considerando suas capacidades, habilidades e necessidades específicas. O AEE é realizado por um profissional da educação especial, juntamente com a equipe escolar, que deverão, dentro do possível, participar das formações continuadas, nas áreas específicas sobre inclusão escolar.</p> <p>O aluno incluído na classe comum, alvo do AEE possui o direito de ter respeitadas suas diferenças e de ser avaliado considerando a especificidade do caso. Visando promover a educação para todos, a escola deve adequar-se às necessidades educacionais de seus alunos portanto, a avaliação deste aluno terá de ser dinâmica, contínua, registrando o processo de aprendizagem em seus avanços, retrocessos, dificuldades e progressos, considerando todos os aspectos do desenvolvimento da aprendizagem deste aluno. Será elaborada através do parecer descritivo pelo professor da classe comum e professor do AEE.</p> <p>A escola oferece acessibilidade através de rampas na entrada, no acesso ao pátio e ao refeitório. No que se refere aos mobiliários e equipamentos possui uma cadeira de rodas, uma classe escolar adaptada para aluno com baixa visão, uma classe adaptada para aluno com deficiência física, um bebedouro adaptado para deficiente físico, jogos pedagógicos, livros e equipamentos de informática acessível. Para melhorar o processo de inclusão escolar considera-se fundamental, além das acessibilidades arquitetônicas (a rampa está muito inclinada e os banheiros não são adaptados), o acesso aos conteúdos escolares (acessibilidade curricular) e a possibilidade de uma convivência saudável com toda a comunidade escolar, baseada no respeito e aceitação das diferenças (acessibilidades atitudinais).</p> <p>Escola Pôr-do-Sol: A filosofia adotada pela Escola Pôr-do-Sol, presente em seu Projeto Político Pedagógico, é a que contempla a escola como um espaço para todos, com a presença marcante da heterogeneidade que revela princípios, atitudes, culturas formação diferenciadas, criando as relações interpessoais que tanto enriquecem e contribuem para o desenvolvimento da aprendizagem e aquisição de cultura entre professores e alunos.</p> <p>A escola tem entre seu público alvo, alunos com deficiência, alunos com transtornos globais, alunos com altas habilidades. Assim, quanto a</p>

Cont.

Continuação.

Itens pesquisados	Escola Municipal de Ensino Fundamental
<b>6. Inclusão</b>	<p>inclusão, a proposta maior é buscar adaptar as estruturas de natureza física, humana e pedagógica oferecidas pela escola, aos anseios dos alunos que apresentam algum tipo de necessidade especial, propiciando assim uma relação tranquila, harmoniosa no desenrolar de todo processo educativo.</p> <p>A estrutura física da parte interior da escola não possui rampas nem banheiros adaptados, não estando de acordo com as exigências necessárias para atender alunos que são portadores de necessidades especiais. Contudo, procura-se atendê-los bem, dentro as possibilidades da escola.</p> <p>Cabe destacar aqui, ao falar de inclusão, algumas ações anti bullying propostas e realizadas pela escola em seu Projeto Político Pedagógico, com objetivo de formular valores e disseminar uma cultura de paz entre os alunos, recuperando a autoestima de muitos estudantes. São elas: Oferecer materiais de apoio aos professores; oferecer atividades no contra-turno (atividades do Programa Mais Educação como teatro, dança, taekwondo, futsal, jornal e acompanhamento pedagógico); realizar encontros de formação dos professores com vistas a justiça restaurativa; promover encontros da escola com a pastoral para formação de valores; realizar exposição de trabalhos (desenhos, pinturas, colagens) para que os alunos expressem sua opinião sobre bullying e realizar um encontro coletivo com a comunidade escolar para discutir o tema. São realizadas exibição de vídeos e posterior debate, exposições de trabalhos, explicitação de dramas pessoais por meio do teatro e ações voltadas aos professores e aos alunos. No Projeto Político Pedagógico da escola há a afirmação de que a escola não apresenta casos graves de bullying mas mesmo assim houve a preocupação em desenvolver ações que contribuíssem para eliminar os casos existentes e prevenir possíveis futuras situações.</p>
<b>7. Infraestrutura</b>	<p>Escola Renascer: O espaço físico da Escola Renascer pode ser considerado amplo. Existem salas de aula em número adequado e a estrutura física é razoável. Possui salas de aula, sala de professores, biblioteca, pracinha de brinquedos, banheiros, sala da direção, sala de supervisão, secretaria, laboratório de informática (todas as turmas da Escola Renascer utilizam o laboratório de informática para realizar trabalhos desenvolvidos por suas professoras como pesquisas e web testes), sala de recursos multifuncionais, cozinha com refeitório pequeno, piso para quadra de esportes e pátio com calçada. A precariedade está em algumas instalações como: refeitório que comporta apenas uma turma por vez, quadra de esportes que não possui cobertura, casa do zelador e banheiros. Não há sala de vídeo, muro ao redor da escola, laboratórios ou vigilante. Já existe uma verba aprovada pela prefeitura para ser destinada a fechar a quadra. Em relação a material didático como livros, jogos, material pedagógico, existe em boa quantidade. A escola também disponibiliza de televisão, DVD, netbook e notebook.</p> <p>Escola Pôr-do-Sol: O espaço físico da Escola Pôr-do-Sol é reduzido. As salas de aula são pequenas, não há um espaço para palestras, reuniões com pais, apresentações ou palestras. Além do mais, faltam no mínimo 02 salas de aulas para que o Projeto Mais Educação possa acontecer de maneira adequada. De acordo com a coordenadora, o laboratório de informática não pode ser utilizado em função do tamanho, pois não comporta uma turma inteira na hora de desenvolver as atividades. A quadra de esportes é aberta, o que impossibilita os alunos usarem em dias de chuva. Já existe uma verba aprovada pela prefeitura para ser destinada a fechar a quadra. Outra carência da escola na</p>

Cont.

Continuação.

<b>Itens pesquisados</b>	<b>Escola Municipal de Ensino Fundamental</b>
<b>7. Infraestrutura</b>	visão da coordenadora é que não há refeitório, a merenda é servida na sala de aula, nas classes dos alunos. Em relação a material didático como livros, jogos, material pedagógico, existe em boa quantidade. A escola também disponibiliza de televisão, DVD, netbook e notebook.
<p>OBS: A Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/96) no artigo 12, inciso I oficializa que os estabelecimentos de ensino terão a incumbência de “elaborar e executar suas propostas pedagógicas”. Prossegue dizendo que “articula-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola”. O projeto político pedagógico é a organização do trabalho pedagógico, administrativo e estrutural da escola como um todo visando construir sua identidade, tendo uma direção política, um rumo, um norte reafirmando os objetivos da escola, valorizando sua história, os seus currículos, os seus métodos, os seus gestores e o seu modo de vida.</p>	

## **ANEXO F**

Totalidade dos mapas conceitual desenhados pelos alunos das duas escolas pesquisadas: Escola Renascer e a Escola Pôr-do-Sol.