A INFÂNCIA EM BLUEY: UM CONVITE A CRIANÇAS E ADULTOS COEXPERIENCIAREM OUTRAS RELAÇÕES FORMATIVAS

CHILDHOOD IN BLUEY: AN INVITATION FOR CHILDREN AND ADULTS TO CO-EXPERIENCE OTHER FORMATIVE RELATIONSHIPS

LA INFANCIA EN BLUEY: UNA INVITACIÓN PARA QUE NIÑOS Y ADULTOS COEXPERIMENTEN OTRAS RELACIONES FORMATIVAS

Juliana Marques de Farias[1]
Alessandra Londero Almeida[2]
Maiane Liana Hatschbach Ourique[3]

RESUMO
Este artigo reflete sobre o pensamento infantil expresso no brincar como um convite a crianças e adultos coexperienciarem seu entendimento de mundo. O objetivo é compreender a imagem de infância presente na animação Bluey e os tensionamentos que ela produz na organização do trabalho de professores da infância. Discute-se a partir de três eixos interpretativos: brincar levado a sério, brincar como integração de experiências e brincar em diferentes idades. Observa-se que Bluey representa um dispositivo potente que desafia as representações cristalizadas da infância e pode mobilizar práticas docentes sensíveis e contextualizadas, que emergem no tempo da experiência das crianças com o mundo à sua volta.
PALAVRAS-CHAVE: infância; brincar; *Bluey*; coexperiência; relações formativas.

ABSTRACT
This article reflects on children's thinking expressed through play as an invitation for children and adults to co-experience their understanding of the world. The aim is to analyze the image of childhood presented in the animated series ***Bluey*** and the tensions it creates in the organization of early childhood teachers' work. The discussion is structured around three dimensions: play taken seriously, play as the integration of experiences, and play across different ages. It is observed that ***Bluey*** represents a powerful device that challenges crystallized representations of childhood and can inspire sensitive and contextualized teaching practices, emerging within the time of children's experiences with the world around them.
KEYWORDS: childhood; play; *Bluey*; co-experience; formative relationships.

RESUMEN
Este artículo reflexiona sobre el pensamiento infantil expresado en el juego como una invitación para que niños y adultos coexperimenten su comprensión del mundo. El objetivo es analizar la imagen de la infancia presente en la animación ***Bluey*** y las tensiones que esta genera en la organización del trabajo de los docentes de educación infantil. La discusión se desarrolla a partir de tres ejes interpretativos: el juego tomado en serio, el juego como integración de experiencias y el juego en diferentes edades. Se observa que ***Bluey*** representa un dispositivo potente que desafía las representaciones cristalizadas de la infancia y puede movilizar prácticas docentes sensibles y contextualizadas, que emergen en el tiempo de la experiencia de los niños con el mundo que los rodea.
PALABRAS CLAVE: infancia; juego; *Bluey*; coexperiencia; relaciones formativas.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A infância, enquanto construção social, reflete-se de modo efetivo nas produções culturais que permeiam o imaginário coletivo. Os artefatos culturais são capazes de revisitar

[1] Universidade Federal de Pelotas (UFPel), Brasil. Orcid: https://orcid.org/0000-0003-2393-0692
[2] Universidade Federal de Pelotas (UFPel), Brasil. Orcid: https://orcid.org/0000-0001-6151-3369
[3] Universidade Federal de Pelotas (UFPel), Brasil. Orcid: https://orcid.org/0000-0002-5042-3648

estereótipos e promover representações sobre um futuro mais respeitoso na relação adulto-criança. Além de teorias, debates e análises feitas permanentemente no âmbito psicológico, sociológico e educacional, na contemporaneidade, filmes e séries criam condições para a observação e rememoração das interações entre os adultos e as crianças. Ao mesmo tempo que tensionam percepções normativas, ampliam horizontes sobre o papel do brincar, da criatividade e da intervenção do adulto na educação das crianças. O campo estético, nesse sentido, apresenta-se como um espaço ativo para ressignificar as relações e oferece novas perspectivas para escola, para famílias e para sociedade.

É possível encontrar sentidos formativos nas animações produzidas para o público infantil? Esta questão coloca-nos a pensar sobre o quanto temos considerado as produções narrativas consumidas pelas crianças como espelhos para as expectativas sociais presentes na relação educativa entre diferentes gerações. Neste caminho compreensivo, esta pesquisa realiza uma leitura imagética, de cunho hermenêutico, das concepções de infância presentes na série de animação ***Bluey***, tendo como base teórica a perspectiva da experiência estética, que associa, conforme lembra Hermann (2005, p. 104), expectativas normativas (ética) e interpretações cognitivas (ciência). Dessa forma, continua a autora, uma sensibilidade estética aguçada é capaz de "interpretar valores morais (a igualdade, o respeito humano, a tolerância), de um modo mais efetivo, pela possibilidade de fazer uso da imaginação". Logo, a experiência estética tem um potencial singular, já que pode promover um confronto entre nossas próprias crenças, pensamentos e intenções.

Com esse olhar, a animação ***Bluey*** emerge como um caso exemplar, oferecendo um repertório significativo sobre a infância e as relações adulto-criança. Através de mensagens sensíveis e universais, a animação vem cultivando um *fandom* crescente *online*, reunindo espectadores que se conectam tanto com as histórias infantis quanto com as reflexões que elas despertam na vida adulta. Em uma entrevista à rádio NPR, Joe Brumm, o criador da série, revelou que, ao concebê-la, desejava criar um programa que os adultos pudessem assistir com as crianças e realmente se divertir, em vez de apenas tolerá-lo: "deve ser uma experiência incrível para uma criança pequena estar sentada no sofá rindo junto com os pais do programa favorito deles", afirma Brumm (2022)[4]. Por meio de pequenos episódios carregados de significados, a série explora as diversas dimensões do brincar no processo de desenvolvimento infantil e retrata uma imagem de adulto gentil e solidário.

[4] No original: "Because I thought that that must be a really great experience for a young kid, you know, a 4-year-old, a 5-year-old, to be sitting on a couch laughing together with their parents at their favorite show" (Tradução nossa, 2022).

Neste artigo, exploramos como ***Bluey*** tensiona a imagem de infância e suas implicações no trabalho docente, já que a relação de respeito e aprendizagem negociada entre adultos e crianças expressa na animação produz incômodos a uma pedagogia adultocêntrica afeita ao poder e domínio de adultos sobre crianças. Temos como objetivo compreender a imagem de infância presente na animação ***Bluey*** e os tensionamentos que ela produz na organização do trabalho de professores da infância.

Neste ensaio, refletimos sobre o pensamento infantil expresso no brincar como um convite a crianças e adultos coexperienciarem seu entendimento de mundo. Na primeira parte, abordamos a construção social da infância e sua relação com as produções culturais. Na segunda, analisamos três episódios da série, articulando problemáticas cotidianas enfrentadas pelas personagens e as formas como adultos e crianças produzem suas coexperiências e entendimentos sobre os acontecimentos.

A INFÂNCIA COMO UM VALOR SOCIAL CONTEMPORÂNEO

Ao longo do tempo, a construção do conceito de infância esteve diretamente ligada ao modo como as crianças eram vistas e tratadas pela sociedade revelando transformações marcantes nas percepções sociais e culturais. Entre os séculos V e XV a existência das crianças foi invisibilizada, sendo a infância apenas uma etapa transitória da vida, marcada pela expectativa de um "vir a ser". Esse entendimento negava às crianças a vivência plena de sua condição, relegando a infância a um estado incompleto, no qual a urgência de se tornar adulto suprimia o direito à brincadeira, à imaginação e ao cuidado. A partir do Renascimento (século XVI) e, especialmente, do Iluminismo (século XVIII), surgiram novas perspectivas que romantizam os primeiros anos da existência, atribuindo às crianças a imagem de seres puros e inocentes, afastados das complexidades do mundo adulto. Essa visão idealizada, no entanto, também restringia as crianças a papéis limitados e controlados, enfatizando a necessidade de proteção e cuidado, mas sem reconhecer plenamente sua autonomia. Com o advento da Revolução Industrial (século XIX), a infância passou a ser disciplinada e moldada por normas pedagógicas rígidas, com objetivo de atender as demandas econômicas e sociais de uma sociedade em transformação. As crianças de famílias da classe trabalhadora eram vistas como futuros empregados da indústria, o que motivava a classe dominante a educá-las para a obediência e disciplina desde cedo. Em contraste, as crianças cujas famílias transitavam na alta sociedade recebiam uma educação privilegiada, na qual o estudo e o desenvolvimento integral eram concebidos como um reflexo do seu status social.

Compreender essa trajetória histórica permite reconhecer que as imagens e representações culturais das crianças e de suas experiências não são estáticas. Pelo contrário, elas são continuamente reconstruídas e recontextualizadas, influenciando diretamente as práticas educativas, as políticas públicas e os processos formativos. Como observa Arroyo (2009, p. 119) "o pensamento pedagógico é levado a rever suas verdades, metáforas e autoimagens a partir das experiências da infância." Nesse sentido, a infância é constantemente revisitada e ressignificada pelo olhar adulto, que busca atribuir sentido às experiências vividas. Esse movimento fica mais evidente quando tematizado em narrativas culturais acessadas em livros, filmes e canções, por exemplo. Ao analisar a obra Infância, de Graciliano Ramos, Ribeiro (2010, p. 77) destaca que "firmemente postado no agora da escrita, consciente do caráter ficcional da recuperação do vivido que empreende, o narrador trata de distinguir o ontem e o hoje". Este desdobramento temporal evidencia como a narrativa da infância é reconstruída à luz de novas interpretações, permitindo diferentes olhares e contextos que ressignificam suas experiências. Este reconhecimento nos convida a revisitar as narrativas históricas e culturais sobre a infância, questionando estereótipos e propondo novas formas de valorizar (respeitar) essa etapa da vida em sua singularidade e pluralidade.

Diante dessa contínua ressignificação da infância, Philippe Ariès (1981) contribui ao demonstrar por meio de análises de representações visuais, que até o século XIII as crianças eram representadas como adultos em miniatura. Apenas nos séculos XIV e XV começaram a surgir imagens que destacam os traços infantis em situações cotidianas. Essa transformação está vinculada à transição de uma sociedade feudal para um contexto mais industrializado, refletindo não apenas uma nova percepção social sobre a infância, mas também um avanço no reconhecimento dos direitos e necessidades das crianças. Essa perspectiva histórica posiciona a infância enquanto uma categoria geracional, construída a partir das relações sociais, culturais e políticas que permeiam o contexto em que as crianças vivem. Enquanto Ariès traça o desenvolvimento histórico da infância, Sarmento (2009, p. 31) a considera como uma categoria social em constante negociação com os adultos:

> As crianças integram uma categoria social, a infância, mas constroem processos de subjetivação no quadro da construção simbólica dos seus mundos de vida, estabelecendo com os adultos interações que as levam a reproduzir as culturas sociais e a recriá-las nas interações de pares.

Nesse contexto, a construção social da infância também está vinculada às normativas que buscam assegurar os direitos das crianças. A Declaração dos Direitos da Criança (1959), estabeleceu princípios fundamentais como o direito à igualdade, à proteção especial e ao

desenvolvimento integral, abrangendo aspectos físicos, mentais, morais e sociais. Posteriormente, a Convenção sobre os Direitos das Crianças (1989), ampliou esse horizonte, incluindo o direito de ser ouvida, o acesso ao lazer e a cultura, além da proteção contra exploração e abuso. Esse documento enfatiza a importância de um ambiente seguro e saudável, com a participação de estados, famílias e comunidades para garantir tais direitos. No Brasil, essas diretrizes foram incorporadas no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), promulgado em 1990, consolidando a infância como uma fase da vida que demanda políticas públicas prioritárias, assegurando o acesso à educação, saúde e proteção social.

Nos últimos anos, políticas educacionais reforçaram essa perspectiva ao integrar cuidado e educação como dimensões indissociáveis. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), a partir de 2009, propõem princípios éticos, políticos e estéticos para orientar práticas pedagógicas. Com a aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em 2018, a Educação Infantil passou a ser organizada em campos de experiências, priorizando interações e brincadeiras como elementos fundamentais para o desenvolvimento infantil.

As normativas que orientam a infância reconhecem-na como uma fase única da vida, com características e necessidades específicas, demandando práticas pedagógicas que valorizem suas particularidades e favoreçam o desenvolvimento integral das crianças. Esse reconhecimento, como aponta Sarmento (2009, p. 146), envolve "levar a sério a voz das crianças, reconhecendo-as como seres dotados de inteligência, capazes de produzir sentido e com o direito de se apresentarem como sujeitos de conhecimento".

Tal perspectiva posiciona a criança como um sujeito ativo, capaz de interagir, criar e transformar o mundo ao seu redor. Longe de ser percebida como um "adulto em miniatura" ou um "ser incompleto", a criança é valorizada em sua inteireza, com habilidades, saberes e formas de expressão próprias, que precisam ser respeitadas e incentivadas. Assim, essa visão exige uma abordagem educativa que valorize o pensamento infantil, a interação e a autonomia, compreendendo o processo dinâmico que envolve o cuidar e o educar como indissociáveis na formação. Ao reconhecer as crianças como protagonistas de suas trajetórias, a sociedade é desafiada a educar os adultos para que sustentem esses valores no cotidiano, promovendo tempos e espaços acolhedores, éticos e estéticos. As produções culturais, por sua vez, tornam-se importantes aliados na tradução desses princípios para o cotidiano, sejam elas de cunho vanguardista ou voltadas para o consumo e que, fora a radical diferença de lógica interna, podem ser refletidas do ponto de vista estético-formativo.

No contexto cultural, as crianças não são receptoras passivas, mas agentes ativos na interpretação e ressignificação das imagens às quais estão expostas. Corsaro (2011), em seus estudos sobre a reprodução interpretativa, argumenta que as crianças participam ativamente da produção cultural, apropriando-se dos elementos da mídia e transformando-os de acordo com suas experiências e contextos sociais. Assim, livros, programas televisivos, filmes, plataformas digitais também desempenham um papel fundamental na construção da infância, influenciando valores, comportamentos e modos de ser no mundo. Entretanto, as mídias não apenas refletem as concepções sociais de infância, mas também moldam percepções e comportamentos. Nesse contexto, enquanto Corsaro (2011) destaca a participação ativa das crianças na cultura, Postman (1999) alerta para o risco da dissolução das fronteiras entre o mundo infantil e o adulto, problematizando os efeitos da mídia na construção da identidade infantil.

No contexto da formação estética, autores como Rancière (2012) e Didi-Huberman (2012) ressaltam o impacto das imagens na experiência humana, sugerindo que elas possuem um poder evocativo que pode tanto enriquecer a imaginação infantil, quanto expô-la a desafios éticos e formativos. Dessa forma, a relação entre infância e produções culturais demanda um olhar crítico que considere também os efeitos das imagens na subjetividade infantil. Ao discutir a narrativa de Graciliano Ramos, Ribeiro (2010, p. 79) destaca que a infância é retratada como um período "complicado, ininteligível, hostil e surpreendente — às vezes até surpreendendo positivamente". Esse retrato, marcado por desafios e descobertas, evidencia como as representações culturais podem tensionar as concepções pedagógicas e sugerir novas formas de compreender a criança.

Ao reconhecer a criança como protagonista de suas experiências culturais, é necessário refletir sobre como as produções midiáticas e educacionais podem potencializar sua participação ativa e criativa. Souza e Delgado (2008, p. 219) apontam que essa imersão na cultura infantil permite não apenas compreender suas brincadeiras e significados, mas também fomentar um diálogo intergeracional, que amplia o olhar dos adultos sobre a infância.

A estética desempenha um potente papel nessa compreensão das relações adulto-criança, uma vez que ela é capaz de promover rupturas que levem o sujeito a interromper a continuidade do tempo e espaço, quiçá questionando sua forma de ser e estar no mundo (Hermann, 2005). Por meio das produções culturais, como filmes, séries, livros e canções, é possível observar as dinâmicas entre esses sujeitos e as virtudes que permeiam as relações. Algumas produções culturais lançam aos sujeitos uma oportunidade de, ao identificarem-se com determinada personagem, co-experienciar sua condição na narrativa, dando vazão aos

afetos de forma singular. A experiência estética se situa nesse "abraço inseparável, circular e reflexivo" entre os afetos e o pensamento (Damásio, 2018, p. 198).

Ao acompanhar a narrativa de um filme, por exemplo, o sujeito não necessariamente relaciona sua experiência pessoal com aquela vivenciada pelo protagonista em cena. Segue acompanhando o desenrolar do enredo naquele contexto relativamente seguro de distanciamento. No entanto, de acordo com Damásio (2018, p. 172):

> [...] repare que se, em dado momento, se uma palavra ou acontecimento no filme associa-se à sua experiência passada específica e provoca uma reação — um pensamento, uma resposta emotiva e um sentimento específico —, o nosso "sujeito" ganha destaque; momentaneamente, coexperienciamos o material visto na tela e a nossa própria presença, agora mais proeminente na mente consciente.

Nesse acontecer da coexperiência, cria-se um espaço para que os adultos revisitem suas próprias memórias infantis, possibilitando enfrentamentos entre crenças, pensamentos e emoções, de modo que o sujeito precisa lidar com o que emerge. Neste sentido, por exemplo, podemos compreender casos de pessoas que têm dificuldade de perceber seus sentimentos, de manifestar sua tristeza e angústia, mas que caem em lágrimas ao acompanhar um filme no qual o cachorro do protagonista morre ou ainda pessoas que são aparentemente desapegadas dos seus guardados de infância, mas que, a partir do universo construído no filme Toy Story 3, sofrem intensamente com a possível morte ou doação dos brinquedos protagonistas da narrativa.

Na educação, as produções culturais podem tensionar as experiências pessoais e contextuais dos professores, abrindo caminhos para a desnaturalização e questionamento dos padrões normalizados socialmente. Ao coexperienciar os desafios da infância com as condições de compreensão do presente, os adultos têm oportunidade de colocarem em suspensão as narrativas cristalizadas em sua própria historicidade. Identificando-se com as crianças em cena e testemunhando o amor, o respeito e a solidariedade presentes nas relações de reconhecimento (Honneth, 2009), é possível que essa ruptura atenda a um desejo latente da infância de ser visto e sentido.

Dessa forma, as produções culturais podem ser uma lente para compreender como os adultos interagem com as crianças, como as respeitam ou como perpetuam crenças limitantes e estereótipos. Essas representações podem retratar relações afetuosas e respeitosas, que compõem um horizonte de boas práticas para adultos que desejam construir vínculos significativos com as crianças. Ao mesmo tempo, tensionam imaginários sociais ao expor

desafios e conflitos presentes nessas interações, retratando, por vezes, situações de violência e negligência, seja com o propósito de denúncia ou exploração sensacionalista.

Pensar a infância no contexto contemporâneo implica reconhecer as múltiplas influências culturais que a permeiam, garantindo que as crianças sejam vistas e respeitadas em sua singularidade e potencialidades. Nas próximas linhas, analisamos a animação ***Bluey***, uma produção cultural que, não apenas apresenta uma infância sensível, vista em sua singularidade, mas também tensiona o trabalho docente com as crianças ao propor novos olhares sobre o brincar e as relações adulto-criança. Ademais, provoca nossa racionalidade adulta a uma outra disponibilidade às crianças de hoje, provavelmente diferente daquelas imagens de domínio e violência que os adultos de nossas memórias infantis deixaram em nós.

UMA LEITURA COMPREENSIVA DA INFÂNCIA EM *BLUEY*

Bluey é uma animação australiana criada por Joe Brumm, em colaboração com a Ludo Studio, lançada em 2018. A série acompanha Bluey, uma filhote de cachorro da raça *Blue Heeler*, que dá nome à produção. Ao lado de sua irmã mais nova, Bingo, e seus pais, Bandit e Chilli, Bluey vivencia o cotidiano infantil em um universo ficcional repleto de brincadeiras criativas e significativas. Com episódios curtos, de aproximadamente 7 minutos, a série trata com sensibilidade e humor as interações entre crianças e adultos, abordando os desafios e as nuances das relações familiares. Atualmente, com 3 temporadas transmitidas internacionalmente pela Disney Plus e pela BBC, ***Bluey*** conquistou amplo reconhecimento, atingindo a média de 10 milhões de visualizações por episódio[5]. Considerada o programa de TV australiano de maior sucesso internacional, a animação tem um impacto relevante no seu país de origem, onde cerca de 86% das crianças em idade pré-escolar assistem a série, de acordo com o relatório anual do governo australiano. Nos Estados Unidos, ***Bluey*** também é destaque, sendo o show mais assistido em plataformas de streaming, encerrando o ano de 2024 com mais de 50.4 bilhões de minutos assistidos, de acordo com a Nielsen, uma agência de medição de audiência.

[5] Esses dados foram coletados do relatório anual de transparência do governo australiano. O documento está disponível nos links a seguir: https://www.transparency.gov.au/publications/communications-and-the-arts/australian-broadcasting-corporation/australian-broadcasting-corporation-annual-report-2022-23 e https://www.transparency.gov.au/publications/communications-and-the-arts/australian-broadcasting-corporation/australian-broadcasting-corporation-annual-report-2022-23/this-is-the-abc-/entertainment-%26-specialist

O programa alcançou popularidade entre adultos da geração *millennial*, nascidos entre 1981 e 1996, que podem hoje rememorar ou analisar sua própria infância ou sua paternidade/maternidade de um outro ângulo, possivelmente. Com diversos episódios que abordam os desafios da parentalidade e da vida adulta, ***Bluey*** consegue comunicar mensagens profundas em meio à diversão e às gargalhadas das pequenas protagonistas. A animação tem conquistado fãs também entre jovens adultos que a descobrem por meio de recomendações de algoritmo nas redes sociais, como ***Tiktok***, e acabam se conectando com a narrativa devido à leveza e profundidade emocional da produção[6]. Exemplos de temáticas complexas que a série aborda envolvem infertilidade, aborto espontâneo, ansiedade de separação, trauma, insegurança, entre outros.

Esse apelo aos adultos também pode ser compreendido pela forma como a animação retrata um brincar potente, sustentado por sujeitos empáticos e solidários, capazes de vivenciar uma parentalidade do ponto de vista de uma coexperiência. A partir dessas interações familiares, o espectador acompanha a ampliação das relações das crianças com a família estendida, professoras, colegas de escola e vizinhos. Bandit e Chilli, como pais, asseguram os direitos das crianças por meio de suas condutas, negociando os desafios do dia a dia, a fim de equilibrar as necessidades e os desejos das filhas com suas próprias experiências como adultos. Muitas vezes, é possível perceber Bandit cansado e, inicialmente, pouco disposto a participar das brincadeiras. Entretanto, ele geralmente acaba se envolvendo, mesmo que com alguma relutância. Joe Brumm (2022), criador da série, revela que essa postura espelha a sua própria experiência com as filhas. Ele também busca reconfortar os adultos que, ao se compararem com Bandit e Chilli, podem sentir que não estão à altura ou que não são suficientes. Brumm ressalta que as personagens são cães e "provavelmente mais do que qualquer outro animal, eles simplesmente adoram brincar. Então, se algum dia eles começassem a andar de pé e a falar, acho que seria uma representação bastante precisa do quanto eles brincariam com seus filhotes". Dessa forma, ao retratar adultos cansados, mas que ainda assim se esforçam para se conectar com os filhos, a série apresenta o envolvimento cotidiano dos sujeitos, mergulhados na complexidade social de normas, ritmos e necessidades individuais e coletivas que compõe a trama da experiência.

Bluey e Bingo estão geralmente envolvidas em brincadeiras, algumas que refletem o repertório cultural australiano, incluindo canções e atividades típicas do país. Em um dos episódios, Bluey e seus amigos participam de uma festa de aniversário e brincam de passar o

[6] Uma reportagem sobre o sucesso de ***Bluey*** entre jovens adultos pode ser encontrada em: https://www.washingtonpost.com/arts-entertainment/2023/02/08/bluey-adult-fandom-tiktok/

pacote, uma tradição comum em celebrações infantis na Austrália. Em outro episódio, a narrativa se desenrola enquanto adultos e crianças jogam críquete, um esporte popular em países que foram colônias inglesas. Há também um episódio natalino, no qual a família Heeler celebra o natal ao redor da piscina, uma representação das festividades australianas realizadas durante o verão, assim como no Brasil.

As irmãs também se envolvem em brincadeiras que espelham um repertório mais amplo da cultura da infância, indo além das tradições australianas e explorando experiências universais compartilhadas por crianças. Entre as atividades, destacam-se brincadeiras de faz de conta, nas quais elas adotam diferentes papéis ou profissões, como cozinheiras, mãe e filha, vovós, camareiras de hotel, entre outros. As duas são frequentemente retratadas em brincadeiras ativas, nas quais a criatividade de cada uma conduz e negocia os caminhos da diversão.

Identificamos que a brincadeira, na série, não se apresenta apenas como uma atividade esporádica, mas como um estado padrão das personagens Bluey, Bingo e seus amigos. A disposição para brincar constitui uma espécie de segunda natureza, uma forma base de ser e estar no mundo. Compreendendo o potencial da brincadeira para comunicar a imagem de infância e criança presente na série, analisamos a animação a partir de uma abordagem hermenêutica, considerando os princípios de contexto, temporalidade, historicidade e linguagem, que nos permitem interpretar as narrativas a partir de sua inserção em contextos culturais e sociais mais amplos. Esses princípios orientam a leitura dos episódios selecionados, possibilitando a construção de sentidos a partir das experiências narradas e das imagens de infância e criança que emergem das histórias. Além disso, reconhecemos que, conforme os estudos gadamerianos "compreender é sempre o processo de fusão de horizontes presumivelmente dados por si mesmos" (Gadamer, 2008, p. 457). Desse modo, as interpretações são construídas no encontro entre as experiências retratadas na série e as pré-compreensões sobre a infância. Nossa abordagem também considera a influência da tradição, entendida como o legado cultural que permeia as representações da infância, e a linguagem que se configura como meio central para a expressão e compreensão das experiências infantis. A partir dessa perspectiva, a hermenêutica busca escavar os significados subjacentes às escolhas dos produtores, lançando luz sobre as concepções de infância que atravessam a trama.

Organizamos nossa análise em três eixos interpretativos, a fim de aprofundar essa reflexão: brincar levado a sério, brincar como integração de experiências e brincar em diferentes idades. Selecionamos três episódios específicos que permitem examinar essas

dimensões de forma mais detalhada, reconhecendo, no entanto, que outros tantos poderiam igualmente enriquecer nossas reflexões. Os episódios escolhidos foram: Passarinho (temporada 3, episódio 41); Tocofest (temporada 2, episódio 6); Imitadora (temporada 1, episódio 38). A partir deles, nas próximas linhas, buscamos compreender como as narrativas constroem sentidos e tensionam as imagens de infância, articulando-as com referenciais teóricos que dialogam com os processos de formação humana e com a construção social da infância.

Brincar levado a sério

O episódio Passarinho mostra a família Heeler aproveitando um dia na praia. Todos estão envolvidos em atividades e brincadeiras alegres, exceto Bandit, que parece distraído, perdido em pensamentos e preocupações, enquanto observa o horizonte. Bluey e Bingo tentam incluí-lo nas brincadeiras, porém é evidente o esforço que ele faz para se conectar com o momento. Durante uma caminhada, Bingo encontra um graveto que lembra a cabeça de um pássaro. Inspirada, ela constrói um passarinho na areia e coloca o graveto como a cabeça do animal. Quando se afasta em busca de um outro, algumas crianças passam pelo local, se interessam por aquele pedaço de madeira e o levam consigo, destruindo o passarinho. Bingo fica profundamente chateada e irritada, ao ponto de perder o ânimo para aproveitar o restante do dia. Bluey, percebendo o desconforto da irmã, intervém, ensinando-a um truque que aprendeu na escola para lidar com emoções desagradáveis. Fazendo gestos que simulam colher algo invisível de seu corpo, Bluey explica: “Você tem que pegar toda chateação e irritação. É só você sentir onde elas estão e ir buscar. Geralmente, tem um pouco na barriga ou no pescoço e nunca esquece de procurar nos ouvidos. Agora toda essa chateação e irritação estão nas suas mãos”. Bingo, confusa, pergunta o que fazer com tudo aquilo e Bluey responde com outra pergunta: “O que você faz com uma coisa que não quer mais?” Bingo decide lançar as emoções no mar, jogando-as bem longe.

Depois do ritual, Bandit pergunta a Bingo como ela se sente: “Ótima”, responde a pequena, que imediatamente sai correndo com Bluey para brincar e apostar uma corrida, deixando o pai de frente com o mar. Bandit, observando como o truque ajudou Bingo no processamento de suas emoções, decide experimentá-lo também. Ele recolhe suas preocupações invisíveis da cabeça e da barriga, juntando-as nas mãos. Lança-as no mar com força, assim como fez Bingo. A animação acompanha o conteúdo invisível jogado e Bandit, rejuvenescido, corre atrás das meninas para se juntar à diversão.

No podcast oficial da série, intitulado ***Behind Bluey*** (2023), ao comentar sobre as preocupações de Bandit nesse episódio, o criador Joe Brumm destaca que o foco não era exatamente o que estava inquietando a personagem, mas sim o fato de ele estar ruminando sobre algo e sendo incapaz de interromper esse ciclo de pensamentos: "Quer você tenha 4 ou 44 anos, você segue tendo que enfrentar essa experiência", afirma ele. A equipe de produção escolheu espelhar o desafio enfrentado por Bandit no início da narrativa com aquele vivido por Bingo após a destruição de seu passarinho na areia. Em um determinado momento do episódio, pai e filha compartilham a mesma dificuldade de se conectar com o momento presente, ambos mergulhados em suas frustrações e pensamentos.

Na conduta de Bandit, não há repressão das emoções que Bingo vivencia, tampouco um desejo de forçá-la a processá-las de modo imediato. O pai, de antemão, lamenta que o passarinho foi arruinado e acolhe o momento de irritação da filha, validando seus sentimentos. Foi a estratégia de Bluey, aprendida com outra criança, que auxiliou tanto o pai quanto a irmã a lidar com o que estava vivo neles. Entendemos que essa escolha reverbera um horizonte compreensivo no qual o brincar é levado a sério e as crianças são percebidas como sujeitos capazes de, a partir de sua ação, contribuir significativamente para as relações e para a vida social. Ao mesmo tempo que aprendem umas com as outras e com os adultos que as acompanham, elas são ativas na construção de conhecimento, demonstrando a capacidade de compartilhá-lo de maneira significativa e transformadora.

Ao conversar com a filha, Bandit ecoa uma aprendizagem relevante tanto sobre parentalidade quanto sobre a própria produção cultural. Dando voz à relativa incapacidade do criador da série de determinar plenamente os caminhos que sua obra toma, Bandit afirma: "Quando você coloca uma coisa linda no mundo, ela não é mais sua". Bandit exemplifica nesse diálogo uma capacidade de abrir mão do controle das situações e das expectativas pré-determinadas que um sujeito projeta sobre o outro — seja um passarinho na areia, uma série de animação, um filho ou uma filha ou até mesmo uma proposta pedagógica meticulosamente planejada por uma professora. Ele respeita o brincar de Bingo, levando a sério seu poder de ação, enquanto a ensina sobre os limites de sua própria agência no mundo. Há coisas que ela não poderá controlar e sua criação na areia da praia é uma delas.

Entendemos que a narrativa pode promover uma ruptura em relação à impermanência das próprias condições de existência das coisas, das emoções e dos sujeitos. Afinal, o passarinho de Bingo se desfaz, as emoções e as preocupações de pai e filha se aliviam e o episódio termina, encerrando também o acompanhar da experiência daquelas personagens.

Identificamos nas reflexões de Winnicott (1975) esse entendimento sobre o poder de ação das crianças e o quanto o brincar é tomado seriamente. Na obra do psicanalista, o brincar adquiriu diferentes nuances, especialmente quando analisado a partir dos estudos sobre fenômenos transicionais que ocorrem em uma "área intermediária de experiência" (Winnicott, 1975). Winnicott entende o brincar como um espaço potencial, inicialmente estabelecido na relação entre mãe (ou cuidador referência) e bebê, que posteriormente se expande para abranger as outras relações sociais da criança. Esse espaço potencial se situa em um entrelugar da relação, descrito pelo autor como um playground intermediário (Winnicott, 1975). Sob essa perspectiva, o brincar é entendido como uma experiência criativa, vivida na continuidade do espaço-tempo e considerado uma forma fundamental de existência: "uma forma básica de viver" (Winnicott, 1975, p. 84).

Winnicott, dessa forma, atribui ao brincar um papel central no desenvolvimento infantil, compreendendo-o como o estado base dessa etapa da vida — perspectiva compartilhada pelos produtores de ***Bluey***. Essa visão encontra eco entre pesquisadores da sociologia da infância para os quais o brincar é "muito do que as crianças fazem de mais sério" (Sarmento, 2003, p. 12). Assim, o brincar, ao mesmo tempo que configura um espaço de criação e expressão, também se apresenta como uma experiência estruturante da infância, na qual as crianças exercem sua capacidade de autonomia, ressignificam o mundo ao seu redor e negociam seus lugares nas interações sociais. Essa compreensão dialoga com as discussões apresentadas na primeira parte deste artigo, que problematizam a infância como construção histórica e social, continuamente ressignificada pelas normativas e representações culturais. O brincar, reconhecido como eixo central da Educação Infantil pela BNCC (2018), emerge como um direito fundamental que possibilita às crianças explorar, criar e transformar o mundo ao seu redor. O referido episódio tensiona concepções tradicionais, ao valorizar a participação ativa das crianças na construção de suas experiências.

O brincar e a integração das experiências

Uma outra dimensão do brincar que pode contribuir para fazer emergir a imagem de criança e infância em ***Bluey*** está relacionada à possibilidade de integração das experiências. Reconhecemos tal perspectiva em um outro episódio da animação, intitulado Imitadora. A narrativa começa com Bluey envolvida em uma brincadeira: ela imita tudo o que o seu pai, Bandit, faz e diz. Enquanto se diverte copiando-o pela rua, Bluey avista um periquito machucado na calçada. Preocupados, pai e filha tentam ajudar o animal, levando-o ao

veterinário. Infelizmente, o passarinho não sobrevive e, na veterinária, Bluey escuta uma expressão um tanto rara em desenhos infantis: “Eu sinto muito. O passarinho morreu”. Bluey é confrontada com as emoções desconfortáveis e complexas que acompanham a experiência da morte.

Os pais de Bluey acolhem sua tristeza e lhe dão apoio emocional. Durante uma conversa, ela comenta que não gostaria que o passarinho tivesse morrido. Bandit concorda, mas ela insiste: “Você tem certeza que ele não vai melhorar?” Com pesar, o pai confirma que não há nada mais a ser feito. Curiosamente, na dublagem para português, a fala original de Bandit — *“It’s out of our hands now”* —, que em tradução livre seria “está fora do nosso controle agora” foi adaptada para “nós tentamos”.

Mais tarde, Bluey convida sua irmã, Bingo, para brincar, perguntando se ela consegue fingir ser um periquito. Juntas, elas recriam a experiência do resgate, com Bluey detalhadamente reproduzindo as falas e os papéis dos envolvidos na tentativa de salvamento. Ela atribui o papel de veterinária à sua mãe, Chilli, que, imaginando o desejo de Bluey de alterar o desfecho da história, decide, no momento de dar a má notícia, dizer que o periquito está bem e será salvo. Contudo, Bluey, a corrige: “Não, não mãe, você tem que fingir que é uma má notícia, que o passarinho morreu”. Assim que Chilli reconstrói a cena e narra a morte do animal, Bingo invade a peça como periquito recuperado, saltitando e rodopiando pelo consultório. A mãe, percebendo o processo no qual a filha está investida, lamenta que a brincadeira não tenha seguido o rumo desejado por Bluey. Em resposta, a filha afirma: “Não dá para fazer mais nada. Mas nós tentamos!”, espelhando a sabedoria de Bandit sobre a importância da tentativa de resgate.

O episódio evidencia como, por meio da brincadeira, Bluey revive a experiência de morte do animal e pode ir aos poucos processando o luto. Ela reproduz os acontecimentos, exatamente como ocorreram, sendo a protagonista do resgate, numa tentativa de integração da perda. No fim, mais uma vez, a expressão original *“It’s out of our hands now”* (agora está fora do nosso controle) foi traduzida como “nós tentamos”. Embora essa escolha preserve a relação de espelhamento que a filha estabelece com o pai — aprendendo com seu exemplo e sua conduta ao longo do processo de salvamento e luto —, ela parece limitar o sentido mais profundo da língua original. Ao afirmar que algumas coisas estão fora do nosso controle, Bandit ecoa a lição do primeiro episódio analisado. Bluey encontrou algo maravilhoso pela calçada: um animal que precisava de ajuda. Por meio de sua agência, empenhou-se em cuidados, atendendo às necessidades mais imediatas e alimentando a esperança de sua

recuperação. Ela fez tudo que estava ao seu alcance, mas a morte, como ensina Bandit, é algo que não podemos controlar.

Nessa narrativa, Bluey usa a sua linguagem comum do faz de conta para reviver os acontecimentos e experienciar mais uma vez seus sentimentos. É o processamento da perda a partir da brincadeira, de modo que o tempo e espaço para reencontrar um sentido ao acontecido inesperado é garantido numa relação de coexperiência. Assim, a animação não evita lidar com a temática, tampouco adota eufemismos para dar sentido ao ocorrido (o passarinho "se foi" ou "não sobreviveu"). A morte do animal é comunicada de forma clara, direta e, ainda assim, gentil, dedicando a segunda metade do episódio para ilustrar a maneira como a família Heeler atravessa essa experiência.

Na obra **Reflexões sobre o brinquedo, a criança e a educação** (2002), Benjamin critica a supressão desse tempo da experiência, elaborando um panorama histórico da sociedade de sua época, na primeira metade do século XX, e refletindo sobre a vivência da infância naquele período. Ele destaca o quanto o avanço da técnica, impulsionado pela revolução industrial, impacta a subjetividade e molda o imaginário social sobre a infância. Nesse contexto, os brinquedos passam a ser produzidos em série, plastificados e facilmente descartáveis, de modo que aquele brincar que emerge da sustentação do tempo e da negociação com o tédio é gradualmente substituído pela rapidez e facilidade que os novos brinquedos são consumidos.

Nas suas recordações de infância, Benjamin (1987) narra o que fazia quando adoecia e precisava ficar dias acamado, lidando com a frustração de não poder sair para brincar. Ele tentava alimentar os silêncios, ampliando o tempo-espaço para encontrar formas de se distrair. Às vezes, eram os seus dedos dos pés que, em uma caverna construída com as cobertas, lhe convidavam a brincar: "simulavam o jogo de "compra e venda", e, atrás do "balcão" formado pelos dedos médios, os dois solícitos mindinhos inclinavam a cabeça ao freguês que não era senão eu mesmo" (Benjamin, 1987, p. 109). O autor comenta sobre as muitas brincadeiras que inventava nesses períodos como forma de atravessar seus repousos forçados. Ele acompanhava os raios de sol na parede do seu quarto ao entardecer, brincando com luz e sombra, narrava mentalmente as aventuras de seus dedos que vadiavam como "uma corja indolente e ardilosa nos arredores de uma cidade consumida por um incêndio" (Benjamin, 1987, p. 109) e dava vida a objetos do dia a dia, transformando, por exemplo, uma colher na vilã perversa cujo objetivo era derramar o remédio na sua garganta. Nessa concepção de brincar de Benjamin, a criança mergulha nas coisas, impregnando-se de um esplendor único, como se uma nuvem a envolvesse durante a brincadeira: "Ela adentra um palco onde vive o

conto maravilhoso" (Benjamin, 2002, p. 69). Quando a brincadeira termina, a criança carrega vestígios dessa experiência consigo, como se fosse gotejando a essência daquela nuvem por onde passa.

A qualidade do brincar de Benjamin permitia que ele, mesmo acamado, lidasse com as frustrações de permanecer tantos dias seguidos em repouso. Ele relata que, assim como a doença chegava de forma abrupta, um dia ela repentinamente se despedia e deixava apenas um vestígio: as horas de aula perdidas no seu boletim. Benjamin, porém, contrapõe essa ordenação cronológica do tempo, argumentando que o período de refazimento era vivenciado a partir do tempo subjetivo de integração da experiência — de suas brincadeiras. Dessa maneira, embora o documento oficial da escola enumerasse suas ausências, Benjamin revela que nunca percebeu esses períodos como tempo perdido:

> Imperceptivelmente, do mesmo modo como se metera comigo no início, a doença se despedia. Porém, quando eu estava a ponto de esquecê-la de novo por completo, me alcançava sua derradeira saudação impressa em meu boletim. A soma das horas de aula perdidas estava registrada ao pé desse atestado. Jamais me pareceram cinzentas ou monótonas como as que eu vivera; ao contrário, estavam como que enfileiradas no busto de um inválido tal qual uma listra de cores. Sim, uma longa fileira de condecorações era simbolizada pela notificação: Perdidas cento e setenta e três horas de aula (Benjamin, 1987, p. 111).

A brincadeira foi a maneira que Benjamin encontrou para lidar com sua enfermidade e com o tédio que acompanhava seu repouso forçado. De forma semelhante, Bluey envolve-se no tempo do faz de conta, elaborando sensivelmente uma narrativa para os acontecimentos inesperados de perda ou ruptura de suas expectativas. Os adultos que acompanham estas reviravoltas também permitem-se envolver nesta linguagem sensível, dispondo-se a sustentar outras formas de compreender acontecimentos que não estão sob seu controle, sem lançar mão de mitificações cristalizadas na cultura ou silenciamentos que, provavelmente, reforçam violências psíquicas. Ambos, Bluey e Benjamin, brincam para dar sentido à morte, à separação, à doença, todas experiências que, ao romperem com as expectativas da vida cotidiana, desafiam crianças e adultos a encontrarem modos de serem integradas em nossa humanidade. Nesta trajetória de formação humana, são as virtudes construídas coletivamente que nos orientam para além da dor ou do lamento, aceitando que o valor de "ter feito o possível" constitui-se a força intrinsecamente humana com potencial para projetar uma nova reviravolta no sentido narrativo da vida.

O brincar em diferentes idades

A última dimensão do brincar que destacamos para buscar compreender a imagem de criança e infância dos produtores de ***Bluey*** refere-se ao brincar em diferentes idades. No imaginário socialmente compartilhado, há uma distinção no uso de linguagem para descrever as atividades com as quais crianças e adultos se envolvem. É comum dizer que crianças brincam quando interagem entre si, enquanto que esse termo raramente é adotado para designar a convivência dos adultos. Estes, por sua vez, costumam "jogar bola", "praticar esportes coletivos", "curtir com os amigos" ou "se divertir em festas", entre outras atividades. A palavra brincar dificilmente é associada a essas ações. Winnicott (1975, p. 68) critica essa perspectiva: "o que quer que se diga sobre o brincar de crianças aplica-se também aos adultos". Para o autor, o brincar deve ser compreendido a partir da experiência cultural, uma vez que ela "está no espaço potencial existente entre o indivíduo e o meio ambiente (originalmente, o objeto). O mesmo se pode dizer do brincar. A experiência criativa começa com o viver criativo, manifestado primeiramente na brincadeira" (Winnicott, 1975, p. 159).

É por meio da capacidade de brincar, desenvolvida na relação mãe (ou cuidador referência) e bebê, que se amplia gradualmente para dar conta da inevitável desadaptação dessa díade, que o sujeito pode se desenvolver psiquicamente e alcançar uma independência relativa (Winnicott, 2011). Quando esse processo ocorre de forma minimamente bem-sucedida, o sujeito constrói uma confiança no ambiente: "O espaço potencial entre o bebê e a mãe, entre a criança e a família, entre o indivíduo e a sociedade ou o mundo, depende da experiência que conduz à confiança" (Winnicott, 1975, p. 163). Essa confiança permite ao sujeito, independentemente da idade, fruir no playground intermediário da brincadeira e da expressão cultural.

Essa perspectiva é evidente em muitos dos episódios de ***Bluey***, porém um deles reverbera de forma significativa este horizonte. O episódio Tocofest mostra Bandit, pai de Bluey, junto com seu irmão e um vizinho envolvidos na remoção de dois tocos de árvore do jardim. Empolgados com a tarefa, eles levam música, bebida e comida para o pátio e criam o termo Tocofest para nomear a atividade, transformando o momento em uma verdadeira celebração. Enquanto isso, Bluey, Bingo e a prima Muffin acompanham a saga e decidem brincar com um dos tocos, transformando-o em um salão de manicure, enquanto os adultos se dedicam à remoção do outro. Logo, Bandit avisa que, assim que o primeiro toco fosse arrancado do chão, eles começariam a trabalhar na remoção do outro com o qual as crianças estavam brincando. Bluey concorda inicialmente, mas quando a brincadeira precisa ser

interrompida, ela protesta: “Vocês não podem destruir o salão de manicure!” Após muita negociação, adultos e crianças encontram uma solução para o impasse: as pequenas pintariam as unhas dos adultos para liberar o trabalho no jardim. No final do serviço prestado pelo salão de manicure das pequenas, Bluey ainda não está disposta a abrir mão da brincadeira, porém sua mãe a auxilia a cumprir sua promessa. Frustrada ao ver os adultos retirando o toco e destruindo o salão, Bluey pergunta à mãe: “Por que eles têm que acabar com a nossa brincadeira? Não é justo interromper as pessoas quando elas estão brincando”. Chilli acolhe a filha e explica que esse é justamente o motivo pelo qual ela interveio na negociação, auxiliando Bluey a manter o combinado. Bluey protesta novamente, alegando que a remoção dos tocos não era uma brincadeira, o que leva Chilli a convidá-la a observar o pai e seus amigos por um momento. A animação, então, mostra os adultos conversando, tomando uma bebida refrescante, se ajudando e se divertindo enquanto ouvem música e trabalham no jardim. Bluey, de repente, percebe que eles também estavam brincando. Chilli esclarece que, para os adultos, a brincadeira é apenas um pouco diferente.

É a qualidade desse brincar na infância que, segundo Winnicott (1975, p. 168), conduz a experiência cultural, constituindo, de fato, “seu fundamento”. Ambas — a brincadeira e a experiência cultural — remetem a uma tradição herdada, “são coisas que vinculam o passado, o presente e o futuro, e que ocupam tempo e espaço” (Winnicott, 1975, p. 173). Ocorrem em um espaço universal e compartilhado da humanidade, no qual os sujeitos podem transitar, narrando suas experiências e, segundo Ourique e Farias (2024, p. 7), “deixando inscrito no tempo histórico formas de viver a humanidade e curar sua conexão com o coletivo e a natureza”.

Neste sentido, todo brincar exige uma sustentação cultural, que é dada pelos mais experientes no contexto, pois já conseguem transitar entre a linguagem do faz de conta em curso e os tempos da organização social mais ampla. Quando olhamos mais atentamente as crianças em interação, podemos notar que buscam vez ou outra perceber a disposição do adulto em manter (deixar a brincadeira acontecer, interagir com as crianças ou somente não julgar/controlar as ações) ou romper com aquela experiência. A cena de Bluey, ao precisar de auxílio para fazer a transição entre a narrativa do faz de conta e a que organizava o contexto familiar, evidencia que nossa humanidade e disposição para negociar nossas vontades muitas vezes prescinde de uma racionalidade externa — um sujeito mais experiente, uma regra ou acordo social que seja independe de nós, um valor moral aprendido — para nos regular, orientar ou dispormo-nos aos valores coletivos. Este é, essencialmente, o sentido da experiência na perspectiva benjaminiana, para a qual não há métricas ou finalidades restritas,

sendo sempre preciso renovar nossa disposição em colocar-se a serviço da experiência e de valores humanos que a ultrapassam.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tínhamos como objetivo neste artigo compreender a imagem de infância presente na animação ***Bluey*** e os tensionamentos que ela produz na organização do trabalho de professores da infância. Retomamos a pergunta orientadora sobre ser possível encontrar sentidos formativos nas animações produzidas para o público infantil para reafirmar o potencial da animação ***Bluey*** para atualizar as concepções dos sujeitos em formação. As análises revelam que a série promove um olhar sensível sobre a infância ao apresentar a linguagem do brincar como elemento central na relação adulto-criança. A partir dos três eixos interpretativos — brincar levado a sério, brincar como integração de experiências e brincar em diferentes idades — observamos que essa produção cultural se torna um dispositivo potente que desafia as representações cristalizadas da infância e pode mobilizar práticas docentes sensíveis e contextualizadas, que emergem no tempo da experiência das crianças com o mundo à sua volta. A animação convida para uma coexperiência de narrativas que problematizam concepções tradicionais de infância, de criança e de adulto, ampliando o olhar sobre sua complexidade.

A série, ao tensionar concepções adultocêntricas, fomenta a importância de relações baseadas na escuta, na participação e no protagonismo infantil, aproximando a linguagem que estrutura a narrativa do faz de conta aos tempos e interações que governam os espaços sociais mais amplos. Assim, entendemos ser possível aos adultos incorporar elementos culturais que ampliem o imaginário social sobre a infância e revisitar suas concepções, construindo práticas mais alinhadas às realidades das crianças contemporâneas.

Bluey, torna-se, portanto, médium para uma (re)leitura sobre as práticas do brincar, as sensibilidades que compõem a relação social com as infâncias e, ainda, as transições entre os diferentes tempos e narrativas de adultos e crianças. Assistir ***Bluey*** conduz-nos a provocações sobre esta complexidade dos processos de formação humana, problematizando sobre o quanto a sociedade contemporânea está comprometida na construção de relações respeitosas com as infâncias. Ao mesmo tempo em que retira dos adultos a sobrecarga de ter a certeza sobre como o mundo funciona — herança do pensamento iluminista — e explicá-lo às crianças, sensibiliza o público de diferentes gerações para o poder residente na linguagem do faz de conta, capaz de abrir espaço para todo humano resgatar de sua experiência de mundo uma

nova possibilidade de narrar e compartilhar. Assim, podemos dizer que a certeza que reina nas grandes narrativas da experiência sensibiliza-se com as descobertas das crianças e os pequenos significados partilhados. É a formação humana em seu caráter de coexperiência, na qual sustentar a busca por uma narrativa de sentido compartilhado para o que acontece põem-nos a serviço da própria experiência e dos valores humanos que tornam nossa existência possível.

REFERÊNCIAS

ARIÈS, Philippe. **História Social da criança e da família.** Tradução de Dora Flaksman. 2a ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

ARROYO, Miguel G. A infância interroga a pedagogia. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; GOUVÊA, Maria Cristina Soares de (Org.). **Estudos da infância: educação e práticas sociais**. Petrópolis: Vozes, 2009. p. 118-119

BEHIND BLUEY. Locução de: Joe Brumm. Sidney: ABC Listen, 30 abr. 2003. **Podcast**. Disponível em: https://www.abc.net.au/listen/programs/behind-bluey/ep04-stickbird/102277762. Acesso em: 22 jan. 2025.

BENJAMIN, Walter. **Rua de mão única**. São Paulo: Brasiliense, 1987.

BENJAMIN, Walter. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação.** Tradução Marcus Vinicius Mazzari. ed. 34. São Paulo: Livraria Duas Cidades, 2002.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA):** Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Brasília: Senado Federal, 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Brasília: MEC, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2009-pdf/14176-resolucao-cne-ceb-005-2009/file. Acesso em: 22 jan. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**: Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 22 jan. 2025.

BRUMM, Joe. The Creator of 'Bluey' Writes for Both Kids and Grown-ups, Entrevista concedida a Erika Ryan, NPR, Washington, D.C. 29 nov. 2022. Disponível em: https://www.npr.org/2022/11/29/1139765338/the-creator-of-bluey-writes-for-both-kids-and-grown-ups Acesso em: 22 jan. 2025.

CORSARO, William A. **Sociologia da infância.** Tradução de Lia Gabriele Regius Reis. Porto Alegre: Artmed, 2011.

DAMÁSIO, António. **A estranha ordem das coisas:** as origens biológicas dos sentimentos e da cultura. São Paulo: Editora Companhia das Letras, 2018.

DIDI-HUBERMAN, Georges. **Images malgré tout**. Paris: Éditions de Minuit, 2012.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e Método:** Traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica. Tradução de Flávio Paulo Meurer. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

HERMANN, Nadja. **Ética e estética:** a relação quase esquecida. Porto Alegre: Edipucrs, 2005.

HONNETH, Axel. **Luta por reconhecimento:** a gramática moral dos conflitos sociais. São Paulo: Ed. 34, 2009.

IMITADORA. *In:* Bluey. Criação de: Joe Brumm. Sidney: ABC, 2019. 7 min, Temporada 1, episódio 38. Série exibida pela Disney Plus e ABC. Acesso em: 23 jan. 2025.

NAÇÕES UNIDAS. **Declaração dos Direitos da Criança**. Assembleia Geral da ONU, 1959. Disponível em: https://www.unicef.org/brazil/declaracao-dos-direitos-da-crianca. Acesso em: 17 jan. 2025.

NAÇÕES UNIDAS. **Convenção sobre os Direitos da Criança.** Assembleia Geral da ONU, 1989. Disponível em: https://www.unicef.org/brazil/convencao-sobre-os-direitos-da-crianca. Acesso em: 16 jan. 2025.

OURIQUE, Maiane Liana Hatschbach; FARIAS, Juliana Marques de. O tempo da espera em um tempo extremo: desafios narrativos da formação docente no presente. **Revista de Educação PUC-Campinas**, v. 29, 2024. Disponível em: https://doi.org/10.24220/2318-0870v29a2024e12952. Acesso em: 23 jan. 2025.

PASSARINHO. *In:* Bluey. Criação de: Joe Brumm. Sidney: ABC, 2023. 7 min, Temporada 3, episódio 41. Série exibida pela Disney Plus e ABC. Acesso em: 23 jan. 2025.

POSTMAN, Neil. **O desaparecimento da infância**. Tradução de Suzana Menescal de Alencar Carvalho e José Laurentino de Melo. Rio de Janeiro: Graphia, 1999.

RANCIÈRE, Jacques. **O espectador emancipado.** Tradução de Ivone C. Benedetti. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2012.

RIBEIRO, Gustavo Silveira. Graciliano Ramos e a reinvenção da infância. **Revista Literatura em Debate**, *[S. l.]*, v. 4, n. 1, p. p. 75–92, 2010. Disponível em: https://revistas.fw.uri.br/literaturaemdebate/article/view/525. Acesso em: 20 jan. 2025.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Imaginário e culturas da infância. **Cadernos de Educação.** Pelotas, RS, v. 12, n. 21, p. 51-69, 2003. Disponível em: https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/caduc/article/view/1467/19438. Acesso em: 22 jan. 2025.

SARMENTO, Manuel Jacinto; GOUVEA, Maria Cristina Soares de (Org.). **Estudos da infância:** educação e práticas sociais. Petrópolis: Vozes, 2009.

SOUZA, Regina Leite Garcia de; DELGADO, Ana Lúcia Goulart. A criança na idade mídia: reflexões sobre cultura lúdica, capitalismo e educação. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; GOUVÊA, Maria Cristina Soares de. (Org.). **Estudos da infância: educação e práticas sociais.** Petrópolis: Vozes, 2008. p. 209-220

TOCOFEST. *In:* Bluey. Criação de: Joe Brumm. Sidney: ABC, 2020. 7 min, Temporada 2, episódio 6. Série exibida pela Disney Plus e ABC. Acesso em: 23 jan. 2025.

WINNICOTT. Donald. **O brincar e a realidade.** Rio de Janeiro: Imago Editora LTDA, 1975.

WINNICOTT. Donald. Crescimento e desenvolvimento na fase imatura. In: **A família e o desenvolvimento individual**. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

Agradecimentos

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

SOBRE AS AUTORAS

Juliana Marques de Farias
Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas, na linha de pesquisa Formação de Professores, Ensino, Processos e Práticas Educativas. Bolsista Capes do projeto Observatório da educação básica: impactos da pandemia sobre o direito à educação e a reconfiguração do trabalho docente. Graduada em Letras e Mestra em Educação na referida instituição. Integrante do Grupo de Pesquisa Laboratório de formação docente e reconhecimento das infâncias (Labforma/UFPel/CNPq).
E-mail: teacherjulianafarias@gmail.com

Alessandra Londero Almeida
Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas, na linha de pesquisa Formação de Professores, Ensino, Processos e Práticas Educativas. Mestra em Educação na referida instituição. Integrante do Grupo de Pesquisa Laboratório de formação docente e reconhecimento das infâncias (Labforma/UFPel/CNPq).
E-mail: alessandra.londero07@gmail.com

Maiane Liana Hatschbach Ourique
Doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria. Professora Adjunta da Universidade Federal de Pelotas no curso de Pedagogia e no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFPel). Líder do Grupo de Pesquisa Laboratório de formação docente e reconhecimento das infâncias (Labforma/UFPel/CNPq).
E-mail: maianeho@yahoo.com.br

Artigo recebido em 25/01/2025.
Artigo aceito em 20/05/2025.