

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE DOUTORADO

MARLUCI GUTHIÁ FERREIRA

***A CULTURA LÚDICA DAS CRIANÇAS
CONTEMPORÂNEAS NA ‘SOCIEDADE MULTITELA’: O
QUE REVELAM AS ‘VOZES’ DE MENINOS E MENINAS
DE UMA INSTITUIÇÃO DE EDUCAÇÃO INFANTIL.***

Florianópolis
2014

MARLUCI GUTHIÁ FERREIRA

***A CULTURA LÚDICA DAS CRIANÇAS
CONTEMPORÂNEAS NA ‘SOCIEDADE MULTITELA’: O
QUE REVELAM AS ‘VOZES’ DE MENINOS E MENINAS
DE UMA INSTITUIÇÃO DE EDUCAÇÃO INFANTIL.***

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina em cumprimento parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Linha de Pesquisa: Ensino e Formação de Educadores

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Dulce Márcia Cruz

Florianópolis
2014

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

FERREIRA, MARLUCI GUTHIÁ

A CULTURA LÚDICA DAS CRIANÇAS CONTEMPORÂNEAS NA
?SOCIEDADE MULTITELA? : O QUE REVELAM AS ?VOZES? DE
MENINOS E MENINAS DE UMA INSTITUIÇÃO DE EDUCAÇÃO INFANTIL.
/ MARLUCI GUTHIÁ FERREIRA ; orientadora, Dulce Márcia Cruz
- Florianópolis, SC, 2014.

401 p.

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa
Catarina, Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós-
Graduação em Educação.

Inclui referências

1. Educação. 2. Infância. 3. Educação Infantil. 4. cultura
lúdica. 5. brincadeiras. I. Cruz, Dulce Márcia. II.
Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-
Graduação em Educação. III. Título.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE DOUTORADO EM EDUCAÇÃO


“A CULTURA LÚDICA DAS CRIANÇAS CONTEMPORÂNEAS NA 'SOCIEDADE MULTITELA': O QUE REVELAM AS 'VOZES' DE MENINOS E MENINAS DE UMA INSTITUIÇÃO DE EDUCAÇÃO INFANTIL”


Tese submetida ao Colegiado do Curso de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências da Educação em cumprimento parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação.

APROVADO PELA COMISSÃO EXAMINADORA em 18/06/2014

- Dra. Dulce Márcia Cruz (UFSC-Orientadora) 
- Dr. Manuel Jacinto Sarmento (Uminho/PORTUGAL-Examinador)
- Dra. Nadia Laguardia de Lima (UFMG-Examinadora)
- Dr. João Josué da Silva Filho (UFSC-Examinador)
- Dra. Márcia Buss Simão (UNISUL-Examinadora) 
- Dra. Leni Vieira Dornelles (UFRGS-Suplente)
- Dra. Gilka Elvira Ponzi Girardello (UFSC-Suplente)

MARLUCI GUTHIÁ FERREIRA
FLORIANÓPOLIS/SANTA CATARINA/JUNHO/2014


Prof. Luciane Maria Schindwern
Coordenadora do PPGE/CED/UFSC
Portaria nº 1548/GR/2013


Nadia Laguardia de Lima
De acordo

A **Deus**, pela vida concedida. Por me dar força e coragem em todos os momentos...Tua força me permitiu chegar na conclusão deste Trabalho.

À minha querida mãe, **Nair** (*in memoriam*), que partiu durante a feitura desta Tese deixando um profundo vazio. Sua ausência dói todos os dias. Tenho certeza que, de onde você estiver, estará sempre torcendo por mim e me aplaudindo em todas as conquistas. Dedico esta Tese a você, mãe, porque sei que esta vitória é também tua!

“Amor igual ao teu
Eu nunca mais terei
Amor que eu nunca vi igual
Que eu nunca mais verei
Amor que não se pede
Amor que não se mede
Que não se repete
Você vai chegar em casa
Eu quero abrir a porta
Aonde você mora?
Aonde você foi morar
Aonde foi... .”

Ao meu marido, **Marcionei**, pelo amor, carinho, dedicação e compreensão. Por me acompanhar com disposição e bom humor nesta difícil empreitada. A minha gratidão por respeitar minhas escolhas, por acreditar sempre nos meus sonhos e por me dar suporte para concretizá-los. Você é companheiro e um exemplo de pai. Foi pai e ‘mãe’ do nosso filho durante as minhas muitas ausências. Por isso, também dedico a você o êxito deste Trabalho.

“Vem comigo meu amado amigo
Nessa noite clara de verão
Seja sempre o meu melhor presente
Seja tudo sempre como é
É tudo que se quer...
Vem comigo meu amado amigo
Sou teu barco neste mar de amor
Sou a vela que te leva longe
Da tristeza, eu sei, eu vou
Onde estiver estou
E onde estiver estou”

Ao meu filho, **Arthur**, amor maior, a razão da minha vida.
Espero que um dia eu possa recompensá-lo pelos vários
momentos em que estive ausente e pelos muitos *nãos* que dei aos
seus convites à brincadeira.

“Todo amor que eu sempre procurei
Você veio me mostrar
Eu sei você é o meu anjo
O amor que eu sempre sonhei
Eu sei você é o meu anjo
Anjo...”

AGRADECIMENTOS

Em especial, à Professora Doutora Dulce Márcia Cruz, por ter acreditado no projeto desta pesquisa. Agradeço pela confiança, pelo respeito e apoio às minhas escolhas no percurso deste Estudo. Muito obrigada pelo entusiasmo com que sempre acolheu as minhas ideias e pelo incentivo ao longo desta jornada.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFSC), pelos conhecimentos compartilhados, pelos aprendizados, por participarem desse meu processo de formação.

Às Professoras, Doutora Gilka Elvira Ponzi Girardello, Doutora Leni Vieira Dornelles, Doutora Luciane Maria Schlindwein, e ao Professor Doutor João Josué da Silva Filho, pela participação na qualificação do projeto desta Tese com sugestões valiosas em um momento decisivo do Trabalho.

Às Professoras, Doutora Gilka Elvira Ponzi Girardello, Doutora Leni Vieira Dornelles, Doutora Márcia Buss-Simão, Doutora Nádia Laguárdia de Lima, e aos Professores, Doutor João Josué da Silva Filho, Doutor Manuel Jacinto Sarmiento, por terem aceitado o convite e pela satisfação de tê-los como interlocutores neste Estudo e momento de defesa.

À Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina (SED), através do Fundo de Apoio à Manutenção e ao Desenvolvimento da Educação Superior (FUMDES), pelo auxílio financeiro para a realização desta pesquisa.

À Secretaria de Estado de Desenvolvimento Regional da Grande Florianópolis, pela concessão de afastamento para formação.

Ao Centro de Educação Infantil, campo de pesquisa, por acolher este Estudo e permitir que eu adentrasse ‘nos mundos lúdicos’ dos meninos e meninas do GT V matutino.

À Professora do GT V matutino, por me acolher de forma tão respeitosa e confiar na proposta da pesquisa.

Ao Grupo de Pesquisa EDUMÍDIA – Educação, Comunicação e Mídias (UFSC), pelas constantes trocas e estudos.

Aos meus pais (*in memorian*), Osvaldo e Nair, pela formação pautada em princípios éticos e pelo amor incondicional.

Ao meu amado marido, Marcionei, pelo seu importante apoio, paciência e amor, tornando esse percurso no doutorado um pouco mais suave.

Ao meu filho, Arthur, por sua doce presença na minha vida.

Aos meus sobrinhos, Rafaela, Vinícius, Marina, Matheus e Gabriel, pelo afeto e pelas alegrias compartilhadas. E, também, ao pequeno João Guilherme que, com sua chegada, nos trouxe alento e serenidade em um momento difícil em nossas vidas.

A todos os familiares e colegas, pela manifestação de afeto e solidariedade.

A Deus, por me conceder a vida e a força que me move.

E, finalmente, às crianças do GT V matutino, que com ternura e espontaneidade, me permitiram participar de suas atividades lúdicas, e às suas famílias, que me receberam em suas residências com respeito e disponibilidade.

RESUMO

Esta Tese trata de uma pesquisa que buscou compreender como as crianças se relacionam com as mídias eletrônicas na contemporaneidade, e como estas participam da configuração dos modos de viver a infância, a partir do estudo do brincar de crianças pequenas. Na abordagem qualitativa e interpretativa, o estudo de caso teve como foco a atividade lúdica de vinte crianças de cinco e seis anos de uma instituição de educação infantil pública do município de Palhoça – Santa Catarina. Na *geração de dados* com as crianças, foram utilizados a observação participante, audiogravação e videogravação, fotografias, desenhos, diário de campo e entrevistas. Neste Estudo, sob aporte teórico dos Estudos Culturais e da Sociologia da Infância, ao mesmo tempo em que se destacam os desafios e possibilidades de pesquisa com crianças pequenas, são analisadas situações vividas por/com elas no cotidiano da instituição, as manifestações nos momentos de brincadeiras e os atravessamentos entre a cultura midiática e a cultura lúdica infantil. O mergulho nos registros da pesquisa com os sujeitos infantis e o foco na ideia de procurar evidenciar a relação entre o brincar das crianças e as mídias eletrônicas na sociedade contemporânea, fizeram emergir algumas categorias de análise, a saber: influência/efeito das mídias e consumo; brincadeiras tradicionais; cultura digital e brincadeiras. Este Estudo traz indicações de que os meninos e meninas participantes da pesquisa estão inseridos na cultura digital e já têm suas experiências lúdicas com as tecnologias digitais, mas ainda buscam por brincadeiras tradicionais e por conviver em grupo e entre seus pares.

Palavras-chave: Infância; Educação Infantil; cultura lúdica; brincadeiras; cultura midiática.

ABSTRACT

This thesis deals with a study that sought to understand how children relate to electronic media in the contemporary society, and how they participate in the constitution of these subjects from the study of play small children. In qualitative and interpretative context, the case study has focused on the playful activity of twenty 5-year-old and 6-year-old children who study in a public childhood education institutions in Palhoça, a city located in the State of Santa Catarina. Seven techniques were used in generating data: participant observation, audio recording, video recording, photography, drawings, diary and interviews. Situations experienced by/ with small children in their everyday life at school – such as demonstrations of behavior in moments of play and the crossings between media culture and Kids play culture – are analyzed in this study, which is based on the theoretical framework of Cultural Studies and Sociology of Childhood. In the meantime, challenges and research possibilities with small children are highlighted. The dip in the records of the infant subjects research and the focus on the idea of seeking to highlight the relationship between the play of Children and electronic media in contemporary society did emerge some categories of analysis, namely: the influence/ effect of media and consumption; traditional games; digital culture and games. This study brings indications that the boys and girls who participated in the research are inserted in digital culture and they already have their recreational experiences with Technologies digital, although they still look for traditional games and socialize in group and among their peers.

Keywords: Childhood; Early Childhood Education; play culture; play; media culture.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Mapa do município de Palhoça	191
---	-----

LISTA DE FOTOS

Foto 1 - Imagem aérea do CEI Vovó Maria.....	194
Foto 2 - Entrada do CEI	196
Foto 3 - Refeitório do CEI no térreo	196
Foto 4 - Porta de acesso ao corredor das salas dos grupos.....	196
Foto 5 - Espaço destinado para a brinquedoteca	196
Foto 6 - Espaços e brinquedos disponibilizados no parque externo.....	197
Foto 7 - O corredor de acesso à sala	198
Foto 8 - A porta de entrada da sala	198
Foto 9 - Os equipamentos de mídia – TV e DVD	198
Foto 10 - As mesas e cadeiras para as crianças do grupo	198
Foto 11 - Na entrada da sala, o tablado e o quadro de giz.....	199
Foto 12 - O cabideiro de mochilas.	199
Foto 13 - Sala com a TV na casa da família de Yasmim.....	212
Foto 14 - Sala com a TV na casa da família de Emily	213
Foto 15 - Sala com a TV na casa da família de Filipe.....	214
Foto 16 - Sala com a TV na casa da família de Yasmin Luíze	215
Foto 17 – Sala com a TV na casa da família de Kauã.....	216
Foto 18 - Sala com a TV na casa da família de Gabriely	217
Foto 19 - TV com o menu da SkyGames	217
Foto 20 – Maria Luíza mostrando como brinca de transporte escolar.....	218
Foto 21 - Sala com a TV na casa da família de Maria Luíza.....	218
Foto 22 – Sala com a TV na casa da família de João Gabriel	220
Foto 23 – Alan mostrando seu boneco <i>MaxSteel</i>	274
Foto 24 – Yasmin apresentando sua sandália <i>Monster High</i> ...	274
Foto 25 – Alan mostrando sua meia com o desenho do Homem-Aranha	275
Foto 26 – Alan apresentando seu boneco Batman.....	275
Foto 27 – Alan mostrando sua toalha da personagem Ben 10 ..	276
Foto 28 – João Gabriel brincando no parque com a máscara do <i>Friagem</i> (personagem do desenho Ben 10)	276
Foto 29 – Luan e Filipe brincando no parque com o boneco <i>Nemo</i>	277

Foto 30 – Garrafas de água das crianças	277
Foto 31 – Mochilas das crianças.....	278
Foto 32 – Luan mostrando os bonecos <i>MaxSteel</i>	280
Foto 33 – Crianças assistindo filme no CEI	282
Foto 34 – Meninas brincando com suas bonecas <i>Barbie</i> e acessórios	286
Foto 35 – Menina aproximando <i>Barbie</i> e <i>Ken</i> como se eles estivessem namorando.....	286
Foto 36 – Meninas brincando no parque com a boneca <i>Barbie</i> , o boneco <i>Ken</i> e o carro da <i>Barbie</i>	288
Foto 37 – Ana Kariny e Yasmin Luize brincando com a boneca <i>Barbie</i>	288
Foto 38 – Crianças assistindo as apresentações no CEI	291
Foto 39 – Crianças do grupo GT V fazendo apresentação com a música da novela <i>Carrossel</i>	292
Foto 40 – Crianças do grupo GT IV fazendo apresentação com a música do desenho <i>Galinha Pintadinha</i>	292
Foto 41 – Crianças do grupo GT III apresentando coreografia com a música <i>Arco-íris de Xuxa</i>	292
Foto 42 – Alan e Luan brincando no balanço duplo do parque e cantando músicas divulgadas atualmente na mídia.....	295
Foto 43 – Brinquedos fotografados por Yasmin em sua casa (destaque para boneca, lambreta e mini rádio da <i>Barbie</i> , além das bonecas de personagens da novela <i>Carrossel</i>).....	296
Foto 44 – Brinquedos e objetos fotografados por Emily em sua casa (destaque para bonecas <i>Barbie</i> e <i>Monster High</i> , e ainda vários produtos com o desenho <i>Monster High</i>).....	297
Foto 45 – Brinquedos e objetos fotografados por Yasmin Luize em sua casa (destaque para Bonecas e objetos da linha <i>Princesas Disney</i> , bonecas <i>Barbie</i> , bonecas e quebra-cabeça <i>Monster High</i>)	298
Foto 46 – Yasmin Luize vestida de Cinderela (Princesa Disney), apresentando suas coroas de princesa e a imagem da boneca <i>Barbie</i>	298
Foto 47 – Brinquedos e objetos fotografados por Gabriely em sua casa (destaque para bonecas e mochila <i>Monster High</i> , bonecas bebê e casa da <i>Barbie</i>).....	299
Foto 48– Capa do DVD Filme <i>Monster High</i> – Episódio Uma Festa de Arrepiar.....	301
Foto 49 – Tela da TV com a exibição do desenho <i>Monster High</i>	301

Foto 50 – Crianças assistindo o desenho animado <i>Monster High</i>	301
Foto 51 – Brinquedos (destaque para boneca <i>Monster High</i> , <i>Barbie</i> e <i>Ken</i> , boneco <i>Backyardigan</i>) e uma das brincadeiras preferidas de Maria Luiza – imitar a monitora do transporte escolar.....	303
Foto 52 – Crianças construindo o cenário da princesa com elementos da natureza.....	305
Foto 53 – Brinquedos e animais fotografados por Filipe em sua residência (destaque para o boneco robô, o jogo de cartas <i>Firestar Herói</i> , o mini game e os irmãos segurando o cachorro e seus filhotes).....	305
Foto 54 – Brinquedos e objetos fotografados por Kauã em sua casa (destaque para os bonecos <i>Ben 10</i> , <i>Homem-Aranha</i> , <i>Buzz Lightyear</i> (desenho <i>Toy Story</i>), carrinho <i>HotWheels</i> e álbum de figurinhas do campeonato <i>Brasileirão 2013</i>).....	306
Foto 55 – Brinquedos e objetos fotografados por João Gabriel em sua casa (destaque para as pistas <i>HotWheels</i> , os carrinhos <i>HotWheels</i> , boneco <i>Batman</i> , uniforme do time de futebol amador no qual o menino joga, jogos de cartas <i>Angry Birds</i> e <i>Dragon Ball Z</i> – ambos são personagens de desenhos animados e já fazem parte de jogos digitais)	307
Foto 56 – Professora conversando com as crianças na roda sobre as brincadeiras tradicionais – hoje o bilboquê.....	310
Foto 57 – Crianças produzindo o seu bilboquê	310
Foto 58 – Vitória apresentando suas bonecas – sua brincadeira preferida	313
Foto 59 – Crianças brincando no parque – destaque para as brincadeiras de correr, escorregar, balançar, subir/descer, pular corda, brincar com areia entre pneus, brincar com carrinhos. ..	314
Foto 60 – Meninas brincando no parque de se maquiar (com estojo de maquiagem) e com suas bonecas (mamãe-filhinha)...	314
Foto 61 – Meninas brincando de representar personagens com uso de brinquedos, acessórios e maquiagem – na última foto desta sequência, Yasmin Luize está com uma tiara de borboleta imitando a personagem <i>Chayenne</i> (novela <i>Cheias de Charme</i>).	316
Foto 62 – Personagem <i>Chayenne</i> da novela <i>Cheias de Charme</i> – canal Globo.....	317

Foto 63 – Crianças brincando nos brinquedos do parque – destaque para a disputa pela gangorra entre Maria Vitória e Maria Luiza (na terceira imagem)	319
Foto 64 – Crianças brincando nos brinquedos do parque – destaque para a aglomeração de crianças no mesmo ‘parquinho’ (terceira imagem).....	319
Foto 65 – Crianças brincando nos brinquedos do parque – destaque para as brincadeiras também recorrentes durante a pesquisa – se pendurar na casinha e andar sobre os pneus no desafio de equilíbrio.....	320
Foto 66 – Alan e João Gabriel brincando com carrinhos e usando o buraco do muro como garagem.....	322
Foto 67 – Meninos brincando com peças Lego e montando pista de corrida para seus carrinhos	322
Foto 68 – Luan e Maria Vitória montando a casa para as bonecas.....	323
Foto 69 – Brenda fazendo sombras no chão e cantando a música “Dona Aranha”	326
Foto 70 – Crianças brincando com bolinhas de gude	327
Foto 71 – Crianças brincando com bilboquê	327
Foto 72 – Crianças brincando com bambolê.....	328
Foto 73 – Crianças brincando com areia e objetos	328
Foto 74 – Crianças brincando no balanço e de pular corda	328
Foto 75 – Crianças brincando com boneca e com carrinhos.....	329
Foto 76 – Crianças brincando com bambolês e imitando cachorros	329
Foto 77 – Brinquedo patinete fotografado pelas meninas Yasmin e Maria Luiza	330
Foto 78 – Maria Luiza e Gabriely brincando com jogos no celular desativado.	333
Foto 79 – Minigame – casa de Filipe	334
Foto 80 – TV e videogame no quarto de Kauã.....	334
Foto 81 – Tela com o menu da SkyGames.....	334
Foto 82 – Tela com os ícones da Sky.....	334
Foto 83 – TV com o videogame e a tela do celular da mãe de João Gabriel.....	335
Foto 84 – Crianças produzindo seus desenhos durante a Oficina do desenho	341
Foto 85 – Cadernos-Diários entregues às crianças.....	354

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Ilustração 1: Desenho produzido por Kauã	342
Ilustração 2: Desenho produzido por Guilherme.....	342
Ilustração 3: Desenho produzido por Yasmim	344
Ilustração 4: Desenho produzido por Emily.....	345
Ilustração 5: Desenho produzido por Yasmin Luize	346
Ilustração 6: Desenho produzido por Maria Luiza.....	347
Ilustração 7: Desenho produzido por Gabriely.....	348
Ilustração 8: Desenho produzido por Maria Vitória	348
Ilustração 9: Desenho produzido por João Gabriel.....	349
Ilustração 10: Desenho produzido por Gabriel	350
Ilustração 11: Desenho produzido por Luan.....	350
Ilustração 12: Desenho produzido por Lucas	350
Ilustração 13 - Caderno-Diário produzido por Gabriely.....	356

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Datas dos encontros e atividades desenvolvidas durante a pesquisa empírica no CEI.	187
Quadro 2 – Grupos de Trabalho (GT) distribuídos nos períodos e conforme faixa etária das crianças.	199
Quadro 3 - Classificação das crianças considerando local e data de nascimento, e bairro de residência.....	203
Quadro 4 - Dados sobre as famílias das crianças	221
Quadro 5 - Dados sobre os equipamentos de mídia nas famílias	223

SUMÁRIO

PALAVRAS INICIAIS	27
CAPÍTULO 1 ADENTRANDO NO UNIVERSO DAS CRIANÇAS: AS ESCOLHAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS.....	39
1. ADENTRANDO NO UNIVERSO DAS CRIANÇAS: AS ESCOLHAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS.....	40
1.1 APONTANDO O PROBLEMA E AS QUESTÕES DE PESQUISA.....	40
1.2 A PARTICIPAÇÃO DAS CRIANÇAS NAS PESQUISAS....	45
1.3 ESTUDOS CULTURAIS: LEITURA PARA UMA PERSPECTIVA DE INVESTIGAÇÃO	68
1.4 AS ESCOLHAS METODOLÓGICAS	71
CAPÍTULO 2 INFÂNCIA, CRIANÇAS E CULTURA MUDIÁTICA NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA	77
2. INFÂNCIA, CRIANÇAS E CULTURA MUDIÁTICA NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA	78
2.1 OS SABERES PRODUZIDOS ACERCA DA INFÂNCIA: UMA BREVE DISCUSSÃO.....	78
2.1.1 Infância e crianças sob o olhar da Sociologia da Infância: discutindo conceitos.....	84
2.2 A GLOBALIZAÇÃO E A CULTURA.....	88
2.2.1 Cultura: o termo e sua complexidade	88
2.2.3 O surgimento das mídias digitais.....	95
2.2.4 A cibercultura: algumas considerações	97
2.3 CRIANÇAS E CULTURA MUDIÁTICA: DA “INFÂNCIA DESREALIZADA” A “INFÂNCIA HIPER-REALIZADA”	101
2.3.1 Crianças e mídias – alguns indicativos.....	101
2.3.2 A nova geração das mídias: as ‘crianças cyber’ ou “cyber-infância”	105
2.3.3 Breve história da relação das crianças com as mídias eletrônicas	109
2.3.3.1 A experiência das crianças com as mídias.....	112
2.3.3.2 A relação das crianças com as mídias eletrônicas no contexto das pesquisas acadêmicas.....	115

2.3.3.3 Crianças, cidadania e as mídias	118
2.3.3.4 As crianças e os direitos de mídias	120

CAPÍTULO 3 A PRESENÇA DAS MÍDIAS ELETRÔNICAS NA CULTURA LÚDICA DAS CRIANÇAS..... 129

3. A PRESENÇA DAS MÍDIAS ELETRÔNICAS NA CULTURA LÚDICA DAS CRIANÇAS 130

3.1 JOGO, BRINQUEDO, BRINCADEIRA E CULTURA LÚDICA: NOÇÕES CONCEITUAIS	130
3.2 A TELEVISÃO, OS DESENHOS ANIMADOS E AS BRINCADEIRAS DAS CRIANÇAS	138
3.3 CULTURA DIGITAL E A CULTURA LÚDICA INFANTIL NA CONTEMPORANEIDADE	159

CAPÍTULO 4 OS ‘ACHADOS’ DA INVESTIGAÇÃO: ANÁLISE E DISCUSSÃO..... 179

4. OS ‘ACHADOS’ DA INVESTIGAÇÃO: ANÁLISE E DISCUSSÃO 180

4.1 SOBRE A METODOLOGIA	180
4.2 A ESCOLHA DA INSTITUIÇÃO CAMPO DE PESQUISA	183
4.3 DESCRIÇÃO DA PESQUISA EMPÍRICA.....	184
4.3.1 O contexto da pesquisa: o município de Palhoça.....	190
4.3.2 O ambiente da pesquisa: o CEI Vovó Maria	194
4.4 CONSIDERAÇÕES ACERCA DA INVESTIGAÇÃO EM CAMPO.....	204
4.4.1 Do questionário com a Coordenação.....	206
4.4.2 Da entrevista com os pais ou responsáveis	208
4.4.2.1 O contexto das entrevistas	210
4.4.2.2 Perfil dos pais entrevistados.....	220
4.4.2.3 Do contexto ao dito: as brincadeiras e brinquedos preferidos pelas crianças, as mídias e a mediação adulta	224
4.4.3 Das observações participantes, fotografias e vídeos	270
4.4.3.1 A presença das mídias eletrônicas e o consumo na cultura lúdica das crianças do grupo	271

4.4.3.2 As brincadeiras tradicionais na cultura lúdica das crianças do grupo.....	309
4.4.3.3 A cultura digital e as brincadeiras das crianças do grupo.....	330
4.4.4 Dos desenhos produzidos pelas crianças e das conversas nas oficinas	336
4.4.5 Dos Cadernos-diários	351
PALAVRAS “FINAIS”	359
REFERÊNCIAS	365
ANEXOS	381
ANEXO 1 - Relação dos Centros de Educação Infantil do município de Palhoça.	381
ANEXO 2 - Quadro com a relação de patrimônio da Instituição.....	383
ANEXO 3 - Sinopse da série juvenil <i>Grachi – Uma vida de pura magia</i> – Primeira e Segunda Temporada.....	384
ANEXO 4 - Sinopse e personagens do desenho <i>Monster High</i>	386
APÊNDICES	389
APÊNDICE A - Autorização de uso da imagem e som das crianças.....	389
APÊNDICE B - Autorização do uso de imagem e som	390
APÊNDICE C - Autorização das crianças	391
APÊNDICE D - Questionário - Coordenação da Instituição de Educação Infantil	392
APÊNDICE E - Carta - Convite (para realização da entrevista com os pais ou responsáveis)	394
APÊNDICE F - Roteiro da entrevista com os pais ou responsáveis	395
APÊNDICE G - Informativo colocado no Caderno-Diário ...	401

PALAVRAS INICIAIS

No mundo globalizado¹ em que vivemos, marcado pelas novas tecnologias da informação e da comunicação, a profissão de professor configura-se como um desafio. Diante deste contexto, é fundamental que este profissional, no âmbito da educação infantil, esteja atento às diversas nuances da infância² (DELGADO, 2006), às manifestações infantis e aos lugares ocupados pelas crianças contemporâneas.

A partir da análise sociológica³ da infância, tem-se a afirmação que a infância é uma construção social. Neste sentido, Sarmento (2001, p.13) coloca que:

[...] o estatuto e os papéis sociais que são atribuídos a este grupo geracional mudam com as formas sociais, são historicamente produzidos e, no interior de uma mesma sociedade, são objecto de variação e de mudança, em função de variáveis sociais como a classe social, o grupo étnico etc.

¹ Para Sarmento, “o que contemporaneamente se afigura como o traço mais marcante da infância é a mudança e pluralização das suas identidades, por efeito da globalização. [...] No entanto, a globalização da infância é hoje a resultante de processos políticos [...], processos económicos [...], processos culturais (por exemplo, a influência dos mitos infantis criados a partir das séries internacionais de televisão) e processos sociais [...]” (SARMENTO, 2001, p.15).

² Abordarei sobre a infância e a complexidade dessa categoria no Capítulo 2 deste Estudo. Mas, inicialmente, considero importante explicitar que os estudos sociais da infância procuram compreender a infância como “categoria estrutural da sociedade (no âmbito das categorias geracionais), procurando fazê-lo numa perspectiva totalizante, não fragmentária e, por consequência, interdisciplinar” (SARMENTO, 2013, p. 15). Neste sentido, Qvortrup (2010, pp. 1132-1133, grifos do autor) tem alertado para que os pesquisadores, “antes de tomar o caminho da verificação de nossas diversas *infâncias*, precisamos chegar a um acordo quanto ao que é a *infância como categoria*. [...] a infância como categoria não se dissolve porque existe uma pluralidade de infâncias; ao contrário, confirma-se por meio destas. [...] A infância é parte de uma ordem geracional, [...] que tem a idade adulta como segmento oposto e dominante”. Neste Estudo, utilizarei o termo infância no singular, tendo o entendimento que há muitos modos de viver a infância na contemporaneidade.

³ Ver Corsaro, 2003; Pinto e Sarmento, 1997, 1999; Plaisance, 2004; Prout, 2000; Sarmento, 2001, 2004, 2007; Qvortrup, 1999.

E, acrescenta ainda o autor:

[...] ao afirmar-se a construção social da infância não se está apenas a declarar que a infância é um produto da história e não da natureza [...], mas que ela é objeto (e também sujeito) da sua contínua construção (SARMENTO, 2001, p. 14).

Dito isso, é importante mencionar que o termo Educação Infantil, segundo a LDB⁴ (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), Lei nº 9394/96, e atualizada através da Lei nº 12.796, de 2013, trata-se da educação das crianças de 0 a 5 anos, e em seu Artigo 30, estabelece:

A educação infantil será oferecida em:

I – *creches*, ou entidades equivalentes, para *crianças de até três anos* de idade;

II - *pré-escolas*, para as *crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade* (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013).

Esta Lei, em seu Artigo 29º, esclarece a finalidade da educação infantil:

A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da sociedade (BRASIL, Lei nº 12.796, de 2013).

⁴ A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, Lei nº 9394/96, foi atualizada pela Lei nº 12.796, de 04 de abril de 2013. Uma das mudanças significativas da LDB em relação à Educação Infantil é que a partir da nova lei, criança com 4 anos de idade na escola não será mais uma opção dos pais. E a partir de 2016, os pais que desobedecerem aos novos parâmetros da LDB, poderão ser punidos com multa ou detenção de 15 dias. Ver a LDB atualizada na íntegra no sítio eletrônico www.planalto.gov.br

Já a Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, traz em seu Artigo 5º que:

A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, é oferecida em creches e pré-escolas, as quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social (BRASIL, 2009, p.1).

E ainda inclui esse Artigo, nos incisos 2º e 3º que:

É obrigatória a matrícula na Educação Infantil de crianças que completam 4 ou 5 anos até o dia 31 de março do ano em que ocorrer a matrícula.

As crianças que completam 6 anos após o dia 31 de março devem ser matriculadas na Educação Infantil⁵.

Vale dizer que compreendo as crianças como seres humanos completos, assim como defende Machado:

a criança é um ser humano completo e, ao mesmo tempo, em crescimento e em desenvolvimento. É um ser humano completo porque tem características necessárias para ser considerada como tal: constituição física, formas de agir, pensar e sentir. É um ser humano em desenvolvimento porque estas características estão em permanente transformação (MACHADO, 1999, p. 90).

⁵ Isto porque em 16 de maio de 2005, a Lei nº 11.114 estabeleceu a obrigatoriedade do ingresso aos seis anos de idade no Ensino Fundamental.

Para os efeitos da lei (Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA de 1990), considera-se criança a pessoa de até doze anos de idade incompletos.

Os estudos sociais da infância (Corsaro, 2003; Pinto e Sarmiento, 1997, 1999; Plaisance, 2004; Prout, 2000; Sarmiento, 2001, 2004, 2007; Qvortrup, 1999) consideram as crianças como atores sociais e produtoras de cultura, evidenciando assim a constituição de culturas infantis.

Sobre o termo cultura infantil, Prado (2005, p.101) apoia-se nos estudos de Florestan Fernandes (1979) para dizer que

a cultura infantil, aquela que se expressa por pensamentos e sentimentos que chegam até nós, não só verbalmente, mas por meio de imagens e impressões que emergem do conjunto da dinâmica social, reconhecida nos espaços das brincadeiras e permeada pela cultura do adulto, não se constituía somente em obras materiais, mas na capacidade das crianças de transformar a natureza e, no interior das relações sociais, de estabelecer múltiplas relações com seus pares, com crianças de outras idades e com os adultos, criando e inventando novas brincadeiras e novos significados.

Assim, “esta é a razão por que se afigura adequado recusar a hipótese de *uma* cultura da infância, sustentando-se, ao invés, o carácter plural dos sistemas simbólicos” (PINTO e SARMENTO, 1997, p. 22, grifo dos autores).

Desta forma, vale enfatizar que há, portanto, uma diversidade cultural dos sujeitos infantis que precisa ser considerada nas práticas educativas e nas pesquisas com crianças. Pois, como esclarece Faria:

[...] o fato de a criança não falar, ou não escrever, ou não saber fazer as coisas que os adultos fazem transformam-na em produtora de uma cultura infantil, justamente através “dessa(s)” especificidade(s). A ausência, a incoerência e a precariedade características da infância, em vez de serem “falta”,

incompletude, são exatamente a infância (1999, p.77).

Entendo que o processo de produção e socialização das mídias eletrônicas está imbricado neste contexto atual.

Impulsionada por diversas questões e indagações e inspirada por reflexões acerca da relação crianças e mídias, parto da ideia de que as mídias eletrônicas estão inseridas no cotidiano das crianças contemporâneas e na sua cultura lúdica, entendendo que:

A cultura lúdica produz uma realidade diferente daquela da vida cotidiana. Não é um bloco monolítico, mas um conjunto vivo, e diversifica-se segundo critérios de acordo com a cultura em que a criança está inserida, em função dos hábitos do jogo, dos indivíduos e dos grupos, dos meios sociais, da idade, do sexo e também das condições climáticas espaciais. A cultura lúdica também é produzida por um duplo movimento, interno e externo. **A criança constrói sua cultura brincando**, e o conjunto de suas experiências lúdicas vão se acumulando, constituindo sua cultura lúdica. Através de experiências com parceiros, observando crianças brincando e manipulando objetos do jogo, a criança vai enriquecendo o jogo em função de suas competências e capacidades (FANTIN, 2000, p. 38-39, grifos da autora).

E é essa relação das crianças muito próxima com as mídias que me inspira a investigar e buscar entender as relações que elas estabelecem em diferentes contextos, como no espaço educativo formal e em suas casas. Pois, como salienta Marc Prensky,

Nossos alunos mudaram radicalmente. Os alunos de hoje não são os mesmos para os quais o nosso sistema educacional foi criado. Os alunos de hoje não mudaram apenas em termos de avanço em relação aos do passado, nem simplesmente mudaram suas gírias, roupas, enfeites corporais, ou estilos, como aconteceu

entre as gerações anteriores. Aconteceu uma grande descontinuidade. Alguém pode até chamá-la de apenas uma “singularidade” – um evento no qual as coisas são tão mudadas que não há volta. Esta então chamada de “singularidade” é a chegada e a rápida difusão da tecnologia digital nas últimas décadas do século XX. Os alunos de hoje – do maternal à faculdade – representam as primeiras gerações que cresceram com esta nova tecnologia. Eles passaram a vida inteira cercados e usando computadores, vídeo games, tocadores de música digitais, câmeras de vídeo, telefones celulares, e todos os outros brinquedos e ferramentas da era digital. Em média, um aluno graduado atual passou menos de 5.000 horas de sua vida lendo, mas acima de 10.000 horas jogando vídeo games (sem contar as 20.000 horas assistindo à televisão). Os jogos de computadores, e-mail, a Internet, os telefones celulares e as mensagens instantâneas são partes integrais de suas vidas (PRENSKY, 2001, grifos do autor).

Para Prensky (2001), os indivíduos nascidos a partir da *Internet* são “nativos digitais”, pois para o autor estes sujeitos estão familiarizados com as tecnologias digitais no seu dia a dia. Como “imigrantes digitais”, Marc Prensky denomina aqueles que nasceram antes da *Internet* e apresentam dificuldades no uso dos aparatos digitais na vida cotidiana, muitas vezes, inclusive, recusam-se a fazer uso de tais tecnologias.

Apesar das contribuições de Prensky, suas afirmações foram criticadas por autores a partir de estudos desenvolvidos com jovens em diversos países. Segundo Migliora e Duarte (2011), os pesquisadores Bennett, Maton e Kevin (2008) criticam as afirmações de Prensky, pois:

Argumentam que não há evidências empíricas de que os que nasceram depois da difusão em massa das tecnologias digitais tenham desenvolvido habilidades cognitivas muito diferentes daquelas que as gerações anteriores possuíam e refutam a idéia de uma

geração homogeneamente dependente das tecnologias e insatisfeita com a educação que recebe, embora admitam ter havido mudanças significativas na sociabilidade das novas gerações (MIGLIORA & DUARTE, 2011, p. 4).

Neste sentido, no ano seguinte, o próprio Prensky (2009) reconheceu que os termos *nativos digitais* e *imigrantes digitais* não eram suficientes para a abordagem de um fenômeno social tão amplo e complexo, por isso apontou a necessidade de substituir aqueles termos para o conceito de *sabedoria digital*. Pois, “ele afirma que sabedoria digital não significa apenas manipular facilmente a tecnologia ou mesmo de forma criativa, mas significa tomar decisões mais sábias, aprimoradas pela tecnologia” (MIGLIORA e DUARTE, 2011, p. 5).

Cientes da complexidade desse fenômeno na vida dos jovens (embora as autoras tratem aqui de jovens, entendo que a ideia também é válida para reflexão acerca das crianças atuais), Migliora e Duarte ressaltam que:

O que se pode afirmar, até o momento, é que os jovens de fato têm mais empatia com as tecnologias do que os adultos e demonstram uma propensão maior para lidar prazerosamente com elas, sem medo de experimentar e sem tantas idéias pré-concebidas. Precisamos entender melhor os usos que fazem desses artefatos, o papel que lhes atribuem, as habilidades que desenvolvem a partir desses usos e, sobretudo, a natureza das mudanças decorrentes dessa relação, em diferentes contextos e culturas (MIGLIORA & DUARTE, 2011, p. 5).

Diante desse contexto, destaco a relevância desta investigação A cultura lúdica das crianças contemporâneas na ‘sociedade multitela’: o que revelam as ‘vozes’ de meninos e meninas de uma instituição de educação infantil. O conceito sociedade multitela retoma a ideia de Manuel Pinto (2005) que Pier Cesare Rivoltella (2008) toma emprestado para denominar a sociedade contemporânea. Segundo Rivoltella, na sociedade

atual, os dispositivos midiáticos multiplicam os espaços do ver, provocando uma reconfiguração do olhar, o qual passa a ser móvel, intermitente e interativo. A multiplicidade das telas resulta mais pontos de acesso à informação, que não está mais guardada nos depósitos (na biblioteca, no arquivo), porém, essa possibilidade de acesso à informação não implica acesso ao saber.

O ver e o saber, as lógicas da visão e da apropriação dos significados, constituem duas modalidades por meio das quais desde sempre, mas sobretudo neste contexto, articula-se o nosso viver social. Multiplicar as telas significa não só multiplicar as possibilidades do ver e do saber, mas também dos espaços do habitar, do viver social (RIVOLTELLA, 2008, p. 43).

Dessa forma, entendo que é imprescindível que o educador busque conhecer as crianças com as quais atua na instituição de educação infantil, ou seja, tentar conhecer suas ações, suas culturas, suas necessidades, seus modos de agir e as relações que estabelecem com seus pares, com crianças maiores e com adultos numa sociedade permeada pelas tecnologias digitais.

Nessa perspectiva, parto do princípio que as crianças contemporâneas estão inseridas no mundo das tecnologias⁶

⁶ Sobre o acesso e interação de crianças e jovens brasileiros com as mídias digitais, a Fundação Telefônica, em parceria com o Ibope e a Escola do Futuro da USP, pesquisou o comportamento da geração de nativos digitais brasileiros diante de quatro telas: TV, celular, internet e videogames. A coleta de dados ocorreu entre 2010 e 2011 junto a 18 mil crianças e jovens, com idades entre 6 e 18 anos. O Ibope ajustou a amostragem, baseado no Censo Escolar de 2007, e o conjunto válido de respondentes foi de 1.948 crianças e 2.271 jovens, pertencentes a um universo que abrange alunos de escolas do ensino público e privado, nas zonas urbana e rural de todas as regiões do País. Do total dos pesquisados, 51% das crianças, de 6 a 9 anos, e 60% dos jovens e adolescentes, de 10 a 18 anos, declararam possuir computadores em casa, enquanto 38,8% das crianças e 74,7% dos jovens disseram ter celulares próprios. Já quanto à posse de games, 78,7% das crianças e 62,4% dos adolescentes entrevistados responderam positivamente. A TV é a tela predominante, com índices de penetração nos lares entre 94,5%, no caso das crianças, a até 96,3% para os jovens. No entanto, diferenças socioeconômicas entre as regiões impactam na posse e no acesso às telas. Fonte: Jornal Estadão online (29/11/2012). A

(analógicas e digitais) e que estas tecnologias têm contribuído na configuração de seus modos de viver a infância. Dessa forma, já é possível apresentar a minha tese, construída nesse percurso de estudos, reflexões e experiência profissional como orientadora de estágios em instituições de educação infantil, onde pude fazer observações sobre as brincadeiras infantis:

Na contemporaneidade, numa ‘sociedade multitela’, onde as crianças são consideradas pelos pesquisadores como *digitais*, *homo zappiens*, *cyberinfantes*⁷, os meninos e meninas de pouca idade (menores de seis anos) ainda ocupam a maior parte de seu tempo com as atividades e brincadeiras do mundo analógico⁸, como brincar de boneca e casinha, correr, pega-pega, de bola, carrinho, dentre outras.

Assim, com esta investigação busco trazer reflexões acerca da relação crianças, mídias e educação. Pois, como apontam Girardello e Fantin: “[...] 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” (GIRARDELLO & FANTIN, 2009, p.10).

Ainda sobre a importância de estudos dessa natureza nos dias atuais, Rosália Duarte afirma que:

[...] estudos sobre o modo como produtos audiovisuais participam do cotidiano desses sujeitos [crianças], ajudando a construir valores, identidades e imaginários, em interação com outros processos de socialização são quase sempre insuficientes, pois a complexidade e a dinâmica da relação emissão/recepção exigem a permanente atualização das pesquisas e de referenciais

pesquisa está disponível para download no site da Fundação Telefônica (www.fundacaotelefonica.org.br).

⁷ Os termos utilizados por diversos autores (TAPSCOTT, 1998; VEEN e VRAKING, 2009; DORNELLES, 2011, entre outros) para denominar a infância e as crianças da sociedade digital serão abordados no Capítulo 2 - *Infância, crianças e cultura midiática na sociedade contemporânea*.

⁸ Atualmente, ainda há uma dificuldade nessa diferenciação, por isso, neste Estudo, uso provisoriamente os termos analógico e digital para tratar das tecnologias antigas e das tecnologias novas, respectivamente.

teórico-metodológicos (DUARTE, 2008, p.18).

Neste sentido, justifica-se esta investigação que busca compreender a relação das crianças pequenas com as mídias eletrônicas, tomando como foco de análise a atividade lúdica de meninos e meninas, por ser um espaço privilegiado para compreender as experiências e culturas infantis (SALGADO, 2005), conforme discutirei no Capítulo 3 deste Estudo.

Para a organização da escrita desta Tese, optei por estruturá-la em quatro capítulos, conforme os descrevo a seguir.

No Capítulo 1 - *Adentrando no universo das crianças: as escolhas teórico-metodológicas* - procuro elucidar as minhas escolhas teórico-metodológicas nesse processo do fazer investigativo com crianças pequenas. Aponto o problema e as questões de pesquisa, bem como os objetivos delineados nesta investigação. Além disso, resalto a importância da participação das crianças no itinerário da pesquisa.

No Capítulo 2 - *Infância, crianças e cultura midiática na sociedade contemporânea* – tento discorrer sobre questões que considero imprescindíveis neste Estudo. Abordo brevemente a infância no percurso histórico e discuto saberes sobre ela, chegando à discussão da infância no campo da Sociologia da Infância e tecendo assim os fios acerca dos conceitos infância e crianças. Abordo sobre a definição de cultura, mostrando suas particularidades e relacionando-a na história. O texto prossegue tratando de crianças e mídias num percurso histórico, quando, então, passo a fazer considerações acerca das ‘cibercrianças’, da história da relação das crianças com as mídias eletrônicas e da experiência dos sujeitos infantis com as tecnologias digitais.

No Capítulo 3 - *A presença das mídias eletrônicas na cultura lúdica das crianças* – procuro trazer algumas discussões e reflexões acerca da relação entre a cultura lúdica infantil e a cultura midiática contemporânea. Neste sentido, proponho-me a discutir brevemente a complexidade de conceitos em questão, como jogo, brinquedo, brincadeira e cultura lúdica, tomando como principais interlocutores: Brougère, 2010; Wajskop, 1995; Kishimoto, 2002; Huizinga, 2012 (escrito originalmente em

1938). Abordo acerca da influência da televisão nas brincadeiras das crianças e no imaginário infantil. Além disso, busco discutir a presença dos desenhos animados na cultura lúdica das crianças atuais.

No Capítulo 4 - *Os 'achados' da investigação: análise e discussão* - abordo mais detalhadamente a metodologia utilizada, descrevo o itinerário da pesquisa empírica, bem como o contexto e a instituição campo de pesquisa, e proponho-me a apresentar e analisar os dados obtidos, conforme as categorias de análise que emergiram a partir da investigação em campo e revelar as vivências das crianças e sua cultura lúdica, considerando que há também outras possibilidades de análises e reflexões.

Por fim, nas *Palavras "Finais"*, teço algumas sínteses do entrelaçamento de fios dessa trama complexa e multifacetada que caracteriza a relação das crianças contemporâneas com as mídias, numa tentativa de deixar registradas as marcas que emergiram da pesquisa em campo, bem como algumas brechas e possibilidades para estudos futuros.

Acho que o quintal onde a gente brincou é maior do que a cidade. A gente só descobre isso depois de grande. A gente descobre que o tamanho das coisas há que ser medido pela intimidade que temos com as coisas. Há de ser como acontece com o amor. Assim, as pedrinhas do nosso quintal são sempre maiores do que as outras pedras do mundo. Justo pelo motivo da intimidade. [...] Se a gente cavar um buraco ao pé da goiabeira do quintal, lá estará um guri ensaiando subir na goiabeira. Se a gente cavar um buraco ao pé do galinheiro, lá estará um guri tentando agarrar no rabo de uma lagartixa. Sou hoje um caçador de achadouros da infância. Vou meio dementado e enxada às costas cavar no meu quintal vestígios dos meninos que fomos [...]

Manoel de Barros (2008, p. 67).

CAPÍTULO 1

ADENTRANDO NO UNIVERSO DAS CRIANÇAS: AS ESCOLHAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS

1. ADENTRANDO NO UNIVERSO DAS CRIANÇAS: AS ESCOLHAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS

Neste capítulo, busco elucidar as minhas escolhas teórico-metodológicas nesse processo do fazer investigativo com crianças pequenas. Aponto o problema e as questões de pesquisa, bem como os objetivos delineados nesta investigação. Além disso, ressalto a importância da participação das crianças no itinerário da pesquisa. De antemão, é preciso destacar que a bibliografia brasileira acerca da temática da relação das crianças pequenas (primeira infância – de zero a seis anos de idade) com a cultura midiática digital ainda é incipiente, o que resulta em dificuldades, e mais indagações e inquietações para a pesquisa. Assim como Demartini (2005, p.1), percebo “os desafios que a pesquisa coloca quando se lida com crianças”.

1.1 APONTANDO O PROBLEMA E AS QUESTÕES DE PESQUISA

A cultura midiática está presente no cotidiano das crianças e este fato tem despertado o interesse de pesquisadores que se dedicam a investigar o universo infantil. Ainda que muitos utilizem a expressão “cultura midiática” de maneira indiscriminada e generalizada, já que este termo e sua abrangência são consensuais, a expressão ainda está longe de um consenso quanto às formas, gêneros e códigos culturais a que a expressão pode ser empregada e quanto à dinâmica cultural que as mídias instauram (SANTAELLA, 2003). Neste sentido, a expressão “cultura midiática” é utilizada no presente Estudo, assim como em Santaella (2003, p. 54), como sinônimo de “cultura das mídias”. Sendo assim, passo a explicitar o termo “cultura das mídias”, tomando de empréstimo as palavras de Lucia Santaella:

[...] novas sementes começaram a brotar no campo das mídias com o surgimento de equipamentos e dispositivos que possibilitaram o aparecimento de uma cultura do disponível e do transitório: fotocopiadoras, videocassetes e aparelhos para gravação de vídeos, equipamentos do tipo *walkman* e *walktalk*, acompanhados de

uma remarcável indústria de *videoclips* e *videogames*, juntamente com a expansiva indústria de filmes em vídeo para serem alugados nas videolocadoras, tudo isso culminando no surgimento da TV a cabo. Essas tecnologias, equipamentos e as linguagens criadas para circularem neles têm como principal característica propiciar a escolha e consumo individualizados, em oposição ao consumo massivo. São esses processos comunicativos que considero como constitutivos de uma cultura das mídias (SANTAELLA, 2003, p. 15-16).

Nos estudos recentes na área da mídia e infância, em geral tem havido um afastamento da discussão sobre os efeitos (ênfase psicológica) e uma preocupação maior com os significados e usos das mídias (cunho mais sociológico), enfatizando as práticas e os usos das mídias no contexto amplo das relações sociais e interpessoais (BUCKINGHAM, 2007). Nas palavras de Buckingham, “[...] compreender as mídias não é simplesmente uma questão do que acontece na cabeça das crianças: é fundamentalmente um fenômeno social” (ibidem, p.166).

Buckingham (2007) se propõe a examinar os discursos sobre o público infantil e os diversos modos como a relação das crianças com as mídias eletrônicas tem sido definida e debatida no contexto das pesquisas acadêmicas. Segundo esse autor, há na visão contemporânea, duas formas contrastantes de sentimentalismo: a criança vista como inocente e vulnerável e, portanto, carente da proteção dos adultos (essa visão domina a arena pública); e a criança como conhecedora da mídia, como audiência ativa, possuidora de um tipo de sabedoria natural que orienta seu envolvimento com as novas mídias e tecnologias (é a visão mais adotada pela indústria). Buckingham é contra essa polarização de discurso e defende “uma abordagem mais plenamente *social* da relação entre as crianças e as mídias, capaz de situar nossa análise sobre o público em uma compreensão mais ampla da mudança social, institucional e histórica” (ibidem, p.153).

Wim Veen e Ben Vrakking (2009), desenvolveram um importante estudo sobre essa nova geração que aprendeu desde

cedo a lidar com as novas tecnologias, geração que os autores denominam de geração *Homo zappiens*, pois:

[...] cresceu usando múltiplos recursos tecnológicos desde a infância: o controle remoto da televisão, o *mouse* do computador, o *minidisc* e, mais recentemente, o telefone celular, o *iPod* e o aparelho de mp3. Esses recursos permitiram às crianças de hoje ter controle sobre o fluxo de informações, lidar com informações descontinuadas e com a sobrecarga de informações, mesclar comunidades virtuais e reais, comunicarem-se e colaborar em rede, de acordo com suas necessidades (VEEN & VRAKING, 2009, p. 12).

Sobre o perfil desse sujeito da nova geração, os autores afirmam:

O *Homo zappiens* é um processador ativo de informação, resolve problemas de maneira muito hábil, usando estratégias de jogo, e sabe se comunicar muito bem. Sua relação com a escola mudou profundamente, já que as crianças e os adolescentes *Homo zappiens* consideram a escola apenas um dos pontos de interesse em suas vidas. [...] O *Homo zappiens* parece considerar as escolas instituições que não estão conectadas ao seu mundo, como algo mais ou menos irrelevante no que diz respeito à sua vida cotidiana. [...] Na verdade, o *Homo zappiens* é digital e a escola analógica (ibidem, p. 12).

Nesse sentido, Veen e Vrakking defendem que a escola atual precisa realizar mudanças e encontrar novas estratégias e métodos de ensino para corresponder às necessidades desse novo perfil de crianças, adolescentes e jovens que ingressam nas escolas, pois “[...] os alunos de hoje demandam novas abordagens e métodos de ensino para que se consiga manter a atenção e a motivação na escola” (VEEN & VRAKING, 2009, p. 27).

O estudo de Veen e Vrakking (2009) vem corroborar os argumentos de outros autores que afirmam que as crianças

aprendem por meio do brincar (Brougère, 1995, 2004; Salgado, 2005; Salgado, Pereira e Souza, 2005; Buckingham, 2007; Odinino, 2009). Nas palavras de Veen e Vrakking (2009, p. 12):

O *Homo zappiens* aprende por meio do brincar e das atividades de investigação e descoberta relacionadas ao brincar. Sua aprendizagem começa tão logo ele jogue no computador e a aprendizagem logo se torna uma atividade coletiva, já que os problemas serão resolvidos de maneira colaborativa e criativa, em uma comunidade global. Os jogos de computador desafiam o *Homo zappiens* a encontrar estratégias adequadas para resolver problemas, a definir e categorizar problemas e uma variedade de outras habilidades metacognitivas na aprendizagem.

Dentro desta linha de pensamento, busco desenvolver um estudo acerca da relação entre crianças e mídias, numa abordagem mais social, tentando compreender os elementos que as mídias eletrônicas trazem na constituição da infância contemporânea.

Neste sentido, este Estudo tem como problema de investigação a seguinte indagação: como se dá a relação entre o brincar dos sujeitos infantis e as mídias eletrônicas na sociedade atual? Diante disso, pretendo compreender como as crianças se relacionam com as mídias eletrônicas na contemporaneidade, e como estas participam da configuração dos modos de viver a infância, a partir do estudo da cultura lúdica infantil. Decorrem dessa questão central, ainda outros questionamentos: as crianças contemporâneas continuam assistindo a programação da TV ou elas estão utilizando o aparato tecnológico televisivo como ponto de acesso multimidiático? Isso porque o estar diante da TV não significa necessariamente estar assistindo aos materiais televisivos, visto que a televisão perdeu sua centralidade na esfera dos consumos midiáticos, como apontam Fantin e Rivoltella (2010). “O mesmo televisor sofre uma transformação que o torna cada vez menos instrumento dedicado a sintonizar-se com a programação das televisões e cada vez mais como ponto de acesso multimidiático com diversos conteúdos e serviços, do play station ao DVD” (FANTIN e RIVOLTELLA, 2010, p. 91). Na cultura

lúdica das crianças pequenas, quais elementos dessa cultura apresentam relação com os aparatos tecnológicos? Quais práticas sociais são percebidas na instituição de educação infantil e que estão relacionadas à cultura midiática? O que podemos propor como estratégias para qualificar a interação das crianças com as mídias eletrônicas na instituição de educação infantil? Pois, para qualificar também a participação das crianças no mundo digital, faz-se necessário pensar ainda na formação dos professores, no sentido de “ampliar também os campos teórico-práticos da formação para que estejam sintonizados com tais perspectivas e com os novos desafios colocados pela cultura digital” (FANTIN e RIVOLTELLA, 2010, p. 98).

Partindo dessa problemática e do desejo de conhecer a perspectiva das crianças, o *objetivo geral* desta pesquisa é tentar compreender como as crianças se relacionam com as mídias eletrônicas na contemporaneidade, e como estas participam da configuração dos modos de viver a infância, a partir do estudo da cultura lúdica infantil. Para isso, de acordo com Fantin:

[...] é preciso que nos aproximemos das crianças, procurando saber o que elas pensam, sentem e dizem sobre sua experiência com as mídias [...], captando seus olhares sobre [...] o que assistem, seus contextos e os significados desta experiência cultural (FANTIN, 2009, p.55).

O objetivo geral desta investigação desdobra-se nos seguintes *objetivos específicos*:

- a) Evidenciar, através da cultura lúdica, a influência das mídias eletrônicas nas ações, nas relações sociais e nas preferências de consumo das crianças contemporâneas;
- b) Conhecer as visões dos pais envolvidos na pesquisa acerca das experiências das crianças com as mídias eletrônicas;
- c) Realizar um levantamento de temas e personagens que predominam no imaginário infantil, relacionados à cultura lúdica midiática.

Apresentados os objetivos traçados neste Estudo, discutirei no tópico seguinte sobre a importância da participação das crianças nas pesquisas.

1.2 A PARTICIPAÇÃO DAS CRIANÇAS NAS PESQUISAS

A sociedade na contemporaneidade “tem-se caracterizado pelas relações de produção e de consumo, permeando as interações sociais” (CAMPOS e SOUZA, 2003, p.12). Segundo estas autoras, estão ocorrendo mudanças nas relações entre adultos e crianças, além do surgimento de uma nova produção da subjetividade devido a organização do cotidiano pelas mídias. Assim, “a experiência⁹ das crianças, dos jovens e adultos vem se transformando na sociedade de consumo” (idem, p. 12).

Em relação à constituição da subjetividade da criança, Girardello ressalta que:

É claro que a televisão e as novas mídias não são os únicos fatores da emergência das novas subjetividades, fato que acentua ainda mais a heterogeneidade do processo de formação da identidade. A subjetividade da criança vai sendo constituída no cruzamento de inúmeros “sistemas de modelização” (GIRARDELLO, 2008, p. 133).

Sobre a formação da identidade, vale dizer que, como reflete Hall (1998, p. 13 *apud* Veiga-Neto, 2004, p. 61), entendo que:

a identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia. Ao invés disso, à medida que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados com uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar – ao menos temporariamente.

⁹Neste texto, a experiência é concebida na perspectiva de Larrosa (2002, p.21). O autor afirma que “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca”.

Portanto, “o processo de identificação é radicalmente contingente, o simples fato de estarmos vivos faz de nós sujeitos/identidades abertas, inacabadas. O fechamento é a morte” (VEIGA-NETO, 2004, p. 62).

Diante disto, com esta pesquisa pretendo compreender a relação das crianças pequenas com as mídias eletrônicas na contemporaneidade. Parafraseando Manoel de Barros, que eu seja uma caçadora das manifestações infantis durante o percurso da pesquisa e que este estudo possa se revelar um *achadouro* da infância, ou dos muitos modos de viver a infância contemporânea.

A criança há muito tempo faz parte das investigações científicas, “principalmente, na condição de objeto a ser observado, medido, descrito, analisado e interpretado” (CAMPOS, 2008, p.35). Somente nos anos mais recentes, a pesquisa científica apresenta como tendência importante “o debate sobre a condição em que a criança toma parte na investigação científica” (ibidem, p. 36). De acordo com Campos (2008, p.36), essa tendência é muito significativa, “na medida em que introduz uma mudança radical na abordagem do pesquisador adulto junto às crianças: o objetivo de dar voz à criança e de moldar a pesquisa às possibilidades de captar essa voz”.

Segundo Pinto e Sarmiento, a pesquisa protagonizada pelas crianças envolve dois pressupostos fundamentais:

O primeiro é o de que as crianças têm algum grau de consciência dos seus sentimentos, idéias, desejos e expectativas, que são capazes de expressá-los e que efetivamente os expressam, desde que haja quem os queira escutar e ter em conta. O segundo é o de que há realidades sociais que só a partir do ponto de vista das crianças e dos seus universos específicos podem ser descobertas, aprendidas e analisadas (PINTO e SARMENTO, 1997, p.65).

Assim, é possível compreender a importância de escutar as “vozes” das crianças nas pesquisas sobre estes sujeitos para entender as culturas infantis. Nessa perspectiva, Rocha afirma que ouvir ou escutar deve ter a abrangência de *auscultar* as crianças, pois

[...] implica o sentido de reconsideração de seu espaço social, ou seja, “ouvi-las” interessa ao pesquisador e ao educador como forma de conhecer e ampliar sua compreensão sobre as culturas infantis – não só como fonte de orientação para a ação, mas sobretudo como forma de estabelecer uma permanente relação comunicativa – de diálogo intercultural – no sentido de uma relação que se dá entre sujeitos que ocupam diferentes lugares sociais (ROCHA, 2008, p. 47).

A respeito de estudos com o ‘público infantil’ e a preocupação de muitos pesquisadores em escutar as crianças, o autor britânico David Buckingham ressalta que é preciso considerar que sempre estaremos definindo esse público a partir de modos parciais e particulares de investigação. Nas palavras do autor,

[...] estamos todos engajados na construção desse objeto, buscando atender aos nossos próprios interesses e objetivos. Assim, descrevemos, medimos e analisamos o público de diferentes modos: expressamos nossa preocupação e ansiedade a respeito dele, o observamos, o contamos, o interrogamos, fazemos experiências com ele, tentamos entretê-lo, informá-lo, manipulá-lo, conceder-lhe poderes, e alguns de nós até gostam de imaginar que estão falando em nome desse público, ou “dando-lhe uma voz”. Porém, não importa o quanto essas atividades possam ser objetivas ou abertas, elas inevitavelmente definem o público a partir de modos parciais e particulares (BUCKINGHAM, 2007, p. 150).

De acordo com Buckingham, o debate acerca da relação das crianças com as mídias, tanto na academia como em outros espaços, configura-se sempre como um discurso sobre outras pessoas. Portanto, o autor enfatiza que,

Nesse processo, inevitavelmente nos posicionamos a respeito de quem são essas outras pessoas – e neste caso a respeito do que é ou deveria ser a “infância”. Esses posicionamentos podem ser silenciosos, mas mesmo assim permeiam tudo o que fazemos: informam nossas perguntas, os métodos de investigação que adotamos e os critérios que usamos para definir o que deve ser considerado conhecimento válido (BUCKINGHAM, 2007, p. 151).

Neste sentido, é preciso cautela na realização de investigações e na produção de discursos sobre o público infantil e sua relação com as mídias, pois “essas construções claramente *fazem uma diferença* na vida das crianças reais: elas informam a criação das políticas culturais e as práticas de regulamentação e produção de mídia, assim como as ações de pais e professores” (BUCKINGHAM, 2007, p. 152, grifos do autor).

Na busca por indicativos para pensar a pesquisa da relação crianças e mídias, abordarei alguns estudos e pesquisas brasileiras acerca da relação cultura midiática e público infantil, numa tentativa de colocar em evidência as opções teórico-metodológicas dos investigadores e delinear posteriormente minhas próprias escolhas metodológicas.

[...] a pesquisa com a criança é também um modo de compreendermos criticamente a produção cultural de nossa época, e os lugares sociais que adultos e crianças ocupam neste processo de criação. Portanto, é na relação dialógica e alteritária do adulto com a criança que encontramos o fundamento teórico-metodológico da pesquisa sobre a interação da criança com a televisão, tendo o lúdico como linguagem mediadora dessa relação (SALGADO et al., 2005, p.10).

A partir da citação acima, extraída do artigo “*Pela tela, pela janela: questões teóricas e práticas sobre infância e televisão*”, publicado em 2005, já é possível apreender o aporte teórico das pesquisadoras, que tomam “*como base a teoria de Mikhail Bakhtin, especialmente a relação dialógica e alteritária do*

adulto com a criança, além de ter como eixo de análise a brincadeira, aspecto fundamental da linguagem na interação da criança com a televisão” (SALGADO et al., 2005, p.9). No artigo, as autoras tecem reflexões como resultado de uma pesquisa de campo realizada com um grupo de 21 crianças da educação infantil, com idade entre cinco e seis anos.

Segundo Salgado et al. (2005), é um desafio tentar construir um olhar dialético que possa transitar entre a atenção e o hábito, e é exatamente isso que movimenta as pesquisadoras, isto é, compreender os sentidos que meninos e meninas constroem a partir das interações que estabelecem com a narrativa televisiva e suas variadas formas de programação. Buscando enfrentar esse desafio, as investigadoras optaram por realizar uma pesquisa com caráter de intervenção. Pois,

A pesquisa-intervenção traduz uma concepção de produção de conhecimento compartilhado entre pesquisador e os sujeitos envolvidos. Isso significa que os resultados são constantemente transformados em processos, o que define esta abordagem como tendo uma dimensão política, além de educativa, que se dá propriamente durante o desenvolvimento do trabalho de campo. Os pressupostos da pesquisa-intervenção sublinham a intrínseca relação entre pensamento e ação e o comprometimento político e ético com a produção de um conhecimento compartilhado (SALGADO et al., 2005, Nota explicativa nº 2, pp. 22-23).

Assim, naquele estudo, a pesquisa-intervenção se desenvolveu por meio da criação de estratégias metodológicas e o uso de aparatos tecnológicos de produção/reprodução de imagens (câmera fotográfica, vídeo, câmera digital etc.), a fim de mediar, através de oficinas, os processos de criação de narrativas e incentivar a experimentação e transformação subjetiva do público-alvo nos espaços formais de educação.

No contexto dessa investigação, as pesquisadoras utilizaram o *estranhamento* como estratégia de pesquisa, pois a intenção foi “introduzir o estranhamento no olhar e desconstruir o hábito de ver imagens que se sucedem sem interrupção”

(SALGADO et al., 2005, p.13). Foi necessário, nas palavras das autoras,

[...] recuperar a atenção e a reflexão no que é apenas dispersão e, desse modo, reinventar possibilidades de contar histórias hoje, dar sentido às imagens que se apresentam como pura intermitência, imagens que escapam aos olhos e à razão. Atribuir sentidos às imagens buscando nelas ou atribuindo a elas uma história é também cultivar a possibilidade de contar nossa própria história, recuperando a narrativa e a atenção, sem abdicar da nossa relação com as imagens – signos da cultura contemporânea (ibidem).

De acordo com Salgado et al. (2005), o uso do vídeo pode favorecer o movimento do *estranhamento*, na medida em que na pesquisa com crianças esse aparato tecnológico possivelmente provocará o distanciamento crítico. “Ao entrar em contato com a sua imagem no vídeo, a criança pode ver-se como um outro, instaurando consigo própria uma relação alteritária, caracterizada por um distanciamento crítico sobre suas atitudes, falas, olhares, sentimentos e representações” (ibidem, p.20).

Estas autoras ressaltam que o uso da videogravação, além de ser uma importante fonte de coleta de dados, pode se caracterizar como uma condição onde as crianças terão a oportunidade de elaborar conhecimentos sobre as práticas cotidianas e suas representações, a partir das interações com a mídia televisiva, registradas no audiovisual.

A pesquisa-intervenção proposta por Salgado et al. (2005) é realizada através de dois tipos de trabalho com a narrativa televisiva e a sua programação, conforme descrevem as autoras:

[...] um que diz respeito à construção de um outro tipo de audiência suscitado pela exibição de imagens/sons veiculados cotidianamente, como disparador de diversificadas formas de discussão com o grupo de interlocutores infantis, ou seja, debates, brincadeiras, desenhos etc.; e outro, que visa à produção artesanal, pelas crianças, de imagens orientadas pela especificidade da

linguagem televisiva. Com a ajuda de câmera e vídeo, aventuramo-nos, pesquisadoras, professoras e crianças, nos segredos dessa linguagem técnica: gravando, editando, exibindo, comentando as próprias produções (SALGADO et. al., 2005, p.18).

É importante ressaltar que essas pesquisadoras utilizaram a brincadeira, por ser constituinte da subjetividade infantil, como foco de análise e eixo metodológico para compreender a criança na sua particularidade e em sua relação com a televisão. Pois, “não se pode pensar no brincar como um mimetismo daquilo que a criança observa e experimenta no cotidiano, mas como apropriações dessas experiências” (SALGADO et. al., 2005, p.16).

Por fim, outro ponto fundamental destacado pelas pesquisadoras ao se realizar uma investigação com crianças é considerar o princípio metodológico da *dialogia* nesse processo. Ou seja, é preciso lembrar que “o pesquisador é sempre o adulto – um Outro por excelência com relação à criança –, significa deixar ouvir as vozes que foram ou que estão emudecidas” (ibidem, p.16). Nas palavras das autoras:

Em uma cultura infantil, em que a presença do adulto (seus valores, sua autoridade, seu saber e suas experiências) tem se esvaziado a cada dia, o resgate do diálogo entre crianças e adultos, mais que um princípio metodológico, consiste em um princípio educativo, de modo que o adulto possa compreender a criança, deixando-se surpreender pela sua singularidade, e a criança possa ver no adulto, outras formas de perceber e lidar com a vida contemporânea (SALGADO et al., 2005, p. 16).

No texto intitulado *A pesquisa de recepção com crianças: mídia, cultura e cotidiano* (2009), as pesquisadoras Gilka Girardello e Maria Isabel Orofino procuram elucidar alguns indicativos na busca da compreensão da experiência cultural das crianças com as mídias, especialmente a televisão. Para isso, as autoras discutem alguns aspectos da pesquisa de recepção junto a crianças, na perspectiva crítica das etnografias de audiência, tomando como base uma pesquisa realizada com crianças da

primeira série do ensino fundamental em 2001 em Florianópolis – Santa Catarina, intitulada *O Imaginário Infantil e as Mídias*. Com esse estudo, as pesquisadoras pretendiam:

contextualizar a recepção das mídias nos quadros do cotidiano e da mediação adulta disponível; fazer um levantamento dos temas, histórias e personagens que apareciam como importantes no universo imaginário das crianças; e, construir uma amostra mais representativa em termos numéricos, para que pudéssemos ancorar as técnicas qualitativas em alguns recursos quantitativos (GIRARDELLO & OROFINO, 2009, p. 24).

Essas pesquisadoras justificam a necessidade de contextualizar a recepção das mídias no cotidiano das crianças porque elas acreditam que, como proposta das etnografias de audiência, “o consumo das mídias está mergulhado nas rotinas, rituais e instituições – públicas e domésticas – do cotidiano [...] e que seus significados são inseparáveis desses contextos e negociados dentro deles” (SEITER, 1999, p.2 *apud* GIRARDELLO & OROFINO, 2009, p. 24).

Segundo Girardello e Orofino (2009), por lidarem nessa pesquisa com crianças entre sete e oito anos de idade em média, que ainda não apresentavam desenvoltura no processo de leitura e escrita, optou-se por utilizar três instrumentos de coleta de dados: entrevistas realizadas com cada criança sobre “*práticas culturais e consumo de mídias*”; grupos de discussão com quatro crianças em cada instituição de ensino; e, por último, uma técnica de múltipla escolha, onde em uma folha de papel ilustrada, as crianças de maneira lúdica elegeram, em ordem decrescente, as três mídias favoritas. Em relação aos grupos de discussão, as investigadoras destacam que:

[...] propusemos temas geradores ligados a *qualidade de vida*, (“como é um dia bom na vida de uma criança?”) *identificações* (“se tivesses que ser outra pessoa, quem gostarias de ser?”; “quem são os maiores ídolos das crianças que conheces?”) *cidadania* (“se fosse eleito/a prefeito/a da cidade, o que farias?”; “se fosse diretor/a da escola, o que farias?”) e

imaginário (“qual o teu maior medo?”; “qual a tua maior esperança?”; “se pudesses fazer três pedidos a uma lâmpada maravilhosa, o que pedirias?”) (GIRARDELLO & OROFINO, 2009, p. 44).

Para a análise do material empírico, Girardello e Orofino tomaram como referência os trabalhos que pesquisam a relação das crianças com as mídias a partir dos estudos culturais, das análises do discurso e da semiótica, como os trabalhos com etnografia de audiência infantil realizados, por exemplo, por Guillermo Orozco Gómez (1996) na América Latina; os estudos dos australianos Bob Hodge e David Tripp (1986), e do inglês David Buckingham (1993).

Da obra escrita em 1986 por Hodge e Tripp, *Children and Television: a semiotic approach*, elas destacam a seguinte premissa central dos autores: “os poderes semióticos das crianças e a complexidade dos significados que elas constroem”. E, acrescentam as pesquisadoras: “Isso não significa, dizem eles, que todas as crianças sejam igualmente “ativas” em quaisquer circunstâncias, e a grande ênfase dos autores está justamente na produção de sentido pelas crianças durante e após a audiência aos programas de televisão” (GIRARDELLO & OROFINO, 2009, p. 26).

A respeito da metodologia de análise da relação das crianças com as mídias, as pesquisadoras destacam que a principal diretriz metodológica de Buckingham pode ser resumida numa afirmação do autor: “Nem o significado do texto nem o das posições sociais das crianças são inteiramente dados: embora com limitações, ambos são estabelecidos e negociados *simultaneamente* através da conversa” (Buckingham, 1993, p.59 *apud* GIRARDELLO & OROFINO, 2009, p. 27, grifos do autor). Assim, segundo as pesquisadoras, o autor considera fundamental uma abordagem equilibrada nas pesquisas, ou seja, “mais cautelosa e auto-reflexiva na interpretação dos dados de audiência, que dê o peso devido às relações entre a fala das crianças e os contextos sociais nos quais ela é produzida”(Buckingham, 1991, p.229 *apud* GIRARDELLO & OROFINO, 2009, p. 28).

Girardello e Orofino destacam que todos os autores tomados como referências no seu estudo, apontam a necessidade

de que se ouça as crianças e se recusam à análise da produção midiática para crianças baseada apenas nos textos, pois

saber se as crianças abraçam ou resistem a uma lição ou a uma mensagem das mídias é uma questão muito complexa, contingente e contextual, que só pode ser respondida se fizermos leituras cuidadosas e matizadas das interações de crianças específicas com textos culturais específicos (Tobin, 2000, p.148 *apud* GIRARDELLO & OROFINO, 2009, p. 30).

As pesquisadoras justificam a escolha da escola como campo de pesquisa e coleta de material empírico ao afirmarem que:

Nossa escolha também privilegiou o espaço escolar enquanto local de encontro e reunião de crianças, ainda que estivéssemos atentas ao fato de que ele não reproduz de modo algum o cenário direto da recepção. A escola possibilita, sim, o acesso a um vasto número de crianças de contextos distintos, não sendo compreendida aqui como um espaço homogêneo em termos de padrões de consumo cultural. Ainda assim, permite a realização de inferências, sobretudo com respeito a distinções da ordem da economia moral, de classe social, gênero, etnicidade e outras (GIRARDELLO & OROFINO, 2009, p. 30-31).

Para finalizar, Girardello e Orofino salientam a importância de analisar cuidadosamente a relação recepção infantil e narrativa midiática, pois “tal como acontece entre os espectadores adultos, há uma grande diversidade na condição da recepção, que nos faz rever os clichês de interpretação e examinar com cautela as análises excessivamente generalizantes” (GIRARDELLO & OROFINO, 2009, p. 41).

No texto *A pesquisa com crianças e mídia na escola: questões éticas e teórico-metodológicas*, publicado em 2009, Mônica Fantin explicita suas escolhas teórico-metodológicas ao

desenvolver um estudo acerca da relação crianças e mídia no espaço escolar, especificamente a relação com o cinema.

Fantin afirma que na pesquisa com crianças é preciso discutir algumas questões éticas para desenvolver as investigações. A autora toma como referência os estudos de Bogdan e Biklen para apontar alguns princípios éticos que têm orientado a pesquisa qualitativa em educação:

- as identidades dos sujeitos devem ser preservadas a fim de não causar qualquer tipo de transtorno ou risco, e o anonimato deve contemplar não apenas o material escrito e os relatos verbais, como também as imagens recolhidas durante a investigação;
- os sujeitos devem ser tratados com respeito a fim de obter sua cooperação na investigação, e, ainda que haja o uso de pesquisa dissimulada, existe um consenso quanto à explicitação dos procedimentos de pesquisa e das informações sobre as formas de registro das conversas ou imagens para obtenção do consentimento;
- a autorização para desenvolver a pesquisa deve ser clara e explícita, e os termos do acordo quanto aos resultados da pesquisa devem ser respeitados;
- a autenticidade no registro dos resultados implica a fidelidade aos dados obtidos, mesmo que, por razões diversas, as conclusões possam não agradar a alguém (BOGDAN, R.; BIKLEN, S., 1994, p. 77 *apud* FANTIN, 2009, p. 48-49).

A pesquisadora também indica a necessidade do diálogo com as crianças nas pesquisas, buscando garantir que as vozes de meninos e meninas estejam presentes nas investigações.

Para a realização de pesquisas acerca da relação crianças e mídias, Fantin destaca resumidamente algumas questões importantes a considerar:

- **A concepção de infância e de criança que norteia a pesquisa:** deve estar articulada com as escolhas teórico-metodológicas, e esta coerência deve ser assegurada em todos os procedimentos

adotados. Tal relação não é natural e necessita ser construída em uma reflexão constante [...].

- **O papel da criança na pesquisa:** tem sido foco de reflexões de diversos pesquisadores há muito tempo. [...] Da problematização do entendimento da criança como objeto de pesquisa ou informante principal, surge uma perspectiva que busca entender a criança como sujeito e amplificar as suas vozes, seus olhares e sua participação na pesquisa [...].

- **A preservação ou não da identidade:** [...] Quando se decide identificar o sujeito e revelar sua autoria, é importante que isso não ofereça riscos às crianças e que seja explicado previamente aos responsáveis, além de esclarecer as formas de participação das crianças na pesquisa, as possíveis devoluções e os resultados parciais, obtendo previamente a autorização das crianças e de seus responsáveis [...].

- **O uso de imagens:** em relação ao uso de imagens de crianças, é bom lembrar que junto ao anonimato do nome da criança, há que se ter também o cuidado de não expor a sua imagem, [...]. É necessário discutir em que medida o uso da imagem, [...] é necessário à pesquisa [...].

- **A transcrição das falas das crianças:** quando se transcreve a fala das crianças é necessário pensar nos critérios éticos e estéticos envolvidos no processo. [...] há que diferenciar entre quando a fala é um registro do oral e quando é a produção escrita do outro. [...].

- **O retorno e as formas de devolução dos resultados na pesquisa:** o retorno da pesquisa aos envolvidos pode acontecer em diferentes momentos: como combinado de contrapartida inicial, como resultados parciais durante o processo de investigação (produções das crianças, por exemplo), como socialização de resultados obtidos no final da pesquisa, e como divulgação em momentos e

situações especialmente pensados para tal.[...]. (FANTIN, 2009, p. 51-54, grifos do autor).

De acordo com Fantin, para compreender os sentidos e as significações das crianças a partir das suas experiências com as mídias, é preciso ir além de uma aproximação desse público, pois o pesquisador precisa estar alicerçado em instrumentos teórico-metodológicos que contribuam na investigação desses sentidos e significações. Para tal, a pesquisadora adota o “método como desvio” elaborado por Walter Benjamin, na busca por conhecer a relação das crianças com as mídias.

Método é desvio. A apresentação como desvio – eis o caráter metodológico do tratado. Renunciar ao curso ininterrupto da intenção é sua primeira característica. Incansavelmente, o pensamento começa sempre de novo, volta minuciosamente à própria coisa. Esse incessante tomar fôlego é a mais autêntica forma de existência e contemplação (BENJAMIN, 1985, p.50 *apud* FANTIN, 2009, p. 56).

Fantin afirma que a compreensão do método como desvio constitui-se na renúncia “à discursividade linear da intenção particular em proveito de um pensamento minucioso e hesitante, que sempre retorna ao seu objeto por diversos caminhos e desvios” (FANTIN, 2009, p.56). É um método em que o pensamento pára, retorna, avança, vem de novo, espera, hesita, e as hesitações conduzem a certa atenção leve e intensa que sinaliza “um saber deter-se admirado, respeitoso, hesitante e talvez perdido, onde as coisas a ver se dão lentamente” (ibidem).

Assim, na pesquisa qualitativa realizada por Fantin com crianças de 7 a 10 anos, de contextos socioculturais diversos (de escolas públicas e privadas de Florianópolis, no Brasil, e de uma escola pública de Treviglio, na Itália), a investigadora fez uso do “método como desvio” e envolveu vários momentos: a exibição de um filme no cinema; o uso de questionário após a exibição do filme; a realização de entrevistas com vários grupos de crianças para aprofundamento de algumas questões; e, o

acompanhamento, em uma escola pública, de um projeto didático sobre cinema.

Em relação ao uso da entrevista, a pesquisadora destaca que, por ser a entrevista um evento social, “não podemos absolutizar o que as crianças falam, porque de certa forma trata-se de uma fala editada que precisa ser entendida para além do momento da entrevista” (FANTIN, 2009, p.60).

Uma das constatações de Mônica Fantin a partir da pesquisa realizada foi o fato das crianças serem pouco ouvidas sobre o que elas pensam a respeito das coisas, o que acham daquilo que vêem nas mídias e quais sentidos e significações estabelecem nos contextos de vida a partir das narrativas midiáticas. Essa constatação corrobora a importância de ouvir com atenção as crianças nas investigações, ou seja, é preciso adotar o princípio metodológico da “dialogia” no processo de pesquisa com crianças, indicativo metodológico apontado aqui por diversos pesquisadores e mencionado também por Fantin.

Assim, partilho das ideias apresentadas por Mônica Fantin a respeito da realização de pesquisas com crianças, que estejam alicerçadas em princípios éticos e em instrumentos teórico-metodológicos coerentes e equilibrados, visando conhecer os modos e os sentidos do público infantil na relação com as narrativas midiáticas. Pois,

Acreditamos que na especificidade de uma pesquisa com crianças seja possível dialogar com outras experiências, e neste caminho, o método como desvio pode ajudar não só a encontrar trilhas para melhor entender a relação entre crianças, mídias e cultura, como a construir outras possibilidades de entender a própria pesquisa com crianças (FANTIN, 2009, p.69).

Ainda dialogando com os estudos que tecem reflexões e trazem indicativos para a construção de uma metodologia de pesquisa com crianças, vale resgatar o artigo de Maria Malta Campos (2008) intitulado *Por que é importante ouvir a criança? A participação das crianças pequenas na pesquisa científica*, onde a autora traz significativas contribuições às pesquisas que têm como sujeitos as crianças e a intenção de apreender a perspectiva destes sujeitos.

De início, Campos destaca a importância de pesquisas recentes nas diversas áreas em escutar as crianças e da necessidade de adequar a investigação para tentar captar as vozes infantis. A autora discute esta questão metodológica da pesquisa com crianças trazendo principalmente as contribuições do estudo de Gillian Mann e David Tolfree (2003). Para estes autores, incluir a participação das crianças pequenas na pesquisa requer “um processo pelo qual as crianças são ‘empoderadas’ (*empowered*) para construir uma representação de seu mundo social” (Mann e Tolfree, 2003 *apud* CAMPOS, 2008, p. 38).

Campos (2008) aborda em seu texto os principais indicativos delineados por Mann e Tolfree para uma pesquisa que considera a criança como protagonista na investigação. Assim, cabe evidenciar aqui alguns destes indicativos no intuito de apontar direções no desenvolvimento de pesquisas que de fato possam captar a visão das crianças acerca de suas experiências reais e cotidianas.

Primeiramente, para Mann e Tolfree, é importante considerar as experiências prévias das crianças como ponto de partida para que os sujeitos infantis se envolvam no processo da pesquisa (CAMPOS, 2008).

Em relação ao papel das crianças nas investigações, o pesquisador precisa considerar alguns fatores, segundo o estudo de Mann e Tolfree, sintetizados nas palavras de Campos:

1. a idade: crianças menores sentem dificuldade em se expressar oralmente; outras formas de expressão podem ser utilizadas, como jogos e desenhos;
2. o gênero: em muitas culturas as meninas não possuem o mesmo poder que os meninos;
3. o tempo: envolver as crianças na pesquisa requer tempo; ajudar as crianças a encontrar formas de se expressar é trabalhoso e consome tempo;
4. a escuta aos adultos próximos a elas: ao dar a palavra às crianças, é preciso levar em conta também a escuta aos adultos próximos a elas, que podem se sentir excluídos e perceber essa situação como injusta; também é preciso cuidado com os adultos que desejam se interpor entre o pesquisador e as crianças;

5. o nível de desenvolvimento da linguagem e escolaridade: os autores chamam a atenção para o fato de que crianças escolarizadas já adquiriram um modelo escolar de reagir a perguntas, sentindo mais dificuldade em se expressar livremente do que as que ainda não tiveram essa experiência.

6. quais crianças são ouvidas dentro de um grupo: são as mais comunicativas? As que possuem maior liderança? Elas são representativas do grupo? (CAMPOS, 2008, p. 38-39).

Outro ponto importante discutido pelos autores, segundo Campos, é em relação aos aspectos éticos da investigação com crianças. Assim, o pesquisador deve levar em conta as seguintes recomendações:

1. antes de iniciar a pesquisa é preciso deixar muito claro seu objetivo e o papel dos pesquisadores, obtendo o consentimento dos demais adultos e instituições envolvidas sobre o tema da pesquisa para permitir que as possíveis dificuldades sejam identificadas e superadas antes da realização da investigação;

2. é preciso cuidado com as informações recolhidas para não expor as crianças e torná-las vulneráveis após ouvi-las;

3. os pesquisadores devem evitar a colocação de questões que podem provocar reações de estresse e sofrimento nas crianças com as quais eles não se sentem preparados para lidar;

4. os pesquisadores devem ter conhecimento da cultura local para evitar provocar inadvertidamente constrangimentos adicionais sobre as crianças (CAMPOS, 2008, p. 39).

Ainda sobre a participação das crianças nas pesquisas, Campos (2008) aponta um importante aspecto que deve ser considerado pelo pesquisador que busca captar a perspectiva das crianças a partir delas próprias. Nas palavras da autora:

A vontade de tornar a criança protagonista da pesquisa não deve levar o pesquisador ou a pesquisadora a se apagar enquanto pessoa que detém um conhecimento sobre o desenvolvimento infantil, sobre as características da sociedade brasileira, sobre as experiências de educação infantil mais ricas e interessantes e sobre as múltiplas potencialidades infantis. Nesse sentido, é preciso saber relacionar as respostas das crianças ao meio ambiente no qual vivem o seu cotidiano. Quantas outras respostas dariam se não tivessem sido limitadas em seu potencial de expressão? Como reagiria uma criança de outro meio social a essas mesmas condições impostas às crianças daquela instituição? (CAMPOS, 2008, p. 41).

Nesta mesma discussão de indicativos teórico-metodológicos à pesquisa com crianças, os autores Francischini e Campos (2008), no texto intitulado “Crianças e infâncias, sujeitos de investigação: bases teórico-metodológicas”, partem do pressuposto que numa investigação com crianças, a relação estabelecida entre pesquisador e criança se caracteriza por uma assimetria entre eles, especialmente considerando o poder que detém o primeiro diante do sujeito-criança. Por isso, nas palavras dos autores:

Quando se trata de pesquisas cujas respostas requeridas implicam uma construção cognitiva, o poder se efetiva pelo pressuposto de que há domínio do conhecimento em questão por parte do pesquisador. Concomitantemente, do lugar da criança observa-se a condição de quem cria uma expectativa ante a possibilidade de ter seu desempenho avaliado em termos de certo ou errado. Tomando como certo que essa situação tem repercussões no resultado da pesquisa, cabe ao pesquisador desenvolver estratégias para minimizar tais efeitos. Por exemplo, estar atento ao processo e às estratégias empregadas pela criança para

resolução das questões, sinalizando para ela que não há respostas esperadas em termos de certo ou errado; o importante é a sua construção particular de uma resposta (FRANCISCHINI & CAMPOS, 2008, p. 106).

Neste sentido, Francischini e Campos (2008) destacam a importância de alguns cuidados na escolha das estratégias, dos procedimentos e dos recursos na investigação com crianças, no sentido de que os discursos do sujeito-criança possam ser possibilitados ou mesmo facilitados com o uso de estratégias e recursos diversificados e adequados. Eles sugerem:

- O uso de histórias tradicionais e a literatura infantil, de modo geral, possibilitam uma variedade temática e a expressão das crianças a partir das atividades com histórias. Assim, “[...] uma história pode desencadear, na criança, [...] um discurso que revela a própria constituição da subjetividade da criança, dos padrões de socialização aos quais ela está exposta” (ibidem, p. 110);

- O desenho e a pintura, mesmo sendo atividades diferenciadas, são agrupados pelos autores e apontados como importantes recursos na investigação com crianças, porque – “livres ou com direcionamento temático – são considerados formas de acesso ao universo da criança. Acompanhados da expressão lingüística, são reveladores de sua cultura, sua história, sua imaginação, suas fantasias” (ibidem, p. 111);

- O uso de materiais empregados nas “sessões de *bricolage*”, como: embalagens de produtos; materiais de aviamentos (botões, retalhos de tecidos, etc.); materiais escolares, especialmente os empregados em educação artística, e materiais da natureza, “tem sido um recurso [...] que possibilita ao pesquisador observar, registrar e analisar as ações desses sujeitos na construção, na renovação e na expansão de funções e de

significados dos espaços e das experiências do cotidiano” (ibidem, p. 113-114).

Francischini e Campos (2008), ao finalizar a discussão acerca da metodologia na pesquisa com crianças, ressaltam:

[...] as estratégias, procedimentos e materiais aqui selecionados não dão conta da diversidade de recursos de que dispõe o pesquisador para a constituição do *corpus* da pesquisa. No entanto, por suas características e por serem recursos que, de forma bastante acentuada, povoam o universo e o cotidiano infantis, foram privilegiados aqui, na crença de que revelam a percepção que a criança tem desse universo e cotidiano, de que deixam transparecer temas, conteúdos e tramas que os habitam e de que manifestam as ressonâncias afetivas que, invariavelmente, os acompanham (FRANCISCHINI & CAMPOS, 2008, p. 115).

Diante dessas discussões que enfatizam a importância da participação das crianças nas pesquisas, de escutar suas ‘vozes’ muitas vezes silenciadas ou desconsideradas nas investigações, cabe evidenciar aqui algumas pesquisas recentes acerca da relação infância e mídia realizadas nesta direção, ou seja, estudos que buscaram captar a perspectiva das crianças a partir delas próprias.

Ainda que não seja o meu propósito neste estudo fazer um mapeamento detalhado acerca das pesquisas mais recentes que tiveram como foco a relação crianças e mídias, pois não se trata de uma pesquisa bibliográfica ou um “Estado da Arte”, considero importante pontuar alguns desses trabalhos, pois esse breve levantamento é útil para elucidar e justificar as escolhas teórico-metodológicas na tessitura deste estudo.

Raquel Gonçalves Salgado (2005), em sua pesquisa de doutorado desenvolvida com duas turmas de recreação infantil na faixa etária de cinco a seis anos de uma das Unidades do SESC (Serviço Social do Comércio), no município do Rio de Janeiro, propôs-se a:

compreender, em suas brincadeiras e jogos, os valores, os conhecimentos e as identidades que as crianças constroem a partir de personagens e histórias trazidas pelos desenhos animados contemporâneos. Interessa-nos, em especial, refletir sobre como as crianças, brincando, jogando e criando histórias, que também aparecem como experiências lúdicas, criam, representam e vivem o perfil do herói, tecido no diálogo com discursos sobre a infância e sua relação com a vida adulta que norteiam grande parte dos desenhos animados atuais (SALGADO, 2005, p. 19).

Neste sentido, Salgado (2005) utilizou a brincadeira como eixo metodológico de investigação, pelo fato de que o brincar se caracteriza como uma atividade que possibilita o diálogo entre a experiência subjetiva e a cultura, e constituindo-se em sua pesquisa “como espaço privilegiado para a compreensão das experiências e das culturas infantis, provocada pela presença e confronto de visões, valores e sentidos advindos da alteridade vivida nas relações construídas entre crianças e adultos no processo de pesquisa” (SALGADO, 2005, p.19). Assim, a autora ressalta que os conceitos de dialogismo¹⁰ e alteridade¹¹, de Mikhail Bakhtin, foram fundamentais para compreender as relações entre a experiência subjetiva e os discursos midiáticos.

Cabe salientar que vários aspectos da perspectiva metodológica da pesquisa-intervenção de Salgado (2005) já foram abordados neste Trabalho, extraídos do artigo “*Pela tela,*

¹⁰ Segundo Souza e Castro (2008, p.57), “para o dialogismo, toda a enunciação faz parte de um processo de comunicação ininterrupto. Não há enunciado isolado. [...] O dialogismo, além de estar presente nos diálogos que acontecem no cotidiano, implica também relações muito mais amplas, muito mais heterogêneas”.

¹¹ Para Larrosa (1998, p.70), “a alteridade da infância é algo muito mais radical: nada mais nada menos do que sua absoluta heterogeneidade no que diz respeito a nós e a nosso mundo, sua absoluta diferença. E se a presença enigmática da infância é a presença de algo radical e irredutivelmente outro, dever-se-á pensá-la a partir do que sempre nos escapa: à medida que inquieta o que sabemos (e a soberba da nossa vontade de saber), à medida que suspende o que sabemos (e a arrogância de nossa vontade de poder) e à medida que coloca em questionamento os lugares que construímos para ela[...]”.

pela janela: questões teóricas e práticas sobre infância e televisão”, publicado também em 2005 em parceria com as pesquisadoras Solange Jobim e Souza e Rita Marisa Ribes Pereira.

Assim, vale destacar aqui a realização de oficinas durante a pesquisa de campo de Salgado, buscando conjugar produção de conhecimento e intervenção. Nas palavras da pesquisadora:

A realização de oficinas com as crianças sobre a televisão é a principal característica do trabalho de campo. Nessas oficinas, definidas como espaços de debate e reflexão sobre a mídia televisiva, dos quais participam crianças, professoras e pesquisadoras, são criadas atividades em que programas televisivos são avaliados e produzidos. Nessas atividades, as crianças são, também, convidadas a refletir e falar sobre suas relações cotidianas com a televisão a partir de desenhos, feitos por elas, sobre os programas televisivos que gostam e não gostam de assistir. Como e quando assistem à televisão, quais são seus programas prediletos e os que não lhes agradam, assim como as razões de suas predileções e desagradados são algumas das questões exploradas junto às crianças nesse debate (SALGADO, 2005, p.29).

Nesta mesma linha metodológica, Juliane Di Paula Queiroz Odinino (2009) realizou a pesquisa de doutorado intitulada “As Super-Heroínas em Imagem e Ação: Gênero, Animação e Imaginação Infantil no Cenário da Globalização das Culturas” que teve como ponto de partida problematizar “a maneira como, no atual contexto mediado pelas tecnologias da comunicação, se efetua o que denominamos imaginário infantil, cenário por meio do qual as crianças interpretam, vivenciam e se identificam com as personagens de desenho animado atual” (ODININO, 2009, p. 4-5). Além disso, a pesquisadora pretendeu, ao escutar e dar visibilidade a um grupo de crianças entre seis e oito anos de idade de uma escola pública estadual em Florianópolis, “compreender o modo pelo qual heróis e heroínas de desenho animado apareciam em seus cotidianos e contextos” e “pensar questões ligadas à configuração de suas identidades de gênero” (ibidem, p.6).

A pesquisa desenvolvida por Odinino (2009) também apresenta o entrecruzamento de dois eixos metodológicos. Nas palavras da pesquisadora, houve:

de um lado a recorrência ao uso de recursos da *observação participante* então realizados no decorrer das atividades livres, estas caracterizadas pelas brincadeiras, numa tentativa de imersão no cotidiano escolar; e em outro momento, a estratégia metodológica pode ser reconhecida como o uso de uma espécie de *pesquisa-intervenção*, na medida em que houve intencionalmente um redimensionamento da ação e do pensamento das crianças em prol de uma tematização previamente demarcada, centrada nas temáticas de heróis e de heroínas (ODININO, 2009, p. 241).

Na etapa da pesquisa-intervenção, Odinino recorreu à brincadeira como primeira estratégia junto às crianças, a fim de “propiciar situações de pesquisa, estratégicas e provocativas, voltadas à análise das apropriações e releituras de algumas personagens de desenho animado pelo grupo” (idem, p.241). Para isso, a pesquisadora realizou as seguintes atividades *com* as crianças: brincadeiras dirigidas e livres; discussões coletivas; conversas individuais; desenhos; elaboração de roteiros; dramatizações; exibição de filmes de desenhos animados seguida de discussão; filmagens e composição de histórias; atividade com máscaras e brinquedos; além de questionário aplicado aos pais ou responsáveis para conhecer o perfil sócio-econômico e seu consumo e hábitos televisivos. Os dados oriundos dessas atividades foram registrados em diário de campo, alguns filmados e, em seguida, compilados visando “a uma sistematização das perspectivas, dos agenciamentos e posturas de meninos e meninas em suas inter-relações e em suas percepções e dinâmicas de apropriações das personagens de desenhos animados” (ibidem, p. 242).

Assim como ocorreu no processo de investigação de Salgado (2005), a pesquisadora Odinino (2009) salienta que “todo o desenvolvimento de nossa metodologia privilegiou a

brincadeira como forma de comunicação entre elas [as crianças] e nós”. Pois, a pesquisadora entende que:

O trabalho de campo por consolidar-se como uma atividade cuja intenção é marcada pela compreensão das formas de viver e de pensar dos indivíduos e/ou grupos em sociedade, torna bem-vindo todo tipo de tentativa de aproximação com vistas à melhoria do contato estabelecido entre seus/uas interlocutores/as (ODININO, 2009, p. 245).

Em sua tese de doutorado intitulada “Particularidades da infância na complexidade social – Um estudo sociológico acerca das configurações infantis”, Lisandra Ogg Gomes (2012) discute a forma como as crianças socializam-se e interagem nos seus espaços sociais, tendo como principal objetivo “compreender como as ações de um determinado grupo de crianças estiveram articuladas às instâncias da mídia, da escola e da família com o intuito de explicitar a necessidade de um diálogo pertinente entre as teorias de socialização e as teorias da sociologia da infância” (GOMES, 2012, p. 19).

Para Gomes, a “pesquisa com crianças é algo intrincado e de difícil apreensão”(2002, p. 27). Diante dessa constatação e na busca por apreender a cultura de um grupo de crianças de três a quatro anos e onze meses de idade, em uma instituição de educação infantil do município de Campinas, em São Paulo, a pesquisadora optou por realizar um estudo de caso, pois “foi considerado um caso específico com a intenção de analisar com cuidado e de descrever de forma pormenorizada as relações sociais de um determinado grupo de crianças em um contexto educacional” (ibidem, p.28). Com isso, a investigadora esteve envolvida diretamente com as crianças e procurou conhecer os valores, as crenças e as ações desse grupo a partir de um contexto peculiar. Para tal, Gomes considerou a “investigação qualitativa como a mais viável para se estudar a particularidade das ações infantis nas suas expressões e criações” (2002, p.26) e escolheu como estratégia metodológica a observação participante, pois segundo ela:

A observação participante permitiu à pesquisadora conhecer os participantes da

pesquisa e buscar elementos que a ajudassem a compreender e a elucidar a tese. Desse modo, foi preciso constantemente observar o campo como algo desconhecido para poder questioná-lo e entender as relações que ocorriam naquele contexto. Como pesquisadora-observadora-participante, a atuação ficou sujeita aos aceites ou recusas das crianças nas suas brincadeiras e conversas. Isso significa que a participação ocorreu em menor ou maior medida no grupo e que as observações foram feitas, em certos momentos, de dentro e, em outros, de fora do grupo (GOMES, 2012, p.28).

Gomes afirma que “a particularidade dessa observação foi a participação nas atividades, nas brincadeiras e nas conversas das crianças, mas isso somente ocorreu após um período de adaptação, aceitação, confiança e segurança dos participantes em relação à pesquisadora” (ibidem).

Neste sentido, considerando alguns indicativos teórico-metodológicos dos autores, lendo os estudos de pesquisadores que também se propuseram a olhar as crianças a partir de suas próprias ‘vozes’, fui refletindo sobre as estratégias e os instrumentos de pesquisa que pudessem permitir meu encontro com esses *outros* – os sujeitos infantis - como bem coloca Larrosa (1998) e adentrar em seu universo. Dito isso, apresento a seguir uma breve reflexão acerca das minhas escolhas teórico-metodológicas nesta investigação.

1.3 ESTUDOS CULTURAIS: LEITURA PARA UMA PERSPECTIVA DE INVESTIGAÇÃO

Os estudos mais recentes (Buckingham, 2007; Belloni, 2009; Odino, 2009; Dornelles, 2011) procuram discutir a relação entre crianças e mídias, considerando o contexto da recepção e produção midiática, buscando compreender esse fenômeno complexo a partir de uma discussão interdisciplinar.

Assim, é necessário também nos estudos sobre a relação cultura midiática e cultura lúdica, considerar as crianças como produtoras de cultura, determinadas historicamente e que estabelecem relações em diversos contextos, como família,

instituição educativa e outros grupos sociais dos quais participam. Portanto, para tentar conhecer a criança atual é preciso levar em conta o contexto do qual ela faz parte.

Os chamados Estudos Culturais, surgidos no final da década de 1950 e princípio da década de 1960, e mais tarde vinculados à Universidade de Birmingham (Inglaterra), têm alcançado crescente repercussão internacional, dando suporte teórico também para diversas pesquisas desenvolvidas no Brasil.

Mas, afinal, o que são os Estudos Culturais?

Lanço mão das pesquisas de Norma Schulman que afirma:

É difícil definir os Estudos Culturais de forma sucinta e, de acordo com Stuart Hall, esta dificuldade é intencional – isto é, os Estudos Culturais orgulham-se de não ter qualquer doutrina ou metodologia “aprovada pela casa”. Eles são, em vez disso, autoconscientemente concebidos como sendo altamente contextuais – como um modo de análise variável, flexível, crítico (SCHULMAN, 2004, p. 179).

Schulman (2004) salienta que os Estudos Culturais fazem uso do trabalho de campo etnográfico, da entrevista, da análise de texto e de discurso e dos métodos históricos tradicionais de investigação para pesquisar diversas questões relacionadas à comunicação. A autora destaca que os Estudos Culturais britânicos rompem com a concepção do público receptor de meios de comunicação de massa de modo passivo e, questionam quanto à cultura de massa ser um fenômeno indiferenciado, isto é, literalmente massificado e semelhante em todas as suas concretizações. Assim, os Estudos Culturais defendem “uma detalhada análise da variedade de modos pelos quais as mensagens são decodificadas por diferentes membros dos diferentes públicos, dependendo de quais são suas orientações sociais e políticas” (ibidem, p. 183).

Segundo Costa et al. (2003, p. 40):

Os Estudos Culturais não pretendem ser uma disciplina acadêmica no sentido tradicional, com contornos nitidamente delineados, um campo de produção de discursos com fronteiras balizadas. Ao contrário, o que os

tem caracterizado é serem um conjunto de abordagens, problematizações e reflexões situadas na confluência de vários campos já estabelecidos, é buscarem inspiração em diferentes teorias, é romperem certas lógicas cristalizadas e hibridizarem concepções consagradas.

E ainda acrescentam estes autores:

Os Estudos Culturais disseminaram-se nas artes, nas humanidades, nas ciências sociais e inclusive nas ciências naturais e na tecnologia. Eles prosseguem ancorando nos mais variados campos, e têm se apropriado de teorias e metodologias da antropologia, psicologia, lingüística, teoria da arte, crítica literária, filosofia, ciência política, musicologia... Suas pesquisas utilizam-se da etnografia, da análise textual e do discurso, da psicanálise e de tantos outros caminhos investigativos que são inventados para poder compor seus objetos de estudo e corresponder a seus propósitos. Eles percorrem disciplinas e metodologias para dar conta de suas preocupações, motivações e interesses teóricos e políticos (COSTA et al., 2003, p. 40).

Neste sentido, considerando a importância da participação das crianças na pesquisa e a leitura do contexto no qual estas estão inseridas para compreender as culturas infantis num mundo digital, optei pela abordagem teórica dos Estudos Culturais por entendê-la como a mais adequada para conhecer a cultura lúdica das crianças contemporâneas na relação com a cultura midiática.

1.4 AS ESCOLHAS METODOLÓGICAS

Neste Trabalho, optei por realizar uma pesquisa de abordagem qualitativa e ‘escutar’ atentamente os sujeitos protagonistas da pesquisa – as crianças, lançando mão principalmente da estratégia¹² da observação participante, como já indicado aqui por diversos pesquisadores. Segundo Gatti (2001, p.73): “As alternativas apresentadas pelas análises chamadas qualitativas compõem um universo heterogêneo de métodos e técnicas, que vão desde a análise de conteúdo com toda sua diversidade de propostas, passando pelos estudos de caso, pesquisa participante, estudos etnográficos, antropológicos etc”. Ciente dos desafios de uma investigação com crianças pequenas, este Estudo também se configura como pesquisa-intervenção, privilegiando a brincadeira como importante estratégia metodológica junto às crianças de pouca idade.

Nos estudos e investigações sobre as crianças, ainda tem-se focalizado muito esses sujeitos sob um olhar adultocêntrico. No entanto, Pinto e Sarmiento salientam a importância de que estes estudos tenham como encaminhamento metodológico justamente em

partir das crianças para o estudo das realidades de infância. Isto significa, no essencial, duas coisas: primeira, que o estudo da infância constitui esta categoria social como o próprio objecto da pesquisa, a partir do qual se estabelecem as conexões com os seus diferentes contextos e campos de acção; em segundo lugar, que as metodologias utilizadas devem ter por principal escopo a recolha da voz das crianças, isto é, a expressão da sua acção e da respectiva monitorização reflexiva (1997, p. 24, grifos no original).

Portanto, partindo das reflexões tecidas aqui e considerando a importância da participação das crianças na

¹² As estratégias metodológicas e os instrumentos utilizados nesta pesquisa serão mais detalhados e discutidos no Capítulo 4 - *Os achados da investigação: análise e discussão*.

pesquisa, optei por realizar uma pesquisa qualitativa, configurando-se como um estudo de caso. Assim, em relação aos instrumentos de pesquisa, a escolha se deu pela observação participante, o uso de audiogravação, videogravação, fotografias e desenhos¹³, enfim, “o cruzamento de procedimentos que capturem as diferentes expressões infantis, contrariando a lógica comunicacional adultocentrada, possibilita a construção de uma relação mais comunicativa, num desafiador processo no sentido da aproximação com os diferentes grupos infantis” (ROCHA, 2008, p. 49). Ou seja, busquei desenvolver uma investigação em campo que me possibilitasse compreender a relação entre o brincar das crianças e a cultura midiática na contemporaneidade. E, como bem nos lembra Rocha (ibidem), há necessidade do cruzamento de procedimentos de *escuta* das crianças fazendo uso de vários suportes expressivos em momentos diversos. Ainda acerca dos procedimentos metodológicos, Eloísa Rocha destaca que:

[...] vale ressaltar que o pressuposto da interculturalidade resulta, em termos metodológicos, no reconhecimento da inadequação da entrevista como recurso para apreender o ponto de vista infantil. Ouvir a criança exige a construção de estratégias de troca, de interação, mais do que de perguntas e respostas, pelas quais se nega que as crianças constituem significados de forma independente. Assim, o momento da escuta tem que ser também o momento de expressão dessa representação, que é uma representação coletiva. No caso das crianças, a lógica da comunicação com ela, para conhecer seu ponto de vista, não pode centrar-se na oralidade, muito menos de forma exclusiva na escrita. [...] Dessa forma, a gravação não só das falas das crianças, mas também das suas atividades pode favorecer uma ampliação e uma relativização de nosso ponto de vista adulto (ibidem).

¹³ Abordarei sobre o uso dos desenhos infantis como instrumento de pesquisa no Capítulo 4 deste Estudo.

Assim, esta pesquisa apresenta o cruzamento de dois eixos metodológicos: o uso da observação participante realizada ao longo das ações das crianças em atividades lúdicas e o uso de pesquisa-intervenção, pois houve o planejamento e a organização de situações em oficinas com o intuito de conhecer a relação entre o brincar das crianças e a cultura midiática nos dias atuais.

Sobre a importância da observação participante na coleta de dados junto aos sujeitos da pesquisa, Prado (2005, p. 98) afirma que,

cada vez mais envolvida com as atividades dentro e fora do campo da pesquisa, [...], parecia acumular-me de sensações e reflexões que somente a observação participante conduz e absorve; conduz, no momento em que leva o pesquisador ao encontro direto com sua pesquisa, para mim, ao encontro direto comigo mesma, ao mais íntimo e profundo de mim; absorve, quando revela aos olhos amadores a diversidade de fenômenos conhecidos e desconhecidos [...].

Vale lembrar que, assim como outros estudos (Munarim, 2007; Fróis, 2010; Gomes, 2012) que consideram importante também conhecer o contexto familiar, já que este vai interferir no acesso e interação da criança com as tecnologias digitais, ainda lancei mão da entrevista com os pais, por entender que para conhecer a criança atual é preciso levar em conta o contexto do qual ela faz parte.

Em relação ao grupo de crianças, optei por aquelas que frequentam uma instituição pública do município de Palhoça, com idade entre cinco e seis anos, pois meu interesse foi pesquisar com os meninos e meninas da educação infantil e, nesta faixa etária, pesquisadores como Veen e Vrakking (2009) apontam que estes sujeitos já estão inseridos na cultura digital e apresentam domínio das novas tecnologias. Assim como no estudo de Girardello e Orofino (2009), esta pesquisa também privilegiou o espaço educativo formal, neste caso, uma instituição de educação infantil, “ainda que [...] atenta ao fato de que ele não reproduz de modo algum o cenário direto da recepção. A escola possibilita, sim, o acesso a um vasto número de crianças de contextos distintos [...]” (GIRARDELLO; OROFINO, 2009, p.

30). A escolha do município de Palhoça se deu por alguns motivos, dentre os principais: por ser um município que pertence à região da Grande Florianópolis, poderia nos fornecer dados significativos de uma cidade próxima da capital do estado de Santa Catarina, mas que apresenta suas particularidades culturais, sociais e econômicas; pelo fato de ainda não haver um estudo acerca da temática desenvolvido neste município, e porque a pesquisadora é habitante deste município desde os seus onze meses de idade.

A partir dos dados gerados¹⁴ durante a pesquisa empírica, a intenção foi tentar entender a relação que as crianças pequenas estabelecem com as mídias eletrônicas nos dias atuais. Assim, a análise dos dados foi realizada de forma articulada aos objetivos e ao problema de investigação, lembrando sempre que numa pesquisa *com* crianças “os significados que procuramos são os significados das crianças, não os dos adultos” (GRAUE e WALSH, 2003, p.13). Embora, “um bom registro de dados contém pontos de vista recolhidos de tantas perspectivas quanto possível” (ibidem, p.127).

Portanto, busquei nesta pesquisa, cruzar diversos procedimentos e instrumentos de investigação para captar as “vozes” infantis, tentando reunir os dados gerados através das observações participantes, das fotografias, dos desenhos, dos registros fílmicos e escritos, complementados com as conversas informais com o grupo de crianças, e também com as entrevistas com os pais ou responsáveis.

Assim, com esta investigação, pretendo evidenciar as premissas mais significativas decorrentes do Estudo, com apresentação de alguns indicativos na relação educação, crianças e mídias.

Ainda que eu tenha delineado as escolhas metodológicas e os instrumentos para a *geração dos dados*, entendo que uma pesquisa é sempre permeada por surpresas, atravessamentos, rupturas epistemológicas, continuidades e descontinuidades,

¹⁴ Utilizo o termo *geração de dados* cunhado por Graue e Walsh (2003) em substituição à expressão coleta de dados, pois assim como estes autores, entendo que “os dados não estão à nossa espera, quais maçãs nas árvores prontas a serem colhidas. A aquisição de dados é um processo muito activo, criativo e de improvisação” (idem, p. 115). Vale dizer que utilizarei o termo ‘coleta de dados’ quando os autores/pesquisadores com os quais dialogo neste Estudo assim o fizerem.

muitas vezes levando o investigador a seguir caminhos não previstos em seu “roteiro de investigação”.

Com este Estudo, espero provocar no leitor a vontade de participar desta discussão e de construir novas possibilidades acerca da relação entre crianças pequenas e mídias eletrônicas na sociedade contemporânea. O desafio está posto e parece-me instigante, pois “temos muito a aprender e conhecer sobre as crianças tratadas no plural, - suas múltiplas infâncias vividas em contextos heterogêneos – e temos muito a debater sobre as orientações teórico-metodológicas, quando se trata de *pesquisa com crianças*” (ROCHA, 2008, p. 44, grifos da autora).

[...] a infância é um outro: aquilo que, sempre além de qualquer tentativa de captura, inquieta a segurança de nossos saberes, questiona o poder de nossas práticas e abre um vazio em que se abisma o edifício bem construído de nossas instituições de acolhimento. Pensar a infância como um outro é, justamente, pensar essa inquietação, esse questionamento e esse vazio. [...] Não se trata, então, de que – como pedagogos, como pessoas que conhecemos as crianças e a educação – reduzamos a infância a algo que, de antemão, já sabemos o que é, o que quer ou do que necessita (LARROSA, 1998, p. 184-188).

Se é bem verdade que as mídias não substituem a intersubjetividade das crianças e dos adolescentes, sua criatividade ou autonomia, é preciso porém não esquecer que, no mínimo, essas máquinas maravilhosas fornecem “conteúdos” [...] e “formas”, de que as crianças se apropriam e que elas reelaboram, criando suas culturas de pares, contribuindo assim para a reprodução da cultura de suas sociedades (BELLONI, 2009, p. 77).

CAPÍTULO 2

INFÂNCIA, CRIANÇAS E CULTURA MUDIÁTICA NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA

2. INFÂNCIA, CRIANÇAS E CULTURA MIDIÁTICA NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA

Neste capítulo, discorro sobre questões que considero imprescindíveis neste Estudo. Abordo brevemente a infância no percurso histórico e discuto saberes sobre ela, chegando à discussão da infância no campo da Sociologia da Infância e tecendo assim os fios acerca dos conceitos infância e crianças. Discorro sobre a definição de cultura, mostrando suas particularidades e relacionando-a na história. Chego à cultura de massas e à cultura das mídias. Culmino nas mídias digitais para tratar de cibercultura. A partir daqui, conecto mídias e infância. O texto prossegue tratando de crianças e mídias num percurso histórico, quando, então, passo a fazer considerações acerca de crianças e os jogos eletrônicos. Trato das ‘cibercrianças’, da história da relação das crianças com as mídias eletrônicas e da experiência das crianças com as mídias (também no contexto das pesquisas acadêmicas). Por fim, teço considerações sobre crianças, cidadania e mídias, para concluir falando dos direitos de mídias das crianças.

2.1 OS SABERES PRODUZIDOS ACERCA DA INFÂNCIA: UMA BREVE DISCUSSÃO

No século XX, a criança é distinta do adulto não apenas biologicamente, mas também cognitiva e afetivamente. Nesse momento, constroem-se saberes que “[...] dirigiram a conformação de práticas de cuidado e socialização da criança nos diferentes espaços sociais: a família, a escola, a cidade, [...]” (GOUVEA, 2009, p. 17).

No campo da psicologia, sobretudo a psicologia genética de Piaget, a criança foi investigada como gênese do adulto, diminuindo assim o entendimento da alteridade do sujeito infantil, visto que a alteridade das construções lógicas infantis é remetida à lógica adulta (GOUVEA, 2009). Com isso, houve certo apagamento da diferença, pois a centralidade dos estudos piagetianos acerca da infância: “[...] produziu um apagamento de outros olhares sobre a infância, no diálogo com outros campos de conhecimento como a antropologia, a história, a sociologia e a filosofia, ciências capazes de produzir outros referenciais e categorias analíticas” (GOUVEA, 2009, p. 19).

Contudo, a pós-modernidade, reestabelecido o diálogo com outros campos de produção do conhecimento como a sociologia, a antropologia e a história, constrói outro saber sobre a infância. Toma a infância “como acontecimento, vivido por um sujeito social, a criança, produtor e produto da cultura, que na singularidade de sua experiência constrói a cultura infantil” (GOUVEA, 2009, p. 22). Agora, a alteridade assume destaque. Prevalece a tentativa de apreender o outro a partir de suas categorias simbólicas.

É a partir desses novos referenciais que se reflete sobre a criança e a cultura infantil, entendendo suas características como “processo de construção do conhecimento e de significado do mundo que tem na infância o tempo e o espaço de produção ou a fonte de narração” (id. *ibid.*, p.23). A expressão ‘cultura infantil’ é defendida pela Sociologia da Infância, campo disciplinar que vem buscando apreender a infância e compreendendo a criança enquanto ator social. Assim, os sujeitos infantis (re)produzem cultura, seja na linguagem, nas brincadeiras, imitando, imaginando, repetindo, na relação com os adultos ou com os seus pares e,

[...] as culturas da infância exprimem a cultura societal em que se inserem, mas fazem-no de modo distinto das culturas adultas, ao mesmo tempo que veiculam formas especificamente infantis de inteligibilidade, representação e simbolização do mundo (SARMENTO, 2004, p.22).

É importante dizer que, para Sarmiento (2004) há quatro eixos estruturadores das culturas da infância. O primeiro destes eixos é a *interatividade*, já que é a partir do contato da criança com realidades diversas que ela aprende valores e estratégias que contribuem na formação de sua identidade pessoal e social. Portanto, esse aprendizado se dá pela interação, pelas trocas que as crianças realizam com outras crianças, estabelecendo assim as culturas de pares¹⁵. O segundo eixo é a *ludicidade*, pois o brincar,

¹⁵ Sarmiento (2004, p. 23), baseado em Corsaro (1997), explica que *cultura de pares* é “um conjunto de actividades ou rotinas, artefactos, valores e preocupações que as crianças produzem e partilham na interacção com os seus pares.

apesar de não ser uma atividade exclusiva das crianças (brincar é uma atividade social própria do homem), é um traço fundamental das culturas da infância. Mas, “contrariamente aos adultos, entre brincar e fazer coisas sérias não há distinção, sendo o brincar muito do que as crianças fazem de mais sério” (SARMENTO, 2004, p. 25). O terceiro eixo é a *fantasia do real*, termo usado pelo autor para explicar “o modo específico como as crianças transpõem o real imediato e o reconstróem criativamente pelo imaginário, seja importando situações e personagens fantásticos para o seu cotidiano, seja interpretando de modo fantasista os eventos e situações que ocorrem” (idem, p. 26). E, o quarto e último eixo é a *reiteração*, pois “o tempo da criança é um tempo recursivo, continuamente reinvestido de novas possibilidades, um tempo sem medida, capaz de ser sempre reiniciado e repetido” (idem, p. 28).

Na linguagem, a criança faz-se sujeito. Por meio da linguagem, a criança subjetiva, significa e compartilha as experiências (GOUVEA, 2009). Segundo a autora, considerando que a linguagem constitui a expressão maior da cultura, a criança, ao fazer uso dos signos linguísticos na interação cotidiana, “constrói, introjeta e apreende categorias de organização do mundo, armazenadas historicamente pelo grupo social onde se situa” (GOUVEA, 2009, p. 24). Esta autora ainda ressalta que

é a descoberta de si mesma como ser social que conduz a criança a partilhar experiências fazendo uso da linguagem, ao mesmo tempo construindo uma subjetividade informada pelos signos culturais por excelência: os signos linguísticos (id. *ibid.*, p.25).

Na cultura contemporânea o brincar se constitui como atividade infantil por excelência. Brincando, a criança interroga-se sobre o mundo onde se situa; desnaturaliza esse mundo social e recria-o. A ação da criança no mundo é mediada pelo caráter lúdico. Nas suas atividades, a criança não está preocupada com a objetividade dos resultados; e, sim, com o prazer da sua execução (GOUVEA, 2009). Apoiando-se nos estudos de Vygotsky e Leontiev (1988), esta autora afirma que a criança significa a cultura por meio da brincadeira; o sentido do brincar não está nos resultados, mas na ação ela mesma. Esta ação é mediada pela imaginação, sendo esta acionada no ato de brincar. Neste sentido,

por meio da imaginação, a criança significa a cultura, na medida em que extrai “das situações cotidianas e das interações concretas seus elementos prototípicos” (GOUVEA, 2009, p.30). Gouvea (2009, p.30) recorre a Huizinga (2000) para salientar que a criança brinca com seriedade, embora saiba que o que está fazendo é um jogo.

Outra característica da ação infantil é a imitação. Esta significa “uma ação simbólica, através da qual a criança tenta, na repetição reconstrutora do ato adulto, apreender seu significado” (GOUVEA, 2009, p.31). A imitação é importantíssima na medida em que, por meio dela, a criança introjeta a realidade que a circunda. Mas, essa introjeção não ocorre por cópia da ação adulta; e, sim, é mediada pela imaginação. Baseada no estudo de Ferreira (2004), Gouvea destaca que a criança não se limita a imitar o mundo adulto; ela é capaz de selecionar elementos, refletir, interpretar e elaborar críticas do mundo adulto (GOUVEA, 2009). Ou seja, “a criança seleciona, no ato imitativo, aquilo que ela busca compreender” (id. *ibid.*, p.31).

Brincando e imitando, a criança desenvolve a imaginação. A imaginação é um “processo inerente de compreensão do mundo. [...] ela nos liberta do concreto e nos lança nas diferentes possibilidades de construção” (GOUVEA, 2009, p. 34). Os adultos também imaginam; mas, é a criança quem mais se utiliza da imaginação na sua relação cotidiana com o mundo. Pode-se dizer que a criança potencializa a imaginação, no sentido de que ela compreende e ultrapassa a realidade, reconstruindo-a na imaginação (GOUVEA, 2009).

Gilka Girardello, pesquisadora e defensora do “florescimento da imaginação infantil”, entende que:

A infância é a grande fonte da nossa vitalidade imaginária. É bem verdade que a imaginação é uma faculdade que se desenvolve em um contínuo, ao longo de toda a nossa vida. Mas é também verdade que a imaginação na infância tem uma sensibilidade especial, que as crianças tendem a se entregar mais livremente à fantasia, e que da plenitude da experiência imaginária na infância depende em boa parte a saúde psicológica na idade adulta. O poder específico da imaginação da criança tem

muitas razões: uma das mais singelas é o fato de a imaginação se nutrir de imagens novas, e para a criança o mundo está cheio de imagens novas (GIRARDELLO, 2005, p. 3).

Para Girardello (2005, p. 4-5), é possível educar a imaginação infantil. Para isto, a autora identifica algumas condições que seriam favoráveis ao seu ‘florescimento’:

- O envolvimento da criança com a arte, a experiência estética;
- A imersão na experiência da arte exige tempo, que é outra condição benéfica para a vivência imaginativa da criança. O trabalho da imaginação é sutil; ele se dá bem com a calma, [...];
- Uma dimensão da contemplação estética é o contato com a natureza, outro fator positivo para a imaginação da criança. [...] Esse maravilhamento, esse assombro diante da infinita multiplicidade da natureza, com a sua profundidade, faz parte da emoção estética fundamental para a imaginação definida como “o sublime”. [...];
- A atitude dos adultos no ambiente em que a criança vive faz também uma enorme diferença: a qualidade da vida imaginativa das crianças se beneficia de um ambiente favorável ao seu faz-de-conta, e onde os adultos estejam também em contato com a sua própria vida de fantasia, e consigam apontar o mundo para as crianças, de modo sugestivo e inspirador;
- E chegamos aí a um dos estímulos mais importantes à imaginação infantil: a narrativa¹⁶. Todos nós sabemos o quanto as histórias permitem o exercício constante da imaginação, o vôo para o mundo paralelo onde, por meio do prazer poético, as crianças estão, na verdade, “trabalhando”, ou seja, cumprindo sua tarefa fundamental de conhecer o mundo e de construir a si

¹⁶ Gilka Girardello (2005) discute também sobre o papel da narrativa da TV no imaginário infantil. Abordarei sobre esta questão no Capítulo 3 desta Tese.

mesmas. A narrativa é uma ponte entre a imaginação e a cultura. Daí a nossa responsabilidade diante das histórias que a nossa cultura oferece às crianças. [...].

A autora da citação acima assevera que “o florescimento da imaginação infantil depende muito de que ela possa nadar, brincar, chapinhar, num rico mar-de-histórias, que seja como um plâncton fértil sempre a gerar mais histórias” (GIRARDELLO, 2005, p. 9).

Para finalizar, Girardello (2005, p. 10) enfatiza: “[...] um dos melhores adubos que a gente pode oferecer à imaginação da criança é a multiplicidade narrativa: trabalhar por ela, por dentro e por fora da televisão, é uma das coisas mais importantes que a gente pode fazer pela imaginação das crianças, ou seja, pelo futuro”.

De acordo com Gouvea (2009), também pela repetição, a criança relaciona-se com o mundo. A criança precisa ouvir sempre a mesma história, rever os mesmos filmes, cantar as mesmas músicas e repetir jogos que lhe deram prazer, até que o seu interesse desloca-se ao compreender aquela atividade e substituí-la pela repetição de uma nova. Assim, não é apenas o que dá prazer à criança que é repetido, mas também aquilo cuja compreensão ela deseja experimentar. A repetição feita pela criança não significa imobilidade, pois não se trata da reprodução literal da mesma situação (GOUVEA, 2009).

[...] a repetição permite uma crescente e renovada possibilidade de participação em função do registro anterior, uma vez que, a cada ano, as habilidades são outras e esse gesto e essa palavra, somados a outros gestos e outras palavras, sofisticam-se e ganham novos contornos e conteúdos, num ritmo muito veloz e em constante experiência. Por isso as crianças insistem em repetir tanto o que para nós parece sempre igual. Na verdade, para as crianças, nunca é igual. A cada vez que o repetem, elas tentam novas possibilidades, enfrentam novos desafios, afirmam um novo saber (NUNES, 2002 apud GOUVEA, 2009, p. 37).

A dimensão estética, segundo Gouvea (2009), também está presente na atividade infantil. Por meio das atividades mais corriqueiras, a criança produz o belo, superando a dimensão prática de tais atividades de forma que a criança expresse sua subjetividade e sua compreensão da beleza. Essa necessidade de expressão estética traduz-se em uma abundante produção artística (a criança pinta, desenha, canta, dança, representa), o que se torna dimensão fundamental de sua subjetividade (GOUVEA, 2009). Por meio das produções artísticas, a criança não apenas representa o mundo, mas também se utiliza de linguagens e ordena o seu mundo interno. Para Chemama (1978 *apud* GOUVEA, 2009, p. 40), “a criança, no ato do desenho, ato que deve ser objeto de análise mais do que o resultado de sua composição, deixa suas marcas no mundo”.

O caráter coletivo é outra característica importante da cultura infantil (GOUVEA, 2009). A criança produz a partir da interação com os pares, assim ela precisa do outro (colegas, irmãos, adultos) “para ancorar-se e desenvolver suas atividades, principalmente quando estas envolvem o novo, o não sabido” (id. *ibid.*, p. 41); necessita do outro – do grupo de pares, para situar-se no mundo. É participando nas atividades coletivas que a criança aprende regras e formas de realização.

Essas características da cultura infantil são elementos que auxiliam na análise da complexidade da vida psíquica infantil e de suas produções simbólicas (GOUVEA, 2009). A partir das considerações aqui tecidas, pode-se compreender um pouco mais a infância “como acontecimento irreduzível em sua complexidade” (id. *ibid.*, p. 43).

2.1.1 Infância e crianças sob o olhar da Sociologia da Infância: discutindo conceitos

Inicialmente, façamos novamente uma breve viagem na história. Na modernidade capitalista, a infância passou a existir a partir da divisão do trabalho. De um lado, vê-se a separação adulto/criança; de outro, a “[...] organização concreta de instituições sociais especializadas (como escolas, creches, pediatria, hospitais)” (BELLONI, 2009, p. 114). A família, adaptando-se à sociedade industrial, tem seu papel redefinido. É neste contexto que evolui o papel e as representações atribuídas à infância pelas diferentes esferas sociais. Belloni recorre aos

estudos de Alan Prout (2005) para afirmar que a história da infância moderna, de um modo geral, mostra-nos um quadro em que as crianças foram “excluídas do emprego [...] e incluídas num processo de *escolarização compulsória*” (BELLONI, 2009, p. 115, grifo da autora). Assim, como parte da modernização capitalista, a família e a escola passaram a ser consideradas as instituições autorizadas a se ocuparem das crianças (BELLONI, 2009).

A partir do século XVIII, dá-se o “casamento” entre a medicina e a educação, com a evolução da pediatria e a criação da escola de massa (BELLONI, 2009). A visão predominante de criança nas ciências humanas ainda era a do futuro homem presente no homenzinho (id. *ibid.*). Na virada do século XIX para o século XX, cresce a importância da psicologia do desenvolvimento, a ponto de quase monopolizar o campo das ciências humanas e das práticas sociais voltadas para a infância (id. *ibid.*). Apenas no final do século XX, a infância como categoria e objeto de estudo pleno e relevante é descoberta pelos estudos sociológicos. A partir daí, as crianças são consideradas atores importantes nas interações sociais.

Desenvolve-se, então, a sociologia da infância (ou os estudos interdisciplinares sobre a infância). As crianças adquirem prestígio, direitos e visibilidade sem precedentes; passaram, no século XX, de seres tutelados a cidadãos com direitos; de indivíduos “em formação, dependentes e sem voz, a cidadãos plenos e consumidores reais e potenciais com significativo peso no mercado e uma centralidade sem precedentes na família, na escola e na sociedade em geral” (BELLONI, 2009, p. 126). Assim, ao final do século XX, pontos importantes são demarcados para a constituição de um novo paradigma sobre a infância (James e Prout, 1997 *apud* BELLONI, 2009): a infância¹⁷ é entendida como uma construção social; é uma variável social, portanto há uma variedade de infâncias; as relações sociais das crianças e suas culturas independem da perspectiva e das preocupações dos

¹⁷ Considero importante trazer aqui o esclarecimento de Pinto e Sarmento (1997, pp. 23-24, grifos dos autores) quando afirmam que: “A distinção conceptual e terminológica entre *infância*, como categoria social que assinala os elementos de homogeneidade deste grupo minoritário, e as *crianças*, como referentes empíricos cujo conhecimento exige a atenção aos factores de diferenciação e de heterogeneidade, afigura-se não como uma redundância ou uma subtilidade analítica, mas como uma necessidade incontornável na definição de um campo de estudos e de investigação”.

adultos; crianças são sujeitos ativos de estruturas e de processos sociais. Tal paradigma representa um avanço “[...] para a compreensão das relações entre *infância, mídia e educação*, pois permite considerar a criança como sujeito participante dos processos de educação e de comunicação” (BELLONI, 2009, p. 131, grifos da autora). E, “o que contemporaneamente se afigura como o traço mais marcante da infância é a mudança e pluralização das suas identidades, por efeito da globalização” (SARMENTO, 2001, p.15).

Segundo Sarmiento (2001), dentro de uma perspectiva sociológica de análise, a infância é concebida como uma construção social.

Vale lembrar que foi o historiador francês Philippe Ariès¹⁸ (1978) quem apresentou que a ideia de infância é uma ideia moderna, datada do século XVIII, na qual a criança é vista como um ser com especificidades próprias e diferentes do adulto. Anteriormente, a criança era desconsiderada pela sociedade dos adultos como sujeito social de pouca idade e participava das atividades cotidianas deste grupo social.

Assim, entende-se que, se houve sempre crianças, nem sempre houve infância. Isto porque

[...] o estatuto e os papéis sociais que são atribuídos a este grupo geracional mudam com as formas sociais, são historicamente produzidos e, no interior de uma mesma sociedade, são objecto de variação e de mudança, em função de variáveis sociais como a classe social, o grupo étnico etc (SARMENTO, 2001, p.13).

Este autor afirma que a ideia de considerar as crianças como pertencentes a um grupo etário específico, com características identitárias diversas e com direitos genuínos, é algo muito recente e por isso a identifica como um projeto inacabado da modernidade.

Faz-se necessário ressaltar que os tempos da infância são múltiplos, não é possível tomá-la como universal nem absoluta,

¹⁸ Ainda que Ariès tenha recebido críticas e contestações acerca de seu estudo, entendo que suas contribuições são relevantes e devem ser consideradas no debate sobre a ideia de infância.

visto que na atualidade, pelos efeitos da globalização, a mudança e a pluralização das suas identidades é o que se afigura como a marca preponderante da infância (SARMENTO, 2001).

A respeito da ideia de infância múltipla, complexa e multifacetada, Belloni (2009, p. 2), a partir de um olhar sociológico, afirma que

a ideia de infância, fruto das representações da sociedade, varia segundo o momento histórico e as diferentes sociedades ou culturas: não há uma infância universal, unívoca, uniforme. Existem muitas infâncias, multiformes, diversas, particulares. Embora possa ser identificada por características biológicas comuns em toda a espécie humana, essa aparente naturalidade da infância não é suficiente para compensar as profundas diferenças de ordem histórica, antropológica e sociológica que distinguem as diferentes infâncias no mundo de hoje.

Portanto, buscar conhecer a infância e os sujeitos dessa categoria social

[...] requer um olhar inverso ao que historicamente nos tem marcado: o de que as crianças são “vir a ser”, “tábula rasa”, “rastros vergonhosos de nossa natureza corrupta e animal”, “inocência em forma humana”, etc. Esse outro olhar que estamos nos propondo construir exige a compreensão de que as crianças à sua moda compreendem o mundo que as cerca. Portanto, são sujeitos completos em si mesmos, que pensam, se expressam criativamente e criticamente sobre o espaço institucional onde são educadas e cuidadas. São sujeitos conscientes de sua condição e situação e se expressam de múltiplas formas (BATISTA et al, 2002, p. 3).

Este Estudo, que busca conhecer os discursos e manifestações das crianças acerca da sua relação com as mídias eletrônicas nos dias atuais, talvez nos possibilite mergulhar um pouco no universo desses sujeitos e perceber como estes se

relacionam com as mídias, de que forma a sua cultura lúdica se entrecruza com a cultura midiática.

A respeito disso, vale perguntar: O que conhecemos das crianças com as quais lidamos nos contextos da educação infantil? Quem são essas crianças? Quais manifestações apresentam num mundo permeado pela cultura digital? São essas indagações que impulsionam o desenvolvimento desta pesquisa. Ou seja, tentar conhecer as crianças inseridas no contexto da educação infantil e buscar compreender a sua relação com a cultura midiática contemporânea.

2.2 A GLOBALIZAÇÃO E A CULTURA

Parece-me que há um aspecto que pode ser tomado como ponto inicial para a discussão sobre as mídias - o cultural, visto que esses meios estão inseridos em um contexto mais abrangente, ou seja, na cultura.

2.2.1 Cultura: o termo e sua complexidade

O termo “cultura” origina-se da expressão latina *cultura*, cujo sentido original significava o ato de cultivar o solo. Mais tarde, surgiram sentidos conotativos para o termo em questão, entre eles *cultura anima* (ou seja, cultura da alma), identificada com a filosofia e aprendizagem em geral (SANTAELLA, 2003). Assim, a cultura pode ser comparada à vida: tende a crescer, desenvolver-se, proliferar. Como esta, aquela, “quando encontra condições favoráveis ao seu desenvolvimento, [...] se alastra, floresce, aparece, faz-se ostensivamente presente” (SANTAELLA, 2003, p.29). Outro sentido conotativo que o termo “cultura” adquiriu (como uma metáfora menos biológica do que a da vida) é o da mistura, justamente o que nos faz entender melhor o que está acontecendo nas sociedades pós-industriais, pós-modernas, globalizadas deste início do século XXI (SANTAELLA, 2003).

Sem a pretensão de definir “cultura” exaustivamente, dada a complexidade da área, Santaella (2003) apresenta um sucinto mapeamento do campo da cultura. Sendo assim, “cultura” pode ser definida como “a parte do ambiente que é feita pelo homem” (SANTAELLA, 2003, p. 31). Segundo a autora, esta definição deixa implícito, em si mesma, o fato de que se vive em um

contexto duplo: o *habitat* natural e o ambiente social. Isto implica que a cultura ultrapassa o biológico e passa a incluir

todos os elementos do legado humano maduro que foi adquirido através do seu grupo pela aprendizagem consciente, ou, num nível algo diferente, por processos de condicionamento – técnicas de várias espécies, sociais ou institucionais, crenças, modos padronizados de conduta (id. *ibid.*, p.31).

Outro conceito de “cultura”, sendo este de cunho popular, é o de refinamento. Tal conceito implica na destreza que se tem em manejar certos aspectos da nossa civilização que trazem prestígio. Na contramão desse conceito, o cientista afirmaria que são igualmente partes da cultura desde a mais rude economia, até o rito religioso mais arrebatado e um simples conto popular (Herskovits, 1952 *apud* SANTAELLA, 2003). Aos significados herdados do mundo latino, tantos outros surgiram como em uma proliferação de sentidos; o que levou “o filósofo alemão J. G. von Herder a afirmar que nada poderia ser mais indeterminado do que a palavra cultura” (id. *ibid.*, p. 31).

De acordo com Santaella (2003), não obstante o fato de existirem mais de uma centena de definições de cultura, algumas categorias mais amplas de definição do termo puderam ser encontradas em 1952 pelos antropólogos A. L. Kroeber e Clyde Kluckhohn: a descritiva; a histórica; a normativa; a psicológica; a estrutural; e a genética. Destas, pode-se chegar a dois tipos principais de definições: a definição restrita, para a qual o termo “cultura” descreve a “organização simbólica de um grupo, da transmissão dessa organização e do conjunto de valores apoiando a representação que o grupo se faz de si mesmo, de suas relações com outros grupos e de sua relação com o universo natural”; e o segundo tipo, a definição mais ampla, conforme a qual a “cultura se refere aos costumes, às crenças, à língua, às idéias, aos gostos estéticos e ao conhecimento técnico [...]” (SANTAELLA, 2003, p. 32).

Se pensarmos cultura como ideia de perfeição humana, desenvolvimento intelectual e como arte e trabalho intelectual, estamos lidando com a concepção humanista desse campo; entretanto, se concebermos cultura como “um modo geral de

vida, material, intelectual e espiritual” (SANTAELLA, 2003, p. 33), então estamos falando da visão antropológica dessa área. Enquanto a primeira concepção é de natureza seletiva, a segunda não o é. Ou seja, enquanto para os antropólogos, a cultura é plural e relativista, sendo que cada expressão cultural é valiosa em si mesma, para os humanistas, algumas pessoas possuem mais cultura do que outras e algumas expressões culturais são mais valiosas do que outras (Barnard e Spencer, 1996 apud SANTAELLA, 2003).

Assim, como já foi dito, ao passo que a concepção humanista idealiza a perfeição humana, sendo, assim, universalista, a concepção antropológica enfatiza as culturas particulares, acentua as diferenças, o que lhe dá características de relatividade e de comparação.

Segundo Santaella (2003, p.37), o antropólogo moderno Edward B. Tylor definiu cultura como “um todo complexo que inclui conhecimento, crença, arte, lei, moral, costumes e quaisquer outras capacidades e hábitos adquiridos pelo homem como membro de uma sociedade”. Assim, para Tylor, a denominação de cultura está circunscrita ao infinito, pois os seus elementos pertencem a todo grupo humano e compreende tanto a religião, quanto os costumes sexuais, o direito, as práticas culinárias, os hábitos estéticos, enfim, a uma infinidade de outros itens (SANTAELLA, 2003).

Para os Estudos Culturais, o conceito de cultura é amplo e como afirmam Nelson et al. (1995, p. 14):

Nas tradições dos Estudos Culturais, pois, a cultura é entendida tanto como uma forma de vida – compreendendo idéias, atitudes, linguagens, práticas, instituições e estruturas de poder – quanto toda uma gama de práticas culturais: formas, textos, cânones, arquitetura, mercadorias produzidas em massa, e assim por diante.

Segundo Stuart Hall (1997, p. 20), na ótica dos Estudos Culturais,

[...] a cultura é agora um dos elementos mais dinâmicos – e mais imprevisíveis – da mudança histórica do novo milênio. Não

devemos nos surpreender, então, que as lutas pelo poder deixem de ter uma forma simplesmente física e compulsiva para serem cada vez mais simbólicas e discursivas, e que o poder em si assuma, progressivamente, a forma de uma política cultural.

Portanto, entendo que a partir da perspectiva dos Estudos Culturais é possível uma aproximação maior do pesquisador com as crianças e suas culturas, pois

[...] A característica mais importante deste novo campo talvez seja a de contestar certas concepções culturais hegemônicas, subvertendo os territórios disciplinares tradicionais e mantendo um longo compromisso com populações culturalmente marginalizadas (COSTA, 2001, p. 10).

Resgatando essa seção, de acordo com Santaella (2003), há duas concepções básicas de cultura: as humanistas e as antropológicas. Estas são não-seletivas, uma vez que consideram cultura tudo aquilo que se aplica à trama total da vida humana, a toda herança social. Por outro lado, as concepções humanistas são seletivas, considerando como cultura somente alguns tipos de produção humana em detrimento de outros tipos (considerados não-culturais). Para a autora, tal oposição, contudo, tornou-se um problema que foi superado pelas transformações pelas quais a cultura vem passando.

Se até meados do século XIX, via-se claramente dois tipos de cultura nas sociedades ocidentais: a cultura erudita das elites de um lado e a cultura popular, produzida pelas classes dominadas, de outro; a partir da segunda metade do século XIX e no século XX, esse quadro começou a mudar (SANTAELLA, 2003). Desta mudança, trato a seguir.

2.2.2 Cultura midiática: a cultura de massas e a cultura das mídias

De acordo com Santaella (2003), com o *boom* dos meios de comunicação de massa no século XX (jornal, foto, cinema e, em seguida, rádio e televisão), deu-se o advento da cultura de massas.

Estava inaugurado o início do fim da tradicional repartição da cultura em erudita, culta, de um lado, e popular, de outro. Começa-se a dissolver a polaridade entre o popular e o erudito e disso nascem crescentes dificuldades para se distinguir claramente o que é o popular, o erudito e o massivo. Essa dificuldade torna-se ainda mais acentuada quando, nos anos 1980, surgem:

[...] novas formas de consumo cultural propiciadas pelas tecnologias do disponível e do descartável: as fotocopiadoras, videocassetes, videoclipes, videogames, o controle remoto, seguido pela indústria dos CDs e a TV a cabo, ou seja, tecnologias para demandas simbólicas heterogêneas, fugazes e mais personalizadas (SANTAELLA, 2003, p.52).

O jornal, o telégrafo e a fotografia deram origem à cultura de massas, esta sendo acentuada com o surgimento do cinema, “uma mídia feita para a recepção coletiva” (SANTAELLA, 2003, p.79). A partir disso, inaugurava-se a I Era Midiática, conforme Costa (2002). Em 1850, os primeiros cabos submarinos de transmissão por telégrafo foram instalados com sucesso, ligando a Inglaterra à Irlanda. E quinze anos mais tarde, a Inglaterra já se comunicava com a Índia por meio do telégrafo; e, em 1870, um telegrama chegava à China e à Austrália em apenas cinco horas. Por meio dessa rede de transmissão de mensagens, foi criada a rede de jornalismo internacional. Tão rápido como o desenvolvimento da imprensa foi o aparecimento do telefone, do gramofone e do fonógrafo (COSTA, 2002). A invenção da fotografia inaugurava a “valorização do instantâneo, do fugidio, da pose e do movimento – tendência que irá revolucionar os movimentos artísticos e as vanguardas, dando início ao Modernismo” (COSTA, 2002, p. 55).

De acordo com Costa (2002), todas essas invenções fizeram com que a comunicação por meio do texto escrito começasse a perder a sua hegemonia, passando-se a incorporar significativamente a imagem e o som, tendência que se consagra com o rádio, o cinema e a televisão no século XX. Desta forma, essas redes de comunicação contribuíram no processo de transformação do mundo e dos modos como se vive nele. As

noções de distância e as percepções de espaço começaram a ser reelaboradas;

a sociedade se projeta para fora de si mesma, em busca do outro, do estrangeiro, do alheio, do desconhecido [...]. Os círculos de relações se ampliam, incluindo relações mediadas pelo jornal, pela fotografia, pelo telefone e pelo fonógrafo, e o homem comum vai substituindo o contato direto com a realidade por informações recebidas de fontes cada vez mais impessoais, distantes e desconhecidas (COSTA, 2002, p. 56).

Nesse momento, a indústria midiática instaurava-se. Os Estados Unidos (não mais a Europa) passaram a ser o centro de decisão política e de geração de uma cultura internacionalizada. A eletricidade passou a ser a força motriz da sociedade. Todos esses fatores influenciaram profundamente na cultura, a qual sofre uma súbita ruptura em seus limites, alterando decisivamente as formas de ser e de pensar do homem (COSTA, 2002). “A partir de então a unidade pela qual o homem pensa sua realidade é o mundo” (id. *ibid.*, p.57).

Da fotografia, que arrebatava o público pela sua possibilidade de “verossimilhança tecnológica”, capaz de gerar “um ilusionismo que filtra a realidade”, ao cinema, que “vai apresentar esse ilusionismo em ação” (COSTA, 2002, p. 61). E, aos poucos, o público acostumou-se com essa nova linguagem e o “cinema passou a moldar o imaginário das platéias e contribuir para a disseminação de uma cultura nova” (id. *ibid.*, p. 62). No início do século XX, não era apenas o cinema que mostrava o seu poder; o rádio também interferia de forma incisiva na sociedade. Com o seu potencial comercial e propagandístico, o rádio, mesmo sem o apelo das imagens, entrou nas residências com toda a força, estabeleceu uma grade horária, criou uma relação diária e próxima com o ouvinte e, como vantagem em relação ao jornal impresso, atingia tanto alfabetizados quanto analfabetos (COSTA, 2002).

Em meados do século XX, quando a televisão vem monopolizar a produção cultural contemporânea, acentuam-se as tendências já existentes na cultura midiática: “a comunicação intermitente, o naturalismo, a hegemonia da linguagem

audiovisual e a relação espetacular e ficcional com a realidade” (COSTA, 2002, p.68). Nascida em um tempo em que o uso comercial das mídias já se tornara universal, a televisão não só exhibe o seu sucesso popular e plebeu como seu perfil comercial. Diferentemente do rádio, que teve o seu “momento de ingenuidade em que se pensava numa mídia voltada para a educação e a disseminação da cultura erudita” (id. *ibid.*, p.68-69), a televisão surgiu proletária.

Na segunda metade do século XX, a televisão já era a principal mídia do mundo contemporâneo e, também, o mais completo veículo de comunicação de massa. Isto devido à sua linguagem audiovisual com a captação simultânea de áudio e imagem; à possibilidade de transmissão das mesmas imagens, ao mesmo tempo, para pontos geográficos distantes; à sua domesticidade e verossimilhança (COSTA, 2002). Da mesma forma que o rádio,

a televisão apresenta uma programação variada e ininterrupta, que atende aos mais diferentes gostos, especialmente aos das mulheres e crianças, que permaneciam, nessa época, mais tempo dentro de casa. Assim, uma cultura homogênea, seriada e de forte impacto sobre o receptor vai se introduzindo no dia-a-dia das pessoas, criando rituais persistentes de comunicação (COSTA, 2002, p.70).

Do telégrafo à televisão, como se deu a instalação da sociedade midiática analógica? Ocorreu de forma decisiva, com a linguagem audiovisual firmando-se como universal, diminuindo as distâncias existentes entre os idiomas e entre as classes sociais e fazendo com que “um imaginário comum (comece) a ser compartilhado por um público heterogêneo quanto a idade, sexo e classe” (id. *ibid.*, p.64). Segundo Costa (2002), todas as mídias integram-se umas as outras, passam a se referir umas as outras e aos mesmos temas e fatos. Ao mesmo tempo em que entram nos domicílios interferem no cotidiano das pessoas. O desenvolvimento das mídias analógicas¹⁹ cria uma nova realidade; novas formas de interação que alteram o caráter simbólico da vida

¹⁹ Denominada por Costa (2002) de I Era Midiática.

social do homem contemporâneo. Tudo isso caminhava paralelamente a uma sociedade que se urbanizava em ritmo acelerado e ao estabelecimento de relações sociais cada vez mais impessoais. O universo midiático começava “a substituir as praças, as feiras e as quermesses” (COSTA, 2002, p.66); passava a moldar comportamentos e a fazer parte da vida das pessoas.

2.2.3 O surgimento das mídias digitais

A sociedade midiática integrada sempre almejou superar obstáculos de tempo, espaço e distância (COSTA, 2002). Mas foi na década de 1980, com a união entre as telecomunicações e a informática, que se instaurou uma nova concepção de comunicação: “a tradução de toda e qualquer linguagem sonora ou visual, [...], para a linguagem numérica através de código binário. Instalava-se a era da comunicação digital”²⁰ (COSTA, 2002, p.76) em que “a relação com a máquina e com a tecnologia é parte integrante da comunicação, tanto naquilo que estimula a participação do receptor – agora chamado *usuário* – como naquilo que dificulta e impede sua ação comunicativa” (id. *ibid.*, p.79, grifo da autora). Os meios digitais proporcionam a interatividade técnica, o que exige do usuário, ao contrário das mídias analógicas, prontidão e muita concentração (COSTA, 2002).

Segundo Costa (2002), as mídias digitais introduzem, na indústria cultural, o economicismo, ou seja, é necessário dizer o máximo em um mínimo de tempo e com menos recursos possível. É a cultura midiática minimalista, em que o necessário (como recursos básicos de comunicação) é “estocar, compactar, sintetizar e comprimir” (id. *ibid.*, p.81). Também se diferenciando das mídias analógicas, nas mídias digitais, não mais é necessária a figura do mediador: as pessoas submetem-se a testes psicológicos sem a presença ou interferência de um psicólogo; estudam sem a ação presencial do professor, e submetem-se a consultas astrológicas sem a presença de um oráculo (COSTA, 2002).

Contudo, nem todas as relações nas mídias digitais acontecem de modo impessoal. Há os *chats* ou salas de bate-papo, as listas de discussão, os jogos interativos, o correio eletrônico e a redes sociais. Enquanto na comunicação de massa a tendência

²⁰ Também conhecida como II Era Midiática, conforme Costa (2002).

sempre foi a “centralização e unidirecionalidade, com poucos dirigindo-se a muitos (a massa)” (COSTA, 2002, p. 82), nas mídias digitais esse quadro apresenta-se totalmente desregulamentado: a relação pode ser de um usuário para outro, um para muitos, muitos para muitos e um indivíduo isolado interagindo apenas com a máquina, resultando em uma multiplicidade de relações. Assim, temos tanto “modelos comunicacionais quase individualizados”, quanto “temos também usuários individualizados, cada um dos quais com sua própria maneira de fazer uso desses sistemas” (COSTA, op. cit., p. 82).

Outra característica bastante peculiar das mídias digitais é o fato de que elas, diferentemente das mídias analógicas, não respeitam a separação entre o trabalho e o descanso, entre a produção e o lazer. Antes, lia-se o jornal em casa, quando as pessoas se reuniam para ler ou ouvir histórias e notícias; o rádio e a televisão também absorviam prioritariamente o público doméstico. Já a comunicação digital “não respeita jornadas de trabalho e [...] mesmo estabelecendo programação [...], utiliza equipamentos que possibilitam a gravação e o gerenciamento da programação por parte do usuário” (COSTA, 2002, p. 83). Assim, além de romper com a presença do mediador e com a hegemonia da grade horária (aspectos consagrados da comunicação de massa), as tecnologias digitais “predominam nos espaços de trabalho [...] e entram pelas casas disfarçadas de ferramentas de produção” (id. *ibid.*, p. 84).

No dizer de Costa (2002, p. 84),

A grande maioria dos usuários conecta-se pressionada pelas necessidades de trabalho, e aos poucos desenvolve outras atividades, como o correio eletrônico, os chats e os jogos eletrônicos. São, entretanto, atividades individuais e não coletivas, que estimulam o isolamento pessoal e a comunicação com espaços virtuais localizados na rede globalizada. Assim, em vez de proporcionar a recepção coletiva e familiar das demais mídias audiovisuais, as tecnologias digitais promovem o afastamento e a evasão para dimensões percebidas como dispersas e longínquas, nas quais os usuários estabelecem relações em sua maioria anônimas, distantes e eventuais. Processa-se

um deslocamento dos usuários de sua realidade imediata em direção a um ciberespaço abstrato, sem contornos definidos, em que se substituem distâncias por velocidades.

Voltando à década de 1980, quando os microcomputadores pessoais e portáteis estavam adentrando os lares, vemos surgir um novo tempo: o dos espectadores-usuários; tempo de mudança da relação unidirecional da televisão para a relação interativa e bidirecional dos computadores. Estava estabelecida completamente a cibercultura (SANTAELLA, 2003).

2.2.4 A cibercultura: algumas considerações

Os sujeitos estão vivenciando a cibercultura - uma nova forma de cultura que surge com o advento das tecnologias digitais. A partir dos anos 1980, com o crescimento da Internet, a cibercultura se estabeleceu e gerou diversos usos do ciberespaço²¹ (LEMOS, 2004).

Mas o que é “cibercultura”? Segundo Pierre Lévy (2000, p. 17), “cibercultura” é “o conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço”. Nas palavras de Costa (2002, p. 85), cibercultura é o

estágio atual da sociedade midiática, caracterizada pela substituição das mídias analógicas por mídias digitais, e das redes convencionais de comunicação (como o telefone e o telégrafo) pelos sistemas informatizados, ou eletroeletrônicos.

²¹ De acordo com Lévy (2000, p.92), o termo “ciberespaço” foi cunhado pelo escritor William Gibson em 1984 para se referir ao “universo das redes digitais”. Pierre Lévy define o ciberespaço como “o novo meio de comunicação que surge da interconexão mundial de computadores” (id. ibid., p.17). “O termo especifica não apenas a infra-estrutura material da comunicação digital, mas também o universo oceânico de informações que ela abriga, assim como os seres humanos que navegam e alimentam esse universo” (id. ibid., p.17).

Neste novo tempo, o que socialmente presenciamos é uma democratização de informações, jamais vista em tempo algum, e a emergência de uma nova sociedade gerida pela cibercultura (COSTA, 2002). Diferentemente da Era Midiática Analógica, agora, “a comunicação em rede individualiza a relação entre computadores e seus usuários, cuja ação, de uma maneira geral, é mais ativa, multidirecional e interativa [...]” (id. *ibid.*, p. 87). Dessa forma, intervindo mais ou menos, o usuário tem uma atitude ativa frente ao fluxo de informações, desaparecendo a ideia de grupo anônimo de pessoas, cuja participação possível seria a recepção, a “negociação de sentido” (COSTA, 2002) (anonimato este presente na Era das Mídias Analógicas). Ou seja, mesmo que o usuário sinta-se anônimo, invisível, só e livre diante do computador, o anonimato desaparece, pois, em última instância, “o trânsito das informações e seu processamento (podem) ser rastreados pelos centros que gerenciam os sistemas” (COSTA, *op. cit.*, p. 88).

Outro aspecto a ser mencionado diz respeito à globalização. Com a cibercultura, novas formas de relações entre as pessoas emergem. Na nova geopolítica, a unidade é o mundo, sendo que não são apenas as fronteiras que se alargam; o que ocorre é uma

transformação no âmbito das ações e da interdependência existente entre as unidades que integram a globalização da economia e das redes informacionais. A globalização da cibercultura não constitui o alargamento dos limites da sociedade até os horizontes do planeta [...], mas o estreito convívio entre diferentes (COSTA, 2002, p. 88).

Segundo Costa (2002), nessas relações globalizadas, sistemas de referência dos sujeitos como proximidade, vizinhança, amizade e parentesco modificam-se radicalmente; e novas noções de tempo e espaço são experimentadas. O usuário é totalmente livre para gerenciar sua conexão à rede, não importando quando, onde ou por quanto tempo durará a sua conexão. Ao invés de estar preso a uma grade horária (como nas mídias analógicas) ou a um espaço onde se realiza a comunicação, o usuário, por meio da telefonia móvel, pode acessar a distância, a qualquer hora e, ainda, deslocando-se. Assim, libera-se dos horários e locais fixos. Mas, se por um lado o usuário libera-se

disso, por outro fica permanentemente ligado ao computador, seja para o trabalho, o lazer, a pesquisa ou a sociabilidade; isto, porque uma “curiosidade permanente estimula a atenção ininterrupta típica do internauta” (COSTA, op. cit., p. 89).

Deslocado de referências de sua realidade imediata, tais como o agora, o aqui e a aparência das coisas, o usuário experimenta uma espécie de perda das noções básicas de estar no mundo (COSTA, 2002). Segundo a autora, com relação à aparência das coisas, pode-se dizer que, nessa nova realidade cultural, as imagens perdem a verossimilhança, tão particular das mídias analógicas desde as primeiras experiências com a fotografia. Agora, as imagens são traduzidas para a linguagem numérica; são “lógicas, codificáveis, manipuláveis, mas não verossímeis” (id. *ibid.*, p.90). Essa impressão de afastamento da realidade; esse novo conceito de realidade permeia a nova onda cultural que vivenciamos. Agora, “não é a verossimilhança que garante a veracidade das informações” [...]; é “a realidade virtual (que) parece brincar com a leitura convencional dos ambientes e do mundo, propondo situações tanto inéditas quanto insólitas” (id. *ibid.*, p. 91).

Interfaces multissensoriais e de telepresença criam simulações que envolvem as pessoas de forma muito mais intensa do que qualquer mídia até hoje utilizada, promovendo experiências novas no campo do entretenimento e dos jogos eletrônicos, da educação e do treinamento. A interatividade dos usuários nesses ambientes virtuais tem sido explorada com o uso de capacetes e luvas capazes de fazer o público sentir e agir em situações simuladas (COSTA, 2002, p. 91).

Mais do que em qualquer outro tempo, nesse universo em rede, mediado pelas tecnologias digitais, torna-se cada vez mais difícil distinguir com exatidão o que parece real ou irreal. Fica-se perplexo diante da vertiginosa aproximação do que é realidade e representação, experiência direta e indireta, próximo e distante (COSTA, 2002). Também é fato que cada usuário “pode tornar-se produtor, criador, compositor, montador, apresentador, difusor de seus próprios produtos” (SANTAELLA, 2003, p. 82).

“Todos os tipos de ambientes comunicacionais na rede se constituem em formas culturais e socializadoras do ciberespaço naquilo que vem sendo chamado de comunidades virtuais” (Rheingold, 1993 apud SANTAELLA, 2003, p. 121). Diversos são os usos do ciberespaço: para conversas, ações comerciais, troca de conhecimentos, encontro de amigos, namoros, jogos, etc. (id. *ibid.*). Assim, nas palavras de Santaella (2003, p. 123), “as comunidades virtuais designam as novas espécies de associações fluidas e flexíveis de pessoas, ligadas através dos fios invisíveis das redes que se cruzam pelos quatro cantos do globo [...]”.

De acordo com Santaella (2003), o ciberespaço vem adquirindo janelas digitais cada vez menores: terminais eletrônicos nos bancos, quiosques de informação em *shoppings* e em aeroportos, celulares, *palmtops*, etc. E essa gama de tecnologia sem fio que está se difundindo leva à constatação de que a cultura digital (a cibercultura) não pode ser considerada “uma subcultura *on-line* única e monolítica, mas como [...] uma mistura de micro, macro e megacomunidades [...]” (SANTAELLA, 2003, p. 123).

Para esta autora, o ciberespaço apropria-se de todo tipo de linguagem: da narrativa, da enciclopédia, dos quadrinhos, dos desenhos animados, do teatro, do cinema, da dança, da arquitetura, do *design* urbano etc. Como em uma malha híbrida, dá-se a reconfiguração da linguagem, a qual “é responsável por uma ordem simbólica específica que afeta nossa constituição como sujeitos culturais e os laços sociais que estabelecemos” (SANTAELLA, 2003, p. 125).

Deste modo, os sujeitos culturais da sociedade informacional seguem outro padrão, diferente da cultura impressa. Assim, se na cultura impressa, o indivíduo (tanto autor quanto leitor) é um “sujeito com identidade fixa e estável”, já na era digital, o indivíduo transforma-se “em um sujeito multiplicado, disseminado e descentrado, continuamente interpelado como uma identidade instável” (SANTAELLA, *op. cit.*, p. 126).

Assim, para Santaella (2003), é inegável a importância da cultura de massas e da cultura das mídias para a compreensão da cibercultura atual. Para a autora, é justamente o indivíduo das culturas de massas e das mídias (o leitor movente - leitor da velocidade dos sinais urbanos, do mundo em movimento do cinema, dos *outdoors* e da televisão) que “preparou a

sensibilidade perceptiva e cognitiva em estado de prontidão motora e lúdica que caracteriza o perfil do internauta” (id. *ibid.*, p. 131).

Portanto, entre as diversas culturas existentes, estamos atravessando a cibercultura. Neste sentido, penso que os Estudos Culturais, por sua característica interdisciplinar, favorecem a ampliação do olhar do pesquisador porque permite a busca de subsídios em vários campos disciplinares, como na área da Educação, da Comunicação, da Sociologia e da Infância, contribuindo para uma interlocução produtiva neste Estudo.

Feitas essas considerações acerca de cultura, cultura de massas e das mídias, chegando à cibercultura, passo a tecer a segunda parte do escopo teórico deste Trabalho: o fenômeno mídias e infância.

2.3 CRIANÇAS E CULTURA MIDIÁTICA: DA “INFÂNCIA DESREALIZADA” A “INFÂNCIA HIPER-REALIZADA”

O tema da relação das crianças com a cultura midiática na contemporaneidade traz em seu bojo a complexidade dessa relação e a sua importância para educadores, famílias e profissionais da mídia. Nesta seção, proponho-me a apresentar algumas reflexões sobre infância, mídias, sociedade e cultura.

2.3.1 Crianças e mídias – alguns indicativos

Olhando para a infância “como potencialmente consumidora e produtora de cultura” (SOUZA, 2009, p. 52), desde a segunda metade do século XX, auge do ciclo industrial no Brasil (e fase de expansão da economia mundial), “a publicidade e a mídia finalmente se deram conta da importância da infância no mercado consumidor” (id. *ibid.*, p. 66). Voltando mais um pouco no tempo, ainda segundo Souza (2009), já no início do século XIX, os livros infantis foram o produto pensado para entreter e educar as crianças. Durante esse mesmo século, houve a reestruturação das fábricas de brinquedos na Alemanha, ocorrendo uma expansão da produção de artigos dirigidos às crianças (SOUZA, 2009).

Na segunda metade do século XIX, surgia a sociedade industrializada e individualista. O brinquedo começou “a emancipar-se”, no sentido de que, agora, o artesanato cedia lugar

rapidamente ao brinquedo fabricado; o brinquedo não é mais feito pela criança e nem por artesãos da comunidade (SOUZA, 2009). A brincadeira perde, então, “a capacidade de imitar o que se quiser, transformando uma vassoura ou um simples pedaço de pau num cavalo [...]” (SOUZA, 2009, p.69).

De acordo com Souza (2009), ainda no século XIX, não só os produtos endereçados às crianças estavam em voga; iniciava-se também o rápido desenvolvimento dos meios de comunicação. Os jornais impressos transformaram-se no veículo de propaganda. “Cartazes de rua e nas estradas, os *outdoors*, luminosos, entre outros, começaram a fazer parte do cenário das grandes cidades [...]” (SOUZA, 2009, p.70). A invenção do cinema e o seu rápido crescimento no início do século XX causou grande perplexidade à sociedade urbano-industrial, com a veiculação de ideias-imagem com rapidez e capacidade de sedução (id. *ibid.*). O cinema só foi perdendo, paulatinamente, a sua importância como veículo de propaganda com o surgimento da televisão em 1950, afirma Souza (2009).

Segundo Souza (2009), o rádio surgiu nos anos de 1930 e logo foi considerado o veículo com maior potencial de comunicação e de propaganda. Na década de 1960, o Brasil já ocupava o 6º lugar no *ranking* do mercado publicitário mundial, perdendo apenas para os Estados Unidos, Canadá, Japão, Inglaterra e Austrália. Mas é nas décadas de 1980 e 1990 que ocorre o *boom* da publicidade no nosso país, incluindo aí a que faz uso da imagem infantil (SOUZA, 2009). Nesse tempo, reina absoluta a programação infantil na TV, em que “[...] a mídia e todo seu potencial publicitário transformaram esses programas em espaços privilegiados para a venda de produtos infantis. [...]” (SOUZA, 2009, p. 80-81).

E como as crianças brasileiras inserem-se na mídia? Vianna et. al. (2009) ressaltam que 31,6% da população brasileira possuem até 14 anos de idade (IBGE 2007), mostrando-se como uma parcela expressiva da nossa sociedade; e, ainda que não façam parte oficialmente do segmento economicamente ativo, são qualificados como interlocutores dos processos comunicativos midiáticos. Como já foi dito, na década de 1980, a criança ganha visibilidade no espaço midiático; não apenas surgem diversos programas infantis, mas também a criança é utilizada em peças publicitárias cujo público-alvo é o adulto, “o que pode sugerir a

qualificação da criança também como influenciadora do consumo familiar” (VIANNA; SOUTO; RIBEIRO, 2009, p. 136).

A criança torna-se protagonista de campanhas publicitárias e isso não se dá à toa: a criança é sensível à interpelação de outra criança; ela tem um forte apelo emocional; pode contribuir para o rejuvenescimento da marca; e favorece a aprovação dos comerciais (Sampaio, 2000 *apud* VIANNA et. al., 2009). Assim, a criança não se constitui apenas como consumidora, mas também como influenciadora da decisão do adulto no ato de compra; ou seja, a criança “não se contenta apenas em escolher os objetos para seu próprio uso, ela influencia também o consumo de toda a família. Sua influência ultrapassa, de longe, sua própria esfera de consumo” (VIANNA et. al., 2009, p. 136-137).

Por que a televisão desperta tanto o interesse e a curiosidade da criança a ponto de tornar-se tão presente em sua vida?, indaga o autor Rogério Correia da Silva (2009). Assim, distanciando-se dos estudos²² mais tradicionais sobre a relação entre a televisão e a criança, Silva (2009) vale-se de novas prerrogativas e analisa o cotidiano de vida de crianças de modo que as caracterize como atores sociais, informantes em potencial sobre a sua relação com a TV (estudo de cunho mais etnográfico). Especificamente, é no brincar²³ das crianças que o pesquisador verifica a presença da TV na vida de meninos e meninas.

A televisão fazia-se presente nos brinquedos e em outros objetos, nas músicas, nas conversas e nas brincadeiras das crianças; “povoava o imaginário das crianças e se relacionava às suas paixões, seus desejos e também a seus medos” (SILVA, 2009, p. 164).

²² Pesquisas que vão desde o levantamento sobre o tempo de permanência da criança diante da TV, passando por estudos que investigam a percepção e a capacidade de a criança distinguir realidade de ficção, até chegarmos aos estudos dos efeitos da TV sobre o desenvolvimento da linguagem e do pensamento da criança, ou do seu comportamento violento; estudos esses cujas críticas atribuídas à TV estão baseadas em crenças e mitos de que a criança é um telespectador passivo diante de um veículo onipotente (SILVA, 2009, p. 156).

²³ Como já mostrei mais acima, brincando, a criança socializa-se, tendo em vista que o brincar constitui-se, para a criança, em um processo de apropriação criativa da informação do mundo do adulto para que ela produza a sua própria cultura.

Um relato importante feito pelas crianças desse estudo refere-se às brincadeiras apresentadas pela televisão e com as quais as crianças costumavam brincar, também na creche: esconde-esconde, brincadeira das cadeiras, telefone sem fio, passar debaixo da cordinha, pular corda e músicas de roda. Segundo o que as crianças declararam, elas se sentiam “estimuladas a brincar de determinadas brincadeiras, no momento em que elas eram transmitidas pela TV” (SILVA, 2009, p. 183). Nestes casos, “as crianças, ao brincarem, identificam alguns elementos do programa e os transportam para a brincadeira” (id. *ibid.*, p. 188).

Embora a atividade do brincar seja universal, ela apresenta particularidades e formas próprias em função do contexto histórico, social e econômico no qual está inserida. Neste sentido, “o brincar é expressão da cultura, revela características da cultura na qual se insere, com particularidades na sua expressão e nas suas formas de transmissão” (LIMA, 2009, p. 87). É assim que, hoje, os jogos eletrônicos ganham cada vez mais espaço enquanto as brincadeiras de rua, de roda, o passar do anel, o pular a corda, são cada vez menos praticadas, segundo Lima. Em vez de se encontrarem em locais públicos, “corpo a corpo”, as crianças e jovens de todo o mundo encontram-se em ambientes virtuais, no ciberespaço (LIMA, 2009).

A sedução pelos jogos virtuais dá-se pelo “apagamento das fronteiras entre o público e o privado, o local e o global, o próximo e o distante, o visível e o invisível, a interioridade e a exterioridade, o conhecido e o desconhecido, o virtual e o real” (LIMA, 2009, p. 88). No ciberespaço, as crianças não são apenas consumidoras passivas da cultura global; podem tornar-se produtoras, realizadoras e personagens das próprias ficções; cenários podem ser escolhidos e produzidos; sons, fotografias e gráficos podem ser criados; estratégias de ação podem ser discutidas. E isso tudo seduz, destaca Lima (2009).

O ser humano sempre buscou a realização de seus desejos; e a tecnologia permite “a realização de desejos, muitas vezes inalcançáveis ‘na realidade’” (id. *ibid.*, p. 103). Mesmo sabendo-se que há jogos eletrônicos violentos, há muitos que são considerados fontes valiosas do ponto de vista da aprendizagem. Portanto, se a criança satisfaz seus desejos com os jogos eletrônicos, como o faz em qualquer outra forma de brincar, então

o que importa não é ser contra ou a favor dos jogos virtuais. O que importa de fato é

reconhecer as mudanças que a cultura virtual tem promovido na vida social e cultural, as diferentes possibilidades de uso dos jogos eletrônicos e do ciberespaço, seus efeitos e irreversibilidades, para que a “experiência virtual” seja apenas uma das possibilidades do exercício da ficção e do brincar [...] (LIMA, 2009, p. 103)

O brincar é uma atividade criativa que permite a construção do simbólico e, ao brincar com os jogos eletrônicos, a criança vivencia isso pela dicotomia real/irreal (LIMA, 2009). Isto nos faz crer que os jogos eletrônicos, como qualquer jogo, têm importante função simbólica, afirma a autora. Assim, desde que o usuário “não fique preso ao fascínio das imagens” (id. *ibid.*, p. 105), as experiências virtuais podem ser interessantes, conclui Lima (2009).

2.3.2 A nova geração das mídias: as ‘crianças *cyber*’ ou ‘*cyber-infância*’

Como já foi dito nesta Tese, são muitos modos de viver a infância na atualidade, e assim como Dornelles (2011), entendo que “[...] não é mais possível se tratar de uma só infância [...]. É preciso pelo menos que se leve em consideração que existem muitas outras infâncias” (DORNELLES, 2011, p. 77). Ou seja: “Existem infâncias mais pobres e mais ricas, infâncias do Terceiro Mundo e dos países mais ricos, infâncias da tecnologia e a dos buracos e esgotos, infâncias superprotegidas, abandonadas, socorridas, atendidas, desamadas, amadas, armadas, etc.” (id. *ibid.*).

Das muitas infâncias existentes, Dornelles (2011) se dedica a conhecer um pouco mais duas delas, as quais a autora denomina provisoriamente de *infância ninja* e *cyber-infância*. Nas palavras da autora,

A infância ninja é aquela infância que está à margem de tudo, ou seja, das novas tecnologias, dos *games*, da internet, da

multimídia, são crianças e adolescentes que estão muitas vezes fora das casas, sem acesso aos produtos de consumo e muitas sobrevivem nos bueiros da vida urbana. Como os meninos, [...] capazes de viver em bueiros à semelhança dos guerreiros dos desenhos e filmes das Tartarugas Ninjas (p. 78-79). E *cyber*-infância - aquela infância afetada daquelas novas tecnologias vêm produzindo a infância tida como perigosa. Produz-se nos adultos um certo sentimento de medo desta infância visto que ela nos escapa. Vê-se na *cyber*-infância um perigo, talvez por não se ter produzido um saber suficiente para controlá-la ou porque não se consegue melhor governá-la (DORNELLES, 2011, p. 84).

Devido à temática deste Estudo, darei especial atenção à *cyber*-infância.

Para Dornelles (2011), o quarto das “crianças *cyber*” (infância hiper-realizada²⁴) deixou de ser apenas o local de dormir dos filhos a fim de separá-los do local de intimidade dos pais. Na contemporaneidade, o quarto dos sujeitos infantis transforma-se em uma “sala informatizada, um quarto/*lan house* globalizado e cheio de argúcia do mundo via internet ou televisão a cabo” (DORNELLES, 2011, p. 85). Fazem parte da “*cyber*-infância”, as crianças que têm acesso às novas tecnologias como os jogos interativos de *videogames*, de *cards*, a internet, entre outras; e, como afirma Dornelles (2011, p. 93), destes sujeitos infantis contemporâneos:

pouco ou quase nada se sabe, destes se têm medo por não se saber fazer aquilo que com tranquilidade dão conta, ou seja, não se sabe o que muitos deles sabem. Daí que sobre a infância que escapa, Larossa (1998) afirma

²⁴ Segundo Narodowski (1999 apud DORNELLES, 2011, p. 87), infância hiper-realizada é aquela em que as crianças têm “acesso às novas tecnologias contemporâneas [...] que reinam sem medo frente à televisão, computadores ou qualquer forma de acesso ao mundo digital”. Na contramão disso, existe a infância desrealizada, ou seja, aquela que não tem “acesso às novas invenções e tecnologias atuais”.

que não obstante e ao mesmo tempo esta infância é um outro e em sua alteridade nos escapa. [...] Conhecem coisas que antes só eram possíveis a adultos, [...].

De acordo com Dornelles (2011), talvez por isso muitos pais estejam aprendendo com os seus filhos como se é criança hoje; muitas escolas, com medo de pôr em risco a sua “seriedade e competência pedagógica”, persistem em não permitir que as crianças façam uso dessas novas tecnologias, jogos e brincadeiras em suas salas e pátios. Talvez por isso os adultos pretendam impor normas e regras para um jogo sobre o qual não possuem compreensão, não têm *know-how* suficiente, vendo, nessas atividades, “um novo caos, uma desordem, uma atividade sem nexos e nem linearidade” (DORNELLES, 2011, p. 94), mostrando que se continua conjecturando e “vigiando a vida das crianças sem ouvi-las em suas descobertas e indagações” (id. *ibid.*, p. 95).

Outro ponto a ser considerado sobre as “crianças *cyber*” é que essas aprendem desde cedo que, para possuírem certos objetos ou marcadores sociais é necessário consumir; que adotar certo estilo de vida é ter poder. E esse consumo não é, necessariamente, uma troca econômica, pois as crianças também consomem com os olhos à medida que absorvem os produtos empurrando o carrinho pelos corredores das lojas, navegando na internet, assistindo à televisão ou mesmo olhando os *outdoors* ao longo de uma rodovia (DORNELLES, 2011). E como diz Dornelles (*op. cit.*, p. 101), cada uma se torna “especialista nas coisas que consome”. Cada uma “passa a ter competência para suas escolhas, maximizando-se, assim, o poder de consumo”. São elas que sabem o preço e a loja em que determinados produtos podem ser encontrados; os materiais que são *fashion*; o jogo que tem o *card* original; em qual *site* baixa-se música em Mp3, acrescenta Dornelles (2011). Enfim, estas são crianças inseridas no cenário da “*cyber-infância*”, crianças que sabem muitas coisas desconhecidas pelos adultos, alerta Dornelles.

A “*cyber-infância*” investe naquilo que está nos *sites*, nas revistas infantis, nos vídeos de música, de forma que ter os produtos anunciados é ser *fashion*. Ter essas imagens materializadas significa pertencer a um espaço perpassado pelo poder (DORNELLES, 2011). As crianças da “geração digital” ou “geração Internet”, segundo Don Tapscott (1998) são ávidas por

expressão, pela descoberta e por autodesenvolvimento; são autoconfiantes, criativas, inquisitivas, apresentam mais tolerância à diversidade e são globalmente orientadas (BUCKINGHAM, 2007).

De acordo com Veen e Vrakking (2009), essa geração que nasceu a partir do final da década de 1980 recebeu muitos apelidos, sendo chamada, por exemplo, de “geração da rede”, “geração instantânea”, “geração digital” e “geração *ciber*”. “Todas essas denominações se referem a características específicas de seu ambiente ou comportamento” (VEEN & VRACKING, 2009, p. 28). Assim,

“Geração da rede” é uma expressão que se refere à internet; “geração digital” refere-se ao fato de as crianças atuarem em mundos digitais *on-line* ou a lidarem com informações digitais. “Geração instantânea” faz referência ao fato de suas expectativas serem as de que as respostas devem ser sempre imediatas. Muitas gerações têm apelidos, então por que esta deveria ser diferente? Será que as diferenças para com as gerações anteriores são mesmo importantes ou se trata somente de outra geração, posterior à geração X e à geração do pós-guerra? A resposta é que a geração da rede difere de qualquer outra do passado porque cresceu em uma era digital (id. *ibid.*, p. 28-29).

A nova geração das mídias, chamada de “geração da tela” (*screenagers*) por Douglas Rushkoff, “abraça a descontinuidade, a turbulência e a complexidade”, conforme argumenta o próprio Rushkoff (BUCKINGHAM, 2007, p. 80). Essa geração não segue o dogma da obediência passiva à programação linear, como o fazem os adultos; ao contrário, o zapear entre canais é comportamento característico da “geração da tela”, esta que é a geração que lida com o excesso de informação, processando-a rapidamente, e que se recusa a ser persuadida ou arrastada ao papel de mera espectadora passiva (BUCKINGHAM, 2007).

2.3.3 Breve história da relação das crianças com as mídias eletrônicas²⁵

A vida das crianças e os significados que temos atribuído ao termo “infância” têm mudado drasticamente, especialmente nas últimas três décadas. E tais mudanças podem ser retratadas principalmente em três campos: o lugar das crianças na família; a experiência educacional e profissional dessas; e o uso que as crianças fazem do seu tempo de lazer (BUCKINGHAM, 2007).

Descrevendo uma situação vivida na Inglaterra, mas que pode ser vista em diferentes graus nos países ocidentais, Buckingham afirma que, nas últimas décadas, o modelo de família tradicional alterou-se. Embora a maioria das crianças ainda viva com o pai e a mãe, a proporção das que vivem com apenas um dos genitores, principalmente só com a mãe, cresce consideravelmente (sem falar em outros padrões familiares que surgem). Outras mudanças também atingem a vida familiar das crianças. Por exemplo, as famílias estão ficando cada vez menores e a proporção de mães trabalhadoras aumentou significativamente. Assim, mesmo em famílias tradicionais, percebe-se que as crianças passam cada vez menos tempo com os seus pais e mais tempo em instituições que oferecem algum tipo de cuidado (BUCKINGHAM, 2007).

Não obstante tudo isso, há indícios de que o lugar da criança (pelo menos simbolicamente) tornou-se mais significativo na família. A proporção da renda familiar destinada à criança parece ter aumentado. Além disso, a criança não é mais um meio de fazer os pais consumirem; a criança é ela própria visada diretamente como consumidora: “[...] toda uma gama de tecnologias de consumo – de TV a cabo e câmeras de vídeo a computadores domésticos – tende a ser encontrada com maior facilidade nas famílias com crianças do que nas sem crianças” (BUCKINGHAM, 2007, p. 97). No lugar da disciplina física rígida e controle, os pais têm dirigido a educação dos seus filhos pela orientação e afetividade. A prova disso é que, atualmente, a

²⁵ Esta seção baseia-se em resultados de pesquisa realizada por David Buckingham (2007). Contudo, destaco os aspectos que também podem ser visualizados no nosso país, sem considerar, obviamente, estatísticas. Utilizo aqui o estudo de Buckingham como referência porque entendo que essa é a ordem das questões que considero mais importantes para discussão da temática.

maioria das crianças tem um relacionamento mais amigável e íntimo com os seus pais, afirma Buckingham.

Como já foi dito anteriormente, a educação obrigatória, instituída no final do século XIX, foi um dos principais meios de segregação das crianças do mundo adulto, bem como um dos principais pré-requisitos para a nossa moderna concepção de infância (BUCKINGHAM, 2007). Com o passar do século XX, houve um crescente aumento no tempo de educação obrigatória. Assim, as crianças começam a frequentar a escola cada vez mais cedo, com três e quatro anos de idade; o que nos faz afirmar que a “educação parece ser [...] o *trabalho* da infância²⁶ [...]” (id. *ibid.*, p. 102, grifo do autor).

O tempo de lazer das crianças tem sido cada vez mais privatizado e submetido à supervisão dos adultos. De forma geral, os espaços públicos, como as ruas, deixaram de ser o principal espaço de lazer das crianças. Este espaço deslocou-se para a sala de estar e até aos espaços privados (o quarto de dormir), principalmente nos casos daquelas famílias pequenas (dois filhos no máximo), em que cada filho tem o seu próprio quarto (BUCKINGHAM, 2007). A preocupação com os perigos externos tem levado os pais a equiparem o lar como um local de diversão. Possivelmente, entretenimentos públicos como o cinema, por exemplo, tem perdido espaço para o entretenimento doméstico (a televisão assistida em família); e este para o entretenimento individualizado (a TV, os computadores e os *videogames* no quarto das crianças), afirma Buckingham. Assim, muitas crianças ficam mais tempo em casa agora (quando não estão na escola ou em outros locais, sob supervisão de adultos, como escolinhas de esporte, de inglês, dança, música, etc.), sugerindo, talvez, uma diminuição no grau de independência para ir de um lado para outro (id. *ibid.*).

Nessa era das mídias eletrônicas,

as crianças ganharam acesso a certos aspectos da vida “adulta”, especialmente aqueles considerados *moralmente* inapropriados ou para os quais elas sejam vistas como

²⁶ Obviamente, isso não descarta as evidências de que um número ainda significativo de crianças, não só nos países em desenvolvimento, mas também nos países ocidentais industrializados, ainda estão envolvidas em trabalho remunerado, legalmente ou não (BUCKINGHAM, 2007).

psicologicamente imaturas. É possível destacar, por exemplo, o conhecimento e a experiência das crianças em áreas como sexo e drogas, sua experiência com o divórcio e as rupturas familiares, [...] e seu *status* cada vez mais importante enquanto mercado consumidor (BUCKINGHAM, 2007, p. 110).

E isto pode sugerir que as crianças estão “abandonando” a infância alguns anos mais cedo do que no passado, ressalta este autor.

Vendo o lado positivo disso, pode-se identificar um processo de *individualização*, ou seja, “uma espécie de extensão dos direitos de cidadania em direção às crianças” (BUCKINGHAM, 2007, p. 112). Neste sentido,

as crianças (podem) ser vistas como um grupo social entre outros (tais como as mulheres, as minorias étnicas, ou os portadores de necessidades especiais) que estavam previamente excluídos do exercício do poder social e que agora ganham acesso a ele (id. *ibid.*, p. 112).

É assim que as crianças de hoje tiveram reconhecidos os direitos à educação, à representação legal e ao bem-estar social, direitos que lhes eram negados anteriormente:

A partir da Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos das Crianças, muitos países aprovaram novas leis de proteção dos direitos civis das crianças, tanto na família como em suas relações com as agências do Estado. [...] Mesmo que ainda haja uma grande distância entre retórica e realidade, parece que as vozes das crianças estão começando a ser ouvidas (id. *ibid.*, p. 112).

É certo, portanto, que a infância está mudando: a vida das crianças está mais institucionalizada e privatizada; as fronteiras entre crianças e adultos estão menos visíveis em algumas áreas, mas reforçadas e expandidas em outras (BUCKINGHAM, 2007).

A seguir, portanto, discutirei sobre as mudanças na infância e os reflexos nas discussões atuais sobre as mídias eletrônicas.

2.3.3.1 A experiência das crianças com as mídias

Segundo Buckingham (2007), as preocupações com a natureza das mudanças na infância aparecem refletidas diretamente nas discussões contemporâneas sobre as mídias eletrônicas. Para o autor, há dois cenários antagônicos: de um lado, estão os altamente pessimistas, para quem “o cidadão público foi reduzido a um consumidor privado, à mercê do controle das indústrias da consciência” (p. 118); de outro, estão os que enxergam um quadro muito mais otimista, cuja

ênfase recai no potencial libertador das novas tecnologias da mídia: elas são vistas como amplificadoras do controle democrático das comunicações, capazes de transformar consumidores em produtores, possibilitando que novas vozes sejam ouvidas e que novas formas de identidade e subjetividade sejam representadas (BUCKINGHAM, 2007, p. 119).

Buckingham (2007) afirma que, entretanto, ambos os cenários parecem estar equivocados. Na sua visão, as crianças não são nem vítimas passivas da mídia e nem consumidoras ativas. Ambas as maneiras de encarar a questão vêem as crianças como isoladas dos processos de mudança social e cultural mais ampla.

É problemático argumentar que, nas relações das crianças com as mídias, o poder determinante está com a tecnologia. Esse argumento é falho por diversas razões, Buckingham (2007, p.119) cita duas: primeira, porque as tecnologias “não produzem mudança social independentemente dos contextos em que são usadas”; e, segunda, porque “as diferenças inerentes entre as tecnologias não são tão absolutas como geralmente se propõe”. Mas, combinadas com outras mudanças, as novas tecnologias, sobretudo as digitais, de fato têm “revolucionado o processo de produção em quase todas as áreas da indústria da mídia, e agora estão também transformando rapidamente os processos de distribuição e recepção” (id. *ibid.*, p. 120).

Três pontos podem ser considerados no processo de mudanças recentes nas tecnologias da mídia: 1) a proliferação – da tela doméstica da TV até a multiplicação de formas de mídia digital: desde *videogame*, jogos de computador e CD-ROMS até a Internet; 2) a convergência entre tecnologias de comunicação e de informação; e 3) o acesso – não mais uma pequena elite tem acesso às tecnologias da informação e da comunicação²⁷. Tais mudanças implicam diretamente nas crianças, já que, como foi dito anteriormente, estas (bem como os pais) “estão entre os mercados mais importantes para essas tecnologias” (BUCKINGHAM, 2007, p. 121). Esse aumento no acesso às tecnologias permite o seu uso de maneiras mais individualizadas²⁸. E muitas das novas formas culturais viabilizadas por essas tecnologias são diretamente associadas ao público infanto-juvenil, sendo que muitos adolescentes já conseguem desempenhar papéis mais ativos como produtores culturais (criação de músicas, manipulação de imagens, edição de vídeos), ressalta Buckingham.

No compasso de todas essas mudanças, fica “claro que as crianças são consideradas [...] como a “vanguarda” da mudança”. Não é à toa que “[...] a adesão às novas mídias é geralmente maior em residências com crianças [...]” (BUCKINGHAM, 2007, p. 136). Daí haver uma grande competitividade para atrair o mercado infantil. Nas residências com crianças e que possuem TV a cabo e satélite, a audiência da televisão aberta é menor se comparada à TV fechada; e aumenta a audiência dos canais especializados em programação infantil. As crianças também tendem a ter mais acesso a computadores, *videogames*, tecnologia de vídeo e música, etc. Além disso, o uso que elas fazem das mídias parece se

²⁷ Apesar de haver, ainda, uma grande polarização entre os “tecnologicamente ricos” e os “tecnologicamente pobres”. Aqueles que têm maior renda são quase sempre os primeiros a adotar as novas tecnologias; eles adquirem equipamentos mais novos e poderosos, assim como têm acesso a mais e melhores oportunidades para desenvolver habilidades e competências necessárias ao seu uso (BUCKINGHAM, 2007, p.123).

²⁸ Como já foi mencionado anteriormente, é mais comum, hoje, haver mais de uma TV, mais de um computador, nas residências, dada a facilidade de acesso a esses bens de consumo; isto é encorajado ainda por uma democratização generalizada nos relacionamentos familiares e no relaxamento da autoridade paterna e materna (apesar de estarem longe de desaparecer os usos coletivos das mídias – as audiências em família) (BUCKINGHAM, 2007, p.122).

caracterizar pela diversidade, por escolha, por interatividade (id. *ibid.*)

No interior da indústria da mídia, as crianças estão sendo vistas cada vez mais como consumidoras midiáticas sábias, sofisticadas e exigentes (e não como basicamente inocentes e vulneráveis à influência); que sabem o que querem da mídia e que compreendem as estratégias de enganação e manipulação (id. *ibid.*). Em suma, elas são “alfabetizadas em mídia”. É a noção de criança como consumidora que se embaralha com a noção de criança como cidadã real ou potencial. E se há, de um lado, os que acreditam serem as crianças um público “ativo” e, de outro, os que as vêem como vítimas “passivas” das mídias, há quem defenda – como Buckingham (2007, p. 141) – que

o poder da mídia não é um jogo de “soma zero”, no qual o público ou é poderoso ou não tem poder algum. Na verdade, [...], o padrão das mudanças contemporâneas levanta questões que vão além de escolhas do tipo ou/ou, tão tipicamente recorrentes neste debate. Para investigá-las, precisamos levar em conta as diversas maneiras com que o público usa e interpreta as mídias, e os contextos sociais em que o faz.

O autor menciona dois conjuntos de forças em ação nessas mudanças: as centrífugas, as que “puxam para fora do centro, em direção à fragmentação, à diferenciação e à individualização”; e as centrípetas que, ao contrário, puxam em direção ao centro, “que reafirmam o controle centralizado, o poder do Estado e do capital – forças de homogeneização e uniformidade” (BUCKINGHAM, 2007, p. 141-142). E as implicações dessas mudanças tanto para a criança quanto para a relação entre elas e os adultos também têm duas faces. De um lado, parece que as fronteiras estão se diluindo, ou seja, “as novas tecnologias de mídia permitem o acesso das crianças (principalmente as mais velhas) a materiais antes restritos aos adultos” (id. *ibid.*, p. 142); e mesmo nos materiais produzidos explicitamente para as crianças, encontram-se aspectos do mundo antes vistos como inapropriados para elas. Buckingham (2007) lembra que, pela Internet, as crianças podem comunicar-se muito mais facilmente umas com as outras e com os adultos, sem, necessariamente, identificarem-se como crianças.

Em muitos aspectos, as novas formas culturais que caracterizam a cultura infanto-juvenil são altamente excludentes para os adultos, pois elas dependem de uma forma de alfabetização midiática que, em geral, é disponível apenas aos mais jovens, o que nos faz observar que é possível que as crianças compartilhem uma cultura global de mídia muito mais com crianças de outras partes do mundo do que com os seus próprios pais, afirma Buckingham.

Portanto, em muitos sentidos, “as mudanças nas mídias reforçam as mudanças na infância [...] e são por elas reforçadas” (id. *ibid.*, p. 146). A separação entre os mundos sociais e midiáticos de crianças e adultos torna-se mais evidente. A criança está muito mais exposta a conteúdos que eram tidos como moralmente prejudiciais ou inadequados a ela. As crianças estão ganhando poder (como cidadãs e consumidoras), mesmo que com claras limitações, e estão sendo vistas cada vez mais como um mercado específico. Contudo, nos “debates a respeito das mudanças na natureza do ensino e da oferta de lazer e de mídia, as vozes das crianças ainda são raramente ouvidas” (BUCKINGHAM, 2007, p. 147). E, ainda, “as crianças mais pobres [...] têm menos acesso aos bens e serviços culturais: elas vivem não apenas em mundos sociais diferentes, mas também em mundos midiáticos diferentes” (id. *ibid.*, p. 148).

2.3.3.2 A relação das crianças com as mídias eletrônicas no contexto das pesquisas acadêmicas

É notável o engajamento em construir o objeto público infantil. Segundo Buckingham (2007), descreve-se, mede-se, analisa-se esse público de diferentes modos: expressando preocupação e ansiedade a respeito dele, observando esse público, contando-o, interrogando-o, fazendo experiências com ele; tentando entretê-lo, informá-lo, manipulá-lo; concedendo-lhe poderes e até imaginando estar falando em nome desse público, ou “dando-lhe uma voz”. Mas, essas atividades “inevitavelmente definem o público a partir de modos parciais e particulares” (id. *ibid.*, p. 150).

Para Buckingham (2007), tanto na academia como em outros contextos em que se discute a relação das crianças com as mídias, há posicionamentos sobre o que é ou deveria ser a “infância”. Assim, é um discurso sobre o outro “que imaginamos ou a respeito do qual fantasiemos, mas que nunca conseguiremos

conhecer definitivamente” (id. *ibid.*, p. 151). Isso parece apontar para o fato de que o público não passa de mero produto da imaginação da indústria ou mesmo dos pesquisadores; estes últimos podendo ainda permanecer no conforto de suas universidades, sem nunca ter que confrontar-se com a realidade empírica, ressalta o autor.

Mas, como Buckingham (2007) mesmo afirma, há um público de verdade lá fora e as construções que fazemos desse devem ser julgadas em termos da validade das suas evidências empíricas e da coerência e da lógica dos seus argumentos teóricos. Isto, porque tais construções podem influenciar na vida das crianças reais, uma vez que interferem na criação das políticas culturais e nas práticas de regulamentação e produção de mídia, assim como nas ações de pais e professores. E se existem, como já foi colocado anteriormente, de um lado, aqueles cujo sentimento é de que a criança é inocente e vulnerável; e, de outro, os que vêem a criança como conhecedora da mídia, como audiência ativa, e que os debates na academia reduzem-se a uma escolha simples entre essas duas posições, Buckingham (2007) defende uma abordagem mais plenamente social da relação entre as crianças e as mídias. Segundo o autor, essa lógica dual entre “a mídia poderosa” e “o público poderoso” precisa ser questionada urgentemente.

Sinteticamente, os estudos de Buckingham enfatizam três pontos: 1) a criança é um público ativo; 2) o estudo faz uso dos próprios termos da criança (dá voz à criança) para compreender o ponto de vista desse indivíduo; e 3) situa os usos que a criança faz das mídias dentro do contexto mais amplo das relações sociais e interpessoais. Não obstante o fato de essas características serem importantes e valiosas, o autor afirma que elas apresentam problemas e limitações.

Entender as crianças como público ativo, ou seja, como um público com competência e sofisticação (e não simplesmente como vítimas passivas da manipulação da mídia) pode fazer com que a pesquisa gere resultados simplistas centrados na criança, “na busca de celebrar a sofisticação da criança “conhecedora da mídia” e de provar (infinitamente) que as crianças não são crédulas ou passivas [...]” (BUCKINGHAM, 2007, p. 166). Assim, o risco está no fato de a imagem romântica da criança “conhecedora da mídia” começar a dominar o debate e o termo “ativo” (e a oposição entre ativo e passivo) tornar-se um *slogan*

vazio. Outro problema está no fato, também, de que “simplesmente celebrar o “poder” dos receptores é ignorar o fato de que as relações dos receptores com as mídias se desenvolvem e se modificam [...]” (BUCKINGHAM, 2007, p. 167). Dessa forma, no lugar de apenas explorarmos “a natureza da “atividade” das crianças enquanto público, precisamos dizer mais a respeito de suas *consequências* e *implicações*, inclusive no campo das políticas culturais e educacionais” (id. *ibid.*, p. 168, grifos do autor).

O segundo ponto-chave nesse tipo de pesquisa desenvolvida por Buckingham (2007) está em assumir o ponto de vista da criança com o objetivo de compreender a experiência da criança com as mídias por meio dos próprios termos desse indivíduo e não pelos do adulto. E, segundo o autor, isso é de importância vital, pois, nas palavras dele, “mesmo entre os que se colocam como representantes dos interesses das crianças, existe um perigo real em assumir-se que os adultos possam facilmente falar ou agir *em nome das crianças*” (p. 168, grifos do autor). Contudo, também há restrições nesse ponto, haja vista que apresentar e analisar transcrições literais das falas das crianças torna-se uma prática que apresenta óbvias limitações quanto à representatividade, salienta Buckingham. Não bastasse isso, também há, nesse caso, o perigo do romantismo, já que é muito pouco provável que um dia os pesquisadores possam assumir o ponto de vista da criança, adverte o autor. Por isso, conforme Buckingham (2007), é necessário, para tentar driblar essa limitação, ultrapassar o nível linguístico e levar em consideração as dinâmicas psíquicas ou emocionais das relações das crianças com as mídias.

E como terceiro ponto significativo nesse tipo de estudo desenvolvido por Buckingham (2007) tem-se “a tentativa de analisar os usos e interpretações que as crianças fazem das mídias como parte de um padrão mais amplo de relações e processos sociais” (p.169-170). Isto, porque essa abordagem vê as mídias como estando “entrelaçadas nas relações e dinâmicas familiares e de grupos de amigos [...]” (id. *ibid.*, p.170); e, as crianças, não apenas como cognitivamente ativas, mas também como socialmente ativas (agentes sociais por direito próprio). Aqui, as limitações também são grandes. Apesar de as pesquisas mencionarem o termo “etnografia”, são poucos os estudos sobre mídia que envolvem a imersão de longo prazo que caracteriza a

etnografia. Boa parte desses estudos baseia-se em “uma convivência muito limitada com os próprios sujeitos da pesquisa [...]” (BUCKINGHAM, 2007, p. 170). Além disso, de forma geral,

os sociólogos tentaram substituir o que vêem como a criança “incompetente”, construída pelos psicólogos, pela criança “competente”, que compreende o mundo em seus próprios termos e é capaz de tomar decisões sobre sua própria vida. [...] Também aqui reside o perigo de uma reação exagerada contra a marginalização e a depreciação implícita das crianças, atribuindo a elas um grau espetacular de autoconhecimento e autonomia (id. *ibid.*, 2007, p. 171).

Assim é que, para o autor, pode haver duas direções possíveis para a pesquisa da audiência infantil. Primeira, o reposicionamento das análises “sobre a relação das crianças com as mídias no contexto de uma compreensão mais ampla de sua vida social, assim como da história recente da infância” (id. *ibid.*, p. 172). A segunda direção refere-se ao fato de que é necessário olhar as mídias de forma mais ampla, ou seja, os estudos de audiência devem olhar para além dos atos de consumo e resposta imediatos; precisam, sim, analisar as estruturas subjacentes que fornecem os contextos e os recursos para a atividade do público, salienta Buckingham (2007). Isto significa que o mais importante é “entender as *relações entre* tecnologias, instituições, textos e audiências, sem necessariamente priorizar qualquer um deles” (id. *ibid.*, p. 173, grifos do autor).

2.3.3.3 Crianças, cidadania e as mídias

Como já afirmou antes, Buckingham (2007) entende que as crianças podem ter ganhado um novo *status* no que se refere à esfera privada do consumo. Mas, o autor levanta algumas questões: Será que isso também se estende no âmbito público das instituições sociais e da política? Que as crianças tornaram-se “consumidoras soberanas” parece não haver dúvidas; mas, até que ponto elas são reconhecidas, também, como cidadãs com plenos direitos? E qual seria o papel das mídias no sentido de

desenvolver e ampliar a ideia que os mais jovens fazem de si mesmos como agentes políticos?

O quadro que se delinea é o das crianças ainda sendo “impedidas de se envolver nas decisões políticas que influenciam áreas centrais em sua vida” (BUCKINGHAM, 2007, p.244). Por isso,

as políticas que lhes dizem respeito diretamente – em áreas como educação, bem-estar familiar e ofertas de lazer – são geralmente traçadas sem grandes esforços em consultar ou registrar a visão das crianças. De modo geral, as políticas são conduzidas por sobre as cabeças delas. É como se a maturidade política só começasse quando a infância chegasse ao seu final, em termos jurídicos ou biológicos (id. *ibid.*, p. 244).

A exclusão das crianças do âmbito político apoia-se no argumento de que as crianças ainda não possuem maturidade crítica que os adultos parecem possuir.

Nas palavras de Buckingham (2007), tal argumento dá origem a um raciocínio circular. Sendo assim, as crianças podem parecer incompetentes ou até mesmo desinteressadas justamente porque não foram encorajadas a desenvolver as habilidades ou o conhecimento que permitiriam a elas revelar-se de outra forma. Seguindo esse raciocínio, o autor afirma que “as crianças apenas poderão tornar-se “cidadãs ativas”, capazes de fazer escolhas sensatas em questões políticas²⁹, se forem consideradas capazes de fazê-lo” (p. 245). E, neste processo, as mídias desempenham um papel importante, considerando que são os principais meios pelos quais é conduzida a política contemporânea, entende o autor. Portanto, o fundamental é que se discuta como as mídias podem preparar as crianças mais efetivamente para as responsabilidades da cidadania e não tanto se devemos ou não

²⁹ O autor considera política, aqui, como algo que vai muito além do que acontece no âmbito governamental. Para ele, noções de autoridade, justiça, leis e regras, poder e controle “formam-se muito antes de as pessoas serem chamadas a expressar suas visões através do voto” (BUCKINGHAM, 2007, p. 256).

proteger as crianças dos males que as mídias podem infligir, argumenta Buckingham.

A grande questão que fica para ser pensada é que as crianças podem ser inadequadamente preparadas para a cidadania, pois se, por um lado, esperamos que elas desenvolvam capacidade suficiente para tomarem decisões políticas quando chegarem à idade permitida para votar, por outro, não damos a elas instrumentos ideais para alcançar essa competência, afirma Buckingham (2007). Para este autor, o maior desafio está no fato de os professores e os jornalistas encontrarem maneiras de conectar a “micropolítica” da experiência pessoal das crianças com a “macropolítica” da esfera pública.

2.3.3.4 As crianças e os direitos de mídias

Que destino terá a infância no século XXI? As crianças terão cada vez mais uma infância midiática, dominada pela tela eletrônica? O acesso crescente delas às mídias “adultas” ajudará a abolir as distinções entre infância e maturidade? Ou o advento das novas tecnologias de mídia aumentará ainda mais o fosso entre as gerações? Quais serão as consequências desses processos para as políticas sociais, culturais e educativas?, estas são questões apresentadas por Buckingham (2007). Para responder a essas perguntas, aparecem, como já foi abordado pelo autor, de um lado, os analistas que responsabilizam as mídias (sobretudo a televisão) pela “morte da infância”; do outro lado estão os que vêem as mídias (principalmente os computadores) como vias para a liberação das crianças. Para Buckingham, cada uma das posições tem algo de verdade, mas apresenta também problemas sérios. Uma parte considerável das evidências nas quais elas se baseiam é muito limitada; e com retórica muitas vezes exacerbada.

Em termos de propostas políticas, as soluções que ambas apontam parecem altamente irrealistas. Clamar por um retorno às noções tradicionais de infância ou, ao contrário, colocar toda a nossa fé no poder da tecnologia é ignorar a complexidade das mudanças que estão em curso (BUCKINGHAM, 2007, p. 276).

O padrão das mudanças é complexo e ambíguo. As transformações contemporâneas na infância seguem, ao mesmo tempo, para diferentes direções. Ou seja, as crianças estão se tornando, em alguns sentidos, mais poderosas; enquanto, em outros, estão mais sujeitas ao controle adulto e institucional. Isto é, em certas áreas, as fronteiras entre adultos e crianças estão se diluindo, enquanto, em outras, tais fronteiras têm se fortalecido, afirma Buckingham (2007). Para o autor, é evidente que tais processos afetam diferentes grupos de crianças de formas diversas. Assim, a infância está sendo mais comercializada, contudo, ao mesmo tempo, crescem as desigualdades de capital material e cultural que tornam difícil falar sobre “infância” de forma generalizada, salienta Buckingham. Nas suas palavras,

As crianças estão ganhando maior acesso às mídias “adultas” e maior *status* como consumidores; contudo, a comercialização e a privatização das mídias (e das ofertas de lazer em geral) contribuem para o aumento da desigualdade. Se as crianças estão de fato vivendo hoje uma “infância midiática”, os ambientes de mídia que elas habitam tornam-se cada vez mais diversificados (BUCKINGHAM, 2007, p. 276).

Essas mudanças refletem-se também nas formas de ver o público infantil, mesmo que de maneira bastante contraditória e ambivalente. O cenário do debate público é cada vez mais dominado pelas preocupações com a necessidade de controle, visto que a noção de crianças que aí se tem é de impotentes, enquanto a indústria de mídia celebra com entusiasmo a imagem da criança como consumidora soberana. De um lado, estão as lamentações pela “morte da infância”, as quais viraram clichês na imprensa e no debate político; de outro, estão os produtores de mídia cada vez mais otimistas quanto à sofisticação da geração das mídias eletrônicas (BUCKINGHAM, 2007).

É necessário, mais do que lamentar as consequências negativas das experiências “adultas” na vida das crianças ou celebrá-las como uma forma de liberação, entender a extensão e as limitações da competência que meninos e meninas têm para participar do mundo adulto, salienta Buckingham. No que concerne às mídias, é necessário reconhecer a habilidade que as

crianças têm para avaliar as representações daquele mundo disponível a elas, e identificar o que elas ainda necessitam aprender para fazê-lo de forma mais produtiva e plena, adverte o autor. Portanto,

Se as crianças estão cada vez mais usando as mídias para ter acesso ao mundo “adulto”, qual deve ser nossa atitude diante disso? Será realista ou desejável mantermos uma posição defensiva e protecionista? Ou, ao contrário, deveríamos recorrer a um argumento liberacionista, afirmando a liberdade das crianças para escolher? Deveríamos buscar soluções “privatizadas”, que colocassem a responsabilidade nas mãos dos indivíduos – famílias, pais ou as próprias crianças? Ou poderíamos ainda imaginar respostas mais explicitamente *políticas*, na esfera das instituições sociais e culturais? (BUCKINGHAM, 2007, p. 278, grifos do autor).

Estas perguntas são examinadas pelo próprio Buckingham, abordando os direitos das crianças em relação às mídias.

Na última década do século XX, ressurgiu o interesse pelos direitos das crianças em campanhas públicas, debates políticos e acadêmicos e em novas legislações (BUCKINGHAM, 2007): a Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança, aprovada pela Assembleia Geral em 1989, é provavelmente o aspecto mais evidente disso, influenciando a legislação de vários países. Nessa discussão, distinguem-se dois tipos de direitos: os relativos “à garantia de um certo tipo ou nível de tratamento pelos adultos [...] e os direitos de autodeterminação [...]” (id. *ibid.*, p.280); e outras palavras, os direitos “passivos” (os direitos à provisão e à proteção) e os “ativos (os direitos à participação), respectivamente. Estes últimos definem as crianças como atores políticos por direito próprio, mas ainda não estão compreendidos em sua plenitude. O que se vê é que as declarações sobre os direitos das crianças em geral combinam esses diferentes tipos de direitos (quando não os fundem e confundem) (id. *ibid.*).

O envolvimento real das crianças em debates e campanhas tem sido, em geral, mínimo (excluindo consideravelmente a possibilidade de as crianças terem direitos políticos); e, assim, “a

noção dos direitos das crianças está longe de ser politicamente cristalina” (id. *ibid.*, p. 281). Isto aparece sobretudo nas discussões sobre identidade cultural. Pela Convenção da ONU³⁰, “as crianças têm direito a uma identidade cultural, mas na prática isso aparece como equivalente à identidade cultural de seus pais” (id. *ibid.*, p. 280-81), ou seja, os direitos das crianças inserem-se no interior do contexto familiar, sendo os direitos dos pais enfatizados.

E, com relação aos direitos de mídias? O artigo 13 da Convenção da ONU “afirma o direito das crianças à liberdade de expressão; o artigo 17 proclama seus direitos de acesso a uma variedade de mídias; e o artigo 31 identifica amplos direitos ao lazer e à participação na vida cultural” (BUCKINGHAM, 2007, p. 284). Tanto quanto com relação aos outros direitos, também ao direito de mídia é dada ênfase no que é apropriado à idade da criança ou que a conduz ao bem-estar social, espiritual e moral, sem, no entanto, estabelecer por quem esses pontos devam ser definidos, afirma Buckingham. Comparativamente, há bem mais referências aos tipos de direitos de provisão e de proteção (direitos passivos) do que aos direitos de participação das crianças (os ativos). Dessa forma, “a Carta sofre do problema de todos os documentos semelhantes: ela atribui visões, necessidades e interesses às crianças sem organizar o tipo de diálogo que permitiria que as perspectivas das próprias crianças fossem ouvidas” (id. *ibid.*, p. 285).

Não se quer dizer, com isso, que os direitos de participação devam simplesmente ser conferidos às crianças, mas que deve-se equipá-las para que desenvolvam as habilidades de exercitar tais direitos, adverte o autor. Isto é, além do direito de **proteção**, de **provisão** e de **participação**, deve-se acrescentar um quarto termo ao conjunto de direitos de mídias, a **educação**. Uma educação, obviamente, que não pode estar voltada para defender as crianças da influência das mídias ou para persuadi-las a se adequar à consciência crítica do professor e, sim, que deverá “ampliar a participação ativa e informada das crianças na cultura de mídias que as cerca” (id. *ibid.*, p. 286). A seguir, detalho os quatro aspectos dos direitos de mídia das crianças, segundo Buckingham (2007).

³⁰ Organização das Nações Unidas.

- Proteção

Dos quatro aspectos, este é o mais fortemente enfatizado na Convenção da ONU e na maioria das definições dos direitos das crianças. Certamente que ninguém (criança ou adulto) deveria ser submetido a materiais que não escolheu assistir ou que possam mostrar-se contrários ao seu bem-estar. Contudo, relativamente aos sujeitos infantis, tem-se negado o seu acesso ao conhecimento e ao poder com a justificativa de que são indivíduos mais vulneráveis às influências das mídias. O importante é que se busque “um sistema que garanta e apoie a *auto-regulação* – não apenas aquela exercida pelos pais, como também a das próprias crianças” (BUCKINGHAM, 2007, p. 287).

Essa questão da proteção parece mais complexa em relação à Internet, em parte por causa do volume de materiais disponíveis, e da dificuldade de monitorá-los ou controlá-los, mas também porque parte desses materiais é inegavelmente ofensiva à maioria das pessoas, diferentemente, por exemplo, da TV aberta (BUCKINGHAM, 2007). Contudo, na concepção do autor, a solução não está no rígido controle centralizado e, sim, na oferta de informação efetiva para advertir e para recomendar *sites* de boa qualidade. Assim é que, para ele, essa questão não deve ficar na mão de produtores comerciais, mas sob os cuidados da educação, a qual encoraje as crianças a se proteger na Internet e a tomar cuidado com as informações que repassam.

- Provisão

A quantidade de novas mídias disponíveis às crianças (ou, pelo menos, daquelas que têm acesso a cabo e satélite) aumentou muito. Obviamente que quantidade não significa qualidade e variedade. Ainda há a tentação de fazer com que as crianças sejam alvo de materiais baratos e de baixa qualidade; tanto quanto ainda há a ideia de que as crianças assistirão a qualquer coisa que lhe for apresentada. É necessário que continue a existir uma regulamentação para os produtores de mídias para garantir que exista oferta de materiais variados especificamente planejados para as crianças, considerando a diversidade do público infantil. Afinal,

o fato de que as crianças mais velhas estejam intensamente interessadas nas mídias “adultas” não deve ser usado para negar o fato de que também essas crianças possuem necessidades, preocupações e interesses específicos. [...] É preciso, porém, que haja financiamento e apoio contínuos para os tipos de programas que não pareçam imediatamente lucrativos [...]. Os materiais produzidos pelas próprias crianças também deveriam ser patrocinados e exibidos [...]. Igualmente importante é a ênfase da Carta no acesso universal – sua afirmação de que os programas para crianças devam ser exibidos em horários nos quais as crianças possam assisti-los e/ou distribuídos por outras mídias ou tecnologias amplamente acessíveis (BUCKINGHAM, 2007, p. 289-290).

Também a discussão sobre o aspecto provisão fortalece os argumentos sobre a necessidade de educação. Escolas, bibliotecas e outras instituições culturais financiadas pelo Estado têm um papel primordial no direito à mídia pelas crianças, cabendo, aqui, parcerias criativas com o setor privado. Obviamente, o investimento em infraestrutura tecnológica tem caráter apenas estético se não for feito investimento em profissionais especializados e em treinamento, salienta o autor.

- Participação

Passamos dos direitos passivos para os direitos ativos; para os direitos cuja ênfase está no “direto envolvimento delas (das crianças) na formação e na produção do ambiente de comunicação que as cerca” (BUCKINGHAM, 2007, p. 291). O autor identifica duas maneiras de participar: na produção propriamente dita e na formulação das políticas de mídia e no gerenciamento das instituições de mídia. E o autor vai além: propõe que o acesso do público à produção seja uma condição por parte dos governos para as concessões de funcionamento das mídias.

Com relação às crianças, é necessário dar a elas oportunidades de produção nas mídias e isso pode ser obtido estimulando-se grandes empresas, por meio de isenção de

impostos, a investir em centros comunitários de acesso às mídias. Também é preciso “criar meios para que as próprias crianças possam falar mais diretamente, coletivamente e de forma audível com os produtores e os planejadores políticos” (id. *ibid.*, p. 292). A ideia de haver (BUCKINGHAM, 2007, p. 292)

uma série regular de conferências regionais, precedida por debates na Internet e ligada ao currículo de mídia-educação das escolas de ensino fundamental e médio daria às crianças e aos jovens a oportunidade de contribuir de forma bem preparada e persistente com os debates sobre políticas de mídia. Do mesmo modo, poderiam ser destinados recursos para a criação de fóruns na Internet que estimulassem o diálogo crítico entre os jovens, na forma de fanzines eletrônicos ou salas de bate-papo.

Isto faria com que as crianças se vissem como cidadãos, ao mesmo tempo em que faria os adultos reavaliarem a ideia que fazem da capacidade das crianças, argumenta o autor.

• Educação

A chave de todo esse processo do direito de mídias das crianças é a educação. De modo amplo, “as instituições educacionais [...] têm um papel vital para tornar o acesso das crianças mais igualitário, tanto às tecnologias de mídia como ao capital cultural necessário para usá-las da forma mais produtiva” (BUCKINGHAM, 2007, p. 293). A mídia-educação surgiu para proteger as crianças dos problemas morais, culturais ou políticos das mídias. Entretanto, esse enfoque começou a ser questionado, não se limitando mais a analisar as mídias. Ao contrário, a mídia-educação, em uma perspectiva contemporânea, busca incentivar a participação crítica dos adolescentes e jovens enquanto produtores culturais por direito próprio (id. *ibid.*).

Como um dos defensores da mídia-educação, Buckingham (2007, p.294) acredita que ela

seja um terreno muito significativo para a definição das possibilidades futuras da

cidadania. Se [...] a luta pela cidadania é em parte uma luta “pelos meios e pela substância da expressão cultural” – e especialmente por aqueles disponibilizados pelas mídias –, é essencial que o currículo equipe os jovens para tornar-se ativamente envolvidos na cultura das mídias que os cerca. Além de seus benefícios sociais e culturais amplos, um currículo assim poderá encorajar as crianças a ter elas próprias expectativas mais elevadas quanto às mídias.

Nesse processo, novas formas de mídia-educação precisam movimentar-se para além da sala de aula: precisa estar no diálogo entre familiares e crianças, entre os públicos, os produtores e os planejadores políticos; podendo exigir também a criação de novas instituições; tudo isso como uma forma mais ampla de educação sobre a cultura e a comunicação. É importante considerar que os direitos de mídia não devem ser vistos separadamente das questões sobre o *status* social e político das crianças (BUCKINGHAM, 2007). Em suma,

Não podemos trazer as crianças de volta ao jardim secreto da infância ou encontrar a chave mágica que as manterá para sempre presas entre seus muros. As crianças estão escapando para o grande mundo adulto [...]. Está acabando a era em que podíamos esperar proteger as crianças desse mundo. Precisamos ter a coragem de prepará-las para lidar com ele, compreendê-lo e nele tornar-se participantes ativas, por direito próprio (id. *ibid.*, p. 295).

[...] como atividade característica tanto dos adultos quanto das crianças, as brincadeiras são reveladoras de um espaço de cultura, espaço da totalidade das qualidades e produções humanas, distinto do mundo natural, que produz e veicula projetos da vida humana (PRADO, 2005, p. 99).

CAPÍTULO 3

A PRESENÇA DAS MÍDIAS ELETRÔNICAS NA CULTURA LÚDICA DAS CRIANÇAS

3. A PRESENÇA DAS MÍDIAS ELETRÔNICAS NA CULTURA LÚDICA DAS CRIANÇAS

Neste capítulo, procuro trazer algumas discussões e reflexões acerca da relação entre a cultura lúdica infantil e a cultura midiática contemporânea. Isto porque, como coloca Brougère (2010, p.53):

Quer a lamentemos, quer nos resignemos ou a aceitemos com entusiasmo, a mídia desempenha nas sociedades ocidentais um papel considerável, tanto entre os adultos quanto entre as crianças. [...] Só queremos tentar perceber as múltiplas consequências dessa situação, quanto à brincadeira e os brinquedos da criança, independente de qualquer julgamento de valor. É fato que nossa cultura e, talvez, mais ainda a das crianças, absorveu a mídia e, de um modo privilegiado, a televisão. A televisão transformou a vida e a cultura da criança, as referências de que ela dispõe. Ela influenciou, particularmente, sua cultura lúdica.

Assim, procurando tecer considerações a respeito desta relação apontada acima, entendo que é importante compor o presente capítulo a partir das seguintes seções: 3.1 Jogo, brinquedo, brincadeira e cultura lúdica: noções conceituais; 3.2 A televisão, os desenhos animados e as brincadeiras das crianças; 3.3 Cultura digital e a cultura lúdica infantil na contemporaneidade.

3.1 JOGO, BRINQUEDO, BRINCADEIRA E CULTURA LÚDICA: NOÇÕES CONCEITUAIS

Nesta seção, proponho-me a discutir brevemente a complexidade de conceitos em questão, como jogo, brinquedo, brincadeira e cultura lúdica, tomando como principais interlocutores: Brougère, 2010; Fantin, 2000; Wajskop, 1995; Kishimoto, 2002 (org.); Huizinga, 2012 (escrito originalmente em 1938).

Abordar conceitos tão complexos e aparentemente tão próximos não é tarefa simples, demanda esforço e opção teórica

para escolher um entre alguns conceitos apontados pelos vários teóricos que se debruçam sobre a temática.

Em princípio, parece que se está discutindo sobre a mesma coisa, que não há distinção entre jogo, brinquedo e brincadeira, por exemplo. No entanto, assim como diversos teóricos, compartilho da ideia de que estes são conceitos diferentes e tentarei abordar brevemente a definição desses conceitos a seguir.

Brougère (2010, p. 13), ao diferenciar o brinquedo do jogo, assim coloca:

O brinquedo é um objeto infantil e falar em brinquedo para um adulto torna-se sempre um motivo de zombaria, de ligação com a infância. O jogo, ao contrário, pode ser destinado tanto a criança quanto ao adulto: ele não é restrito a uma faixa etária. Os objetos lúdicos dos adultos são chamados exclusivamente de jogos, definindo-se assim, pela sua função lúdica.

Johan Huizinga, no livro *Homo Ludens* escrito originalmente em 1938, entende o jogo como fenômeno cultural. Portanto,

o jogo é mais do que um fenômeno fisiológico ou um reflexo psicológico. Ultrapassa os limites da atividade puramente física ou biológica. É uma função *significante*, isto é, encerra um determinado sentido. No jogo existe alguma coisa “em jogo” que transcende as necessidades imediatas da vida e confere um sentido à ação (HUIZINGA, 2012, p. 3-4, grifos do autor).

Assim, Huizinga (2012, p. 33) define o jogo nos seguintes termos:

o jogo é uma atividade ou ocupação voluntária, exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e de espaço, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotado de um fim em si mesmo, acompanhado de um

sentimento de tensão e de alegria e de uma consciência de ser diferente da “vida cotidiana”.

Em relação à representação no jogo pelas crianças, Huizinga considera que os sujeitos infantis em suas exibições, desde muito pequenos, apresentam um alto nível de imaginação. Nas palavras do autor:

A criança representa alguma coisa diferente, ou mais bela, ou mais nobre, ou mais perigosa do que habitualmente é. Finge ser um príncipe, um papai, uma bruxa malvada ou um tigre. A criança fica literalmente “transportada” de prazer, superando-se a si mesma a tal ponto que quase chega a acreditar que realmente é esta ou aquela coisa, sem contudo perder inteiramente o sentido da “realidade habitual”. Mais do que uma realidade falsa, sua representação é a realização de uma aparência: é “imaginação”, no sentido original do termo (HUIZINGA, 2012, p. 17).

Para Kishimoto, o brinquedo “enquanto objeto, é sempre suporte da brincadeira. É o estimulante material para fazer fluir o imaginário infantil”. Já a brincadeira “é a ação que a criança desempenha ao concretizar as regras do jogo, ao mergulhar na ação lúdica. Pode-se dizer que é o lúdico em ação” (KISHIMOTO, 2002, p. 21).

Admite-se que o brinquedo represente certas realidades. Uma representação é algo presente no lugar de algo. Representar é corresponder a alguma coisa e permitir sua evocação, mesmo em sua ausência. O brinquedo coloca a criança na presença de reproduções: tudo o que existe no cotidiano, a natureza e as construções humanas. Pode-se dizer que um dos objetivos do brinquedo é dar à criança um substituto dos objetos reais, para que possa manipulá-los (KISHIMOTO, op. cit., p. 18).

Brougère (2010) toma emprestadas as palavras de Bateson para dizer que “a brincadeira só é possível se os seres que a ela se dedicam forem capazes de um certo grau de metacomunicação, ou seja, se forem capazes de trocar sinais que veiculem a mensagem *isto é uma brincadeira*” (Bateson, 1977 *apud* BROUGÈRE, 2010, p. 105).

Neste sentido, Brougère salienta que “não existe na criança uma brincadeira natural. A brincadeira é um processo de relações interindividuais, portanto de cultura” (BROUGÈRE, 2010, p. 104). E, acrescenta: “a brincadeira é, entre outras coisas, um meio de a criança viver a cultura que a cerca, tal como ela é verdadeiramente, e não como ela deveria ser” (Idem, p. 62).

A brincadeira é uma mutação do sentido, da realidade: as coisas aí tornam-se outras. É um espaço à margem da vida comum, que obedece a regras criadas pela circunstância. Os objetos, no caso, podem ser diferentes daquilo que aparentam. Entretanto, os comportamentos são idênticos aos da vida cotidiana (BROUGÈRE, 2010, p. 106).

Wajskop (1995, p. 28), tomando como base a concepção sócio-antropológica, também compreende que “a brincadeira é um fato social, espaço privilegiado de interação infantil e de constituição do sujeito-criança como sujeito humano, produto e produtor de história e cultura”.

A brincadeira, na perspectiva sócio-histórica e antropológica, é um tipo de atividade cuja base genética é comum à da arte, ou seja, trata-se de uma atividade social, humana, que supõe contextos sociais e culturais, a partir dos quais a criança recria a realidade através da utilização de sistemas simbólicos próprios (WAJSKOP, 1995, p. 28).

Deste modo, Brougère (2010, p. 110) também assevera que a brincadeira

é um espaço de socialização, de domínio da relação com o outro, de apropriação da cultura, de exercício da decisão e da invenção.

Mas, tudo isso ocorre segundo o ritmo da criança, e possui um aspecto aleatório e incerto. Não se pode fundamentar, na brincadeira, um programa pedagógico preciso. Quem brinca pode sempre evitar aquilo que lhe desagrade. Se a liberdade valoriza as aprendizagens adquiridas na brincadeira, ela produz, também, uma incerteza quanto aos resultados. Daí a impossibilidade de assegurar aprendizagens, de um modo preciso, na brincadeira. É o paradoxo da brincadeira, espaço de aprendizagem cultural fabuloso e incerto.

Diante desta afirmação, Brougère (2010) destaca que um estudo realizado em Québec, acerca dos “cantos” de brincadeira de imitação com crianças de 5 a 6 anos, revelou que o material proposto e sua organização tem enorme influência na qualidade das brincadeiras. Assim, quatro critérios foram evidenciados: “disposição lógica dos móveis, diversificação dos papéis sugeridos, presença de um material completo para os roteiros sugeridos, ambiente protegido que garanta uma privacidade das crianças”. Portanto, este autor ressalta que “as contribuições das crianças são importantes, mas também a disposição do lugar, o material proposto, a atitude do professor etc” (BROUGÈRE, op. cit., p. 112).

Wajskop (1995, p. 37-38) também destaca alguns pontos necessários a fim de garantir a brincadeira independente na pré-escola:

1. que a rotina escolar contemple períodos razoavelmente longos entre as atividades dirigidas para que as crianças se sintam à vontade para brincar;
2. que existam materiais variados, organizados de maneira clara e acessível às crianças, de tal forma que possam deflagrar e facilitar o aparecimento das brincadeiras entre as crianças. O acesso e a organização dos materiais deve levar em conta a idade das crianças, sendo seu uso coordenado pelo adulto responsável pelo grupo [...];
3. que a sala onde as crianças passam a maior parte de seu tempo tenha uma configuração visual e espacial que

facilite o desenvolvimento da imaginação. Os móveis, com mesas, bancos, cadeiras, etc., devem ser de fácil manipulação para permitir a reorganização constante do local pelas crianças, e a construção de “casinhas”, “cabanas”, “lojas”, “castelos” etc. [...] 4. que haja um período em que as crianças e o adulto responsável pelo grupo possam conversar sobre as brincadeiras que vivenciaram [...]; 5. que a brincadeira seja incorporada no currículo como um todo, [...]; 6. que o adulto seja elemento integrante das brincadeiras, ora como observador e organizador, ora como personagem que explicita ou questiona e enriquece o desenrolar da trama, ora como elo de ligação entre as crianças e os objetos. [...].

Mas Brougère (2010) entende que, a brincadeira, que pode ser às vezes uma escola de conformismo social, isto é, uma forma de as crianças se adequarem às situações propostas, também pode se configurar como um espaço de invenção, de criação, de curiosidade, de experiências diversas, ainda que a sociedade ofereça às crianças poucos meios para isso.

Como já foi dito, Brougère (2010) afirma, e compartilho de sua ideia, que a televisão influenciou a cultura lúdica das crianças. Este autor entende por **cultura lúdica**:

uma estrutura complexa e hierarquizada, constituída (essa lista está longe de ser exaustiva) de brincadeiras conhecidas e disponíveis, de costumes lúdicos, de brincadeiras individuais, tradicionais ou universais (se isso pode ter sentido) e geracionais (próprias a uma geração específica). Essa cultura inclui, ainda, um ambiente composto de objetos e, particularmente, de brinquedos [...] (BROUGÈRE, 2010, p. 53-54).

A cultura lúdica é estratificada e compartimentada, e acontece de modo diferente nos lugares em que a brincadeira pode ocorrer: a criança faz uso de aspectos diferentes de sua cultura lúdica em casa ou na escola. Além disso, essa cultura

lúdica apresenta uma interdependência com a cultura global e integra elementos externos que acabam influenciando a brincadeira. Os brinquedos se inserem nessa dinâmica (BROUGÈRE, 2010).

É certo que, atualmente, nossa cultura lúdica está muito orientada para a manipulação de objetos; sem dúvida, isso é uma dimensão essencial. Como consequência, ela evolui, em parte, sob o impulso de novos brinquedos. Novas manipulações (inclusive jogos eletrônicos e de vídeo-game), novas estruturas de brincadeiras, ou desenvolvimento de algumas em detrimento de outras, novas representações: o brinquedo contribui para o desenvolvimento da cultura lúdica (BROUGÈRE, 2010, p. 54).

Ainda acerca da cultura lúdica, vale destacar o que Brougère (2010, p. 62) aborda em relação às tradições e às brincadeiras mais contemporâneas. Diz este autor:

A cultura lúdica está impregnada de tradições diversas: nela encontramos brincadeiras tradicionais no sentido estrito, porém talvez mais estruturas de brincadeiras reativadas, elementos, temas, conteúdos ligados à programação infantil ou à imitação dos colegas ou dos mais velhos. Novos conteúdos, em particular os originados pela televisão, primeira provedora do imaginário, vêm se inserir em estruturas anteriores disponíveis e dominadas pelas crianças. Em parte, as formas das brincadeiras mais contemporâneas reativam estruturas de brincadeiras que pertencem a um núcleo constante da cultura lúdica, pelo menos há diversas gerações.

A respeito das brincadeiras e jogos tradicionais, destaco que entendo por jogo tradicional

aquele transmitido de forma expressiva de uma geração a outra, fora das instituições

oficiais, na rua, nos parques, nas praças, etc., e incorporados pelas crianças de forma espontânea, variando as regras de uma cultura a outra (ou de um grupo a outro): muda a forma mas não o conteúdo do jogo tradicional. Entendemos por conteúdo os interesses lúdicos particulares ligados a tal ou qual objeto (bonecas, animais, construções, máquinas, etc.) o objetivo básico do jogo, e, por forma, a organização do jogo do ponto de vista dos materiais utilizados, espaço, números de jogadores, etc. Estes jogos são imitados ou reinterpretados, perpetuando-se a tradição dos mesmos (Garkov, 1990, p. 38 *apud* FANTIN, 2000, p. 66-67).

Na mesma linha de pensamento, Kishimoto (1994) entende que a modalidade chamada *jogo tradicional infantil* tem como filiação o folclore, incorporando a mentalidade popular e se expressando principalmente pela oralidade. Portanto,

considerado como parte da cultura popular, o jogo tradicional guarda a produção espiritual de um povo em certo período histórico. Essa cultura não oficial, desenvolvida especialmente de modo oral, não fica cristalizada. Está sempre em transformação, incorporando criações anônimas das gerações que vão se sucedendo (KISHIMOTO, 1994, p. 24).

Neste sentido, Fantin (2000) apoiada no estudo de Kishimoto (1993) salienta que, pelo fato de os jogos tradicionais infantis apresentarem um elemento folclórico, eles adquirem características de anonimato, de tradicionalidade, de transmissão oral, de conservação, de mudança e de universalidade.

Anonimato porque não se conhece com precisão a origem desses jogos; seus criadores são, portanto, anônimos. **Tradicionalidade e universalidade** devido ao fato de que povos distintos e antigos brincavam de determinadas brincadeiras (por exemplo, empinar pipa, amarelinha) e até hoje as

crianças o fazem da mesma forma. **Oralidade** porque esses jogos foram transmitidos de geração a geração através de conhecimentos empíricos. **Conservação e mudança** porque alguns jogos preservam sua estrutura inicial e outros modificam-se (FANTIN, 2000, p. 68, grifos da autora).

Assim, os jogos tradicionais, enquanto manifestação espontânea da cultura popular, têm o papel de perpetuar a cultura infantil e desenvolver modos de convivência social (KISHIMOTO, 1994).

O jogo tradicional infantil é um tipo de jogo livre, espontâneo, no qual a criança brinca pelo prazer de o fazer. Por pertencer à categoria de experiências transmitidas espontaneamente conforme motivações internas da criança, o jogo tradicional infantil tem um fim em si mesmo e preenche a necessidade de jogar da criança. Tais brincadeiras acompanham a dinâmica da vida social permitindo alterações e criações de novos jogos (KISHIMOTO, 1994, p. 25).

É acerca da influência da televisão nas brincadeiras das crianças e sobre o imaginário infantil, como já apontou Brougère (2010) e outros pesquisadores, que discutirei no tópico seguinte.

3.2 A TELEVISÃO, OS DESENHOS ANIMADOS E AS BRINCADEIRAS DAS CRIANÇAS

Partilhando da ideia de que “a cultura lúdica incorpora, também, elementos presentes na televisão, fornecedora generosa de imagens variadas” (BROUGÈRE, 2010, p.56), neste subcapítulo, procuro abordar esta questão, baseada em autores como: Brougère, 2010; Buckingham, 2007; Fischer, 1993; Girardello, 2005; Odínino, 2009; Pinto, 2000; Pacheco, 1998; Salgado, 2005; Silva, 2009.

Pesquisas realizadas no Brasil (Fischer, 1993; Salgado, 2005; Odínino, 2009; entre outras) têm apontado os desenhos animados como a narrativa audiovisual mais admirada pela

grande maioria das crianças, devido ao seu “caráter mágico e o humor” (FISCHER, 1993, p. 60).

Portanto, busco discutir também neste tópico a presença desta narrativa audiovisual na cultura lúdica das crianças contemporâneas.

Gilles Brougère, em uma de suas obras (2010), tentou analisar mais precisamente as diferentes contribuições da televisão para as brincadeiras das crianças, para a cultura lúdica infantil na atualidade. Segundo o autor, a televisão fornece às crianças, pelas ficções e através das diferentes imagens que apresenta, conteúdo para as suas brincadeiras. Mas, ele adverte que, para ocorrer brincadeiras, não basta que as imagens sejam apresentadas na televisão ou apenas que agradem; é necessário que elas se integrem ao universo lúdico do sujeito infantil, às estruturas que constituem o fundamento dessa cultura lúdica (BROUGÈRE, 2010).

Para o autor, a mídia televisiva influencia nas brincadeiras das crianças na medida em que elas podem se valer das temáticas propostas no quadro de estruturas das suas brincadeiras já usuais. De acordo com Brougère (2010, p.57):

Nem tudo se presta à brincadeira! A brincadeira não aparece como uma imitação servil daquilo que é visto na televisão, mas sim como um conjunto de imagens que têm a vantagem de ser conhecidas por todas, ou quase todas as crianças, de ser combinadas, utilizadas, transformadas, no âmbito de uma estrutura lúdica.

Deste modo, pode-se dizer que a televisão é uma fornecedora essencial, e quase exclusiva, dos suportes das brincadeiras infantis, por isso só reforça sua presença junto a meninos e meninas (BROUGÈRE, 2010).

Este autor, ao abordar as contribuições da televisão para as brincadeiras das crianças, ressalta que estas não recebem de modo passivo os conteúdos televisivos. Nas palavras de Brougère (2010, p.58):

[...], a criança não se limita a receber passivamente os conteúdos, mas reativa-os e se apropria deles através de suas

brincadeiras, de maneira idêntica à apropriação dos papéis sociais e familiares nas brincadeiras de imitação. O grande valor da televisão para a infância é oferecer às crianças, que pertencem a ambientes diferentes, uma linguagem comum, referências únicas. Basta lembrar um herói de desenho animado para que as crianças entrem na brincadeira em pé de igualdade, ajustando seu comportamento ao dos outros a partir daquilo que conhecem do seriado lembrado. Numa sociedade que fragmenta os contextos culturais, a televisão oferece uma referência comum, um suporte de comunicação.

Manuel Pinto considera que as crianças vêm televisão cada vez mais cedo e que estas dominam desde muito pequenas o controle do aparelho. Segundo o autor, através da mídia os sujeitos infantis têm acesso a “[...] inumeráveis situações, informações e problemas em torno da vida social e natural, próxima e distante, sobre diversas facetas e dimensões do tempo e do espaço, numa linguagem complexa que resulta de uma combinação de várias linguagens” (PINTO, 2000, p. 266).

Assim, se entendemos as crianças como atores sociais, é preciso perceber que elas (re) produzem culturas a partir dos conteúdos culturais presentes no mundo os quais têm acesso através da relação que estabelecem com seus pares, com as crianças maiores e com os adultos em seu dia a dia.

A consideração das crianças como actores sociais de pleno direito, e não como menores ou como componentes acessórios ou meios da sociedade dos adultos, implica o reconhecimento da capacidade de produção simbólica por parte das crianças e a constituição das suas representações e crenças em sistemas organizados, isto é, em culturas. Com efeito, o estatuto de actor social reconhece-se aos seres humanos, desde Weber, na sua capacidade de interagir em sociedade e de atribuir sentido às suas acções (PINTO e SARMENTO, 1997, pp. 20-21).

Neste sentido, “as crianças são produtoras de cultura como qualquer ser pensante no planeta. Criam uma cultura própria, sua. Têm uma perspectiva dos elementos que encontram ao seu redor. Elementos de um mundo que é o mesmo para crianças e adultos” (PACHECO, 1998, p.53).

William Corsaro (2003) também defende que as crianças não apenas internalizam a cultura e a sociedade, mas conseguem se apropriar criativamente das informações do mundo adulto, realizando assim o que ele denominou de “reprodução interpretativa”. Segundo o autor:

Na minha perspectiva de reprodução interpretativa (a qual eu propus como uma alternativa ao termo socialização (Corsaro, 1997)), tentei fazer uma ponte entre o fosso micro-macro, salientando a agência das crianças na sua produção e participação nas próprias e únicas culturas de pares. Estas culturas de pares resultam da apropriação criativa que as crianças efectuam da informação do mundo adulto para endereçarem aos seus próprios interesses enquanto grupo de pares. Por outro lado, de acordo com a noção de reprodução, eu argumento que as crianças não apenas internalizam a sociedade e a cultura, mas estão também a contribuir activamente para a reprodução e mudança cultural. Esta ênfase na reprodução também implica que as crianças, são, pela sua participação efectiva na sociedade, constrangidas pela estrutura social existente e pela reprodução cultural (CORSARO, 2003, Não paginado).

Brougère (2010) assevera que o desenvolvimento do brinquedo reforça a importância da televisão na brincadeira das crianças, já que atualmente a indústria produz muitos brinquedos que representam os personagens de desenhos animados. Para o autor, o brinquedo oportuniza ao sujeito infantil passar de uma relação passiva com a mídia televisiva para uma relação ativa de manipulação, e às vezes de uma (re) criação.

Apesar de alguns autores afirmarem que há uma concorrência entre a televisão e a brincadeira sobre o tempo de

que dispõe a criança, esta foi capaz de integrar sabiamente as narrativas e imagens televisivas em suas brincadeiras, afirma Brougère. Por isso, este autor (2010, p.60) entende que:

A televisão não se opõe à brincadeira, mas alimenta-a, influencia-a, estrutura-a na medida em que a brincadeira não nasceu do nada, mas sim daquilo com o que a criança é confrontada. Reciprocamente, a brincadeira permite à criança apropriar-se de certos conteúdos da televisão.

Embora a mídia televisiva intervenha muito na brincadeira da criança, na sua cultura lúdica, isso não quer dizer que ela esteja submissa à influência da televisão, pois há brincadeiras que fogem totalmente desta mídia e, mesmo onde sua influência fique evidenciada, ela não é única (BROUGÈRE, 2010).

Retomo aqui o estudo de Silva (2009), abordado no Capítulo 2 desta Tese, no qual o autor também constatou no brincar infantil a forte presença da TV no dia a dia de meninos e meninas. Para o autor, a mídia televisiva estava presente nos brinquedos e em outros objetos, nas conversas, nas músicas e nas brincadeiras das crianças, pois estas, ao brincarem, identificam alguns elementos dos programas e os transportam para a brincadeira.

As discussões de Silva (2009) vão ao encontro das colocações de Brougère acerca do tempo empregado pelas crianças à realização das brincadeiras e sobre a presença que a TV ocupa no cotidiano delas. Segundo Silva, as brincadeiras podiam acontecer no mesmo momento da audiência televisiva ou logo após, as crianças podiam recuperar acontecimentos transmitidos pela TV ou fazer sínteses de programas, recuperando os seus elementos principais. As crianças ocupavam grande parte do dia na realização de suas brincadeiras. Além disso, Silva também constatou uma capacidade enorme de criação por parte do sujeito infantil, ultrapassando a reprodução daquilo que assiste na televisão, sendo capaz de construir outras tramas em suas brincadeiras. Isso corrobora a ideia apontada por Brougère (2010) de que a televisão não é tolhedora da criatividade infantil, ao contrário, ela fornece elementos importantes para as brincadeiras das crianças.

Em relação ao papel da TV sobre a imaginação infantil, Girardello entende que não se pode fazer uma análise de forma isolada, é preciso considerar três fatores: “1. quanto tempo a criança passa assistindo TV; 2. o tipo de mediação adulta, ou seja, a qualidade geral do cotidiano da criança; 3. o conteúdo da programação” (GIRARDELLO, 2005, p. 6).

Sara Pereira (2008), apoiada nos estudos de Weaver e Barbour (1992) aponta três dimensões diferentes de mediação da TV realizada na família:

a) Mediação Restritiva: ocorre quando os pais controlam (limitando) a actividade televisiva das crianças em termos de tempo, de conteúdos e de tipos de programas que elas podem ou não podem ver. Envolve a implementação e a execução de regras em relação à actividade televisiva da criança.

b) Mediação Avaliativa: este tipo de mediação ocorre quando os pais e as crianças vêem televisão com um objectivo, discutem e interpretam os programas com as crianças. Este tipo de mediação proporciona às crianças uma compreensão crítica da televisão.

c) Mediação Não-Focalizada: é o mesmo que mediação indirecta. Inclui as opiniões e posições dos pais acerca da TV em geral, e comentários genéricos a programas específicos, durante e após o visionamento. Compreende os hábitos e as atitudes dos pais em relação à TV. É a mediação pelo exemplo, pela observação. Exige pouco ou nenhum envolvimento por parte dos pais. Consequentemente, é casual, não deliberada (PEREIRA, 2008, p. 285, grifo da autora).

Para Pereira (2008, p. 285), as formas de mediação restritiva e a avaliativa “são formas directas de mediação, pois exigem uma intervenção deliberada por parte dos pais (ou de quem exerce a mediação)”. Já a mediação não-focalizada “é uma forma de mediação indirecta. Mas, mediação directa não significa necessariamente mediação activa”, pois “esta exige intenção, [...]”

implica envolvimento, participação, e quase sempre o visionamento em conjunto (idem, p. 285).

De acordo com Girardello, diferentemente do que predominava nos estudos da psicologia cognitiva dos anos 1980, isto é, que assistir televisão tomava o espaço da brincadeira imaginativa, pesquisas atuais apontam que “o conteúdo da televisão é incorporado à brincadeira. Os heróis, heroínas e aventuras da TV são usados como matéria-prima da vida de fantasia das crianças” (GIRARDELLO, 2005, p. 6). E, acrescenta a autora: “As narrativas da TV funcionam como uma espécie de pré-roteiro para a brincadeira imaginativa das crianças. Isso acontece inclusive durante a própria experiência, já que as crianças brincam e devaneiam com frequência **enquanto** assistem televisão” (idem, p. 6, grifo da autora).

Mas para esta autora, do ponto de vista da imaginação, há um critério para verificar a qualidade de um programa de TV, “seria ver o que ele oferece para apoiar a necessidade que a criança tem de elaborar suas ansiedades por meio da fantasia” (GIRARDELLO, 2005, p. 7).

A narrativa da TV deveria permitir o encontro da criança com alguma dimensão profunda, complexa, misteriosa da vida, mas adequada ao nível de desenvolvimento das crianças. Uma narrativa de qualidade – também na TV – é aquela que oferece metáforas ou continentes para as experiências conscientes ou inconscientes das crianças (GIRARDELLO, 2005, p. 7).

Na contramão dessas ideias, o autor Neil Postman, na obra intitulada “O desaparecimento da infância” (1999), acredita que a televisão é a grande responsável pelo desaparecimento da infância, já que por ser um meio de comunicação de fácil acesso, não existir restrição para se assistir televisão e não distinguir adultos e crianças, ela acaba por eliminar a linha divisória entre a infância e a idade adulta. Para o autor, a televisão conquistou o público e praticamente monopoliza o acesso à informação justamente porque para assisti-la não é necessária nenhuma habilidade cognitiva mais avançada. Nas suas palavras: “as pessoas vêem televisão. Não a lêem. Não a escutam muito. Vêm.

Isso acontece com adultos e crianças, intelectuais e trabalhadores, tolos e sábios” (POSTMAN, 1999, p.92).

Na visão do autor, esse fácil acesso à mídia televisiva faz com que questões do mundo adulto estejam presentes na vida cotidiana de crianças e adolescentes. Assim, o público infanto-juvenil está mais informado e aprende tudo o que ocorre no mundo em que vive, inclusive questões que desde o século XVI estavam restritas aos adultos. Então, a partir da televisão não há mais a separação entre crianças e o mundo adulto, levando assim a um processo de desaparecimento da infância, frente a sua precoce adultização e erotização, segundo Postman. Nas palavras do autor:

A televisão destrói a linha divisória entre infância e idade adulta de três maneiras, todas relacionadas à sua acessibilidade indiferenciada: primeiro, porque não requer treinamento para apreender sua forma; segundo porque não faz exigências complexas nem à mente nem ao comportamento, e terceiro porque não segrega seu público (POSTMAN, 1999, p.94).

No entanto, há diversos estudiosos (Pinto, 2000; Sarmiento, 2002, 2003; Buckingham, 2007; Fernandes, 2009; Salgado, 2005; Dornelles, 2011) que argumentam que a infância contemporânea não está desaparecendo, mas se modificando face às mudanças sociais e culturais no cenário mundial.

Manuel Jacinto Sarmiento aponta para um processo de reinstitucionalização da infância na contemporaneidade. O autor argumenta que:

Os tempos contemporâneos incluem, nas diferentes mudanças sociais que os caracterizam, a reinstitucionalização da infância. As idéias e representações sociais sobre as crianças, bem como suas condições de existência, estão a sofrer transformações significativas, em homologia com as mudanças que ocorrem na estruturação do espaço-tempo das vidas quotidianas, na estrutura familiar, na escola, nos *mass-media*, e no espaço público. Contrariamente à

proclamada “morte da infância”, o que a contemporaneidade tem aportado é a pluralização dos modos de ser criança, a heterogeneização da infância enquanto categoria social geracional e o investimento das crianças com novos papéis e estatutos sociais (SARMENTO, 2003, p. 1).

Neste sentido, a infância contemporânea passa por uma reconfiguração diante das transformações que ocorrem em nível mundial, resultando numa pluralização dos modos de ser criança. Isso corrobora a necessidade de um olhar atento e cuidadoso do educador/pesquisador para se compreender esses novos modos de se manifestar dos sujeitos infantis na atualidade.

Desta maneira, são muitos modos de viver a infância na atualidade, e como bem coloca Dornelles (2011, p.77-78):

[...] a modernidade ocidental, ao universalizar e naturalizar apenas umas destas infâncias como dependente e necessitando de proteção, passou a deixar de lado a sua diversidade. Em função disso, acaba-se esquecendo que as infâncias são múltiplas e inventadas como produtos sociais e históricos. Muitas das crianças que vivem suas infâncias hoje fazem parte de um mundo em que explodem informações.

Assim, diante dessa multiplicidade de modos de vivenciar a infância, é extremamente difícil dizer quem são os sujeitos infantis com os quais interagimos nos dias atuais. Afinal, estamos diante de crianças *cyber* (como denominou Dornelles, 2011) nas instituições de educação infantil? Quem são essas crianças? Quais manifestações apresentam em relação à cultura lúdica? Esses sujeitos de pouca idade têm acesso às novas tecnologias? Esses meninos e meninas sabem lidar mais com as tecnologias digitais do que seus pais ou outros adultos, provocando uma “educação invertida”? Essas são algumas das indagações sobre as crianças contemporâneas que me desafiam a tentar conhecê-las, escutá-las, enfim, a mergulhar em seus universos e procurar respostas ou indicativos às questões postas.

Mas retomando agora à questão da relação entre as crianças e a televisão, e mapeando o que discutem alguns

pesquisadores que buscaram investigar a questões similares a que proponho aqui, percebo que apontam a mídia televisiva como uma fornecedora importante às crianças, pelas ficções e através das diferentes imagens que apresenta, de conteúdos para as suas brincadeiras.

Para identificação dos trabalhos que tratam da relação mídia, infância e cultura lúdica, este estudo tomou como base de análise a produção científica apresentada nos Programas de Pós-Graduação no Brasil, conforme o Banco de Teses da CAPES³¹. A análise da produção científica (Dissertações e Teses) abrange o período entre os anos de 2003 e 2012.

Assim, visando realizar uma revisão de literatura, busquei analisar, nas dissertações e teses defendidas entre os anos de 2003 e 2012, a produção brasileira nos campos da Educação, Comunicação e Psicologia, mapeando os trabalhos³² que abordam a relação infância, mídia e cultura lúdica.

Para a realização do mapeamento, elaborei inicialmente um estudo preliminar que procurou identificar os trabalhos que trataram da temática em questão, no período analisado, tomando como base as seguintes palavras-chave/assuntos: criança digital; cultura midiática e cultura infantil; mídia, cultura lúdica e imaginário infantil; cibercultura e infância; ciberinfância. Em seguida, realizei a seleção-recorte dos trabalhos encontrados especificamente sobre a temática em estudo, a fim de proceder à análise das pesquisas a partir dos resumos e a leitura de algumas das produções acadêmicas selecionadas na íntegra.

Em relação às fontes de pesquisa, recorri ao Banco de Teses da CAPES no sítio eletrônico³³, no qual estão contidos todos os trabalhos dos Programas de Pós-Graduação no Brasil. A CAPES passa a publicar os trabalhos a partir de 1987, contendo informações dos Programas de Pós-Graduação, com resumos e

³¹ Banco que reúne as informações de teses e dissertações defendidas em programas de pós-graduação do país. Este Banco é uma ferramenta de busca e consulta, com resumos relativos a teses e dissertações defendidas desde 1987. As informações são fornecidas diretamente à CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) pelos programas de pós-graduação, que se responsabilizam pela veracidade dos dados.

³² No período analisado, também encontrei um trabalho realizado no Programa Interdisciplinar em Ciências Humanas - a Tese de Doutorado de Odinio (2009).

³³ <http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/>

descritores dos trabalhos, em conjunto com os dados sobre os autores, orientadores e os programas aos quais pertencem, fato que vem facilitar a consulta de dados.

Os critérios para seleção do acervo bibliográfico foram definidos considerando: o período das produções – últimos dez anos (2003-2012), a área de produção científica (Educação, Comunicação e Psicologia) e a temática a que se referem (infância, mídia e cultura lúdica).

Para efeitos de recorte, do conjunto da produção científica encontrada, foram considerados apenas os trabalhos acadêmicos (dissertações e teses) que tratavam especificamente sobre infância, mídia e cultura lúdica.

Busquei identificar, então, a partir da leitura e análise dos trabalhos acadêmicos selecionados, o que estas pesquisas trazem acerca da relação infância, mídia e cultura lúdica na contemporaneidade.

Em 2007, Munarim desenvolveu a pesquisa de mestrado intitulada “Brincando na escola: o imaginário midiático na cultura de movimento das crianças”, onde tinha como pressuposto que “os conteúdos da televisão estão presentes no imaginário e conseqüentemente nas brincadeiras infantis”, por isso buscou “entender como se construía essa relação entre crianças e TV nos momentos de brincadeiras, tentando observar de que forma essa relação se refletia na cultura de movimento das crianças” (MUNARIM, 2009, p.117 in Girardello e Fantin, 2009).

Para entender a relação crianças e televisão, Munarim optou por observar as crianças brincando livremente no pátio de duas instituições de educação infantil em Florianópolis – SC, sendo uma particular e uma pública municipal. Além disso, a pesquisadora enviou um questionário com 41 questões aos pais destas crianças, já que por se tratar de crianças entre três e seis anos de idade, ainda não sabiam ler e escrever. Mas para conhecer melhor a relação das famílias com as mídias, a investigadora também realizou uma *verificação* (assim denominado por ela) com as crianças, buscando conversar com os sujeitos infantis durante as suas brincadeiras sobre temas abordados no questionário.

Munarim verificou que a televisão era a mídia preferida das crianças da instituição pública, segundo os pais, tanto para assistir os programas dos canais abertos como para ver filmes em DVD; já entre os pais da instituição particular, apenas um deles

citou a preferência da criança em gostar de ver televisão. Assim, “percebeu-se maior presença dos programas de canais de TV aberta na rotina das crianças [da instituição pública], enquanto canais de TV paga ou a opção de assistir DVDs aparecem para as crianças do Jardim de Infância” [instituição particular] (MUNARIM, 2009, p.121 in Girardello e Fantin, 2009). Nas palavras da pesquisadora: “[...] é possível perceber que não apenas as histórias de filmes levam as crianças a montar seus roteiros nas brincadeiras, mas que também suas próprias formas de se movimentar em determinadas brincadeiras trazem lembranças de certas cenas de personagens” (idem, p.123-124).

De acordo com Munarim, foi marcante a presença de brincadeiras de faz-de-conta e dramatizações entre as crianças das duas instituições, principalmente a “lutinha” envolvendo personagens de seus programas de TV preferidos, como *Power Rangers*, *Três Espiãs Demais*, *Meninas Super-poderosas*, *Os Incríveis*, entre outros, apesar desta ser uma brincadeira mencionada apenas por uma única família no questionário.

Vale destacar aqui as principais conclusões apontadas pela pesquisadora a partir de sua investigação:

[...] as crianças das duas escolas pesquisadas mostraram o quanto o contexto e as ofertas culturais são importantes na constituição de suas brincadeiras. Quanto mais diversas as experiências, o contato com a natureza, as histórias, os lugares e a diversidade dos brinquedos, mais as crianças exercitam a imaginação, criando e atribuindo sentidos à realidade da qual fazem parte. [...] a importância de conhecer o contexto social para tentar compreender as brincadeiras [...]. [...] constatou-se também as similaridades nas vivências lúdicas das crianças das duas escolas, caracterizadas principalmente pela presença do imaginário das mídias no processo de criação dos roteiros das brincadeiras. [...] São situações percebidas no trabalho de campo, [...] que me possibilitam afirmar que a criança encontra formas de se relacionar com o mundo principalmente através da cultura e cria estruturas de ressignificação de acordo com o contexto em

que vive, com os locais que frequenta e as pessoas com quem convive (MUNARIM, 2009, p.133-134 in Girardello e Fantin, 2009).

No mesmo ano, Rita Peixoto Migliora (2007), em sua dissertação de mestrado “Crianças e Televisão: Um Estudo de Audiência Infantil e de Fatores Intervenientes”, procurou descrever e analisar o consumo cultural de crianças com idade entre oito e doze anos, estudantes de oito escolas públicas e três particulares dos estados do Rio de Janeiro e de Minas Gerais, bem como o tempo dedicado por elas à televisão, modos de interação com esta mídia e níveis e formas de atuação da escola e da família como fatores intervenientes dessa relação. Segundo a pesquisadora, para estas análises foram utilizadas as seguintes variáveis: “impacto da televisão na vida das crianças [...]; padrão de consumo cultural das crianças; diálogo familiar; expertise ou telefilia, relacionada ao conhecimento que as crianças têm sobre a televisão; relação escola/televisão e família/televisão; nível econômico delas” (MIGLIORA, 2007, p.6).

A partir de seu estudo sobre a relação das crianças com a televisão, Migliora (2007) obteve os seguintes resultados:

- 1) essas crianças têm um consumo de televisão muito intenso no que diz respeito ao tempo — mais de três horas diárias, todos os dias da semana — e ao conhecimento adquirido acerca do veículo e de sua linguagem — são experts no assunto; 2) têm clara preferência por narrativas de ficção (telenovelas, filmes e seriados) e sentem imenso prazer em se relacionar com elas; 3) vêem seus programas prediletos quase sempre acompanhadas por adultos, o que sugere presença da família como importante fonte de mediação; 4) a escola tem participação significativa na relação das crianças com o conteúdo televisivo (MIGLIORA, op. cit., p.6).

Ainda que os sujeitos da pesquisa de Migliora sejam crianças com idade entre oito e doze anos, ou seja, crianças que não estão na educação infantil, mas sim no ensino fundamental,

nos faz refletir sobre a forte presença da televisão no dia a dia destas crianças investigadas, influenciando sobremaneira o seu repertório cultural a partir dos conteúdos televisivos.

Lauren Ferreira Colvara, também no ano de 2007, desenvolveu a pesquisa de mestrado intitulada “A TV e os vários olhares da criança” com o objetivo de “focalizar a diversidade do receptor-criança, salientando que o ato de ver TV extrapola o momento da recepção e que a mediação é mais do que um objeto, é um instrumento conceitual e fundamento teórico” (COLVARA, 2007, p.10). Para tal, optou por realizar oficinas temáticas junto às crianças para mergulhar em seu cotidiano. Estas oficinas possibilitaram: “1. coletar as opiniões sobre os programas televisivos favoritos; 2. captar a expressão das crianças; 3. observar as manifestações do processo comunicativo, base do desenvolvimento da pesquisa” (COLVARA, op. cit., p.10).

Neste sentido, a pesquisa de campo de Colvara (2007) se articulou em dois eixos, levando em conta a tensão do espaço do cotidiano em que a comunicação se estabelece:

- 1) a etnografia oferece dados sobre o cotidiano das crianças e revela suas práticas culturais através do uso que faziam desses meios; 2) os questionários dos pais e feedbacks com as professoras revelam como as comunidades de apropriação atuam na formação de gosto por gêneros e formatos e os tipos de relação estabelecidos com a TV (COLVARA, 2007, p.10).

Dentre as conclusões elaboradas a partir de sua investigação com as crianças, Colvara (2007) destaca as seguintes:

Ao articular o receptor-criança e seu contexto, no momento de ver TV, evidenciou-se o aprofundamento da cultura, conforme os preceitos de Geertz, de que a criança constrói um espaço com símbolos e os comportamentos compartilhados e alojados nas relações sociais (Idem, p.184).

Ao tomar contato com o processo comunicativo infantil percebeu-se caminhos da produção de sentido no momento da

recepção e como os discursos da escola e da família atuam na formação da criança. O lugar da TV, considerando em principal a produção de sentido, foi percebido como um agente de sociabilidade e que necessita de aprofundamentos investigativos de cunho empírico, para que assim as relações entre os sujeitos, a sociedade e a mídia sejam entendidos em seu acontecimento (Idem, p.187).

Já Andrea Muller Garcez, em sua dissertação de mestrado, “Animar, se divertir e aprender: as relações de crianças com programas Especialmente Recomendados” (2010), procurou analisar a relação que crianças estabelecem com programas televisivos infantis que possuem a classificação ER (especialmente recomendados para crianças e adolescentes) pelo Ministério da Justiça. A pesquisadora tentou entender como as crianças avaliam esses programas televisivos, como os interpretam e “como lidam com os valores intencionalmente veiculados nesses programas” (GARCEZ, 2010, p.7).

Para desenvolver sua investigação, Garcez realizou dez oficinas de visualização de programas infantis “Especialmente Recomendados”, com atividades e registros feitos pelas crianças de seis a sete anos de idade. Essas oficinas foram realizadas no Instituto Tear no Rio de Janeiro, uma ONG com foco na arte e educação, onde crianças de escolas públicas participavam deste Instituto no contraturno escolar. Os programas televisivos exibidos pela pesquisadora foram: “Sítio do Pica pau amarelo”, “Cocoricó”, “Juro que vi” e “Um menino muito maluquinho”, “Teca na TV”, “Charlie e Lola” e “Jakers”.

Segundo Garcez (2010), os resultados de sua investigação indicaram que:

[...] as crianças avaliam os programas exibidos nas oficinas pelo seu conteúdo como bons programas, dirigidos a todas as crianças, os interpretam com muita propriedade, reconhecem os valores e as normas de conduta neles veiculados e lidam com esses valores de acordo com os seus esquemas de assimilação, conforme a teoria piagetiana, tanto do ponto de vista cognitivo, quanto em

relação ao desenvolvimento moral (GARCEZ, op. cit., p.7).

Garcez constatou também que as crianças, sujeitos da pesquisa, assistem aos mesmos programas, geralmente desenhos animados e filmes apresentados na TV aberta. No entanto, os programas televisivos ER não são os preferidos por essas crianças. Esse fato suscitou questionamento e reflexão por parte da pesquisadora, mas ela não conseguiu encontrar uma resposta para o problema a partir da pesquisa. Apesar disso, a autora acredita que “o fato de avaliarem os programas como bons não significa que gostem deles, ou, ao menos, não a ponto de os incluírem na lista dos mais queridos” (GARCEZ, 2010, p. 97).

Procurando investigar a uma problemática similar a que se propôs Garcez (2010), Luciana Bessa Diniz de Menezes, em sua dissertação de mestrado intitulada “Especialmente recomendado para menores de seis anos”, também concluída em 2010, levantou as seguintes questões de pesquisa: “O que as crianças dizem sobre um programa educativo feito especialmente para elas? Será que gostam? Afinal, o que está em jogo quando elas se ligam à telinha?” (MENEZES, 2010, p.11). Essas foram algumas indagações que impulsionaram seu estudo sobre a recepção de crianças de três anos diante de um programa criado especialmente para elas pela MultiRio³⁴ – o Uni Duni TV e a produção da série.

Em sua pesquisa de campo, Menezes desenvolveu um estudo etnográfico em duas turmas de maternal da Creche Institucional Dr. Paulo Niemeyer, localizada na cidade do Rio de Janeiro. Na busca pela coleta de dados, a pesquisadora realizou observação participante na sala dos grupos de crianças e também na sala de vídeo, bem como analisou as fichas de matrícula e aplicou questionários semi-estruturados junto aos pais ou responsáveis. Para registrar as observações e atividades junto às crianças, Menezes fez uso do diário de campo, de filmagens e fotografias.

Menezes, a partir de seu estudo, conclui que “é preciso ouvir as crianças sobre aquilo que elas estão assistindo e investir na constituição de uma audiência crítica e analítica. Papel que

³⁴ Empresa de Múltiplos Meios da Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro.

cabe tanto às famílias quanto às instituições educativas” (MENEZES, 2010, p. 169). Além disso, a autora afirma que:

Faz parte, hoje, do perfil do educador compreender o processo de mediação realizado pelas novas tecnologias, em especial pela televisão, que, embora não possa mais ser considerada “nova”, continua ainda desconhecida como ferramenta pedagógica por grande parte dos educadores e de profissionais da mídia (MENEZES, op. cit., p.169).

Ainda discutindo acerca da relação das crianças com a televisão, e como já mencionei no início desta seção, pesquisas realizadas no Brasil apontam os desenhos animados como a narrativa audiovisual mais admirada pela grande maioria das crianças. Estudos como a dissertação de mestrado de Adriana Hoffmann Fernandes (2003) e as teses de doutorado de Raquel Gonçalves Salgado (2005) e de Juliane Di Paula Queiroz Odicino (2009) abordam a relação entre crianças e desenhos animados, face à importância desta narrativa para a cultura lúdica infantil.

Em sua dissertação de mestrado, “As mediações na produção de sentidos das crianças sobre os desenhos animados” (2003), Adriana Hoffmann Fernandes procurou conhecer os sentidos que a criança produz sobre os desenhos animados. A pesquisa foi realizada em duas escolas, uma pública e uma particular, localizadas no Rio de Janeiro. Os sujeitos da investigação foram crianças entre nove e dez anos de idade. Para a coleta de dados, a pesquisadora se utilizou de oficinas e entrevistas em grupos, procedimentos mais coerentes com a fundamentação teórica e metodológica de seu estudo – a teoria das mediações de Orozco Gomes, onde a recepção é vista como fruto das interações sociais.

A partir de sua pesquisa com as crianças, Fernandes (2003, p. 7) concluiu que “diferentes mediações correspondem a diferentes preferências e modos de recepção televisiva”. A autora constatou que “o olhar do outro foi constitutivo do olhar que as crianças lançaram para a TV. Nos diálogos, nos gestos, nos sorrisos, os sentidos circulavam, modificavam-se e recriavam-se” (FERNANDES, 2003, p. 163). Por isso, a pesquisadora “aponta para a necessidade de que a escola reveja sua postura em relação

a TV, constituindo-se como mediadora de processos de formação crítica da televidência” (Idem, p. 7).

Embora já tenha abordado as pesquisas de Salgado (2005) e de Odicino (2009) no Capítulo 1 desta Tese, vou retomá-las neste tópico, já que naquele Capítulo abordei questões relacionadas à metodologia de pesquisa utilizada pelas pesquisadoras, e neste momento, discutirei sobre o que elas discorrem acerca da relação entre as crianças e os desenhos animados.

Considero válido destacar como Raquel Salgado entende a presença desta narrativa audiovisual – os desenhos animados, no cotidiano dos sujeitos infantis. Afirma a pesquisadora:

Como signos culturais que têm presença marcante na cultura infantil, os desenhos animados carregam visões de infância e das relações entre crianças e adultos, nas quais estão impressas as marcas do tempo e da cultura em que são produzidos. São, por sua vez, discursos midiáticos aqui destacados por terem estreitas conexões com o universo lúdico infantil. Consistem em ricas fontes simbólicas de onde as crianças retiram narrativas para compor fabulações, personagens e regras que tomam corpo em suas brincadeiras e jogos (SALGADO, 2005, p. 230).

Para Salgado, alguns personagens de desenhos animados rompem gerações e infâncias variadas, habitando o universo de meninos e meninas com histórias e culturas diversas. Porém, desde o final do século XX, a garantia do sucesso dessa animação como indústria de entretenimento é graças a sua conexão com o mercado de brinquedos, afirma a autora. Isso porque “histórias e personagens dos desenhos animados rompem os limites demarcados pela tela de TV e transformam-se em bonecos, quebra-cabeças e nos mais variados jogos e brinquedos. Ganham, assim, materialidade, penetrando e participando da vida das crianças e de suas experiências lúdicas” (SALGADO, 2005, p.231).

É neste sentido que a autora salienta a importância de valorizar o lúdico na prática pedagógica das instituições educativas que atendem crianças pequenas, pois

Tomar o lúdico como viés do trabalho pedagógico de um projeto educativo orientado por compromissos éticos e estéticos apresenta-se como um outro desafio a ser assumido na educação de crianças do nosso tempo. Trabalhar com brincadeiras e jogos não se limita à definição, enquadre ou administração pedagógica dessas atividades em sala de aula. Significa, também, penetrar no universo lúdico da criança como interlocutor, não apenas para compreender o que ela faz ou diz, mas para aproximar-se de seus valores, sua cultura e dos modos como ela traduz os signos de seu tempo e os transforma em fantasias, medos, desafios, heróis, ogros e brinquedos. É também nesse universo que as crianças, ao criarem narrativas, vêem-se como autores e personagens das histórias que inventam e deparam-se, no espelho refletido por essas histórias, com a imagem dos heróis e vilões que constroem para suas próprias vidas. Brincando, jogando e criando narrativas, as crianças estão falando de si próprias, de seus medos, coragem, angústias, sonhos e ideais. Estão falando de seu tempo, da cultura em que vivem, aprendem e crescem, das promessas e mal-estar dessa mesma cultura. Estão falando também de nós, adultos, de nossas expectativas e projetos, de nosso consolo e tragédia, de nossa presença e silêncio, de nossas certezas e fraquezas (SALGADO, 2005, p. 238).

Odinino (2009), em sua pesquisa de doutorado, procurou problematizar “a maneira como, no atual contexto mediado pelas tecnologias da comunicação, se efetua o que denominamos imaginário infantil, cenário por meio do qual as crianças interpretam, vivenciam e se identificam com as personagens de desenho animado atual” (ODININO, 2009, p. 4-5).

A partir da investigação em campo com crianças entre seis e oito anos de idade, Odininio concluiu que:

Em relação à brincadeira de heróis de TV, apesar de constatarmos através da observação de seus momentos livres, nos recreios, que os meninos fantasiam muito mais serem seus heróis, as meninas apontaram essa atividade como sua preferida em maior número de vezes do que eles. A presença das personagens de desenho animado nos cotidianos das meninas emerge mais vinculada a emblemas e marcas incutidas em seus objetos e roupas do que propriamente em suas brincadeiras de faz-de-conta. Aliás, a preocupação com a aparência adquire um estatuto especial no grupo feminino (ODININO, 2009, p.213).

De acordo com Odininio (2009), ao se observar atentamente a presença de personagens de desenho animado na cultura lúdica das crianças, é possível perceber práticas e elementos que participam de forma direta no cotidiano de meninos e meninas, contribuindo para consolidar certas ritualidades e identidades em relação a gênero, grupos de idade, classe, entre outros. Por isso, a autora assevera que:

Fundamentais são a presença e a centralidade que essas personagens de desenho animado desfrutam hoje na vida das crianças. Independente do meio, heróis e heróinas se inscrevem como signos identitários, delimitando espaços, constituindo comunidades e atuando intensivamente na consolidação da cultura lúdica infantil (ODININO, 2009, p.215).

Outra pesquisa que também procurou conhecer sobre a relação entre crianças e televisão foi o estudo de Cláudio Márcio Magalhães, “Do Pocinho ao Cabeças: A televisão pelo olhar das crianças de Ouro Preto” (2005), cujo objetivo foi “descobrir um pouco mais desta relação, criança e TV, por si só um objeto de estudo, mas a partir de lugar diferenciado de boa parte das

discussões sobre TV e criança: do olhar das próprias crianças” (MAGALHÃES, 2005, p. 7).

Em sua investigação, Magalhães realizou vinte e uma intervenções em duas escolas localizadas em Ouro Preto – Minas Gerais, sendo uma particular situada no bairro Cabeças, e outra pública, situada na periferia, em um bairro conhecido como Pocinho. Daí o título de sua tese “Do Pocinho ao Cabeças”. Os sujeitos da pesquisa foram 62 crianças de três turmas de 4^a Série.

Cláudio Magalhães (2005, p. 197), a partir de seu estudo com as crianças, afirma que:

[...] a televisão não é um aparelho de mão única, sua programação se relaciona de forma diferente com diferentes públicos, em diferentes situações. Não há uma televisão e uma massa de crianças sendo manipulada de forma igualitária, como um rolo compressor. Há várias TVs e há várias crianças, dependentes de todo o complexo contexto social que as circunda para, então, serem definidas as suas relações.

A afirmação de Magalhães vai ao encontro das discussões realizadas por outros pesquisadores já abordadas nesta Tese. Para o pesquisador, com os dados produzidos em campo, é possível dizer que:

A criança que emerge se mostra um ser cultural ativo, que em boa parte tem condições de entender e se apropriar do que é bom e ruim em sua relação com a TV. É também uma criança consciente de sua condição frágil, que pede por referências e limites, que gosta de televisão tanto quanto os adultos, mas ainda tem fortes laços afetivos e referenciais com seus pais e seu meio-ambiente, que determinam suas relações sociais, inclusive com sua TV (MAGALHÃES, 2005, p. 7).

Elza Dias Pacheco (1998) adverte para o fato de que os debates sobre os efeitos da televisão são estéreis se não se conhece o sujeito infantil como um ser histórico e que produz

cultura. A autora afirma que, para obter tal conhecimento, é necessário pesquisas e observações durante as brincadeiras das crianças em diferentes contextos como na família, na escola, nos parques, nos jogos de esconde-esconde, vividos nos dias atuais, em parte, através dos desenhos animados que fascinam meninos e meninas.

A respeito da fascinação pelas crianças por essa narrativa audiovisual, Pacheco (1998, p. 34) assevera que:

É por meio dessa magia, desse fantástico, que a criança elabora suas perdas, materializa seus desejos, compartilha da vida animal, muda de tamanho, liberta-se da gravidade, fica invisível e, assim, comanda o universo por meio de sua onipotência. Dessa forma, ela realiza todos os seus desejos e as suas necessidades. Mas é inaceitável acreditar que durante tais jogos a criança seja passiva e acrítica. É inacreditável pensar que ela confunda ficção com realidade. Aliás, creio que uma não existe sem a outra. Não há realidade que não seja mesclada de ficção, e esta, baseia-se no real. A criança, como dizia Bettelheim, transita de uma para a outra e se diverte.

Elza Pacheco (1998) enfoca também a digitalização no cotidiano de crianças e adolescentes, e alerta para o fato de que este acontecimento provoca a construção de novos sentidos e sua rearticulação com o imaginário social.

Desta forma, a seguir, procuro discutir sobre a cultura lúdica infantil na era da cultura digital, tomando como principais interlocutores: Buckingham, 2007; Dornelles, 2011, 2012; Levin, 2007; Veen e Vrakking, 2009.

3.3 CULTURA DIGITAL E A CULTURA LÚDICA INFANTIL NA CONTEMPORANEIDADE

Para iniciar essa discussão, cabe explicitar o que entendo por cultura digital. Assim, compartilho do conceito defendido por Nelson Preto e Alessandra Assis (2008), no qual a cultura digital

indica intrinsecamente um processo crescente de reorganização das relações sociais mediadas pelas tecnologias digitais, afetando em maior ou menor escala todos os aspectos da ação humana. Isso inclui reorganizações da língua escrita e falada, as idéias, crenças, costumes, códigos, instituições, ferramentas, métodos de trabalho, arte, religião, ciência, enfim, todas as esferas da atividade humana. Até mesmo os aspectos mais pessoais, como os rituais de namoro e casamento, entre outras práticas, têm a sua regulação alterada, dadas as novas formas de interação vivenciadas na cultura digital (PRETTO; ASSIS, 2008, p. 78).

No livro *Homo Zappiens*, Veen e Vrakking (2009, p. 30) afirmam que existe “aparentemente uma nova espécie que atua em uma cultura cibernética global com base na multimídia”. Será que podemos afirmar que de fato existe uma nova espécie? Há realmente uma “geração digital”? Seria possível uma generalização das crianças ao ponto de chamá-las atualmente de “crianças digitais”? Então, cabe também a indagação: Se há uma “geração digital”, como é que essa geração age e como ela manifesta a sua cultura lúdica na contemporaneidade?

Neste sentido, Dornelles (2012) considera que é preciso investir em estudos e refletir sobre a relação entre as crianças e o mundo digitalizado na atualidade. Para a autora:

Essas novas tecnologias culturais infantis exigem que se invista em pesquisas sobre os ciberinfantes e sobre as tecnologias e estratégias criadas para se produzir a criança da contemporaneidade. É preciso que se possa pensar/problematizando as relações entre a infância e o mundo atual digitalizado as quais as crianças têm acesso desde que nascem. É preciso que se aprenda como as crianças e adolescentes lidam com estes equipamentos eletrônicos. Sobre quais as formas de enclausuramento deles na atualidade que não mais usam outros espaços da casa ou da rua para suas atividades, mas sim os dos shoppings, o de seus

quartos/informatizados, as suas *lan houses* para seu brincar diário (DORNELLES, 2012, p. 92-93).

Penso que a produção acadêmica brasileira, com foco na investigação sobre questões apontadas por Dornelles, ainda é incipiente e carece de mais pesquisas que busquem conhecer atentamente essa chamada ‘ciberinfância’.

Assim, numa tentativa de mapear algumas pesquisas³⁵ que tiveram como foco de análise as crianças, a cultura lúdica e a cultura digital, abordo a seguir o que pesquisadores têm apontado e indicado a respeito dessa infância contemporânea.

Em sua tese de doutorado “O lúdico e a aprendizagem na cibercultura: jogos digitais e internet no cotidiano infantil” (2005), Claudemir Edson Viana procurou “compreender a representação infantil sobre os conteúdos de jogos digitais e considerar, sobretudo, o modo lúdico das crianças se relacionarem com o mundo digital, conforme as particularidades da consciência criativa do imaginário infantil” (VIANA, 2005, p. 1). Para isso, Viana observou o lúdico em momentos de jogos digitais preferidos e uso de internet num grupo de trinta crianças entre oito e dez anos de idade em uma escola particular. A instituição escolhida foi o Colégio Maria Montessori, no bairro de Moema, na cidade de São Paulo, colégio que disponibiliza laboratórios de informática com computadores em rede e com acesso rápido à Internet.

Durante o período de pesquisa em campo que durou nove meses, Claudemir Viana aplicou um plano de coleta de informações sobre os sujeitos da pesquisa – as crianças, sobre os jogos digitais preferidos por elas e sobre como costumavam brincar. Para isto, o pesquisador programou dois tipos de encontros: um coletivo (a turma toda) e outro com duplas ou trios de crianças. Nestes encontros, Viana elaborava roteiros a fim de que as brincadeiras das crianças diante da internet fossem viabilizadas, além de promover conversas com os sujeitos a respeito dos jogos e de outros modos de brincar. Estes encontros foram filmados para posterior análise dos dados.

³⁵ O mapeamento das pesquisas apresentado nesta seção é resultado do levantamento realizado no Banco de Dissertações e Teses da CAPES, conforme já explicitado na seção 3.2 deste Estudo.

Após a pesquisa de campo e análise dos dados, o autor constatou “a forte presença da hipermídia no lúdico dos sujeitos da amostra. Também foi notório o uso desta tecnologia para sua expressão e criação. Ficou explícito que o lúdico digital está inserido num contexto maior, de ludicidade e de cultura” (VIANA, 2005, p. 252).

E, ainda, como resultados de sua pesquisa, Viana (2005, p. 252) percebeu que:

[...] os jogos digitais ou a Internet não se tornaram as exclusivas ‘brincadeiras’ de criança. Muito pelo contrário, as brincadeiras tradicionais como pega-pega e o esconde-esconde continuam presentes na prática lúdica, mesmo que em circunstâncias mais restritas, como espaço (condomínio), a violência etc.

[...] também que a presença do adulto próximo, familiar ou amigo(a) são mediadores no processo informal de aprendizagens sobre a utilização da hipermídia, como foi possível verificar em várias falas dos sujeitos-criança, embora isso não represente que os familiares tenham a prática de brincar com seus filhos; apenas dois sujeitos-criança relataram tal fato.

[...] que os sujeitos-criança dominam a tecnologia, e no que diz respeito aos jogos, mais ainda, que desenvolvem diversas habilidades de ordem física e mental. Entretanto, [...] os educadores ainda não conseguiram inserir os jogos digitais e a Internet no processo de Ensino Formal de maneira adequada.

Ao concluir seu estudo, Claudemir Viana ressalta que “a criança é sujeito no processo de construção da representação social a respeito dos conteúdos disponibilizados pela hipermídia, [...]; e ainda, que é capaz de resignificar sentidos, ainda mais sendo co-autora como é próprio da interatividade no meio digital” (VIANA, 2005, p.252-253).

Ângela Meyer Borba, em sua tese de doutorado intitulada “Culturas da infância nos espaços-tempos do brincar: um estudo

com crianças de 4-6 anos em instituição pública de educação infantil” (2005 b), buscou “compreender como as crianças, nas relações entre si e nos espaços-tempos do brincar, constituem suas culturas da infância, concebidas como formas de ação social sobre o mundo pelas quais se identificam como um grupo de pares”(BORBA, 2005 b, p. 10).

O foco da pesquisa de Borba foi a investigação dos espaços e tempos do brincar das crianças pequenas na contemporaneidade, por isso o seu estudo também foi incluído neste mapeamento.

Ângela Borba, durante a pesquisa de campo baseada na perspectiva etnográfica, observou um grupo de crianças de uma instituição de educação infantil municipal da cidade de Niterói, no estado do Rio de Janeiro. As observações estavam direcionadas às atividades de brincadeiras das crianças organizadas pela instituição e foram registradas em diário de campo e em vídeo. Além disso, a pesquisadora realizou sessões de conversas com as crianças e apresentou vídeos contendo situações de brincadeiras vivenciadas por elas.

A partir da investigação e da análise dos dados empíricos, seu estudo revelou que:

[...], no grupo e no contexto estudado, as crianças, nas relações que estabelecem entre si e com as ordens institucionais escolares, constituem suas culturas da infância, representadas por um conjunto de conhecimentos partilhados que lhes permite brincar e fazer coisas juntas, bem como por uma ordem social por elas construída e instituída que rege suas relações de pares (BORBA, 2005 b, p. 10).

Borba (2005 b, p. 10) tece suas conclusões de pesquisa a partir de três eixos, a saber:

(i) a agência das crianças na regulação de suas relações e na organização das brincadeiras; (ii) o desejo de brincar com os outros, a valorização do espaço interativo e a partilha como elementos constitutivos das culturas infantis; (iii) o brincar como atividade criadora, através da qual as crianças

reinterpretam o mundo e se compreendem como membros de um grupo geracional e como sujeitos na sociedade.

Ao finalizar suas reflexões, Borba (2005 b, p. 10) ressalta que:

[...] o reconhecimento das crianças como sujeitos atores sociais plenos implica promover a ampliação dos seus direitos sociais de participação na sociedade e nas instituições de educação infantil, o que significa escutar suas vozes e incluir suas formas próprias de pensar e agir nas organizações dos espaços-tempos institucionais e de suas vidas.

Rogério Costa Würdig, na tese de doutorado intitulada “O quebra-cabeça da cultura lúdica – lugares, parcerias e brincadeiras das crianças: desafios para políticas da infância”, defendida em 2007, procurou “compreender como se expressa a cultura lúdica do ponto de vista de um grupo de crianças de uma escola pública no bairro Fragata de Pelotas” (WÜRDIG, 2007, p. 24). Para tal compreensão, Würdig utilizou a observação participante, a fotografia e a entrevista conversada em grupos. Esses instrumentos de pesquisa foram complementados pelos registros escritos das crianças e os documentos da instituição de educação. Os sujeitos da pesquisa foram dezenove crianças que frequentavam os anos iniciais do ensino fundamental, sendo que nove delas foram envolvidas nas expedições às suas casas para poder conhecer os lugares onde brincavam, com que brincavam e seu(s) parceiro(s) nas brincadeiras.

Através de seu estudo, Würdig (2007, p. 6) chegou às seguintes conclusões sobre a cultura lúdica a partir do ponto de vista das crianças:

O recreio, enquanto tempo e espaço de produção da cultura lúdica e transmissão das culturas da infância, apresenta, segundo as crianças, múltiplos sentidos, sendo que o brincar é mais propagado e vivido intensamente. As mudanças propostas no recreio repercutem nas relações de gênero,

nas tarefas pedagógicas, no currículo e na arquitetura escolar. As crianças deixam suas marcas nos espaços onde brincam, apesar das restrições e dos impedimentos dos adultos. As marcas estão no jeito como se apropriam desses espaços, na duração, nas brincadeiras e nas parcerias escolhidas. É inegável a importância dos animais de estimação nas suas brincadeiras. Essas marcas também refletem as desigualdades sociais nas infâncias dessas crianças. As propostas de mudanças das crianças em relação às ruas, à escola e às suas próprias casas são predominantemente coletivas. Conclui-se que, embora o lúdico não seja exclusivo das crianças, são elas que têm resistido e lutado para que possam usufruí-lo em suas vidas.

Na busca por também conhecer sobre o brincar das crianças na contemporaneidade, Érica Silva Fróis desenvolveu a dissertação de mestrado “As práticas da criança na contemporaneidade: o brincar analógico e digital - Uma perspectiva acerca do corpo no processo de subjetivação infantil”, defendida em 2010. O objetivo geral de seu estudo foi “levantar análises sobre a subjetividade infantil pela via corporal a partir da investigação do brincar no plano analógico e no plano digital” (FRÓIS, 2010, p. 10). A pesquisadora entende por brincar analógico “a relação da criança com o brincar concreto, a cena do faz-de-conta, os jogos de manipulação do objeto em si. Para o brincar digital têm-se as experiências com a imagem dos jogos eletrônicos”(FRÓIS, 2010, p. 10).

Para a coleta de dados em sua pesquisa qualitativa, Fróis se utilizou da documentação teórico-científica e da observação de crianças brincando no contexto digital (jogos eletrônicos) e brincando de modo analógico (brincadeira de faz-de-conta, jogo sensorio-motor e jogos de regra). Os dados recolhidos em campo foram tratados com base na análise de conteúdo, “estabelecendo relações entre a cena observada e a análise sobre o corpo da criança e sua relação com o brincar” (FRÓIS, 2010, p. 15).

A partir do estudo, Fróis entende que não é possível estabelecer uma relação simplista de digital *versus* analógico, mas “pretende, contudo, suscitar as dinâmicas distintas presentes nestas realidades que coexistem em um sistema passível de ser

nomeado como ‘dialógico’ ”(FRÓIS, 2010, p. 85-86). Assim, a pesquisadora considera que:

O brincar dialógico seria, portanto, a coexistência destes modos de brincar – o digital, virtual, e o analógico, “concreto” – que operam na realidade contemporânea, traduzindo dimensões diferentes do espaço social e histórico situado à luz do século XXI. Ambos os modos de brincar correspondem a aspectos que podem ser tomados como “positivos” ou “negativos” dependendo da dinâmica presente no contexto infantil (FRÓIS, 2010, p. 85-86).

Ao concluir seu estudo, Fróis ressalta que “é necessário considerar o plano analógico coexistindo com a dinâmica digital. Ambos fazem parte de um mesmo sistema lúdico: o brincar enquanto modo de apropriação subjetiva da criança no mundo que a rodeia. Esta tarefa contempla tanto a dinâmica digital como a analógica” (FRÓIS, 2010, p. 120).

Portanto, segundo a pesquisadora:

Tanto o plano digital como o analógico apontam pontos positivos na formação infantil e, o que atuaria prejudicando a formação da criança poderia ser o modo de relação com o qual a criança estabelece com o brincar. Ao estar na relação inter-humana, quer seja no plano digital como no analógico, pode se beneficiar de uma vasta construção de itens associados a seu desenvolvimento psicomotor, como a capacidade de negociação, administração e manifestação das frustrações e emoções, construção de alternativas para resolver problemas e criar meios de atender suas próprias demandas. Já na impossibilidade destas relações, no caso se a criança passa grande parte de tempo brincando sozinha no computador ou fora dele, perde algumas dessas possibilidades. Isso não quer dizer que ao brincar sozinha no computador ou fora dele a criança não tenha benefícios. Ela constrói aprendizagens,

embora de outra ordem, como habilidades psicomotoras, de atenção, memória e destreza motora. Contudo, o que se ressalta é que ambas as habilidades caminham relacionadas. Uma criança que se vê privada dos relacionamentos interpessoais, do brincar com outras crianças, pode se ver prejudicada nas habilidades interpessoais e, deste modo, poderá ter alterado suas funções de pensamento ligados à memória, percepção e linguagem, por exemplo (FRÓIS, 2010, p. 120-121).

Neste sentido, Fróis (2010, p. 123) propõe, a partir de sua investigação,

um alargamento na visão do brincar infantil compreendendo-o à luz da contemporaneidade. Seus atravessamentos e enlaces com a relação interpessoal das crianças merecem ser melhor investigados, porém, salienta-se que, considerar esses modos de brincar enquanto dinâmicas infantis coexistentes e indispensáveis na formação humana à luz do século XXI já é um bom avanço na compreensão das práticas de subjetivação da criança na contemporaneidade.

Já a pesquisa de mestrado de Caroline Bohrer do Amaral intitulada “Desafio da ciberinfância: modos de composição de práticas pedagógicas utilizando artefatos tecnológicos digitais”, defendida em 2010, não teve como foco de investigação a cultura lúdica das crianças, mas procurou entender sobre essa ‘ciberinfância’ na contemporaneidade e os desafios colocados para a sua educação formal, com o objetivo de “pensar, junto com professores e outros profissionais da educação, sobre a criação de práticas pedagógicas, utilizando artefatos tecnológicos digitais, visando o trabalho com as crianças” (AMARAL, 2010, p. 5). Para tal, sua pesquisa foi desenvolvida em três etapas, conforme descreve a autora:

- 1) contextualização histórico-social da ciberinfância, dos artefatos tecnológicos

digitais e da cibercultura; 2) desenvolvimento de um objeto de aprendizagem, que trata do referencial teórico da ciberinfância e artefatos tecnológicos digitais, utilizado para suporte desse conteúdo nos cursos com professores; 3) realização de três cursos destinados a professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, a fim de se pensar sobre as práticas pedagógicas com artefatos tecnológicos digitais para ciberinfância (AMARAL, 2010, p. 69).

Fazendo uso da abordagem qualitativa em sua pesquisa, Amaral optou pelos seguintes instrumentos de coleta de dados: registros no ambiente virtual de aprendizagem PLANETA ROODA; questionário semiestruturado entregue aos professores no último dia de curso, e as observações/falas das aulas que compuseram um diário de campo.

A partir da pesquisa em campo, Amaral (2010, p. 126) acredita que “para os adultos, compreender como pensam e como vivem as crianças da ciberinfância é um processo dificultoso, já que estas, de alguma forma, conseguem conviver com este mundo exposto nas telas de seus computadores”. E acrescenta a pesquisadora: “O professor da contemporaneidade precisa não apenas saber da sua diferença com as suas crianças, mas também das diferenças apresentadas em suas salas de aula” (AMARAL, 2010, p. 126-127).

Neste sentido, Amaral entende que:

é necessário que os profissionais da educação procurem: conhecer a ciberinfância para conviver melhor com ela; conhecer, explorar, jogar e analisar criticamente os artefatos tecnológicos digitais para saber potencializar suas características; buscar pressupostos teóricos para aperfeiçoar a prática e fazer da prática também um saber científico; planejar e criar projetos; refletir antes durante e depois da prática; ter sempre uma inquietude, uma curiosidade, um desejo de aprender e realizar cursos de formação (AMARAL, 2010, p. 127-128).

Vale dizer que as pesquisas aqui mapeadas, realizadas em sua maioria na área da Educação, apresentam diferentes abordagens sobre as crianças, a cultura lúdica e a cultura digital, mas são inspiradoras para esta investigação, na medida em que também buscaram estabelecer um diálogo próximo com os sujeitos infantis e considerar suas culturas na tentativa de conhecer as crianças na contemporaneidade.

Deste modo, as contribuições teóricas e metodológicas das investigações destacadas neste Estudo me deram pistas para que eu pudesse construir meu próprio percurso de pesquisa, pois como coloca Geertz (1973, p. 37), “[...] as ideias teóricas não aparecem imediatamente novas a cada estudo; [...] elas são adotadas de outros estudos relacionados e, refinadas durante o processo, aplicadas a novos problemas interpretativos”.

Esteban Levin (2007) também defende a necessidade de se compreender melhor essas crianças que vivem num mundo das novas tecnologias, por isso este autor afirma que:

Conseguiremos compreender a problemática das crianças e a demanda que ela expressa se nos inserirmos na nova realidade imaginária, digital e virtual em que se estrutura e desenvolve o mundo da meninada, abordando-a principalmente do ponto de vista do ato de brincar, como dimensão fundamental da vida infantil. Para as crianças, brincar é certamente imaginar, evocar e pensar. Nunca é uma banalidade, mas sim um ato estrutural que cria a experiência infantil originária, aquela que suscita mais questionamentos no mundo contemporâneo (LEVIN, 2007, p. 16).

Assim, Levin (2007), ao fazer uma sucinta análise sobre a história do brinquedo moderno, considera que a partir da segunda metade do século XX ocorre uma profunda mudança na produção industrial de brinquedos, ficando estes cada vez mais aperfeiçoados e determinando as brincadeiras e atividades das crianças, ou seja, é o objeto-brinquedo que comanda os passos da meninada na brincadeira. Nas palavras do autor:

Depois de tão alto grau de aperfeiçoamento, o objeto-brinquedo acaba por brincar sozinho;

com efeito, ele se torna protagonista de uma brincadeira solitária que é auto-suficiente, não sendo necessário que a criança brinque. Para que ela iria brincar, se o brinquedo brinca sozinho? A criança é privada do prazer de brincar inventando, de criar encenando ao acaso, ficando então fixa, imóvel, estática, enquanto o objeto é que se movimenta, age, fala, canta, brinca e faz por ela (LEVIN, 2007, p. 24-25).

Já Benjamin (2011, p. 93) entende que é a capacidade imaginativa da criança que determina o uso do brinquedo. Nas palavras do autor:

Hoje talvez se possa esperar uma superação efetiva daquele equívoco básico que acreditava ser a brincadeira da criança determinada pelo conteúdo imaginário do brinquedo, quando, na verdade, dá-se o contrário. A criança quer puxar alguma coisa e torna-se cavalo, quer brincar com areia e torna-se padeiro, quer esconder-se e torna-se bandido ou guarda.

Segundo Levin, concomitantemente com a indústria do plástico, começa um fenômeno que provavelmente seja o grande brinquedo moderno: a televisão, “que passou a ter cada vez maior influência no mundo das crianças, não apenas como entretenimento e fonte de informação, mas também pelo seu papel na difusão publicitária de brinquedos e todo tipo de produto para o público infantil” (LEVIN, 2007, p. 27).

Para este autor, o avanço das mídias eletrônicas também trouxe os videogames com uma variedade de modelos, cada vez mais populares e “que se constituem no brinquedo atual por excelência” (LEVIN, 2007, p. 30).

A respeito dos jogos eletrônicos, das novas tecnologias e das redes digitais, Levin é pessimista sobre os seus efeitos nas crianças, pois “causam entre outros efeitos, a alienação da criança que se apega à tela – que cria e re-cria uma realidade “virtual” pela qual a criança acaba sendo afetada” (LEVIN, 2007, p. 30). Para o autor, nos jogos eletrônicos:

as crianças têm a sensação de ser livres, de fazer o que bem quiserem com o aparelho, quando na verdade a seqüência e o decurso do jogo estão matematicamente predeterminados do princípio ao fim. Elas só podem percorrê-lo num espaço transitório, desprovido de corpo e efêmero, com o qual “inter-agem” num sistema imaginário fixo. As opções estão planejadas e se repetem previsivelmente de maneira estereotipada. As crianças constroem pensamentos e experiências em solidão e imobilidade impostas pelas imagens (LEVIN, 2007, p. 45-46).

Levin considera que as crianças estão brincando cada vez menos e que os brinquedos acabam por se constituir em objetos de posse, de valor e hierarquia, já que “são brinquedos para possuir e não para brincar, pois não despertam a diversidade encantada da ficção e os mundos imaginários da infância em cena” (LEVIN, 2007, p. 49). O autor chama estes brinquedos de “brinquedos para não brincar”.

Os “brinquedos para não brincar” estão na moda e são objetos de consumo no mercado global. Eles têm seu valor em si mesmos e para si mesmos, não são compartilhados e não se brinca com eles. Atendem a uma finalidade, servindo à individualidade solitária desse momento e durando até ser suplantados por outro objeto-brinquedo mais moderno e evoluído, que então reinicia o processo. Possuída pelo objeto, a criança finalmente o possui (LEVIN, 2007, p. 49).

Já para Brougère, ao usar o brinquedo, a criança tem à sua disposição um acervo de significados, cabendo-lhe interpretá-los, ou seja, durante a brincadeira, o sujeito infantil deve conferir significados ao brinquedo. Assim, concordo com este autor quando afirma que “o brinquedo não condiciona a ação da criança: ele lhe oferece um suporte determinado, mas que ganhará novos significados através da brincadeira” (BROUGÈRE, 2010, p. 10).

Diante das novas mídias, o sujeito infantil curte as imagens digitais e frequentemente esse desfrute o impede de sua ligação com os outros e o inclui como “mini-componente” do aparato tecnológico, segundo Levin (2007). Em relação a este predomínio da imagem digital no universo das crianças, Esteban Levin (2007, p. 50) indaga: “como faz a criança para imaginar e construir um brinquedo?”.

Para tentar responder a esse seu questionamento, este autor reflete sobre a criação de um brinquedo por uma criança, tomando como exemplo um pau em que o menino imagina ser um cavalo no qual ele cavalga, uma situação de faz de conta. Assim, reflete Levin (2007, p. 53):

No funcionamento da representação, as crianças podem espontaneamente dar rédeas às suas imagens. Elas criam fantasias impossíveis e inconclusas, lidam e brincam com o real. Nessa figuralidade cênica, o cavalo poderá voar, virar, morder, comer, falar, correr, morrer, lutar. É uma verdadeira imaginação ficcional viva em ação que cria o espaço-tempo do mundo infantil; ao criá-lo, a criança – no gesto atuante – é criada por ele. A plasticidade e a encenação da imagem se canalizam no desejo inesgotável do sujeito. É gerador de uma pegada, de um rastro que respira e ilumina a própria historicidade nascente.

Segundo Levin, o funcionamento da representação não seria possível quando uma criança olha para a imagem de um cavalo na tela ou até quando interage com esta imagem num jogo eletrônico, pois isso não seria realizar o desejo oculto de ser outro, “nem o funcionamento espontâneo da representação, nem muito menos colocar o corpo em cena para que, nesse cenário, uma imagem em ação ocorra como acontecimento desejante” (LEVIN, 2007, p. 53).

Neste sentido, Levin entende que este seria um dos perigos mais graves a que a infância está sujeita na atualidade, “dado que no funcionamento da representação se institui não só o prazer corporal na realização e constituição do infantil como também a possibilidade de enriquecer e articular seu universo representacional e simbólico” (LEVIN, 2007, p. 54).

Assim, para Levin, no mundo atual, das novas tecnologias e de mudanças constantes, gera a criança *zapping*, com “um modo de apropriação fragmentária, passageira, uma memória e um pensamento icônico sem conteúdo nem fundamento para além da própria realidade fractal” (id., p. 74).

Daí que este autor propõe que seja reabilitada a sensibilidade infantil a fim de que:

[...] nessa experiência, a criança exista e apreenda o que faz. Entre a madeira, a representação do cavalo e o funcionamento cênico, nessa discordância e descontinuidade, é que se exercita o universo infantil e o inestimável valor de “fazer de conta”, da imagem em ação que se cria ao brincar (LEVIN, 2007, p. 54).

Na contramão das ideias pessimistas de Levin em relação ao uso pelas crianças dos jogos eletrônicos, das novas tecnologias e das redes digitais, autores como Veen e Vrakking (2009) têm defendido o uso das mídias digitais pelas crianças e argumentam que “[...] usar a internet, jogar no computador e zapear na televisão faz com que as crianças de fato desenvolvam habilidades valiosas que vão além das habilidades instrumentais, tais como a coordenação entre o olhar e as mãos” (VEEN e VRAKING, 2009, p. 48).

Veen e Vrakking (2009) salientam que os pais e professores devem observar as crianças para tentar entendê-las enquanto geração que vive em um mundo diferente, um mundo digital e conectado. E, por isto, esta geração de hoje ocasiona um fenômeno inédito na relação pais e filhos, a “educação invertida”, ou seja, “é a primeira geração que ensina seus pais a usar um fórum, um telefone celular e a consultar sua conta bancária eletronicamente, entre outros serviços [...]” (idem, p.48).

Esta nova geração que Veen e Vrakking (2009) denominam de *Homo zappiens* apresenta enorme interesse por jogos em videogame e no computador, especialmente os jogos difíceis, e estes autores acreditam que isso se deve a três fatores principais:

Primeiramente, qualquer que seja o tipo de jogo, as crianças têm de estar *ativas* desde o começo; [...] Em segundo lugar, os jogos

exigem e desafiam os jogadores a tomar as rédeas e a estar no *controle*, a descobrir caminhos e soluções sozinhos; [...] Em terceiro lugar, as crianças *imersgem* nos jogos de computador – adotando a personalidade do papel que estão interpretando e agindo de acordo com suas características. [...] Essas três características despertadas pelos jogos – atividade, controle e imersão – são cruciais para que as crianças sintam-se motivadas a jogar jogos bastante complicados (VEEN e VRAKING, 2009, p. 38-39, grifos dos autores).

Estes autores afirmam que suas pesquisas com crianças apontaram que elas se sentem atraídas pelos jogos não tanto pela diversão, mas sim por se sentirem desafiadas a solucionar um problema para chegar ao próximo nível.

Neste sentido, Veen e Vrakking provocam os educadores ao afirmarem que os elaboradores de jogos eletrônicos entenderam melhor a psicologia de crianças e adolescentes do que muitos professores em relação aos seus alunos. E, garantem: “se pudéssemos usar suas estratégias nas escolas seria excelente! Ao jogar no computador, o *Homo zappiens* tornou-se um processador ativo de informação e alguém que sabe como resolver problemas, tendo desenvolvido estratégias para tanto” (VEEN e VRAKING, 2009, p. 46).

Silva Filho (1998; 2004) também traz contribuições relevantes em seus estudos sobre a relação entre crianças e computadores na instituição de educação infantil. Para este autor, a interação da criança com o computador pode contribuir para o desenvolvimento da cidadania e para a ampliação do conhecimento e das experiências dos sujeitos infantis, desde que esta atividade não esteja pautada numa perspectiva de “aceleração” do aprendizado, na qual as diversas capacidades infantis sejam submetidas ao cerceamento da expressão e da criação.

Silva Filho (2004, p. 130) faz um importante alerta e compartilho de suas ideias:

Não acredito que sejam os recursos tecnológicos (as suas formas de operação, possibilidades, etc.), por si sós, que se

apresentam como “facilitadores” da emancipação. Acredito, sim, que são as relações (escolares ou não) estabelecidas com base no respeito e na consideração para com o outro as acções capazes de multiplicar os elementos em circulação na dinâmica interactiva: conhecimentos, interesses, valores, afectos, informações, pontos de vista, etc. A meu ver, é na qualidade da interacção pessoa a pessoa que reside o maior potencial emancipatório.

Assim como Buckingham, entendo que é necessário compreender as mídias não como uma simples questão do que acontece na cabeça das crianças, pois “é fundamentalmente um fenómeno social” (BUCKINGHAM, 2007, p. 166).

Dando destaque ao que já foi abordado no Capítulo 1 desta Tese, Buckingham (2007) é contrário à polarização de discurso, ou seja, a criança vista como inocente e vulnerável diante das mídias, carente da proteção dos adultos, ou, a criança vista como conhecedora das novas mídias e tecnologias, como audiência ativa.

Deste modo, num esforço de sintetizar as ideias de Buckingham (2007) sobre esta polarização de discurso entre o grupo dos “pessimistas” e dos “otimistas”, Cruz Júnior (2012, p. 87) coloca que:

suas conclusões indicam que, mesmo diante de propostas diametralmente opostas, estas perspectivas se revelam altamente congruentes no que se refere ao tipo de racionalidade empregada no trato das relações entre a sociedade e os meios de comunicação. Nesse sentido, o autor infere que tais visões estão densamente permeadas por princípios deterministas e unilaterais, que negligenciam inúmeras das contradições fundamentais do problema. Entre as principais, estão aquelas concernidas no carácter plural da condição infanto-juvenil, que, distanciando-se das idealizações clássicas, abarca um conjunto diversificado de experiências não necessariamente alinhadas às suas descrições mais populares.

Por conta disso, diz ele, estas correntes se revelam igualmente incapazes de nortear a formulação de políticas culturais, seja em função do sentimentalismo saudosista, seja em razão do romantismo visionário.

Neste sentido, compartilho da defesa de Buckingham (2007) por uma abordagem mais social da relação entre as crianças e as mídias, que de fato possa entendê-la de uma forma mais ampla e considerando o público no contexto das relações sociais e interpessoais.

Isto porque, “no cerne do discurso que ampara a aclamada geração digital, Buckingham (2008), ao retomar o debate num momento posterior, também nota a presença de fortes inspirações propagandísticas” (CRUZ JÚNIOR, 2012, p. 87). Ou seja, “estes trabalhos [dos autores da vertente “otimista”] coincidem em seu anseio declarado de confirmar como regra as ocorrências que, de acordo com o contexto em evidência, podem não passar de exceções” (CRUZ JÚNIOR, 2012, p. 87).

Cruz Júnior (2012, p. 87-88) sintetiza as principais críticas feitas por Buckingham (2008) a este modelo e às suas caracterizações:

- Ao contrário do que se crê, a maioria dos jovens que usam a internet diariamente não promovem usos necessariamente inovadores e criativos, mas, na verdade, apenas se comunicam e trocam informações de modo trivial;
- Embora sua existência seja um fato, os “ciberjovens” de imaginação popular empoderada ainda são a minoria;
- Com frequência, as tarefas de produção multimidiática exigem um mínimo de infraestrutura (computadores, softwares de última geração, internet banda larga), que costuma ser menos acessível aos membros das classes menos abastadas;
- Pesquisas já constataram que os jovens podem ser muito menos “fluentes” e alfabetizados tecnologicamente do que muitos desses autores admitem – por exemplo, muitos desses jovens enfrentam

dificuldades em promover usos competentes de ferramentas de busca, o que sugere que a sua desenvoltura neste tipo de tarefa não é maior que a dos adultos;

- Tal poder, por sua vez, está concentrado na dimensão do consumo, isto é, na fruição de bens e serviços mediados pelas tecnologias, em contraste com a sua faceta cívica, cuja lenta evolução dá a entender que as mídias ainda são pouco exploradas em termos de cidadania.

Desta forma, Girardello e Fantin (2009, p. 11) ressaltam que “toda recepção midiática envolve a produção de sentidos, a construção subjetiva de significados, ideia comum a todas as teorias da recepção, ou de investigação de audiência”. Segundo estas autoras, e na obra de Martín-Barbero “essa construção negociada de significados se dá através de *mediações* como a da família, a da cultura e a da repetição ritual [...]” (GIRARDELLO e FANTIN, 2009, p. 11, grifo das autoras).

Foi com a visão de uma abordagem mais social da relação entre as crianças e as mídias e inspirada pelo quadro teórico até aqui delineado que entrei em campo, tentando adentrar no universo das crianças de maneira respeitosa e aberta para as possibilidades de investigação.

Ao considerar as crianças enquanto sujeitos protagonistas desta investigação, busquei trilhar caminhos e estabelecer uma relação dialógica e alteritária que permitissem realizar uma pesquisa *com* elas.

Assim, no capítulo seguinte, me lanço ao desafio de compartilhar com os leitores o que foi observado e vivenciado com as crianças participantes desta investigação, lembrando que foram elas – as crianças – as informantes protagonistas deste Estudo.

A porta da verdade estava aberta,
mas só deixava passar
meia pessoa de cada vez.

Assim não era possível atingir toda a verdade,
porque a meia pessoa que entrava
só trazia o perfil de meia verdade.
E sua segunda metade
voltava igualmente com meio perfil
e os meios perfis não coincidiam.

Arrebentaram a porta. Derrubaram a porta.
Chegaram ao lugar luminoso
onde a verdade esplendia seus fogos.
Era dividida em metades
diferentes uma da outra.
Chegou-se a discutir qual a metade mais bela.
Nenhuma das duas era totalmente bela.
E carecia optar. Cada um optou conforme
seu capricho, sua ilusão, sua miopia.

(Carlos Drummond de Andrade)

CAPÍTULO 4

OS 'ACHADOS' DA INVESTIGAÇÃO: ANÁLISE E DISCUSSÃO

4. OS ‘ACHADOS’ DA INVESTIGAÇÃO: ANÁLISE E DISCUSSÃO

A epígrafe que abre este capítulo não foi escolhida por acaso; ela oferece um indicativo a respeito do teor das reflexões e considerações que serão aqui tecidas. As tecituras feitas neste estudo se revelam provisórias, abertas, passíveis de diversas interpretações e nuances, são datadas, visto que “[...] os significados não estão dados para sempre, eles são sempre transitórios, passageiros, superáveis porque constituídos na trama cotidiana da história” (BUJES, 2005, p. 186), e com esse entendimento, permito-me a tecer outros fios dessa trama complexa e multifacetada que caracteriza a relação das crianças contemporâneas com as mídias, pois lembrando as palavras de Carlos Drummond de Andrade, “não era (é) possível atingir toda a verdade [...]”. Neste capítulo, então, abordo mais detalhadamente a metodologia utilizada, descrevo o itinerário da pesquisa empírica, bem como o contexto e a instituição campo de pesquisa, e proponho-me a apresentar e analisar os dados gerados, conforme as categorias de análise que emergiram a partir da investigação em campo e revelar as vivências das crianças e sua cultura lúdica, considerando que há também outras possibilidades de análises e reflexões.

4.1 SOBRE A METODOLOGIA

Partindo das reflexões já tecidas neste Estudo e considerando a importância da participação das crianças na pesquisa e de estar atenta à ‘escuta’ de suas ‘vozes’, optei por realizar uma pesquisa qualitativa, configurando-se como um estudo de caso. Assim, em relação aos instrumentos de pesquisa, a escolha se deu principalmente pela estratégia da observação participante e pelo uso de audiogravação, videogravação, fotografias e desenhos produzidos pelas crianças. Vale dizer que “utilizei-me da técnica de filmagem em vídeo, não como forma privilegiada de captação dos dados, mas como suporte mais acessível para a sua apreensão” (PRADO, 2005, p.102). Isso porque senti a necessidade de “demonstrar tantas mensagens expressas nas mais diversas linguagens do outro, que se diluíam entre a observação e o relato no caderno de campo [...]” (PRADO, op. cit., p. 102). Assim, ao desenvolver a investigação em campo,

busquei dados que me possibilitassem perceber a relação entre o brincar das crianças e a cultura midiática nos dias atuais. E, para isso, resgatando as discussões de Rocha (2008), há necessidade do cruzamento de procedimentos de *escuta* das crianças fazendo uso de vários suportes expressivos em momentos diversos. Portanto, inspirada também nos estudos de Salgado (2005) e Odinino (2009), esta pesquisa apresenta o cruzamento de dois eixos metodológicos: o uso da observação participante realizada ao longo das ações das crianças em atividades lúdicas e o uso de pesquisa-intervenção, pois houve o planejamento e a organização de situações em oficinas com o intuito de conhecer a relação entre o brincar infantil e a cultura midiática.

Em relação ao grupo de crianças, optei por aquelas que frequentavam a educação infantil de uma instituição pública do município de Palhoça, na faixa etária de cinco a seis anos. E, assim como no estudo de Girardello e Orofino (2009), nesta pesquisa também privilegiei o espaço educativo formal, neste caso, uma instituição de educação infantil, “ainda que [...] atenta ao fato de que ele não reproduz de modo algum o cenário direto da recepção. A escola possibilita, sim, o acesso a um vasto número de crianças de contextos distintos [...]” (GIRARDELLO; OROFINO, 2009, p. 30). A escolha do município de Palhoça se deu por alguns motivos, dentre os principais: por ser um município que pertence à região da Grande Florianópolis, poderia nos apresentar dados significativos de uma cidade próxima da capital do estado de Santa Catarina, mas que têm suas particularidades culturais, sociais e econômicas; pelo fato de ainda não haver um estudo acerca da temática desenvolvido neste município, e porque a pesquisadora é habitante deste município desde os seus onze meses de idade.

A partir dos dados gerados durante a pesquisa empírica, a intenção foi tentar compreender a relação que as crianças pequenas estabelecem com as mídias eletrônicas, tomando como foco de análise a atividade lúdica de meninos e meninas. Portanto, busquei nesta pesquisa, cruzar diversos procedimentos e instrumentos de investigação para captar as “vozes” infantis, tentando reunir os dados gerados através das observações participantes, das fotografias, dos desenhos, dos registros fílmicos e escritos, complementados com as conversas informais com o grupo de crianças, e também com as entrevistas com os pais ou responsáveis.

Então, dialogando com os estudos que tecem reflexões e trazem indicativos para a construção de uma metodologia de pesquisa com crianças, pude compor as linhas gerais de um plano de investigação, alicerçado em princípios éticos e em instrumentos teórico-metodológicos coerentes e equilibrados (FANTIN, 2009), visando conhecer a relação que os sujeitos infantis estabelecem com a cultura midiática, como bem indicam diversos autores já apontados neste Trabalho.

Neste sentido, tendo cuidado também com os princípios éticos na pesquisa com crianças (e também com adultos), quanto à preservação ou não da identidade dos sujeitos infantis (KRAMER, 2002), decidimos coletivamente – crianças, pais e pesquisadora - identificar as crianças com seus nomes reais e revelar sua autoria, visto que isso não oferece riscos a elas e que foi explicado aos responsáveis, obtendo previamente a autorização das crianças e de seus pais³⁶, inclusive para o uso de imagens e áudio do grupo de crianças.

Enquanto pesquisadora atenta à coerência de uma investigação realizada *com* crianças, senti necessidade de ‘escutá-las’ em suas variadas manifestações e também dar visibilidade a elas, por isso a defesa aqui de revelar seus nomes reais. Vale lembrar que os envolvidos nesta pesquisa poderiam se recusar a participar da investigação em qualquer momento ou etapa da pesquisa.

Ainda que eu tivesse delineado as escolhas metodológicas e os instrumentos para a geração dos dados, entrei em campo com o entendimento que uma pesquisa é sempre permeada por surpresas, atravessamentos, rupturas epistemológicas, continuidades e descontinuidades, muitas vezes levando o investigador a seguir caminhos não previstos no seu “roteiro de investigação”, pois revisitando as palavras de Rocha (2008, p.44, grifos da autora): “temos muito a aprender e conhecer sobre as crianças tratadas no plural, - suas múltiplas infâncias vividas em contextos heterogêneos – e temos muito a debater sobre as orientações teórico-metodológicas, quando se trata de *pesquisa com crianças*”.

Para finalizar, tomo emprestadas as palavras de Odininio (2009, p. 246):

³⁶ Ver modelo da Autorização das crianças e Autorização enviada aos pais nos Apêndices.

[...] o produto de nossa pesquisa, mais do que pretender constituir-se num conjunto teórico conclusivo acerca das percepções das crianças [...], configura-se como um documento que contém registros visuais e escritos, frutos de uma interação entre crianças, adultos e um universo cultural permeado pelas mídias.

4.2 A ESCOLHA DA INSTITUIÇÃO CAMPO DE PESQUISA

Com o intuito de verificar as possibilidades de realização da pesquisa empírica, escolher a instituição, testar algumas estratégias e instrumentos para a geração de dados, iniciei um estudo exploratório em uma instituição de educação da rede de ensino estadual – o Instituto Estadual de Educação - IEE, localizada no centro de Florianópolis - SC, instituição escolhida por atender uma clientela diversificada do município em relação ao perfil socioeconômico, pois este estabelecimento de ensino atende crianças e adolescentes de várias comunidades de Florianópolis. É preciso mencionar que a minha inserção em campo para realizar o estudo exploratório estava prevista para ocorrer no início do primeiro semestre de 2012, mas com a greve dos professores da rede pública estadual ocorrida entre os meses de abril e junho, houve um atraso, sendo possível começar o estudo exploratório somente no início do mês de julho de 2012. A intenção era realizar, após o estudo exploratório, a pesquisa empírica propriamente dita nesta mesma instituição de educação. Porém, o breve período de estudo exploratório (foram três dias de observação) já me permitiu perceber a dificuldade em realizar a pesquisa empírica naquela Instituição por diversos motivos, dentre eles: a organização espacial da sala³⁷ desfavorável para investigar a cultura lúdica das crianças; falta de equipamentos midiáticos na sala (como TV e DVD), e o fato da rede de ensino estadual de Santa Catarina, a partir de 2009, não ser mais a

³⁷ A sala da turma ficava no final do corredor e aparentava ser uma sala desativada de dança, pois o espaço era bem menor do que as demais salas da Instituição, o piso era de madeira e uma das paredes apresentava espelho. No espaço da sala não havia brinquedos, somente as carteiras e cadeiras escolares enfileiradas, o cabideiro com as mochilas, cartazes nas paredes, um quadro de giz, a mesa e cadeira para a professora e o armário para os materiais escolares.

responsável pela oferta da educação infantil, o que resulta em pouca representatividade desta Instituição em relação ao cotidiano pedagógico da educação infantil, uma vez que as políticas para este segmento educacional são implantadas pelos municípios. Vale mencionar também que percebi desinteresse da professora do grupo³⁸ em acolher a pesquisa, mas isso não foi o mais relevante para a não realização da pesquisa nesta instituição de ensino.

Diante da dificuldade em realizar a pesquisa empírica naquela instituição de educação pelos motivos apontados anteriormente, após o recesso escolar de julho, fui em busca de uma outra instituição de educação infantil que acolhesse a proposta da pesquisa. Neste sentido, optei por realizar a investigação em um Centro de Educação Infantil (CEI) da rede pública do município de Palhoça.

4.3 DESCRIÇÃO DA PESQUISA EMPÍRICA

A pesquisa empírica foi realizada durante o ano de 2012 em um grupo com vinte e uma crianças da educação infantil, com idade entre cinco e seis anos, sendo dez meninos e onze meninas. Este grupo é de um Centro de Educação Infantil (CEI) pertencente à Rede Municipal de Ensino de Palhoça – o CEI Vovó Maria, situado na região central do município. Esta Instituição atende 157 crianças e foi escolhida por sua localização e representatividade no município, já que por estar na região central, atende crianças de várias comunidades de Palhoça e com perfil socioeconômico diversificado.

A geração de dados ocorreu durante o segundo semestre de 2012, entre os meses de agosto e dezembro, em encontros semanais na Instituição, previamente acordados com a professora do grupo. É importante registrar que esses encontros eram flexíveis em relação aos dias da semana, de acordo com a disponibilidade/organização do grupo, mas muitos encontros foram realizados na sexta-feira, por ser o dia denominado de “dia

³⁸ O Instituto Estadual de Educação conta com apenas duas turmas de educação infantil, denominada de 3º Período, também conhecida por turma pré-escolar, com crianças de cinco a seis anos de idade: uma turma no período matutino e a outra no período vespertino, sendo a mesma professora nas duas turmas.

do brinquedo”³⁹, no qual as crianças podem levar seus brinquedos para a Instituição, conforme está previsto no Projeto Político Pedagógico do CEI, o que em princípio, possibilitaria a investigação de mais elementos e repertórios da cultura lúdica das crianças interlocutoras nesta pesquisa.

Cabe refletir sobre a proposta do ‘dia do brinquedo’ organizada pela instituição de educação infantil. Bujes (2004) faz uma importante discussão acerca dos tratamentos dados aos brinquedos e às brincadeiras nessas instituições. Para a autora, há três formas mais usuais de tratar os brinquedos e brincadeiras tanto pelos professores quanto pelas práticas institucionais, as quais transcrevo a seguir:

- 1) É comum que os brinquedos sejam considerados como elementos que desestabilizam e desorganizam o ambiente de sala de aula. São vistos como elementos potencialmente desarticuladores das relações e das normas de conduta. É usual, nas creches e pré-escolas, que haja um dia determinado para que as crianças levem seus brinquedos para mostrá-los na “rodinha” aos colegas, falando sobre eles. [...]
- 2) Outra forma de encarar o brinquedo é render-se a ele. Em termos... Ele deve ser aproveitado, incorporado ao cotidiano escolar, deduzindo-se dele relações úteis. [...]
- 3) Brinquedos também são vistos como objetos que envolvem perigo. Seja por suas características físicas, seja por razões de ordem moral ou ideológica. Constituem algo que deve ser desmistificado, analisando-se, esclarecendo-se, desvelando seu lado anárquico, corruptor ou de instrumento de poder e dominação. [...] (BUJES, 2004, p. 214-215).

³⁹ Consta no PPP (2012) do CEI Vovó Maria, no item *Organização do espaço escolar* que “Os brinquedos serão permitidos somente nas 6ª feiras, os DVDs serão permitidos somente nos dias determinados pelo professor de cada turma. O CEI não se responsabiliza por qualquer dano” (Projeto Político Pedagógico/CEI Vovó Maria, 2012, p. 28).

Vale dizer que essas três formas mais usuais de tratar os brinquedos e brincadeiras nas instituições de educação infantil não são estanques, pois numa mesma instituição ou prática educativa pode ocorrer uma forma de tratamento ou uma combinação das três. Mas, penso que na instituição campo desta pesquisa, especialmente no grupo investigado, foi possível identificar o predomínio da primeira forma abordada pela autora, ainda que as crianças não apresentassem seus brinquedos na “roda”, a postura da professora diante dos brinquedos era semelhante a esta conduta.

Após o contato estabelecido com a Coordenadora do CEI para expor a proposta da pesquisa de campo e receber a autorização para realizá-la, agendei um primeiro encontro para escolher o grupo em que desenvolveria a pesquisa empírica, já estava definido que o grupo seria das crianças maiores, de cinco a seis anos, mas era preciso optar por um grupo – do período matutino ou vespertino. Assim, através de uma primeira observação no grupo GT V do período matutino e também no período vespertino do mesmo dia – uma sexta-feira, optei por realizar a investigação no grupo do turno matutino. Deste modo, conversei com a professora sobre a proposta da investigação e as possibilidades dos encontros conforme a disponibilidade da Instituição, bem como com as crianças para esclarecer a elas sobre a minha inserção no grupo e solicitar o consentimento delas para o fazer investigativo.

Assim, já na semana seguinte comecei os encontros no grupo das crianças de cinco a seis anos de idade, e mediante a autorização dos pais, realizei num primeiro momento as observações participantes e, em outro momento, fiz algumas intervenções em campo, sempre com o uso de diário de campo, câmera fotográfica digital e filmadora, sendo que em alguns encontros alternei a utilização destes dois últimos instrumentos.

A seguir, apresento o Quadro com as datas dos encontros e atividades desenvolvidas durante a pesquisa empírica no CEI.

Quadro 1 - Datas dos encontros e atividades desenvolvidas durante a pesquisa empírica no CEI.

Nº	Data	Dia da semana	Atividade desenvolvida	Material produzido
1	31/08/2012*	6ª feira**	Observação participante	Diário de campo
2	14/09/2012	6ª feira	Observação participante	Diário de campo e 48 fotos
3	26/09/2012	4ª feira	Observação participante	Diário de campo e 18 fotos
4	28/09/2012	6ª feira	Observação participante	Diário de campo e 13 fotos
5	02/10/2012	3ª feira	Observação participante Conversa e Entrega dos Cadernos-Diários	Diário de campo e 31 fotos
6	09/10/2012	3ª feira	Observação participante	Diário de campo e 16 fotos
7	19/10/2012	6ª feira	Observação participante	Diário de campo e 23 fotos
8	24/10/2012	4ª feira	Observação participante Pesquisa-intervenção: Oficina de desenho	Diário de campo, 15 fotos e 1 vídeo
9	31/10/2012	4ª feira	Observação participante (não realizada)	Observação não realizada
10	09/11/2012	6ª feira	Observação participante Pesquisa-intervenção: Oficina do brinquedo	Diário de campo e 77 fotos
11	20/11/2012	3ª feira	Observação participante Conversa informal com as crianças	Diário de campo, 10 fotos e Quadro com os dados da

			sobre as suas preferências	conversa informal com as crianças
12	27/11/2012	3ª feira	Observação participante	Diário de campo, 17 fotos e 4 vídeos
13	28/11/2012	4ª feira	Observação participante	Diário de campo, 4 fotos e 2 vídeos
14	03/12/2012	2ª feira	Observação participante	Diário de campo, 21 fotos e 5 vídeos
15	06/12/2012	5ª feira	Observação participante Pesquisa-intervenção: Sessão desenho animado e conversa	Diário de campo, 7 fotos e 2 vídeos
16	10/12/2012	2ª feira	Observação participante	Diário de campo, 6 fotos e 3 vídeos

Fonte: Marluci Guthiá Ferreira, 2012.

*No primeiro encontro fui ao CEI nos dois períodos (matutino e vespertino) para escolher o grupo com o qual desenvolveria a pesquisa.

**Todos os encontros teve a duração de duas horas aproximadamente, das 9h às 11h, exceto o primeiro encontro em que participei também no período vespertino (das 14h30min. às 16h30min.) e o encontro nº 9 em que a observação não foi realizada.

É importante mencionar que o uso do caderno na Instituição - diário de campo, facilitou para registrar os pontos mais importantes do dia e algumas cenas e diálogos que depois, sem o registro imediato, talvez se perdessem posteriormente. Mas após cada encontro no CEI, tomava o cuidado de elaborar um relato sistemático da visita em campo, incluindo algumas fotos do acervo da pesquisa. Vale dizer que parte do material empírico não foi incluída para a análise, como algumas cenas das crianças registradas em vídeo e fotografia durante os momentos de brincadeiras livres e de atividades da pesquisa-intervenção. Pois, considerando o tempo disponível para a conclusão de um estudo de Doutorado, foi preciso optar por algumas categorias de análise em detrimento de outras que, possivelmente, serão exploradas em outros estudos. Cabe ressaltar que procurei priorizar as categorias

que de fato expressassem as ‘vozes’ dos sujeitos infantis e evidenciassem a sua relação com as mídias, a partir da cultura lúdica.

A pesquisa empírica com as crianças no CEI totalizou dezesseis encontros, sendo que em três destes foram realizadas as sessões da pesquisa-intervenção, onde optei por desenvolver primeiramente uma oficina de desenhos produzidos pelas crianças acerca “do que elas mais gostam de fazer em casa”, com o intuito de também perceber seus movimentos, gestos, diálogos e preferências durante esta situação proposta ao grupo. A oficina do brinquedo foi outra atividade proposta às crianças, onde solicitei que elas trouxessem de casa um brinquedo preferido para brincarmos em sala. A sessão de desenho animado foi outra atividade planejada para tentar conhecer as crianças na sua relação com a cultura midiática. Então, consultei as crianças sobre as suas preferências de desenho animado e perguntei qual desenho animado que o grupo gostaria de assistir em sala, e o desenho que a maioria das crianças optou foi *Monster High*. Além dessas sessões da pesquisa-intervenção, também realizei conversas informais com as crianças durante as brincadeiras no parque, buscando conhecer as suas preferências em relação à brincadeira, brinquedo, programa de TV, desenho animado e o que mais gostam de fazer em casa.

Na busca por tentar conhecer um pouco da rotina diária das crianças quando não estão no CEI, lancei mão do uso dos cadernos-diários entregues às crianças em sala para que, em casa, com o auxílio dos pais ou responsáveis, registrassem as suas atividades diárias fora do CEI durante uma semana, sendo que os registros poderiam ser feitos através de desenhos e com algumas palavras-chave, se assim preferissem, mas considero que esta atividade proposta não foi bem sucedida por motivos que serão expostos mais adiante.

Com o intuito de complementar e confrontar os dados gerados durante a investigação em campo, também busquei estabelecer uma comunicação com os pais ou responsáveis pelas crianças. Neste sentido, elaborei um questionário para ser enviado aos pais das crianças do grupo GT V, mas antes testei este instrumento, entregando alguns deles aos pais das crianças de outro grupo - das crianças de quatro a cinco anos (o grupo GT IV). Após o retorno do questionário por alguns pais, constatei que as respostas não eram satisfatórias para elucidar vários aspectos e,

além disso, alguns pais relataram para a professora do grupo que não haviam compreendido bem o teor das questões. Diante deste fato, optei por enviar aos pais do grupo GT V uma Carta-Convite a fim de verificar aqueles que estavam interessados em participar de uma entrevista com a pesquisadora. Ou seja, ao invés de questionário, a opção foi por realizar uma entrevista com os pais ou responsáveis que aceitaram o convite.

Para conhecer mais sobre o campo da pesquisa empírica, também estabeleci interlocução com a coordenadora do Centro de Educação Infantil. A ideia inicial era realizar uma entrevista semiestruturada com a Coordenação a partir de um roteiro prévio, mas por verificar que o contato com a coordenadora não era tão facilitado, até por conta das suas atividades diárias na Instituição, optei por entregar um questionário com as questões que também estariam em pauta na entrevista. Além disso, consultei o Projeto Político Pedagógico do CEI (versão 2012) e as fichas das crianças disponibilizadas pela professora do grupo que contém alguns dados obtidos durante a entrevista com os pais no início do ano letivo para conhecer sobre a saúde da criança, endereço, principais contatos, entre outros dados.

Os principais dados gerados e as considerações da investigação em campo serão apresentados na seção 4.4 deste estudo.

4.3.1 O contexto da pesquisa: o município de Palhoça⁴⁰

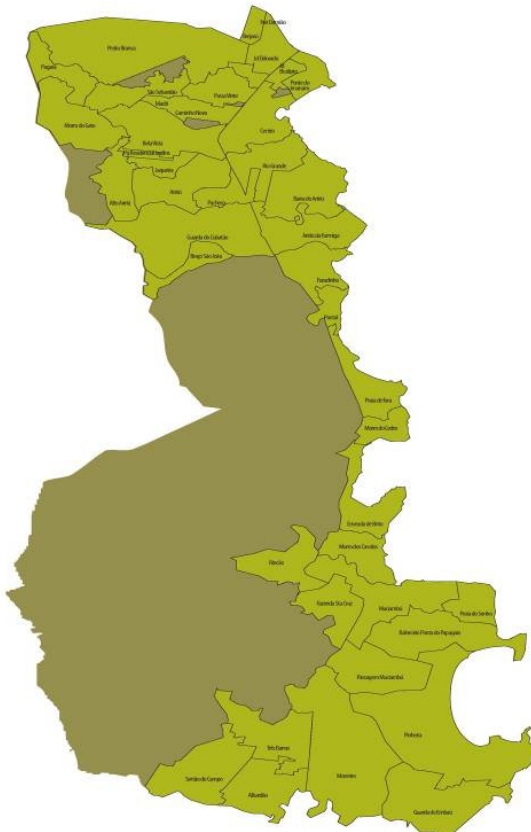
O município de Palhoça está localizado na região da Grande Florianópolis, em Santa Catarina, foi fundado em 31 de julho de 1793. Pertenceu à Florianópolis até 1833, posteriormente a São José, quando em 24 de abril de 1894 ocorreu seu desmembramento e foi elevada a Município. Palhoça foi transformada em Comarca em 10 de janeiro de 1906 e em 26 de agosto de 1919 foi elevada à categoria de Cidade.

É um município que apresenta diferentes etnias e culturas em decorrência dos imigrantes que se fixaram no local, inicialmente os portugueses, seguidos por alemães, africanos e italianos.

⁴⁰ Sobre um estudo mais detalhado do município de Palhoça, ver: FARIAS, Wilson Francisco de. *Palhoça: Natureza, história e cultura*, 2004.

Palhoça possui uma extensão territorial de 394 km² e está localizada nas coordenadas geográficas 27^o 40' de latitude sul e 48^o 38' de longitude oeste, tendo como limites: ao norte São José; ao sul Paulo Lopes; a oeste Santo Amaro da Imperatriz e a leste com o Oceano Atlântico e baía sul da Ilha de Santa Catarina. Sua população é de 150.623 habitantes⁴¹ e sua economia está baseada na agricultura e na pesca, sendo considerado o maior produtor de maricultura do país.

Figura 1 - Mapa do município de Palhoça



Fonte: Jornal Palavra Palhocense, N^o 399, 05/09/2013.

⁴¹ Conforme Censo IBGE de 2013, sendo o décimo município mais populoso do estado.

Em relação à área da educação, especificamente a educação infantil, de acordo com os dados obtidos⁴², a Educação Infantil no município de Palhoça desenvolveu por muitos anos uma prática de caráter assistencialista. Porém, no ano de 1993, com a criação da Coordenadoria de Educação Infantil na Secretaria Municipal de Educação, um novo olhar começou a despontar para este nível de ensino. Esta Coordenadoria propôs estudos baseados nas teorias de Piaget e Vigotsky e ensaios de se implantar uma nova metodologia de trabalho com “Temas Geradores”.

Em 1996 é aprovada a Lei nº. 9394/96, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB⁴³, que em seu art.29 define que “a educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade”. A partir desse marco legal, a educação infantil no Brasil começa a rever várias dimensões de sua prática, iniciando então as primeiras discussões entre os educadores sobre as dimensões do “Cuidar e Educar” como eixos indissociáveis na prática pedagógica.

Na esteira dessas discussões, a rede de ensino do município de Palhoça também travou debates nesse sentido, visando também implantar uma prática pedagógica em sintonia com os novos paradigmas discutidos no país.

Durante o período de 2001 a 2004, construiu-se o PPP (Projeto Político Pedagógico) da Rede Municipal de Ensino de Palhoça. Os trabalhos na Educação Infantil então, com apoio de discussões ocorridas na gestão anterior, começaram a ser pensados por meio da metodologia de Projetos de Trabalho.

A partir do ano de 2005, a então Coordenadoria de Educação Infantil passou a ser denominada de Gerência de Educação Infantil, buscando retomar o que já havia sido anteriormente elaborado e ao mesmo tempo sistematizando a

⁴² As informações apresentadas aqui sobre a educação infantil da rede de ensino municipal de Palhoça foram obtidas no sítio eletrônico www.palhoca.sc.gov.br, em outubro de 2012.

⁴³ Como já abordei na Introdução deste estudo, a Lei nº 9394/96 foi atualizada pela Lei nº 12.796, de 04 de abril de 2013, mas nesta seção mantive os dados da lei anterior porque trata da história do processo de desenvolvimento da educação infantil no município de Palhoça, conforme obtive no sítio eletrônico do governo municipal.

Proposta Pedagógica da Educação Infantil da Rede Municipal de Palhoça. Tal proposta se caracterizou como um guia de reflexão de cunho educacional, além de servir como elemento orientador para a elaboração dos planejamentos e projetos de trabalho das atividades desenvolvidas nas instituições de educação infantil, respeitando sempre as peculiaridades de cada grupo. Este trabalho envolveu os educadores da educação infantil municipal, traduzindo-se assim num trabalho coletivo e em permanente (re)construção. No final do ano de 2005 foi impressa a 1ª versão da proposta e no final de 2006 também foi impressa uma 3ª versão da mesma, pois o ano de 2006 se caracterizou por um intensivo trabalho, tendo uma 2ª versão prévia (sem reprodução em grande escala) que foi complementada até o final deste mesmo ano.

Atualmente a Rede de Ensino de Palhoça dispõe de 19 (dezenove) Centros de Educação Infantil⁴⁴ e 16 (dezesesseis) escolas com turmas de pré-escolar. Além desses, o município dispõe de 15 (quinze) instituições conveniadas – Conselhos Comunitários – que desenvolvem atendimento na Educação Infantil.

Na seção seguinte, apresento um breve histórico da instituição campo de pesquisa – o CEI Vovó Maria, além de trazer dados da estrutura física, do perfil geral do quadro docente e público atendido, e da proposta pedagógica adotada pela Instituição.

⁴⁴ Ver nos Anexos a lista completa dos Centros de Educação Infantil do município de Palhoça.

4.3.2 O ambiente da pesquisa: o CEI Vovó Maria⁴⁵

Foto 1 - Imagem aérea do CEI Vovó Maria



Fonte: Google Maps

Com o intuito de atender as crianças da comunidade, a Associação de Moradores do Loteamento Jacob Weingartner fundou, em oito de março de 1993, a Creche Vovó Maria. Esta Instituição atendia, inicialmente, setenta crianças com idade entre dois e seis anos, em regime de período integral.

A Instituição recebeu este nome em homenagem à senhora Maria Patrocínea Weingartner, mãe do então prefeito Reinaldo Weingartner.

Na época, o quadro de funcionários da Creche contava com nove professores e quatro auxiliares de serviços gerais. Devido à falta de recursos da Associação, a Prefeitura assumiu a Instituição em três de março de 1995, tornando-se, então, a mantenedora da creche Vovó Maria.

⁴⁵ As informações apresentadas nesta seção foram obtidas através do questionário aplicado com a Coordenadora e também através da leitura do Projeto Político Pedagógico (PPP) do CEI, versão 2012.

Com a aquisição de um novo prédio para o Grupo Escolar Professora Evanda Sueli Juttel Machado, a creche Vovó Maria recebeu novas instalações a partir da doação deste antigo prédio do Grupo Escolar, passando a ser denominada de Centro de Educação Infantil Vovó Maria.

Fazendo uso destas instalações, o CEI Vovó Maria passou a atender 170 crianças na faixa etária de dois anos a seis anos, em período parcial.

O Centro de Educação Infantil Vovó Maria, situava-se então à Rua Marfim, em Palhoça, uma Instituição mantida pela Secretaria Municipal de Educação, estando diretamente ligado à Gerência de Educação Infantil. O CEI contava com quatro salas para os grupos de crianças, uma cozinha com refeitório, dois depósitos (um para merenda e outro para materiais diversos), uma sala de vídeo, quatro banheiros e uma sala para coordenação.

Atualmente o CEI Vovó Maria atende 157 crianças e está situado no antigo Colégio Bom Jesus (colégio particular desativado), localizado na Rua Wilmar Probst, número 43, no centro de Palhoça, alugado em fevereiro de 2009 pela Prefeitura Municipal de Palhoça. O motivo desta mudança foi a condenação do prédio antigo, provocando sérios risco às crianças, aos funcionários e pessoas que nele frequentavam. Por isso, a APP (Associação de Pais e Professores), a coordenação e demais funcionários do CEI, através de várias reuniões com a Secretaria Municipal de Educação, decidiram em conjunto, alugar este prédio até a construção da nova edificação.

O prédio alugado possui quatro salas para os grupos de crianças, um pequeno espaço próximo às salas destinado à brinquedoteca, uma cozinha individual com refeitório, um depósito (para materiais diversos), um banheiro coletivo para as crianças, dois banheiros para os adultos, uma sala de coordenação e um parque externo, conforme fotos a seguir:

Foto 2 - Entrada do CEI



Fonte: Marluci Guthiá Ferreira, 2012.

Foto 3 - Refeitório do CEI no térreo



Fonte: Marluci Guthiá Ferreira, 2012.

Foto 4 - Porta de acesso ao corredor das salas dos grupos



Fonte: Marluci Guthiá Ferreira, 2012.

Foto 5 - Espaço destinado para a brinquedoteca



Fonte: Marluci Guthiá Ferreira, 2012.

Foto 6 - Espaços e brinquedos disponibilizados no parque externo



Fonte: Marluci Guthiá Ferreira, 2012.

A sala do grupo GT V:

Foto 7 - O corredor de acesso à sala



Fonte: Marluci Guthiá Ferreira, 2012.

Foto 8 - A porta de entrada da sala



Fonte: Marluci Guthiá Ferreira, 2012.

Foto 9 - Os equipamentos de mídia – TV e DVD



Fonte: Marluci Guthiá Ferreira, 2012.

Foto 10 - As mesas e cadeiras para as crianças do grupo



Fonte: Marluci Guthiá Ferreira, 2012.

Foto 11 - Na entrada da sala, o



Fonte: Marluci Guthiá Ferreira, 2012.

Foto 12 - O cabideiro de mochilas.



Fonte: Marluci Guthiá Ferreira, 2012.

O CEI Vovó Maria atende crianças de dois a seis anos de idade, distribuídas nos grupos denominados de GT (Grupo de Trabalho), sendo quatro grupos no período matutino e quatro grupos no período vespertino, totalizando atualmente 157 crianças: 76 crianças pela manhã e 81 crianças à tarde.

Os Grupos de Trabalho estão organizados conforme Quadro a seguir:

Quadro 2 – Grupos de Trabalho (GT) distribuídos nos períodos e conforme faixa etária das crianças.

GT	Período	Faixa Etária
II	Matutino	Dois anos
II	Vespertino	Dois anos
III	Matutino	Três anos
III	Vespertino	Três anos
IV	Matutino	Quatro anos
IV	Vespertino	Quatro anos
V	Matutino	Cinco a Seis anos
V	Vespertino	Cinco a Seis anos

Em relação ao horário de funcionamento, o CEI cumpre uma carga horária de 12 horas diárias; uma equipe de funcionários trabalha das 07h00min às 13h00min e uma outra equipe das 13h00min às 19h00min. As professoras efetivas cumprem mais 10 horas em horário oposto ao trabalho em sala,

de acordo com o calendário da Secretaria Municipal de Educação para cumprimento da Hora-Atividade.

Quanto ao perfil geral do quadro docente, das dezesseis professoras que atuam no CEI, doze são efetivas e apenas quatro são ACTs (Admitidas em Caráter Temporário), sendo que as professoras efetivas têm carga horária de 40 horas e as ACTs trabalham 30 horas semanais, já que não cumprem a hora-atividade. Deste total de professoras, treze possuem formação em Pedagogia e Especialização, uma professora possui formação em Pedagogia, uma professora tem formação em Magistério (Ensino Médio) e complementação em Educação Infantil e uma tem formação apenas em Magistério (Ensino Médio). As duas professoras com formação em Ensino Médio são ACTs no CEI.

Sobre o perfil geral do público atendido, a Coordenadora afirmou que no início da fundação do CEI o atendimento “abarcava uma comunidade extremamente carente, atualmente por estar numa área bem centralizada e com qualidade de ensino, pode-se dizer que 90% da clientela é de classe social média, com famílias bem estruturadas, sendo que a maioria dos pais e mães trabalha fora” (Coordenadora do CEI, Questionário 2012).

De acordo com o Projeto Político Pedagógico do CEI (2012), a Instituição conta no seu patrimônio⁴⁶ com os seguintes equipamentos de mídia: aparelho de DVD (quatro); caixa de som (duas); computador (um), impressora (duas); rádio com CD (cinco); televisão (cinco).

Segundo relato da Coordenadora do CEI, todas as salas dos grupos possuem TV, DVD e rádio com CD, equipamentos estes adquiridos através de festas e contribuição espontânea mensal dos pais. Ainda de acordo com ela, estes “equipamentos de mídia nas salas não é uma realidade nos CEIs do município, mas somente naqueles em que a própria Instituição se dedicou para adquirir” (Relato da Coordenadora do CEI). O computador e as impressoras são para uso da Coordenação da Instituição.

Em relação à proposta pedagógica e metodologia adotada pela Instituição, destaco o seguinte trecho extraído do PPP 2012:

O Centro de Educação Infantil Vovó Maria ao elaborar seu Projeto Político Pedagógico, no qual busca entender a concepção de infância em uma perspectiva histórico-cultural, realiza

⁴⁶ Ver Quadro com a lista completa do patrimônio da Instituição nos Anexos.

as propostas a partir da relação com a realidade, através de mediações que permitem que ela seja transformada por ele, assim efetivado por meio da utilização de instrumentos e signos que possibilitam, a interação social, a transformação do meio, dos sujeitos. Baseado na Instrução Normativa nº 001/2010 do COMED (Conselho Municipal de Educação de Palhoça), a mesma vem propondo instruções e normas servindo como base e de orientação na construção do PPP, sendo assim o CEI Vovó Maria através de reflexões dos conhecimentos produzidos historicamente pela humanidade, vem propondo mudanças sociais a partir de uma interação crítica da realidade, através de ações em conjunto com a comunidade e todos que de alguma forma interferem no bom funcionamento do CEI. [...] Para ser completo e significativo, o PPP vem sendo construído num processo de atualização contínuo e de forma coletiva, considerando todos os envolvidos no fazer pedagógico, visando a qualidade de ensino, privilegiando, sobretudo, as particularidades da infância, ou seja, da criança envolvida no processo pedagógico. [...] O desenvolvimento do trabalho na Educação Infantil busca respeitar o caráter lúdico, prazeroso das atividades e o amplo atendimento às necessidades planejadas, espontâneas ou dirigidas num processo de cuidado e educação, em complemento ao trabalho da família. O planejamento dos trabalhos na Educação Infantil procura descobrir diversas estratégias visando atender, acolher, estimular, apoiar e educar suas crianças, cuidando delas. Diante disto, o compromisso do CEI Vovó Maria para com a Educação Infantil é possibilitar saberes, considerando cada vez mais as características e as marcas da criança: seus interesses, necessidades, modos de conhecer e pensar o mundo, partindo da leitura de práticas que lhe são próprias, criando assim, oportunidades de interação lúdica com o

conhecimento (Projeto Político Pedagógico – CEI Vovó Maria, 2012, p. 9-17). Nesse sentido, utilizaremos a metodologia de projetos de trabalho que se organizará a partir de um problema (interesse, curiosidade ou necessidade da criança) despertando o espírito investigativo, estimulando-os a fazer questionamentos com relação ao tema estudado, promovendo um maior contato com a realidade, ampliando seus conhecimentos e construindo novas aprendizagens (idem, p. 45).

Consta no PPP (2012) do CEI Vovó Maria, no item *Organização do espaço escolar* que “Os brinquedos serão permitidos somente nas 6^a feiras, os DVDs serão permitidos somente nos dias determinados pelo professor de cada turma. O CEI não se responsabiliza por qualquer dano” (Projeto Político Pedagógico/CEI Vovó Maria, 2012, p. 28). Já no item “Marco Operacional – A Brincadeira” é explicitada sobre a importância da brincadeira no cotidiano educativo do CEI:

A brincadeira é uma ferramenta fundamental do trabalho para a educação infantil, favorece, sobretudo o desenvolvimento da construção da identidade do indivíduo. É através do faz-de-conta que podemos vivenciar situações reais cotidianas, que possam deixar marcas no enredo da história, modificando-se os papéis de acordo com nossos interesses. E neste sentido deixar marcas, colaborando pouco a pouco, à construção do grupo como um todo. Além de tudo isso, a brincadeira é subsídio importante para o educador saber por onde anda o conhecimento e desenvolvimento das crianças. É fonte de leitura dos interesses do grupo e também não é algo isolado do contexto cultural onde a criança está inserida: a criança assume este contexto e internaliza-o, criando e recriando os papéis e as regras do brincar (Projeto Político Pedagógico/CEI Vovó Maria, 2012, p. 40).

Sobre a importância da brincadeira no cotidiano das crianças explicitada no Projeto Político Pedagógico da Instituição, cabe salientar que as considerações tecidas no Documento apresentam proximidade com as minhas reflexões acerca da cultura lúdica infantil e de sua importância para também conhecer as crianças atendidas na instituição de educação infantil. Mas vale indagar: será que as ideias expostas no PPP em relação à valorização do lúdico estão contempladas na prática pedagógica do CEI? A apresentação dos dados produzidos em campo e sua análise, na seção seguinte, possivelmente nos trará pistas para esta e outras questões colocadas.

Apresento, a seguir, o Quadro com a classificação das crianças sujeitos deste estudo, considerando local e data de nascimento, e bairro de residência da família.

Quadro 3 - Classificação das crianças considerando local e data de nascimento, e bairro de residência.

Criança	Local de Nascimento	Data de nascimento	Bairro da residência
1. Alan	Florianópolis - SC	08/05/2006	Rio Grande
2. Amanda	Palhoça - SC	06/03/2006	Bela Vista
3. Ana Kariny	Florianópolis-SC	02/03/2007	Rio Grande
4. Brenda	Palhoça - SC	06/05/2006	Centro
5. Emily	Palhoça -SC	12/12/2006	Centro
6. Filipe	Florianópolis-SC	07/07/2006	Rio Grande
7. Gabriel	Palhoça - SC	22/09/2006	Centro
8. Gabriely	Florianópolis-SC	30/05/2006	Aririú
9. Guilherme	Palhoça - SC	21/01/2007	Rio Grande
10. João Gabriel	Palhoça - SC	05/07/2006	Rio Grande
11. Kauã	Florianópolis-SC	08/12/2006	Centro
12. Luan	São José-SC	25/09/2006	Rio Grande
13. Lucas	Florianópolis-SC	12/06/2007	Rio Grande
14. Marcos Felipe	São José-SC	14/11/2006	Centro
15. Maria Luiza	Angelina-SC	07/11/2006	Rio Grande
16. Maria	São José-SC	09/06/2006	Rio Grande

Vitória da S.			
17. Maria Vitória de S.	Rio do Sul-SC	02/04/2007	Centro
18. Vitor	Florianópolis-SC	30/09/2006	Barra do Aririú
19. Vitória Luana	Rancho Queimado-SC	19/10/2006	Rio Grande
20. Yasmim	Florianópolis-SC	26/10/2006	Aririú
21. Yasmim Luize	Palhoça - SC	15/02/2007	Centro

Fonte: Dados obtidos através da Ficha da Criança disponível no CEI.

4.4 CONSIDERAÇÕES ACERCA DA INVESTIGAÇÃO EM CAMPO

Nesta seção, proponho-me a apresentar e analisar os dados obtidos a partir da investigação em campo.

Vale dizer que, uma das inquietações que acompanha o(a) pesquisador(a) no percurso da pesquisa é em relação à análise dos “achados” em campo. Como proceder para apresentar e analisar os dados de forma fidedigna e coerente com os princípios éticos de uma investigação *com* crianças pequenas?

Para a análise dos dados gerados no percurso da pesquisa, optei pela *análise de conteúdo* como recurso metodológico. Bardin (1977, p. 42) define a *análise de conteúdo* nos seguintes termos:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

Para Bardin (1977, p. 153), “no conjunto das técnicas da análise de conteúdo, a análise por categorias é de citar em primeiro lugar: cronologicamente é a mais antiga; na prática é a mais utilizada”. Esta técnica da análise de conteúdo - análise por categorias - “funciona por operações de desmembramento do texto em unidades, em categorias segundo reagrupamentos

analógicos” (BARDIN, 1977, p. 153). De acordo com Bardin (1977, p. 117):

A *categorização* é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o género (analogia), com os critérios previamente definidos. As categorias, são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registro, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efectuado em razão dos caracteres comuns destes elementos [...] (grifo da autora).

O processo de categorização apresenta duas etapas, assim descritas por Bardin (1977, p. 118, grifos da autora): “o *inventário*: isolar os elementos; a *classificação*: repartir os elementos, e portanto procurar ou impôr uma certa organização às mensagens”.

Assim, a *análise de conteúdo* foi a opção metodológica utilizada neste estudo para o tratamento dos dados obtidos na pesquisa – das observações registradas em diário de campo, das conversas informais com as crianças e das fotografias e filmagens – tendo como objetivo captar o “conteúdo das mensagens” dos sujeitos envolvidos na investigação. Para isso, optei pela análise por categorias como técnica para proceder a análise das mensagens produzidas em campo, pois entendo que desta maneira é possível chegar a algumas pistas para se compreender a cultura lúdica infantil numa sociedade permeada pelas mídias digitais.

Porém, para além da técnica, o sentido geral da reflexividade investigativa constitui um princípio metodológico central para que o investigador adulto não projecte o seu olhar sobre as crianças, colhendo junto delas apenas aquilo que é o reflexo conjunto dos seus próprios preconceitos e representações. [...] A “autonomia conceptual” supõe o descentramento do olhar do adulto como condição de percepção das crianças e de

inteligibilidade da infância (PINTO e SARMENTO, 1997, p. 26).

Deste modo, numa tentativa de seguir as etapas do processo de categorização como propõe Bardin (1977) a fim de confrontar os dados empíricos, elaborei um quadro contendo notas do diário de campo, das cenas das brincadeiras e das conversas informais realizadas, de onde emergiram as seguintes categorias de análise: influência/efeito das mídias e consumo; brincadeiras tradicionais; cultura digital e brincadeiras.

É importante registrar que a revisão dos estudos que também tiveram como foco de investigação a relação das crianças com as mídias (Salgado, 2005; Buckingham, 2007; Rivoltella, 2008; Girardello, 2009; Fantin, 2009; Odino, 2009; Gomes, 2012; entre outros) foi significativa para fazer as minhas escolhas e elaborar alguns dos instrumentos de pesquisa, como o questionário aplicado com a coordenadora do CEI e o roteiro utilizado para a entrevista com os pais. Assim, estes instrumentos foram construídos a partir da leitura atenta de outros estudos, especialmente de Odino (2009) e Gomes (2012).

4.4.1 Do questionário com a Coordenação

No percurso da pesquisa no CEI Vovó Maria, apliquei um questionário⁴⁷ com a coordenadora da Instituição na busca por complementar e incrementar as informações obtidas durante as observações participantes. Vale lembrar que a ideia inicial era realizar uma entrevista semiestruturada com a coordenadora a partir de um roteiro prévio, mas por verificar que o contato com ela não era tão facilitado, até por conta das suas atividades cotidianas no CEI, optei por entregar um questionário aberto com as questões que também estariam em pauta na entrevista.

Neste sentido, trarei aqui alguns aspectos abordados no questionário que podem suscitar reflexões posteriores, bem como possivelmente esclarecer pontos observados no percurso da pesquisa em campo com as crianças.

⁴⁷ Alguns dados obtidos através do Questionário com a Coordenadora já foram abordados na seção 4.2.2.1 *O ambiente da pesquisa: o CEI Vovó Maria*. Portanto, aqui tratarei de aspectos ainda não mencionados naquela seção. Ver modelo do Questionário nos Apêndices.

Indagada sobre como a Instituição estabelece a relação com os pais ou responsáveis, a Coordenadora respondeu que as reuniões com os pais ainda são escassas por falta de adesão, mas a relação é de fácil acesso, informal, apenas para exigir o cumprimento do regimento interno por uma questão organizacional. “Mas a parceria entre o CEI e a família está cada vez mais defasada e confusa”, afirmou a Coordenadora.

E sobre se há participação dos pais ou responsáveis nas decisões da Instituição, a Coordenadora afirmou o seguinte: “A ideia principal é que de fato o fator participação e interação fosse mais efetiva, mas infelizmente cada vez mais os pais estão transferindo responsabilidades para a escola, logo se isentam e não querem participar, embora a proposta seja esta” (Coordenadora do CEI- Questionário 2012).

Este relato da Coordenadora do CEI vai ao encontro da discussão realizada no estudo de Maistro (1997), onde a pesquisadora verificou que a participação das famílias na creche, para as duas instituições – creche e família – se reduz ao espaço de reunião de pais. Para Maistro, isso evidencia que a compreensão do que é participar parece restringir-se a “vir quando são chamados” pela instituição, o que revela a inexistência de um espaço mais efetivo e cotidiano de inclusão no contexto da creche.

Assim, esta autora afirma que sua pesquisa evidenciou a existência de um “invisível muro de isolamento” entre estas duas instituições, que interfere na possibilidade de se conseguir construir um vínculo de maior transparência entre elas. Por isso, Maistro (1997) aponta a necessidade de democratizar as relações, quebrar o “muro de isolamento”, iniciar o diálogo, enfim, abrir a creche à comunidade, para que a participação das famílias no contexto da instituição de educação infantil possa efetivamente se concretizar. Parece-me que é preciso este entendimento e encaminhamento no CEI campo de minha investigação.

Neste sentido, compartilho da ideia de Tiriba (2001), na qual afirma que é preciso reinventar as relações entre creche e famílias. Nas palavras da autora:

Se a educação das crianças pequenas é co-responsabilidade das famílias e das instituições escolares, em vez de esperar dos pais uma simples adesão aos projetos da escola, é necessário construir uma parceria

entre sujeitos que atuam de forma diferenciada frente ao mesmo desafio, a educação das crianças pequenas. Assim, em vez de “explicar” aos pais o trabalho que a creche realiza, é preciso *construir com eles* um projeto de educação e de escola. Nessa perspectiva, as famílias deixam de ser uma “clientela” a quem se oferecem serviços, para serem parceiras na implementação de um projeto que também é seu (TIRIBA, 2001, p. 75, grifos da autora).

Em relação à formação continuada dos professores, segundo a Coordenadora, a Secretaria Municipal de Educação oferece cursos de aperfeiçoamento direcionados para cada faixa etária, além de hora-atividade que acontece uma vez por mês através de pólos e regiões, onde a cada encontro um tema e um projeto de trabalho é discutido para ser desenvolvido nas instituições de educação infantil.

A respeito da prática com as mídias eletrônicas no CEI, a Coordenadora informou que a Instituição está caminhando para melhorar cada vez mais a inserção tecnológica. Atualmente todas as salas possuem TV, DVD e rádio com CD, além do CEI contar com equipamento de som, *datashow* e computador, inclusive para dar suporte pedagógico de qualidade para os professores e atividades da Instituição. Mas questionada a respeito de algum projeto de trabalho com as mídias na Instituição, ela se limitou a afirmar que o projeto com as mídias no CEI fica sob responsabilidade de cada docente, a partir das necessidades encontradas e da realidade das crianças, concluiu a Coordenadora.

4.4.2 Da entrevista com os pais ou responsáveis

Com o intuito de complementar e confrontar os dados produzidos durante a investigação em campo, também busquei estabelecer um diálogo com os pais ou responsáveis pelas crianças. Isso porque compartilho com a indagação de Munarim (2007, p. 8):

Afinal, como interpretar o que é ser uma criança hoje sem levar em conta o contexto do

qual ela faz parte (a rotina da família em suas novas configurações, a ida à escola, o preenchimento do tempo com atividades extra-classe), além de considerar que um grande número de crianças atualmente passa boa parte de seu tempo assistindo televisão, na frente do computador ou jogando vídeo game?

Esta mesma ideia de considerar também o contexto familiar nas pesquisas com crianças é defendida por Fróis (2010, p. 91) quando traz a seguinte afirmação em sua investigação de mestrado:

[...] ainda que não seja foco deste estudo investigar as relações da família com a criança, é importante demonstrar que a organização familiar vai interferir no contato da criança com o brincar analógico e digital. Destacam-se também outros fatores, como a condição socioeconômica e a acessibilidade dessa família e dessa criança ao brincar analógico e digital.

Pinto e Sarmiento também entendem que “a interpretação das culturas infantis, [...], não pode ser realizada no vazio social, e necessita de se sustentar na análise das condições sociais em que as crianças vivem, interagem e dão sentido ao que fazem” (1997, p. 22).

Neste sentido, elaborei um questionário para ser enviado aos pais das crianças do grupo GT V, mas antes testei este instrumento, entregando alguns deles aos pais das crianças de outra turma - das crianças de quatro a cinco anos (o grupo GT IV). Após o retorno do questionário por alguns pais, constatei que as respostas não eram satisfatórias para elucidar vários aspectos e, além disso, alguns pais relataram para a professora do grupo que não haviam compreendido bem o teor das questões. Diante deste fato, optei por enviar aos pais do grupo GT V uma Carta-Convite⁴⁸ a fim de verificar aqueles que estavam interessados em participar de uma entrevista⁴⁹ com a pesquisadora. Ou seja, ao

⁴⁸ Ver Carta-Convite enviada aos pais nos Apêndices.

⁴⁹ O roteiro da entrevista com os pais das crianças encontra-se nos Apêndices.

invés de questionário, a opção foi por realizar uma entrevista com os pais ou responsáveis que aceitaram o convite.

4.4.2.1 O contexto das entrevistas

As entrevistas com os pais das crianças foram realizadas no ano de 2013, após a Qualificação da Tese. Portanto, as entrevistas aconteceram posteriormente à validação do instrumento de pesquisa – do roteiro da entrevista semiestruturada - e alguns meses depois da investigação com as crianças na instituição de educação infantil.

Vale dizer que no mês de fevereiro de 2013 realizei uma entrevista piloto com uma das mães que aceitou conceder a entrevista. O resultado desta entrevista foi apresentado no período da Qualificação do Doutorado, e embora seja uma entrevista piloto, também foi incorporada aos dados gerados em campo, pois o roteiro não passou por modificações e a conversa com a mãe trouxe dados significativos à pesquisa.

É importante mencionar que tive dificuldades no agendamento das entrevistas por vários motivos, dentre eles: falta de disponibilidade de horário de alguns pais; problemas para localização, por telefone, dos pais que se dispuseram a conceder entrevista; e, remarcação de entrevista por conta de outros compromissos assumidos posteriormente pelos sujeitos pesquisados.

No momento do envio da Carta-Convite, nove pais se dispuseram a conceder entrevista à pesquisadora. No entanto, quando comecei a fazer os contatos para agendar os encontros, uma das mães havia sofrido acidente automobilístico e passaria por um longo período de recuperação, devido ao fato, ela preferiu cancelar a entrevista. Assim, esta investigação contou com a participação de oito pais/mães entrevistados.

Para marcar a entrevista, telefonava para as famílias e lembrava ao pai, à mãe ou ao responsável pela criança sobre a pesquisa em andamento e acerca da Carta-Convite assinada por eles consentindo a realização da entrevista. Deixava claro que tinha interesse em entrevistá-los, especialmente em suas residências, e que a criança também teria que estar em casa, pois em alguns momentos eu iria incluí-la na conversa. Assim, todas as entrevistas foram realizadas nas casas das crianças e com elas presentes no dia e horário marcado. Em todas as entrevistas, levei

o roteiro com as perguntas onde também fiz anotações, um gravador de áudio, uma máquina fotográfica digital e guloseimas que entreguei para a criança como um gesto de carinho e de gratidão pela acolhida desta pesquisadora. Cada entrevista teve aproximadamente de uma hora e meia a duas horas de duração.

Realizei a primeira entrevista na família de Yasmim que reside no bairro Aririú. Ao chegar em frente ao portão, percebi que a criança já me esperava ansiosa na varanda da casa. Fui recepcionada por Yasmim e sua mãe que estava de folga naquele dia, uma tarde de segunda-feira, véspera de Carnaval. O pai estava trabalhando. Na sala da casa realizei a entrevista conversada com a mãe, a criança estava próxima na maior parte do tempo.

A mãe de Yasmim respondeu às questões solicitadas e optou por manter a televisão da sala desligada (Foto 13) para não atrapalhar o andamento da entrevista. Nas poucas perguntas em que não sabia responder, como o programa de TV que a criança não gostava de assistir, ela recorria à própria criança para responder às indagações, mas no geral, a mãe demonstrou conhecer as preferências da menina em relação aos desenhos e programas preferidos, ao canal de TV mais assistido e aos brinquedos de sua preferência. Yasmim, em algumas vezes, se antecipou à mãe e respondeu prontamente à questão colocada. E diante do convite para fotografar⁵⁰ seus brinquedos, objetos e espaços preferidos para brincar, Yasmim não hesitou e foi logo para o quarto clicar os objetos e brinquedos preferidos.

⁵⁰ As fotografias produzidas pelas crianças durante as entrevistas serão apresentadas e discutidas na seção 4.4.3 deste Estudo.

Foto 13 - Sala com a TV na casa da família de Yasmim



Fonte: Marluci Guthiá Ferreira, 2013.

A segunda entrevista foi realizada na casa de Emily, à noite, pois sua mãe trabalha durante o dia inteiro. Ao chegar a casa dela no Centro do município, fui recebida pelo pai da criança, o qual estava no pátio trabalhando com algumas ferramentas em sua oficina caseira. Ele chamou a esposa e ela, segurando a filha mais nova no colo (de um ano e seis meses de idade), me recebeu em sua sala de estar e TV (Foto 14). Logo depois apareceu a Emily que, durante a entrevista, brincou com a irmã na sala, assistiu TV/DVD com ela (estavam no momento vendo o DVD do Patati Patatá), pegou alguns objetos e brinquedos do seu quarto para me mostrar, conversou comigo, saiu e ficou um pouco no pátio com o pai e também brincou com o cachorro. Por ser uma menina muito comunicativa, Emily, algumas vezes durante a entrevista, complementou as respostas da mãe ou emitia as suas respostas às questões colocadas. Durante a entrevista, interrompi algumas vezes a gravação porque a mãe precisou atender o bebê que andava pela sala. E, quando solicitei para a menina fotografar o seu espaço e os objetos com os quais gostava de brincar, ela prontamente foi fazer os registros fotográficos no seu quarto e também na sala de estar/TV, pois ali estavam expostos vários de seus brinquedos. Emily demonstrou enorme satisfação por ter a oportunidade de ser a “fotógrafa” de seus brinquedos e objetos, e registrou muito, inclusive a decoração de seu quarto, inspirada no desenho animado *Monster High*.

Foto 14 - Sala com a TV na casa da família de Emily



Fonte: Marluci Guthiá Ferreira, 2013.

Em uma noite de quarta-feira, realizei a entrevista com a mãe de Filipe, pois apesar de ter disponibilidade para me atender no período da tarde, este é justamente o turno em que o menino está na escola, por isso optei por marcar a entrevista para a noite. A mãe do menino, ao me receber na porta de casa, no bairro Rio Grande, logo me disse: “*Ah, o Filipe estava ansioso pra te ver, queria logo que chegasse a hora*”. Então, após uma conversa inicial e já sentada no sofá da sala de estar/TV, comecei a entrevista com a mãe de Filipe. A mãe disse aos três filhos que poderiam ficar ali ao lado, sentados à mesa de jantar e brincando com o jogo de cartas, sem fazer barulho para não atrapalhar a conversa com a pesquisadora. As salas de estar/TV (Fotos 15) e jantar são amplas e conjugadas. A entrevista foi interrompida algumas vezes, uma vez por conta do telefone que tocou e outras duas porque os cachorros adentraram pela sala e causaram tumulto no espaço. Os cachorros tiveram filhotes recentemente e estes são a diversão do momento das crianças, segundo relato da mãe. Também pude observar a alegria das crianças pelos cachorros, que inclusive incluíram os animais nos registros fotográficos solicitados ao Filipe. A mãe da criança é muito comunicativa e se expressa bem, por isso suas respostas foram explicativas em relação ao dia a dia de Filipe. Já o menino demonstrou timidez e talvez por isso ele participou pouco do diálogo, mesmo quando foi solicitado.

Foto 15 - Sala com a TV na casa da família de Filipe



Fonte: Marlucci Guthiá Ferreira, 2013.

A quarta entrevista foi realizada na casa de Yasmin Luize numa quinta-feira à tarde, pois a menina estuda pela manhã e sua avó é dona de casa (a menina é criada pelos avós maternos). Fui bem acolhida para realizar a entrevista e convidada para conhecer os brinquedos de Yasmin Luize e seu espaço de brincar e dormir. Na sala de estar, onde também fica a TV (Foto 16), conversei com a avó enquanto a criança ficava pelo ambiente, ora sentada vendo TV a cabo (no momento ela estava assistindo desenho animado do canal Disney Júnior), ora brincando e desenhando, e em alguns momentos trazendo objetos e brinquedos para mostrar para mim. Num destes momentos, a menina se vestiu de Bela Adormecida (com ajuda da avó), inclusive com acessórios e pediu para que eu a fotografasse com a fantasia. Ela disse que adora roupas de princesa, mas que por enquanto só tem essa. A avó confirmou esta fascinação da criança por tudo que tenha princesas e pediu para a neta trazer os brinquedos com o desenho das princesas. Então, Yasmin Luize mostrou suas raquetes com as Princesas da Disney; um brinquedo de dois círculos e uma bolinha com ventosas que também apresentam as Princesas (a menina e a avó não souberam dizer o nome deste brinquedo); além de muitas bonecas Barbie e *Monster High*. Assim, fiz o registro fotográfico da menina com os brinquedos e sua fantasia, mas muitas fotografias foram feitas pela própria criança durante a entrevista com a sua avó. Um fato que merece ser destacado foi a menina ter cantado a música “Show das Poderosas” da cantora Anitta, de forma integral e incluindo os gestos e passos da dança. A avó ficou um pouco desconfortável com a “apresentação” da neta e logo perguntou à criança: “Onde você aprendeu isso,

Yasmin? Aqui em casa não foi, eu não deixo você ver essas coisas!” A avó tinha afirmado durante a entrevista que não deixa a menina assistir programas para adulto ou ouvir músicas que não são adequadas para a idade dela, por isso essa sua reação. A criança logo respondeu: *“Ah, eu aprendi isso na casa da minha amiguinha Roberta!”*. Durante a entrevista, Yasmin Luize desenhou uma família, e sua avó disse que ela desenha muito famílias, mas não entende por que.

Foto 16 - Sala com a TV na casa da família de Yasmin Luize



Fonte: Marluci Guthiá Ferreira, 2013.

Na família de Kauã realizei a quinta entrevista, e desta vez, diferentemente das demais famílias visitadas, o pai participou da entrevista e respondeu quase a totalidade das questões, isso porque ele é vigilante, trabalha em escala de plantão e assim consegue ficar mais tempo com o filho, já a mãe trabalha em tempo integral e estuda no período noturno (faz o curso técnico de Segurança do Trabalho). Devido a essa realidade da família, consegui realizar a entrevista em um domingo, no final da tarde. Assim que cheguei, Kauã estava brincando com os colegas vizinhos no playground do condomínio, e seus pais logo chegaram para me atender e abrir o apartamento, pois também estavam pelo pátio do condomínio, localizado no Centro do município. A conversa durou uma hora e meia, e durante parte desse tempo, o menino ficou brincando com os colegas no playground, pois eu disse aos pais que a criança poderia continuar lá fora brincando e que depois ela seria incluída na entrevista. O pai demonstrou conhecer bastante as preferências do filho em relação às

brincadeiras e programas/desenhos preferidos, e respondeu com propriedade às questões colocadas. Após aproximadamente uma hora de entrevista, a mãe foi chamar Kauã para tomar banho e também participar da conversa. A família mostrou o apartamento, principalmente o quarto de Kauã, onde pude constatar a presença da TV, do videogame (*PlayStation 2*) e de vários brinquedos. O menino registrou em fotografias os seus equipamentos eletrônicos, os brinquedos e também o seu aquário que fica na sala/cozinha da residência.

Foto 17 – Sala com a TV na casa da família de Kauã



Fonte: Marluci Guthiá Ferreira, 2013.

A sexta entrevista foi realizada na casa de Gabriely, num sábado à noite. Tive dificuldade em marcar a conversa com a mãe da criança, pois a família estava mudando de endereço, saindo do Centro de Palhoça e indo morar no bairro Aririú. Então, depois de algumas tentativas e de muita espera, consegui agendar a entrevista. Na noite da entrevista, estavam em casa Gabriely, sua mãe e sua irmã de quinze anos, o pai estava viajando (ele é motorista). A entrevista durou cerca de duas horas e meia. A mãe respondia as perguntas, mas solicitava bastante ajuda para a criança ou para a filha mais velha (de quinze anos) que fica com a Gabriely no período em que a criança não está na instituição de educação, já que a mãe trabalha em período integral (é supervisora comercial). Gabriely é muito comunicativa e falava algumas vezes durante a entrevista, ora para me perguntar algo, ora para responder alguma questão. Pelo fato da família estar apenas há um mês na nova casa, muitos brinquedos e objetos

ainda estão guardados em caixas, por isso o registro fotográfico realizado pela criança não foi tão significativo em termos de quantidade, apenas seis fotografias. Pude constatar que a menina assiste muito a TV a cabo, no momento da entrevista Gabriely estava assistindo desenho animado na televisão, em um dos canais da Sky, mas no momento em que a menina pegou uns brinquedos para brincar no tapete da sala, a irmã mudou o canal (Foto 18). Mas ela afirmou que também gosta de jogar às vezes nos jogos disponíveis na Sky (SkyGames) e tirou uma foto da tela para mim (Foto 19). Na tela aparece o menu com os seguintes jogos: Quis Mania, Batalha Naval, Copas, Forca, Damas, Resta Um, Rush Hour, Os Cabeçudos, Pega Maçã, Dominó.

Foto 18 - Sala com a TV na casa da família de Gabriely



Fonte: Marluci Guthiá Ferreira, 2013

Foto 19 - TV com o menu da SkyGames

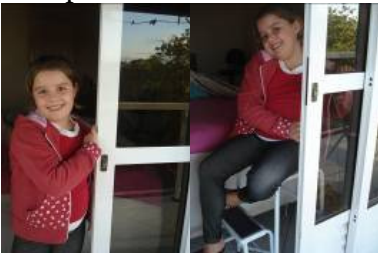


Fonte: criança Gabriely, 2013

A sétima entrevista foi realizada na família de Maria Luiza, numa quarta-feira à tarde. A mãe é confeitadeira em uma padaria do bairro Rio Grande onde também reside, trabalha em horário flexível e a menina frequenta a instituição de educação no período matutino, por isso a entrevista foi marcada para à tarde. Quando telefonei para a mãe a fim de agendar o encontro, avisei que a menina teria que estar em casa, ela logo disse: *“Ah, mas tu vais fazer as perguntas pra mim com ela junto? Porque assim ela já irá responder tudo pra ti, ela é bem falante!”* Mas expliquei para a mãe que não haveria problema se a criança contribuísse nas respostas, ao contrário, sua participação seria positiva para a pesquisa. E, no dia da entrevista, a mãe me recebeu na porta e a criança estava assistindo televisão na sala. Então, a mãe me convidou para sentarmos na sala de jantar, distante da sala de

estar onde também fica a TV. De vez em quando a menina aparecia na sala de jantar, ora para observar o nosso diálogo, ora para pegar um alimento na cozinha (a sala de jantar e a cozinha são conjugadas). A mãe de Maria Luiza respondeu às questões colocadas e contextualizava alguns fatos relacionados à criança, como o fato de tê-la após os outros filhos já crescidos, com muita diferença de idade, sendo então o xodó da família. E, com isso, a menina acaba ganhando muitas coisas que pede, ou até aquilo que não pede, já que seus irmãos também trabalham e a criança é a mais nova de toda a família (incluindo os demais primos). A mãe mostrou a casa, especialmente os lugares ocupados pela Maria Luiza, como o seu quarto em que dorme sozinha e tem vários brinquedos, e o quarto dos pais, onde a criança gosta de ficar horas na sacada brincando de empurrar a porta de vidro e imitar a monitora do transporte escolar. A menina inclusive mostrou para mim como ela brinca de transporte escolar e fez algumas poses para eu fotografá-la (Fotos 20). Maria Luiza estava assistindo desenho animado na TV a cabo (Sky) e a mãe afirmou que ela adora fazer isso, mas a criança também me mostrou o menu na tela da TV (Foto 21), pois ela queria que eu visse e registrasse que às vezes ela brinca no SkyGames com a irmã (de 24 anos) ou com o pai. A criança faz alguns registros com a máquina fotográfica digital e eu faço outros quando ela segura algum objeto ou brinquedos e solicita que eu faça o registro.

Foto 20 – Maria Luiza mostrando como brinca de transporte escolar



Fonte: Marluci Guthiá Ferreira, 2013

Foto 21 - Sala com a TV na casa da família de Maria Luiza



Fonte: Marluci Guthiá Ferreira, 2013

A oitava e última entrevista foi realizada na casa de João Gabriel, num domingo pela manhã, pois foi o horário disponibilizado pela família. A mãe é técnica em enfermagem, trabalha em escalas de plantão e o pai é motorista de caminhão caçamba. Fui recepcionada no portão pelo pai da criança que estava no pátio da casa com um pedreiro; a edícula estava passando por reformas. A mãe me recebeu na porta da cozinha e solicitou que eu entrasse, sentasse no sofá, mas que não reparasse a poeira, já que estavam com reformas em casa. Na sala, a TV estava desligada (Foto 22), e durante a entrevista, João Gabriel ficou pela sala, ora escutando e participando do diálogo, ora mostrando alguns brinquedos e objetos, ou então, brincando com brinquedos, com o cachorro ou com o celular da mãe. Ele mostrou para mim o seu jogo preferido no celular da mãe, mas ele brinca pouco com ele, pois a mãe sai para o trabalho com o celular e mesmo quando está em casa, o menino brinca muito com outros brinquedos ou no videogame (*PlayStation 2*). Este equipamento fica conectado na TV da sala, pois ali também assistem aos filmes e desenhos animados em DVD, mas no momento, o videogame está com defeito e ainda não foi enviado para conserto. A mãe solicita que a criança coloque o uniforme que usa na escolinha de futebol sobre a cama, para que registre esta atividade que ele adora – o futebol. Neste momento da entrevista, solicito ao João Gabriel para ele tirar fotos de seus brinquedos favoritos e de seu espaço de brincar. O menino sai com a minha câmera em direção ao seu quarto para fazer os registros fotográficos. Quando o menino retorna do quarto, conversamos sobre as fotos, mostro pra ele como ficaram as imagens e ainda registro mais alguns objetos dele que estão colocados na sala. Em seguida, estabeleço um diálogo com o menino a respeito de seu desenho feito no CEI. Então, sou convidada para ver o quarto do menino e os brinquedos expostos no ambiente.

Foto 22 – Sala com a TV na casa da família de João Gabriel



Fonte: Marluci Guthiá Ferreira, 2013

4.4.2.2 Perfil dos pais entrevistados

No Quadro 4, a seguir, detalho o perfil das famílias entrevistadas, considerando principalmente a formação escolar do/a entrevistado/a, profissão dos pais, número de filhos, religião, tipo de moradia e renda informada pelas famílias.

Quadro 4 - Dados sobre as famílias das crianças

Identificação do(a) Entrevistado(a)	Idade (mãe)	Bairro	Escolaridade	Profissão da mãe	Profissão do pai	Religião	Tipo de moradia	Nº de filhos	Renda Familiar ****(R\$)
Família de Yasmin	47	Aririú	2ª Série do 1º Grau *	Auxiliar de Serviços gerais	Motorista	Católica	casa, própria	3	3 a 4 salários mínimos
Família de Filipe	37	Rio Grande	2º Grau completo **	Dona de casa	Autônomo	Adventista de Sétimo Dia	casa, própria	3	2 a 3 salários mínimos
Família de Yasmin Luize	51 ***	Centro Palhoça	6ª Série do 1º Grau	Dona de casa	Motorista	Evangélica	casa, alugada	3	3 a 4 salários mínimos
Família de Kauã	40	Centro Palhoça	2º Grau completo	Auxiliar de Serviços gerais	Vigilante	Católica	Apartamento, alugado	2	3 a 4 salários mínimos
Família de Gabriely	36	Aririú	2º Grau completo	Supervisora comercial	Motorista	Católica	casa, própria	2	5 a 6 salários mínimos
Família de Maria Luiza	48	Rio Grande	2º Grau completo	Confeiteira	Motorista	Católica	casa, própria	3	6 a 7 Salários mínimos
Família de Emily	37	Centro Palhoça	2º Grau completo	Faz e vende salgadinhos	Mecânico	Católica	casa, alugada	4	2 a 3 salários mínimos
Família de João Gabriel	30	Centro Palhoça	2º Grau completo	Técnica de Enfermagem	Motorista	Evangélica	casa, própria	2	6 a 7 salários mínimos

Fonte: Marluci Guthiá Ferreira (2013)

* 1º Grau – Atual Ensino Fundamental

** 2º Grau – Atual Ensino Médio

***Avó de Yasmin Luize

**** Renda familiar informada pela entrevistada e considerando o salário mínimo no Brasil em 2013, ou seja, R\$ 678,00.

A respeito do contexto familiar das crianças, conforme Quadro apresentado acima, é possível verificar que a maioria dos pais entrevistados mora no bairro Centro (quatro entrevistados), duas famílias moram no bairro Rio Grande e outras duas moram no bairro Aririú. Já em relação ao tipo de moradia, sete famílias moram em casa e apenas uma mora em apartamento, sendo que cinco delas possuem casa própria e três moram em imóvel alugado.

O tipo de família que predomina é a nuclear, mas há uma criança que é criada pelos avós maternos desde o seu nascimento. É importante mencionar que não há família com filho único; as famílias são compostas por dois, três ou quatro filhos.

Em relação à escolaridade das entrevistadas (sete mães e uma avó), seis concluíram o ensino médio e duas possuem o ensino fundamental incompleto. A profissão que predomina em relação aos pais é a de motorista - cinco pais, mas também foram informadas as seguintes profissões: mecânico (um), vigilante (um), autônomo (um). Entre as mães das crianças (há também uma avó entrevistada), foram mencionadas as seguintes profissões: auxiliar de serviços gerais (duas), dona de casa (duas), supervisora comercial (uma), confeitadeira (uma), autônoma (uma), técnica de enfermagem (uma).

Quanto à idade das entrevistadas, quatro situam-se no segmento etário dos 30-39 anos, três estão na faixa etária dos 40-49 anos, e apenas uma encontra-se na faixa etária dos 50-59 anos (esta é avó da criança).

Em relação à religião, das oito famílias entrevistadas, cinco delas declararam ser católicas, duas evangélicas e uma adventista.

No que diz respeito ao nível socioeconômico, a renda mensal informada pelas famílias é a seguinte: de 2 a 3 salários mínimos (duas famílias), de 3 a 4 salários mínimos (três famílias), de 5 a 6 salários mínimos (uma família) e de 6 a 7 salários mínimos (duas famílias).

Quadro 5 - Dados sobre os equipamentos de mídia nas famílias

Entrevistado/a	Telefone convencional	TV	TV a cabo	Videogame	Rádio	Aparelho de CD	Celular
1		X	X	X	X	X	X
2	X	X	X	X	X	X	X
3	X	X		X	X	X	X
4	X	X	X		X	X	X
5	X	X	X	X	X	X	X
6		X	X		X	X	X
7	X	X	X				X
8	X	X	X	X	X	X	X
Entrevistado/a	Computador	DVD	MP3	Notebook	Tablet	Internet	Câmera fotográfica digital
1		X		X		X	X
2	X	X				X	X
3	X	X		X			X
4	X	X		X		X	X
5	X	X		X		X	X
6	X	X		X			X
7	X	X		X		X	X
8	X	X	X			X	X

Fonte: Marlucci Guthiá Ferreira (2013), a partir das entrevistas com as famílias.

No Quadro 5 apresentado acima, é possível perceber que todas as famílias entrevistadas possuem televisão, sendo que apenas uma delas não tem TV a cabo. Verifica-se pelos dados que todas as famílias possuem computador, porque mesmo a família que não tem computador de mesa (desktop), possui computador pessoal (notebook), e que somente duas famílias não dispõem de internet em casa. No entanto, ter estes equipamentos em casa não significa dizer que as crianças têm acesso a tais mídias, como pude verificar nos relatos de alguns pais entrevistados, conforme abordarei mais adiante. É possível também constatar a partir dos dados apresentados que, cinco casas possuem videogame, sendo que nestas residências que possuem, numa o equipamento está com defeito, e em duas somente o irmão mais velho é quem usa o equipamento. Isto ficou evidenciado quando uma das mães disse: “*Não sei se é porque o videogame está no quarto do irmão, mas ela não dá bola não*” (entrevistada n^o2).

Na seção seguinte, busco revelar as narrativas das famílias das crianças acerca das brincadeiras e das experiências com as mídias dos sujeitos infantis. Isso porque entendo que as condições sociais, materiais e culturais dos pais têm relação *nos seus modos próprios de compreender as experiências das crianças com as mídias eletrônicas*, bem como o contexto familiar vai interferir no acesso da criança às brincadeiras tradicionais e ao “brincar digital”.

4.4.2.3 Do contexto ao dito: as brincadeiras e brinquedos preferidos pelas crianças, as mídias e a mediação adulta

Tendo em vista que um dos objetivos específicos deste estudo é *conhecer as visões dos pais envolvidos na pesquisa acerca das experiências das crianças com as mídias eletrônicas*, recorri à entrevista semiestruturada para obter informações e opiniões das famílias das crianças, e assim, poder entender um pouco mais as vivências e experiências dos sujeitos infantis acerca de sua cultura lúdica.

Todas as entrevistas foram gravadas e, com vista à sua análise, foram transcritas na íntegra, resultando num conjunto de 94 páginas. Durante a transcrição das entrevistas, fui fazendo marcas que, posteriormente, serviram para conduzir as linhas de discussão analítica das narrativas dos entrevistados.

É importante dizer que nomearei os relatos dos entrevistados da seguinte forma: mãe de Yasmim (entrevista/entrevistado nº 1); mãe de Emily (entrevista/entrevistado nº 2); mãe de Filipe (entrevista/entrevistado nº 3); avó de Yasmin Luize (entrevista/entrevistado nº 4); pais de Kauã (entrevista/entrevistado nº 5); mãe de Gabriely (entrevista/entrevistado nº 6); mãe de Maria Luiza (entrevista/entrevistado nº 7); mãe de João Gabriel (entrevista/entrevistado nº 8).

Em relação às crianças assistirem filmes e desenhos animados na instituição de educação infantil, a maioria dos pais (seis entrevistados) entende que esta é uma atividade importante de compartilhamento entre as crianças, de aprendizados, especialmente aqueles DVDs chamados por eles de educativos, conforme é possível constatar em três relatos selecionados:

Acho que é muito importante, de compartilhar com outras crianças os DVDs que também levava de casa. Ah, isso de compartilhar fazia muito bem pra ela, pra ela e para os amigos dela, assim de ficar esperando o outro dia pra levar e assistir. Ela dizia: Oh mãe, eu prometi de levar isso aqui pra eles amanhã. Deixa eu levar? E ficava aquela expectativa, e isso era muito importante pra ela e pra eles. (entrevista nº 2)

Eu gostava porque ela aprendia muitas coisas com esses desenhos como falar, aprende palavras diferentes, porque geralmente elas colocam desenhos mais educativos. Aqui em casa também, são mais educativos, violência ela não vê não! (entrevista nº 4)

Eu considero importante porque são discutidos vários temas que hoje são debatidos, como sobre a natureza, aumenta o vocabulário, ele tem aprendido cada vez mais e com frequência. Ele

fica com uma visão ampliada do mundo, pode associar melhor as coisas. Comparado às outras crianças da idade dele, eu acho que ele está assim bem desenvolvido em relação às coisas do cotidiano. Por exemplo, outro dia à noite, nós estávamos aqui tomando café e havia um barulho lá fora de umas pessoas, então, ele disse “Poxa, esses caras, será que eles não sabem que já são 10 horas e não pode mais fazer barulho?” (entrevista nº 5).

No entanto, duas mães entrevistadas vêem como positivo o assistir DVDs no CEI, mas com ressalvas para que não seja praticado em excesso, podendo até ser uma atividade às vezes evitada na instituição de educação, conforme se verifica nos relatos a seguir:

É, eu acho que não seria interessante trabalhar com a criança na frente do monitor direto, ou um telão, um projetor, porque isso eles já têm em casa de certa forma, ou através da TV, ou DVD, ou a própria internet mesmo. Eu acho que elas deveriam se utilizar disso para trabalhar com o grupo mesmo, não deixar a criança ali sentada, vendo presa ali. Eu concordo que seria útil num dia de chuva, porque eu tiro aqui por mim em casa, com três aqui em dia de chuva pra mim é terrível, então eu me coloco na situação delas numa turma, com muito mais crianças, seria uma forma de entretê-las, já que não teria outra opção. Mas eu acho que deveria ser evitado para não ser mais que duas vezes na semana, para não ser exagerado no caso, mas se for para contribuir, ou trabalhar com a criança

de forma lúdica, desde que seja no grupo, eu acho que pode ser válido sim. (entrevista nº 3)

Sim, eu acho isso bacana. Eu acho que é melhor eles assistirem a um filme infantil do que estarem, sei lá. Eu acho bacana em dias de chuva eles assistirem bastante DVD, aí ele chegava em casa todo faceiro contando os desenhos que ele assistia. Eu acho assim que tem horas próprias pra isso, né, acho que tem outras coisas mais importantes pra ele aprender. Ele aprendeu muita coisa lá no C.E.I. (entrevista nº 8)

Assim, refletindo sobre os posicionamentos expressos pelos entrevistados a respeito do uso das mídias na instituição de educação infantil, trago as contribuições de Fantin e Girardello (2008) que, ao abordarem acerca da alfabetização no século XXI, onde evidencia-se a necessidade de um novo tipo de letramento diante das mídias eletrônicas, indagam a respeito da função da escola neste contexto:

em que medida o sujeito estará alfabetizado se não for capaz de ver, interpretar e problematizar as imagens da TV, assistir e entender aos filmes, de analisar as publicidades criticamente, de ler e problematizar as notícias dos jornais, de escutar e de identificar programas de rádio, saber usar o computador, navegar nas redes? (Fantin e Girardello, 2008, p. 320 *apud* KREUCH, 2008, p. 56).

Neste sentido, penso que se torna necessário e urgente também da mídia-educação nos espaços coletivos de educação da pequena infância, tentando assim garantir os direitos de *provisão, produção e participação* das crianças nas mídias, como já foi discutido no Capítulo 2 desta Tese. É válido enfatizar que o termo mídia-educação é entendido neste Estudo conforme Fantin

(2006), “educação *para/sobre* e *com* os meios”, oportunizando aos sujeitos uma visão crítica no uso e na produção das mídias eletrônicas.

Portanto, para essa autora, educar para as mídias

implica a adoção de uma postura ‘crítica e criadora’ de capacidades comunicativas, expressivas e relacionais para avaliar ética e esteticamente o que está sendo oferecido pelas mídias, para interagir significativamente com suas produções e produzir mídia também (FANTIN, 2006, p. 31).

Deste modo, é preciso problematizar o uso atual de DVDs e outras mídias nos CEIs, onde as crianças assistem aos filmes e desenhos muitas vezes sem uma mediação adulta significativa, desconsiderando os aspectos da *produção* e *participação* dos sujeitos infantis nas mídias.

É por isso que Fantin e Girardello (2009), ao discutirem sobre o uso das mídias no espaço escolar, explicam que o paradigma ecológico da mídia-educação

[...] apresenta uma concepção integrada, que se refere a fazer educação usando todos os meios e tecnologias disponíveis: computador, Internet, fotografia, cinema, vídeo, livro, CD, articulando as propostas educativas com as exigências do ambiente comunicativo a partir da inovação tecnológica, integrando-as entre si. Por mais que hoje o computador, a Internet e a rede sejam fundamentais e até mesmo considerados condição de inserção e participação social, a mídia-educação não se limita a eles, sendo fundamental analisar as necessidades de cada grupo, projeto e contexto. Nessa perspectiva, o objetivo do trabalho educativo na escola não é apenas o uso da sala informatizada ou do laboratório multimídia e sim que a criança e o jovem atuem nesses e noutros espaços, estabelecendo interações e construindo relações e significações. A mediação deve ser pensada também como forma de assegurar

e/ou recuperar a corporeidade – o gesto, a voz, a postura, o movimento, o olhar – e a relação com a natureza como dimensões fundamentais de construção de sentidos (FANTIN e GIRARDELLO, 2009, p. 84- 85).

Sobre as brincadeiras preferidas pelas crianças, salvo uma exceção, é possível dizer que a maioria das meninas (quatro) prefere brincar com bonecas, especialmente as bonecas Barbie e *Monster High*⁵¹. Os relatos dos entrevistados foram confirmados pelas falas das crianças durante as entrevistas. As citações que seguem evidenciam o que foi afirmado anteriormente:

De boneca, adora brincar com boneca, com as Barbie e essa aí agora, a *Monster [Monster High]* e gosta muito de brincar de professora, coloca a bolsa nas costas e vai brincar de professora. (entrevista nº 1)

Ah, gosta de brincar de maquiagem e com as bonecas Barbie, ela tem várias. Ela adora também brincar com as *Monster High*, ela tem até uma coleção dessas bonecas lá no quarto. Ela tem o maior cuidado com as bonecas dela. (entrevista nº 2)

Ela vai brincar com as bonecas, ela espalha pelo chão as bonecas, faz barraca, monta quebra-cabeça. Yasmin, mostra depois pra ela as tuas bonecas. Ela é bem rápida pra montar quebra-cabeça. Yasmin Luíze diz: “Eu tenho quebra-

⁵¹ As bonecas *Barbie* e *Monster High* são fabricadas pela Empresa Mattel, fundada em 1945 e localizada nos Estados Unidos, é considerada a maior fabricante do mundo no segmento de brinquedos e jogos para crianças. Para mais detalhes sobre a Empresa e seus produtos, consultar o sítio eletrônico www.mattelbrasil.com.br

cabeça da *Monster High* também”. (entrevista nº 4)

“Eu brinco com as bonecas e com a *Barbie*, e com a *Monster High*! Ah, e de massinha de modelar” (Gabriely). Mãe: “É porque nessa semana ela ganhou outra massinha, aí ela tá toda empolgada, mas ela gosta de brincar com as bonecas dela. “Eu gosto de massinha, de *Barbie* e de *Monster High*” (Gabriely). (entrevista nº 6)

Entendo que é preciso refletir a respeito do predomínio das bonecas *Barbie* e *Monster High* na cultura lúdica da maioria das meninas participantes deste estudo. Por isso, compartilho das ideias de Borba (2005a, p. 6):

O mundo dos brinquedos é marcado pela efemeridade, seu "tempo" é ditado pela sua permanente articulação e adaptação ao mundo do consumo. É preciso ter, deixar de lado, substituir sempre. A *Barbie*, com meio século de existência no mercado de brinquedos, sobrevive através do tempo, pois, bem como o capital, se reordena para se manter cada vez mais forte e viva. Dessa forma, hoje temos não só a *Barbie*, mas seu namorado, seus muitos amigos, sua sobrinha, suas roupas e acessórios para todas as situações e ocasiões, sua casa com piscina e vários móveis, seu carro, seu avião etc. Além disso, temos as várias versões da boneca: a *Barbie* em suas edições Contos de Fadas (como a *Bela Adormecida*, a *Rapunzel*), a *Barbie* em suas edições profissões (médica, veterinária etc.), a *Barbie* Verão, a *Barbie* Noiva, a *Barbie* Fashion, a *Barbie* Roqueira, a *Barbie* Bailarina, a *Barbie* Astronauta, a *Barbie* Ginasta ou a *Barbie* nas suas edições étnicas.

Neste sentido, esta autora problematiza e indaga:

O padrão de beleza veiculado pela Barbie e pela mídia é o da mulher branca, loura, magra “turbinada”, “malhada”, com seios grandes, naturais ou siliconados. É o modelo ao qual temos que nos encaixar. E o que acontecerá com a grande parte de nossas meninas, mulatas ou negras, e que jamais serão parecidas com a Barbie, mas que muitas vezes desejam sê-lo porque a vêem como modelo de beleza? (BORBA, 2005 a, p. 6).

Já a mãe de uma das meninas relatou que a filha brinca bem pouco com bonecas, pois prefere brincar de imitar a garota que trabalha como monitora no transporte escolar, e por isso, ela fica muitas tardes na sacada do quarto dos pais para brincar de empurrar a porta e fazer de conta que é a porta do transporte, como é possível verificar no relato que segue:

É de imitar o transporte escolar, a Poliana. Ela até brinca com a bicicleta dela, mas a gente não gosta de deixar muito na rua, né?! Às vezes ela brinca ali [no pátio da casa] com os brinquedos dela, mas o que ela mais gosta de brincar é disso [de transporte escolar]. Ela quase já acabou lá em cima com a porta. Ela bota um banquinho lá que tem escadinha, fica perto da porta de correr da sacada e abre e fecha, abre e fecha, fazendo de conta que tá pegando as crianças, igual à Poliana. O sonho dela é ter uma Kombi. Ela fala que quer ser Poliana. Eu até já perguntei se ela não incomoda na Kombi, mas a Poliana disse que não. Mas ela fica lá até escurecer às vezes, fica chamando as crianças, fazendo que tá pegando e entregando as crianças, aí se eu vou lá pra interromper ela fica ‘braba’. Ela quer

terminar primeiro e levar todas elas pra casa, daí ela vai tomar banho. Pesquisadora: E ela coloca as bonecas dela para fazer que são as crianças? Mãe: Não, ela até tem as bonecas dela lá, mas ela não coloca não, é tudo imaginação mesmo. Maria Luiza: Ah, brincar mais aqui em casa é brincar lá em cima no quarto da mãe de Poli, né mãe? [A criança se refere à imitação da moça Poliana do transporte escolar]. (entrevista nº 7)

Sobre a brincadeira de faz de conta, atividade também muito comum entre as crianças participantes desta pesquisa, compartilho da ideia de Borba (2005 b, p. 144-145):

Nas brincadeiras de faz-de-conta em torno dos papéis familiares, as crianças trazem tanto suas experiências cotidianas vivenciadas nos seus mundos sociais, como também suas expectativas e concepções sobre como as pessoas, os objetos e as ações se relacionam nesses mundos. Essas experiências não são simplesmente reproduzidas, mas recriadas no plano da brincadeira, a partir dos elementos que caracterizam o contexto no qual está sendo desenvolvida, o que inclui: quem brinca, quem e quem (papeis assumidos), onde brincam, quando brincam, os recursos que possuem para a comunicação, as regras existentes nas relações escolares e entre pares, os objetos disponíveis e significados a eles atribuídos e as formas como todos esses elementos são integrados em um todo significativo. Dessa forma, os conhecimentos sociais das crianças sobre pessoas, objetos e ações são por elas confrontados, partilhados e integrados em um contexto determinado que delimita regras e linhas mestras para os comportamentos.

A partir das narrativas dos pais, ficou evidenciado que dos meninos (três participantes), dois deles preferem brincar de bola (entrevistas nº 3 e nº 5), enquanto um tem como brincadeira favorita o videogame e os carrinhos *HotWheels* (entrevista nº 8). Os relatos a seguir confirmam esta afirmação:

Na verdade, ele gosta muito de jogar bola. Dos três, o que mais se interessou por esportes foi ele, adora jogar bola, mesmo sozinho ele chuta na parede. Mas eu percebo que os interesses vão mudando conforme as fases. (entrevista nº 3)

Brincadeiras de rua, de bola, esconde-esconde, e dentro de casa ele gosta de quebra-cabeça e dominó, mas brinca também com os bonecos dele. (entrevista nº 5)

De *PlayStation* e de carrinhos da *HotWheels* (mãe). “É, eu gosto de *play*, dos meus carrinhos e de brincar na casa do meu amigo. Às vezes eu levo o meu *play* pra brincar na casa dele” (João Gabriel). É assim, como tem horários que ele fica sozinho, então os desenhos na TV e os carrinhos dele é direto, porque agora o *play* dele estragou, aí ele brinca de carrinho aqui e eu digo, aí filho, porque ele coloca os carrinhos dele todos espalhados pela sala e quase nem dá de passar, e o meu marido diz, deixa, deixa, pelo menos ele tá aí entretido (mãe). (entrevista nº 8)

Em relação ao que as crianças mais gostam de fazer quando não estão brincando com os brinquedos, foi possível constatar pelos relatos que a maioria delas prefere assistir televisão (seis relatos), conforme as narrativas que seguem:

Quando ela não está brincando ela está deitada no sofá assistindo a TV com os filmes no DVD. (entrevista nº 2)

Ela gosta de ficar de frente para a TV desenhando e colorindo, principalmente famílias. (entrevista nº 4)

De estar vendo TV. Fica assistindo televisão, a TV por assinatura. Nós fizemos a assinatura da TV justamente pra ele escolher os canais. Primeiro era o Discovery Kids que ele mais assistia, agora é o Cartoon. (entrevista nº 5)

Ela assiste TV nos canais por assinatura e brinca às vezes com jogos disponíveis na SkyGames. (entrevista nº 6)

Assiste TV e come, né?! [A mãe ri]. Ela também faz natação duas vezes na semana. (entrevista nº 7)

Assistir televisão ou dormir (mãe). Eu também vejo Bom Dia e Cia [programa infantil com desenhos animados no canal aberto SBT], passa um monte de desenho legal (João Gabriel). (entrevista nº 8)

A preferência das crianças por assistir televisão quando não estão brincando com seus brinquedos também foi apontada na pesquisa de Odino (2009). No entanto, diferentemente de minha pesquisa, na investigação de Odino, as crianças revelaram assistir a programação infantil da TV aberta, principalmente os canais Globo e SBT, apesar da metade dos lares possuírem TV por assinatura.

Portanto, a forte presença dos canais da TV a cabo, constatada junto às crianças sujeitos de minha pesquisa, parece refletir a pouca programação destinada ao público infantil nos canais da TV aberta nos dias atuais, já que a investigação de Odino foi realizada em 2009 e, programas que antes eram dedicados às crianças foram retirados da programação, como TV Xuxa e TV Globinho⁵² (ambos exibidos no canal Globo). Assim, mesmo na era das mídias digitais, o meio televisivo parece se destacar no dia a dia das crianças investigadas.

O predomínio da audiência da TV a cabo pelas crianças sujeitos deste estudo corrobora a ideia de Buckingham (2007), ao afirmar que nos lares com crianças e que possuem TV a cabo, a audiência da televisão aberta é menor se comparada à TV fechada.

Já em dois relatos foram mencionadas outras atividades preferidas pelas crianças quando não estão brincando com seus brinquedos, ou seja, de andar de patinete e de ver/ler livros de histórias infantis e colorir desenhos, como se verifica nos registros a seguir:

De revirar o guarda-roupa, né Yasmim?! Ela revira toda a roupa (mãe). Yasmim completa: “Eu gosto de brincar de patinete, né mãe?!”. (entrevista nº 1)

Hoje, nesses últimos meses, ele tem se interessado em fazer as atividades escolares, em copiar atividades, de ver os livrinhos. Então, agora o que ele gosta de fazer é isso, de ler as literaturas dele, de copiar as atividades no caderno, ou ele inventa mesmo, ele vai fazendo da cabeça dele como se estivesse copiando do quadro da professora. Então, hoje, o interesse dele é mais esse mesmo, de ta com o lápis na

⁵² Atualmente a TV Globinho, programa que exibe diversos desenhos animados, é transmitido somente sábado pela manhã.

mão, de estar pintando ou reescrevendo, ou lendo as historinhas. (entrevista nº 3)

Quando perguntei aos entrevistados das opções de mídias citadas (rádio; televisão; revista; livro; DVD; videogame; computador; internet; outra), qual delas que a criança gosta mais, a maioria dos pais mencionou que as crianças preferem a televisão, principalmente a TV a cabo (seis entrevistados), sendo que apenas dois pais (entrevistas nº 3 e nº 8) revelaram que as crianças optam pelo videogame como mídia favorita. As citações que seguem dão conta de confirmar esta afirmação:

Ela gosta de desenho, de ver desenho mesmo na Sky. (entrevista nº 1)

Ah, você pode colocar aí que os dois que ela mais gosta é, primeiro a TV/DVD e depois os livros. Ela adora que leia histórias todos os dias para ela. E ela já está começando a ler um pouco também. (entrevista nº 2)

Ela gosta muito de TV, DVD, e quando eu tiro tudo porque não é mais hora ou tá de castigo, aí ela parte para os livros. Computador e internet não, porque ela não vai. Yasmim Luíze diz: “Eu só vou na escola” [referindo-se ao uso do computador]. Ela ainda não sabe ler, mas ela gosta de ficar vendo os livros. (entrevista nº 4)

Primeiro a TV e em segunda opção seria o computador. (entrevista nº 5)

Primeiro seria a TV, a Sky, e em segundo o computador, os jogos no computador. (entrevista nº 6)

Primeiro a TV e depois o DVD, porque o DVD ela assiste bem menos. Ela gosta de ficar em frente à TV, mas se chamar pra fazer as tarefas ela vem, mas é sempre assim “espera mais um pouquinho, espera mais um pouquinho”. Tanto é que agora ela tá ali vendo TV, mas ela já tomou banho, né?! (entrevista nº 7)

Se eu deixasse, a primeira opção dele seria o videogame, porque eu llo controlando para ser uma vez só na semana, mas se eu permitisse, seria com certeza o videogame que ele preferiria. Mas tem a outra opção que você falou, que é a revista, porque ele gosta muito dos livros de histórias infantis, ele tá sempre com um livro na mão, lendo. (entrevista nº 3)

[A criança se apressa e fala antes da mãe] Videogame! (João Gabriel). É, videogame! (mãe). (entrevista nº 8)

A respeito do porquê da preferência das crianças pela mídia televisiva, obtive dos pais os seguintes relatos que revelaram que os sujeitos infantis, na sua maioria, assistem televisão por falta de outra opção de lazer, especialmente pela restrição de brincadeiras na rua:

Porque ela não tem muitas coisas, de sair para brincar, então ela se ‘enterte’ mais vendo os desenhos. (entrevista nº 1)

A TV/DVD um pouco também eu acho sabe o que é, é que à tarde eu não quero que elas fiquem lá fora brincando, aí elas ficam aqui dentro e o que é que vão ficar fazendo? Então,

eu acho que isso até facilita pra moça com o cuidado delas assistindo TV. Pela manhã, quando ela chega, eu até deixo elas brincarem um pouco no pátio, mas à tarde eu prefiro que ela fiquem aqui dentro. Então, é um pouco de falta de opção, aí elas ficam assistindo TV. Eu acho que o livro é porque ela sente curiosidade pelas histórias. Daí eu prometi pra ela de contar toda noite um pouco da história. Na verdade, ela quer que eu conte tudo de uma vez, ela fica ansiosa para saber toda a história até o final. Mas aí eu digo que conto um pouco todo dia. (entrevista nº 2)

Acho que é porque ela fica muito tempo sozinha, aí a opção é ficar assistindo a TV. [Yasmin Luíze fala: “Eu gosto da Monster High”]. Quando ela tem outra criança pra brincar ela até brinca com outras coisas e os brinquedos, não se liga na televisão. Mas sozinha!? Só fica quase eu e ela em casa, e daí! [Yasmin Luíze diz: “Quando a vovó tem muito trabalho e não pode brincar comigo aí eu finjo que tenho uma amiga imaginária igual à Roberta!” Pesquisadora: “Então, tu cria uma amiga imaginária para brincar contigo?” Yasmin Luíze: “É, eu faço as vozes delas. Às vezes eu dou o nome de Flora ou Terezinha”]. (entrevista nº 4)

Eu acho que é porque ele já foi criado, iniciado assistindo TV. (entrevista nº 5)

Ah, eu acho que é uma forma de ela estar ocupando o tempo, porque se ela tivesse outras opções como esporte, natação, ela não passaria tanto tempo em frente à televisão. (entrevista nº 6)

Não sei, acho que é o colorido, ela entende tudo que passa. A fala dela assim é bem avançada. Se tu 'vê', ela fala com a irmã dela que parece uma pessoa adulta. Ela tem um vocabulário assim..., não sei, acho que ela vê. Às vezes a gente senta junto com ela e olha, e quando a gente vê que não é uma coisa legal a gente diz para ela 'isso não é coisa legal para ti'. Aí ela diz 'Ah, mãe, mas eu só llo vendo, eu só llo vendo'. Ela entende toda a história que tá vendo! Ela gosta muito daquele canal da Disney, só que eu não acho legal pra ela. Pesquisadora: É, por quê? Mãe: Porque eu acho que não é um canal pra criança, é canal pra adolescente, ele não é desenho, tem umas pessoas assim, não sei te dizer. (entrevista nº 7)

A preferência pela mídia televisiva dos sujeitos infantis pesquisados parece também estar na contramão da ideia de uma *ciberinfância*. Ainda que o mundo atual seja digital, é preciso um olhar atento e cuidadoso no sentido de problematizar o cotidiano das crianças reais e o seu brincar diário, na busca por descortinar suas vivências, experiências e relações com seus pares, com as crianças maiores e com os adultos a sua volta.

Já para a preferência pelo videogame como mídia favorita (apenas duas crianças), os entrevistados têm as seguintes explicações:

Eu acho que o videogame é por conta da influência dos irmãos, em parte, porque daí ele fica ali, e querendo ou não, ele acaba se espelhando nos manos. Então, por eles estarem ali se interessando em jogar, ele quer estar ali junto também jogando. E o livro seria um momento mais particular dele mesmo, essa opção dele, então, talvez ele despenda desse tempo para satisfazer digamos a vontade intelectual dele. (entrevista nº 3)

Ah, por causa dos jogos de carrinhos. (entrevista nº 8)

A partir da conversa com os pais, foi possível perceber que há restrição colocada às crianças no sentido de evitar que estas ocupem os espaços públicos, como ruas e calçadas, dificultando assim as brincadeiras de rua. Isso pode ser confirmado através dos seguintes excertos:

Ela gosta de fazer bagunça, adora criança, gosta de procurar as crianças para brincar, mas eu prendo muito ela em casa e não deixo ela solta não. [...] Porque ela não tem muitas coisas, de sair para brincar, então ela se 'enterte' mais vendo os desenhos. (entrevista nº 1)

E a TV/DVD um pouco também eu acho sabe o que é, é que à tarde eu não quero que elas fiquem lá fora brincando, aí elas ficam aqui dentro e o que é que vão ficar fazendo? Então, eu acho que isso até facilita pra moça com o cuidado delas assistindo TV. Pela manhã, quando ela chega, eu até deixo elas brincarem

um pouco no pátio, mas à tarde eu prefiro que ela fiquem aqui dentro. (entrevista nº 2)

É de imitar o transporte escolar, a Poliana. Ela até brinca com a bicicleta dela, mas a gente não gosta de deixar muito na rua, né?! (entrevista nº 7)

Então, eu gosto de dar as coisas pra eles pra ficarem dentro de casa, porque eu não gosto que eles estejam na rua, já é difícil a gente educar dentro de casa, que dirá na rua, porque na rua têm crianças que falam coisa errada e aí eles aprendem de outra forma, aí eu prefiro que eles fiquem aqui, eu prefiro que venham na minha casa [pausa]. (entrevista nº 8)

Estas narrativas dos pais corroboram a ideia de que há uma crise no país nos modos tradicionais de inserção das crianças na vida sociocultural, principalmente a partir dos anos 1960 (PERROTTI, 1991). Nas palavras do autor:

[...] a rua deixa de ser um espaço de convivência lúdica para se tornar apenas ponto de passagem, espaço utilitário de ligação, corredor. Ao invés de manter seu caráter tradicional de lugar de permanência, transfere tal papel para os espaços domésticos e os especializados, instituindo como norma o que chamei de confinamento cultural da infância (PERROTTI, 1991, p. 25).

Deste modo, “bloqueamos as brincadeiras de rua, sem todavia, oferecer espaços onde a *autonomia* pudesse continuar a ser exercida” (PERROTTI, 1991, p. 26, grifo do autor). E isso provoca uma perda às crianças atuais, pois “a ‘cultura das ruas’ permitia que a voz do país se sobrepusesse e fosse ouvida pela infância, através de jogos, brincadeiras livres, cantares, danças,

folgedos libertos e libertários, transmitidos e refeitos de geração em geração” (idem, p. 27).

Neste sentido, Perrotti (1991, p. 28) adverte:

[...] se nossa sociedade não proporcionar urgentemente alternativas aos caminhos que vem propondo às crianças e que lhes dificulta a experiência da *autonomia* e da *diversidade*, parece que a massificação e o consumo concupiscente tenderão a se ampliar e a ser tomados como resposta à crise de criação cultural que as atinge desde que perderam as ruas (1991, p. 28, grifos do autor).

Em relação se a criança auxilia o adulto a usar equipamentos eletrônicos e o motivo deste auxílio, houve um equilíbrio nas respostas dos entrevistados, quatro deles afirmaram que a criança auxilia os pais a usarem equipamentos eletrônicos e quatro revelaram que a criança não auxilia. As narrativas dos pais expressam que o motivo para não ocorrer este auxílio é porque elas são pequenas e ainda não dominam as tecnologias a ponto de ensinar aos mais velhos. Vejamos dois relatos selecionados que confirmam esta afirmação:

Não há isso porque acho que é porque ela é pequena ainda, né! O nosso socorro aqui em casa é o filho de 17 anos, quando a gente precisa de um socorro pra resolver alguma coisa do computador a gente recorre a ele. (entrevista nº 2)

Não, isso por enquanto não acontece. Quem sabe um dia ele acabe dominando tanto o computador que possa até nos ensinar! (entrevista nº 5)

E os entrevistados que relataram que as crianças auxiliam algumas vezes os adultos a usar os equipamentos eletrônicos, em dois casos é por conta das mães não saberem manusear a TV a cabo. Nas próprias palavras das mães:

É a televisão né, ela sabe usar mais do que eu colocar os desenhos que ela gosta, na Sky. (entrevista nº 1)

Eles ajudam na programação da Sky que eu quero ver assim e não consigo. (entrevista nº 8)

Já em outros dois relatos, as crianças auxiliam os pais no uso do notebook e videogame, e também no DVD.

Tem, tem aparelho sim! O papai não sabe mexer em nada que é de botão, né?! [ela ri]
Então, ele acaba ensinando para o papai a usar o notebook, a brincar no videogame, como faz e como não faz. (entrevista nº 3)

É o DVD que ela auxilia porque ela sabe mais pra ensinar a gente. (entrevista nº 7)

Diante das narrativas de metade dos entrevistados, nas quais afirmam que as crianças não os auxiliam no uso das tecnologias porque consideram que elas ainda não dominam estes meios a ponto de ensinar os mais velhos, penso que estes dados contradizem a afirmação generalizante de Veen e Vrakking (2009), de que as crianças de hoje dominam as tecnologias digitais e ensinam seus pais a usar as novas tecnologias. As crianças desta investigação revelaram fazer uso de algumas tecnologias digitais, ou seja, elas já possuem experiências com as novas tecnologias, mas são experiências iniciais e com pouca frequência, o que não resulta ainda numa “educação invertida”, como entendem Veen e Vrakking (2009).

A respeito de regras em casa para a criança fazer uso dos equipamentos eletrônicos, todos os pais entrevistados relataram que há regras negociadas com as crianças para que elas façam uso destes equipamentos, principalmente em relação ao horário em frente a TV e também com relação à restrição de programação

não destinada ao público infantil. Os relatos selecionados dão conta de ilustrar a afirmação anterior.

Eu só compro DVDs para ela que eu vejo que dá para ela assistir, outros não. Só de princesas, de contos de fadas, assim, fora isso não. (entrevista nº 1)

Há sim! O máximo é até nove e meia da noite para assistir TV ou DVD, já têm que estar de banho tomado para ir para a cama. Depois desse horário a gente costuma não permitir, somente nas férias que aí a gente se junta e coloca um DVD que pega pra assistir. Então, tem horário, e a internet, pelo medo que a gente tem que qualquer janelinha pode abrir o que não convém, a gente acompanha pra que eles não acessem esses caminhos que a gente não acha legal, nem pra idade deles. Até quando eles vão para as tias e lá têm TV por assinatura, a gente procura controlar, mesmo sabendo que as tias não têm alguns canais, mas a gente acompanha. Ainda bem que eles gostam de assistir mais de animais mesmo ou de desenhos infantis. [Embora não tenha internet em casa, a mãe diz que às vezes eles acessam na casa dos parentes que moram distantes.]. (entrevista nº 3)

Ela somente assiste TV depois de fazer as tarefas escolares; ela assiste até às cinco e meia, depois eu desligo e ela não assiste mais. Ela só vai assistir depois à noite, às oito e meia, as Chiquititas, e depois vai para a cama. (entrevista nº 4)

Nós colocamos várias regras, por exemplo. Agora, como sou eu que fico mais com ele à noite, uma regra é: se ele dormir à tarde lá na cuidadora, ele pode assistir um pouco mais de TV à noite, senão não, aí ele vai dormir antes, um pouco mais cedo pra poder ir outro dia de manhã pra aula. Assim, também se ele já assistiu TV pela manhã, a gente procura fazer com que ele brinque ou faça outra atividade pra não ficar muito tempo na frente da TV. Controlar canais não, porque ele mesmo já procura os canais que passam desenhos. Mas a gente procura fazer com que ele vá dormir por volta das 10 horas da noite, porque ele estuda pela manhã. (entrevista nº 5)

Diante da pergunta *Qual o programa, música ou jogo, por exemplo, a criança comenta com frequência nas conversas familiares?*, os entrevistados apresentaram respostas variadas: novela Carrossel exibida no canal SBT foi mencionada duas vezes; e foi citada uma vez a música Vagalumes interpretada pela banda Pollo, jogos da seleção, Patati e Patatá/programa musical gospel com tia Cecéu, programa ArtAttack/desenho animado Ursinhos Carinhosos, músicas funk como as de Anitta/propagandas de brinquedos, programa Bom Dia e Cia (canal SBT), e uma mãe não respondeu, afirmando não se recordar. A seguir, destaco quatro relatos dos entrevistados:

Mãe: Ela gosta muito da música da novela Carrossel. Ela canta muito. Pesquisadora: Qual é essa música Yasmim? Canta pra mim. Yasmim: Embarque nesse Carrossel onde o mundo faz de conta, a terra é quase o céu (...). Pesquisadora: Ah, é essa a música! (entrevista nº 1)

Mãe: Ah, as duas gostam muito de cantar. Ela gosta de cantar uma que você não vai acreditar, ela canta todinha, todinha. Canta pra ela ver! Pesquisadora: Qual é essa música? Canta pra mim. Emily: Vou caçar mais de um milhão de vagalumes por aí, pra te ver sorrir eu posso colorir o céu de outra cor, quero amar você, (...). Pesquisadora: E tu sabes quem canta essa música? Emily: Não. Mãe: Ela canta essa música todinha! Ela não sabe quem canta e outro dia eu fui pesquisar quem é o cantor e vi que é a música Vagalumes, da banda Pollo. Eu fui ver no *You Tube* pra depois poder comprar o CD para ela de tanto que ela gosta. (entrevista nº 2)

Avó: Ela gosta muito dos programas educativos, ela fala desses programas, gosta dos Ursinhos Carinhosos, assiste o ArtAttack e gosta das coisas que ensina a fazer. Yasmin Luíze diz: “É, eu gosto de assistir ele [referindo-se ao apresentador do ArtAttack], ele fala bastante coisa, só que a Vó não gosta dele, mas eu gosto. Como outro dia eu aprendi a fazer coroa de rei, rainha e princesa”. Quando a criança ouve a palavra jogo, pois continuo tentando obter mais dados à pergunta, ela diz: “Ah, eu gosto é do jogo da velha”. Pesquisadora: Sei, e o desenho Ursinhos Carinhosos passa na TV? A menina se aproxima de mim e começa a falar sobre o desenho Ursinhos Carinhosos: “É, ele passa

no canal 2 e 3 da GVT [é o canal 23]. Sabe, os Ursinhos têm tema na barriga que quando a gente esfrega ele faz. A Ursinho Coraçõzinho quando esfrega nela não faz. Mas quando toca uma música e aparece uma menina que toca nos ursinhos aí ele faz o desejo dela”. (entrevista nº 4)

Mãe: São as músicas que ela ouve na escola, geralmente funk, o Show das poderosas. Ah, esse funk [a mãe ri], meu Deus, essa da Anitta tá demais. Gabriely: Ah, eu falo das propagandas da TV, da Barbie Fadas, da Barbie mergulha, da Barbie ginasta, tem o Pet shop. As propagandas de brinquedos de meninas são as coisas mais ‘interessadas’ que eu gosto! (entrevista nº 6)

A respeito dos programas televisivos que as crianças preferem assistir, o desenho animado foi mencionado por todos os entrevistados, mas outros programas também foram citados, com menor frequência, como a novela Carrossel – SBT (uma vez), programa ArtAttack (uma vez), novela Sangue Bom – Rede Globo (uma vez), novela Chiquititas – SBT (uma vez). Vale dizer que estes outros programas foram citados pelos entrevistados juntamente com os desenhos animados, porém estes tiveram maior destaque na preferência das crianças do que aqueles, segundo os pais e confirmado pelos sujeitos infantis. Os desenhos animados favoritos e assistidos pelas crianças são todos da TV a cabo, exceto dois entrevistados porque um não tem TV por assinatura e outro está provisoriamente sem a programação a cabo. Os canais da TV a cabo mais citados foram: *Nicklodeon*, *Disney Júnior*, *Disney Channel*, *Discovery Kids* e *Cartoon Network*. Os excertos que seguem permitem exemplificar esta afirmação:

Olha, eu acho que ela gosta dos desenhos, de todos. Mas eu vou chamar ela pra dizer, assim ela vai dizer bem certo o nome, porque pra mim ela parece gostar de todos os desenhos. Emily: Ah, tem tantos que eu gosto. Deixa eu tentar lembrar! Ah, os desenhos da Monster High e o ArtAttack. Esses são os que eu mais gosto. (entrevista nº 2)

Os canais são da TV por assinatura, a TV aberta ela não assiste, somente Chiquititas. Assiste muito Disney Júnior, a Discovery Kids ela também gosta (avó). Yasmin Luize volta a falar sobre um de seus desenhos preferidos. Ela diz: “Os Ursinhos Carinhosos eles têm desenho na barriga, o ursinho zangadinho é muito zangado, ele só pensa em comida; o ursinho sol faz bastante manobra; a ursinha coraçõzinho é sempre alegre; essa daí [apontando para a TV] rosa é a ursinha mimadinha. E nesse canal 2 e 3 [23 – Disney Júnior] eu vejo também a Turma da Mônica, eu vi a Aventura dos quatro elementos – Terra, Fogo, Água e Ar. O Franjinha faz tudo. Essa daí roxinha é a Ursinha Harmonia, a roxa mais escura. (entrevista nº 4)

María Luiza: Na *Disney Channel* tem a ‘TinkerBell e o segredo das fadas’, e o ‘Monstros S.A.’, na *Nickelodeon HD* tem a ‘Monster High’, e na *Discovery Kids* tem os ‘Backyardigans’. Eu assisto só a Disney

quase, quando não tem coisa legal aí eu assisto outro. (entrevista nº 7)

Odinino (2009) também constatou em sua pesquisa a preferência das crianças pelo desenho animado. Neste sentido, compartilho da ideia desta pesquisadora de que os sujeitos infantis se identificam com as personagens dos desenhos e que estas contribuem na composição de suas identidades reais.

Entre os desenhos animados preferidos pelas crianças, segundo os pais, mas também mencionados com a contribuição da fala dos sujeitos infantis, estão *Monster High*, *Dora a Aventureira*, *Ben 10*, *Bob Esponja* e *Homem Aranha*, conforme os relatos destacados:

Yasmim se antecipa e responde: o desenho *Bob Esponja*, a *Dora Aventureira*, *Monster High*, o filme *A princesa Gisele* que passa na *Sky*. Eu também gosto de assistir *Rapunzel*, *Bananas de Pijama*, e *Violetta* que passa na *Sky*. (entrevista nº 1)

Ah, tem tantos que eu gosto. Deixa eu tentar lembrar! Ah, os desenhos da *Monster High* [...]. Esses são os que eu mais gosto. (entrevista nº 2)

Mãe: Antes eles assistiam o *Ben 10*, mas agora eles estão assistindo *Tartarugas Ninja*. Filipe: Sempre quando acaba o *Dia a Dia* eu assisto as *Tartarugas Ninja* [canal Rede Bandeirante]. (entrevista nº 3)

Yasmin Luize: Os *Ursinhos Carinhosos*, a *Dora Aventureira*, *Monster High* e *Jack e os piratas*. *Jack* passa no mesmo canal dos *Ursinhos Carinhosos*. (entrevista nº 4)

Pai: É, ele assiste Ben 10, mas ele vê mais alguns desenhos. [Os pais solicitam ajuda ao menino para dizer os nomes porque sabem os desenhos, mas não lembram os nomes]. Kauã diz: “É ‘O incrível mundo de Gumball’, ‘Hora de aventura’ e ‘Apenas um show’.” (entrevista nº 5)

Mãe: Ela assiste bastante, né Gabi? Gabriely: Eu gosto de ver Bob Esponja, Peppa, Padrinhos Mágicos, Pica Pau, Dora a aventureira, *Monster High*, Bananas de Pijama e Gaspar Elisa que passa na Discovery Kids. (entrevista nº 6)

Mãe: É, ela assiste, mas acho que tem que ver com ela, ou são aqueles mesmo. [Pergunto para a menina e ela acrescenta o desenho Bob Esponja àqueles já citados em uma questão acima (‘TinkerBell e o segredo das fadas’, ‘Monstros S.A.’; ‘Monster High’, e ‘Backyardigans’) e afirma que gosta muito de assistir esse desenho]. (entrevista nº 7)

Mãe: Acho que são aqueles que ele já falou! Tem mais algum, filho? João Gabriel: É, Relâmpago McQueen [pausa]. É os Carros, né filho?, diz a mãe. João Gabriel: É, e o desenho do Shrek, Homem Aranha, Ben 10, e também eu gosto de ver Lanterna Verde. (entrevista nº 8)

A partir dos relatos registrados acima, é possível dizer que entre as meninas o desenho animado preferido é *Monster High*, e

entre os meninos se destacam os desenhos de ação e aventura, sendo o mais citado o *Ben 10*.

Em relação à mediação da televisão exercida na família, foi possível constatar através das entrevistas que a maioria das crianças assiste televisão sozinha (cinco relatos), sendo que apenas três entrevistados relataram que a criança vê televisão acompanhada por irmãos, babá, e às vezes pelo pai. Esta constatação corrobora o estudo de Pereira (2008), onde a pesquisadora também percebeu que os pais “não se envolvem nessa experiência televisiva dos filhos e, conseqüentemente, é raro exercerem qualquer forma de mediação em relação a esses programas” (PEREIRA, 2008, p. 288). Portanto, assim como na pesquisa de Pereira (2008), percebi que a forma de mediação que mais ocorre nas famílias entrevistadas é a restritiva, pois como vimos nos relatos apresentados anteriormente, os pais e responsáveis têm a preocupação de restringir o tempo de consumo de TV ou proibir alguns programas que consideram inadequados às crianças.

Com a intenção de obter mais elementos a uma das indagações desta investigação, ou seja, saber se *as crianças contemporâneas continuam assistindo a programação da TV ou elas estão utilizando o aparato tecnológico televisivo como ponto de acesso multimidiático?*, propus aos entrevistados a seguinte questão:

Quando a criança está diante da TV, geralmente é para:

- Assistir a programação televisiva (canal aberto
- Globo, SBT, ...)
- Assistir programação televisiva (canal por assinatura)
- Assistir DVDs (filmes e desenhos)
- Brincar com videogame
- Outras opções. Quais?

Diante desta questão, constatei pelos relatos dos entrevistados que todas as crianças ficam diante da televisão para assistir a programação televisiva, sendo que a maioria delas (seis relatos) vêem os programas exibidos na TV a cabo, e nos dois casos em que foram mencionadas a TV aberta é pelo fato de não

contarem no momento com a televisão a cabo. Um relato selecionado exemplifica esta afirmação.

É pra assistir a TV por assinatura. Ah, ele gosta daqueles canais que já falamos antes; são todos da TV por assinatura, a nossa é a Viamax. Aqui a TV foi assinada só por causa dele desde que ele nasceu. Videogame ele joga raramente. (entrevista nº 5)

Verifiquei que o predomínio da TV a cabo nas famílias entrevistadas é por conta da pouca opção de programas destinados ao público infantil na TV aberta, conforme demonstra a fala de uma mãe destacada a seguir.

Ela não assiste a TV aberta, só a Sky. Tinha a TV Globinho, mas acho que nem tem mais. O que ela assistia na TV aberta que ela adorava muito era o Pica Pau, isso ali ela passava a manhã inteira assistindo quando tinha, né, ela ainda gosta, mas só isso mesmo. (entrevista nº 7)

Na busca por tentar saber se as crianças brincam em casa das personagens que vêm na TV, lancei a seguinte questão aos entrevistados: *Ela/Ele brinca das personagens que vê na TV? Quais?*

Diante dessa questão, todos os entrevistados responderam que sim, as crianças costumam brincar das personagens que assistem na televisão, com exceção de uma mãe que deu uma resposta negativa (entrevista nº 1), mas que na sua fala acabou expressando que a menina brinca daquilo que vê na TV. Os excertos destacados a seguir dão conta de ilustrar esta afirmação.

Mãe: Não, ela gosta de brincar de imitar a própria irmã que leva as crianças para o colégio (a irmã trabalha com transporte escolar). Ela fica falando sozinha, imitando a irmã Poliana. [...]

Mãe: Tem coisas que sim. Às vezes ela quer imitar a menina da novela e ela fica um pouco ignorante, braba assim, né. Ela fica agressiva com a gente às vezes porque vê na novela Carrossel as crianças. (entrevista nº 1)

Mãe: Ela adora brincar, quer ver, ela tem um monte de fantasias. Esses dias ela tava brincando de festa junina, colocou um vestido e um chapéu e ficou dançando. Outro dia colocou a roupa de Chapeuzinho Vermelho, botou uma cesta no braço e saiu cantando a música da Chapeuzinho. Até a minha mãe fez uma capa pra ela brincar de Chapeuzinho. Ela adora brincar de personagens, tem fantasias das princesas. Ela imita a maquiagem da Monster High. Ela brinca com a irmã ou com as amiguinhas. Vem uma amiguinha brincar aqui com ela, a Júlia, ou ela vai brincar às vezes na casa da amiga. Emily: Eu tenho fantasias de princesas, de abelhinha e da Chapeuzinho Vermelho! (entrevista nº 2)

Mãe: Sim, sim, quase todos os desenhos que eles assistem, depois eles têm que brincar, fazem igual, lutam igual, ou imitam os animais que vêem. Geralmente ele brinca com os irmãos. É até interessante, porque como os três são como líderes, aí cada um tem que coordenar a história por partes ou então por dia; cada fala que um diz pra falar ou outro tem que falar. E o Filipe também é assim, ele quer que os manos falem aquilo que ele diz pra falar, na hora certa. Cada

um tem o seu momento ou dia para coordenar e o Filipe não admite que ele não tenha também esse momento. (entrevista nº 3)

Avó: Só das princesas. Ela tem roupa de princesa e as coroas. Ela brinca dos desenhos das princesas e se veste como a princesa. Yasmin Luíze diz: Só a roupa, porque a coroa não combina com essa [mostrando a fantasia da princesa Cinderela e se vestindo para me mostrar. A avó ri]. Eu só tenho essa, diz Yasmin. Pesquisadora: Ah, então você adora se vestir de princesa Cinderela? Yasmin Luíze: É, mas a coroa é que eu não tenho. Avó: Como não tem! É aquelas lá que você tem? Yasmin Luíze fala: É que não combinam com a Cinderela! [A menina me mostra as coroas e pede para que eu tire foto dos acessórios]. Sabia que também tem uma foto minha na internet, eu e a minha amiguinha, eu tava de princesa e ela de mãezinha, diz Yasmin. (entrevista nº 4)

Mãe: Sim, ele gosta muito de brincar de ser um dos personagens do Ben 10, como é filho? Kauã fala: É o Huck! Mas tem o Quatro Braços, o Chama. Mãe: É, ele gosta de brincar desses personagens. Ele faz as falas dos personagens. Pai: Eu vejo muito ele brincando sozinho, porque não tem com quem brincar, aí ele fica falando com os bonecos como se fosse os personagens. Pesquisadora: Além do Ben 10, tem outros desenhos que tu brincas? Kauã:

Tem o Maxsteel, o Bakugan, Homem Aranha e o Batman. Pesquisadora: E tu colocas roupa, algum acessório como uma capa, para incorporar a personagem? Kauã: Ah, quando eu to com uma camisa grande eu faço assim que to com uma capa. Aí eu sou o Batman! Mãe: E o Homem de Ferro, porque às vezes tu falas assim 'Eu sou o Homem de Ferro'. (entrevista nº 5)

Mãe: Sim. Gabriely: Ah, é da Barbie, da Polly, da Monster High, da Barbie fada, da Barbie cozinheira. Mãe: Às vezes tu brincas também de mamãe e filhinha, de professora com os alunos, com as tuas bonecas, tu lembra? E aí tu 'faz' as falas, tu 'conversa' com elas. Gabriely: É, eu brinco mais de cozinheira, de escolinha, de mamãe e filhinha, de mercadinho. Pesquisadora: Tu gostas então de brincar desses desenhos? Gabriely: É, eu brinco quando termina o desenho e começa um mais chato! (entrevista nº 6)

Mãe: Eu escuto ela dizer lá de cima alguns nomes, mas acho que são os amigos da Kombi e do CFI, porque na Kombi eles se conhecem, são de escolas diferentes, mas eles sabem os nomes, então, é mais os amigos da Kombi que ela fala quando brinca de transporte escolar. Mas às vezes ela imita umas princesas, dança, essas coisas, ela não tem as roupas, mas ela imita sim. Ela brinca assim com as bonecas, a Barbie, essa *Monster*, até leva pra escola, mas dar nome assim pra elas não. (entrevista nº 7)

Mãe: Ele tem muito carrinho da HotWheels, ele tem uma coleção, ele brinca com os carrinhos dele. Ele brinca também de ser o Homem Aranha e o Batman, ele tem máscara assim. Ele brinca sozinho. (entrevista nº 8)

Deste modo, compartilho da ideia de que “a cultura infantil é povoada pelas imagens dos desenhos que acabam por atravessar suas subjetividades [das crianças] nas mais diversas situações cotidianas, muitas vezes sendo o vetor para a construção de sentidos para suas práticas cotidianas” (ODININO, 2009, p. 277).

Mas, é preciso problematizar a forte presença da cultura exterior, sobretudo a norte-americana, nos produtos audiovisuais, objetos, brinquedos e brincadeiras destinados ao público infanto-juvenil. Não seria importante também promover o resgate da cultura nacional e local, dos jogos e brincadeiras tradicionais às crianças pequenas? Como bem indica Fantin (2000, p. 210):

É compreendendo a natureza dos jogos e brincadeiras tradicionais que é possível entender seus valores e suas ricas possibilidades, para revivê-los e resgatá-los, transformando-os e adaptando-os às circunstâncias contemporâneas e preservando o significado básico do jogo, com a possibilidade de daí extrair atividades para as crianças.

No entanto, entendo, assim como Odinino (2009, p. 17-18), que:

[...] a questão da recepção e da aproximação das culturas mundiais promovidas pela globalização traz à tona a dificuldade de se estudar cultura como objeto isolado, por esta estar atravessada por tendências dos mercados globais, pela complexa rede de interesses que atuam na produção audiovisual, além das contradições demandadas pelo público através dos conflitos oriundos de seu contexto social, das diferenças geracionais, de etnia e de gênero. É

importante atentar ao recorte cultural que se privilegia, pois, embora os meios de comunicação acabem incorporando pontos de vistas diferenciados, há uma hierarquia interna que entoa certas posições, as quais aparecem para o público como representações convencionais.

Assim, as narrativas dos pais e crianças confirmam o que apontam os estudos sobre a relação brincadeiras infantis e mídia televisiva, ou seja, que as crianças, ao brincarem, identificam alguns elementos dos programas e os transportam para a brincadeira (SILVA, 2009), e de que a televisão não é necessariamente tolhedora da criatividade infantil, ao contrário, ela pode fornecer elementos importantes para as brincadeiras das crianças (BROUGÈRE, 2010).

Os pais, indagados se consideram que a criança aprende pela mídia, todos responderam que sim, mas alguns deles revelaram preocupação com o aprendizado também de certas atitudes, palavras e ideias que julgam inadequadas ao público infantil. Os relatos que seguem permitem exemplificar esta afirmação:

Tem coisas que sim. Às vezes ela quer imitar a menina da novela e ela fica um pouco ignorante, braba assim, né. Ela fica agressiva com a gente às vezes porque vê na novela Carrossel, as crianças. Tem coisa que sim, ela vai aprendendo, tem coisa que não, né. Acho que os desenhos (da televisão e do DVD) assim ensinam alguma coisa porque tem desenho que ensina alguma brincadeira legal, mas tem desenho que não, né. (entrevista nº 1)

Eu acho que aprende sim, como os termos em inglês e espanhol. Isso tudo ajuda no aprendizado. Outro dia eu vi que ela aprendeu pelos desenhos, e ela já saiu falando, repetindo

algumas palavras que havia escutado na televisão. Até ela ser assim mais espontânea, falante, isso ela vai aprendendo também da TV, umas brincadeiras diferentes que ela vê e já vai brincar com a irmã. Eu percebo que ajuda sim! Porque hoje em dia a gente leva uma vida tão corrida que a gente não consegue brincar com elas como gostaria, né! Eu tenho só à noite pra ficar com elas. (entrevista nº 2)

Também. Ah, o vocabulário, na maneira de se expressar, mas acho que atrapalha no sentido de algumas palavras inadequadas para ela, como o Cartoon que eu te falei antes. (entrevista nº 6)

Eu acho que ela aprende alguma coisa, mas eu acho que ela não deveria aprender tanto por aí, deveria ser mais assim na escola mesmo, porque nem tudo que passa ali é verdade, pode ser uma verdade. A gente já falou pra ela que essas coisas são uma montagem pra atrair as pessoas. Eu vejo assim que, se a escola não tiver um potencial pra ser maior do que isso, vai tomar conta das crianças, a mídia. Aí eu não sei aonde a gente vai entrar nisso, porque cortar, não olhar mais nada não dá, então, não sei. Eu acho que as cenas de violência, que até nos próprios desenhos têm, eu vejo que não é bom, por isso muitas vezes eu digo pra ela, olha esse filme não é bom pra tí, tu vais sonhar à noite, tu não vais conseguir dormir, e ela acha que não e diz 'não mãe, é tudo só brincadeira, é só brincadeira', ela

entende assim, né?! Mas eu vejo que aquilo ali não é bom, não é legal. (entrevista nº 7)

Olha, ele aprende assim a comunicação, formas, [pausa] as maneiras assim nos desenhos, as atitudes que passam na televisão, ele vê assim que não é correto, aí a gente fala pra ele, é legal né filho, e ele diz, não mãe, isso não é legal. Assim, os desenhos ele aprende como brincar, na verdade, assim, os carrinhos. Agora assim, a parte educacional?! [pausa] [A mãe fala isso em tom negativo]. [...] É, assim, quando passam as notícias, quando ele vê revistas, aí isso ajuda nas tarefinhas dele, mas tem coisa assim que passa muita violência que eu acho assim que não é correto, né? Que não ajuda nada, mas como a gente não tem assim muito controle da televisão, daí eles acabam assistindo de tudo. (entrevista nº 8)

Esta preocupação dos pais a respeito do que as crianças assistem na mídia, por julgarem muitas vezes inadequado ao público infantil, corrobora o que já foi apontado em outros estudos (BUCKINGHAM, 2007; VEEN e VRAKING, 2009).

Os pais também estão preocupados, pois observam seus filhos passar o tempo em casa entre o computador e a televisão. [...] Pensam que o uso da tecnologia traz limitações físicas e um empobrecimento do convívio social. Além disso, observam que os livros não mais parecem ser do interesse de seus filhos, que preferem jogos de computador, inclusive aqueles violentos, em que parece não haver limites para os padrões morais (VEEN e VRAKING, 2009, p. 28).

Na busca por tentar conhecer um pouco mais sobre a influência das mídias no consumo das crianças, propus a seguinte questão aos entrevistados: A criança pede para comprar objetos que aparecem na televisão? O quê? Os produtos solicitados têm motivos de desenho animado? De quais personagens? O objeto pedido é comprado? E, diante desta questão, os pais responderam que as crianças costumam solicitar objetos que são apresentados na televisão, principalmente brinquedos, mas também foram mencionados acessórios e material escolar, no caso das meninas. Apesar da solicitação frequente das crianças, os pais revelaram que compram os objetos somente quando há necessidade ou quando são datas comemorativas, como Aniversário, Natal, Dia das Crianças. Os excertos destacados ilustram esta afirmação.

Ah, ela pede, mas a gente vê se pode comprar ou não. Ela ganhou aquela boneca da *Monster High*, mas a gente dá se puder comprar, e a gente fala isso pra ela. (entrevista nº 1)

Mãe: Pede sim! Pede para comprar bonecas. [A criança volta para a sala e completa a informação dada pela mãe: “Eu não peço pra comprar boneca, eu peço pra comprar *Monster High*!"]. Mãe: Ah, essa ela só pediu pra comprar roupa de cama, mochila, todo o material escolar, tudo da *Monster High*. [A mãe fala em tom irônico dizendo que ela “só” pediu isso, ou seja, pra comprar tudo com o motivo do desenho da *Monster High*]. Emily: Eu não conhecia *Monster High*, mas eu conheci lá no Vovó Maria [o CE], porque as meninas ficavam falando. (entrevista nº 2)

Ah, isso sim, em relação a isso eles pedem sim! Tudo o que eles querem é a sandália que aparece na televisão, as papetes, os carrinhos,

eles falam 'eu quero esse, eu quero aquele'. Em relação a esse tipo de influência a mídia ganha sim, eles querem tudo e comentam sim, mais relacionado a brinquedo mesmo, a uma sandália que venha com carrinho, a um relógio diferente, e cada um deles quer uma coisa diferente. Isso! É relacionado ao que eles costumam brincar ou assistir na televisão, ou ao Ben 10, ou ao HotWells. A gente compra no Natal, na Páscoa, aniversário, não é o ano todo não, são nas datas especiais, então a gente acaba negociando e condicionando também ao desempenho escolar, a gente vê o pedido deles e a nossa condição também. (entrevista nº 3)

Olha, ele pede assim da HotWheels, os carrinhos, quando passa assim uma pista aí ele pede. Ele não é ligado em roupas, essas coisas não. João Gabriel: É, a pista do HotWheels! Mãe: É quando é época de escola aí sim, mas quando eles vão bem na escola aí eu deixo eles escolher, mas quando eu vou comprar o material eles não vão comigo, eu compro o que tá no orçamento, aquilo que eu acho que dá. João Gabriel: Quando eu vejo na televisão a pista de parede é mais legal. Sabe por quê? Porque tem um dragão e o carrinho tem que passar mais rápido porque senão o carrinho cai aqui oh, e aí estraga todo o carrinho. Mãe: A gente sempre dá um presentinho, uma lembrancinha nas datas comemorativas. A gente também não pode tá comprando tudo! (entrevista nº 8)

Esses excertos das entrevistas evidenciam o consumo infantil sendo influenciado diretamente pela mídia televisiva e me remetem às reflexões tecidas por Momo (2012, p. 35):

Observou-se, [...], um modo de ser criança que procura incansavelmente inscrever-se na cultura globalmente reconhecida e fazer parte de uma comunidade de consumidores de artefatos em voga na mídia no momento. [...] O que, hoje, é publicamente valioso, amanhã já pode não ser, de modo que as crianças parecem nunca possuir o suficiente. Muitos artefatos tornam-se obsoletos no mesmo instante em que deixam de ser visíveis na mídia, principalmente na mídia televisiva.

Neste sentido, Dornelles (2011, p. 100) afirma que “não se consome apenas o objeto em si, mas tudo aquilo que ele possa representar para meninos e meninas, *status*, conforto, desejos e beleza, saber, poder [...]”.

É nesta mesma ótica que Buckingham (2007) também reflete sobre a questão afirmando:

Mas os programas de TV não são apenas programas de TV: eles são também filmes, discos, histórias em quadrinhos, jogos de computador e brinquedos – sem falar em camisetas, pôsteres, lancheiras, bebidas, álbuns de figurinhas, comidas e uma miríade de outros produtos. A cultura midiática infantil cada vez mais atravessa as fronteiras entre os textos e entre formas midiáticas tradicionais, o que fica bastante óbvio ao se analisar fenômenos como *Ninja Turtles*, *Super Mario Brothers* ou *Power Rangers*. Nesse processo, a identidade do texto “original” está longe de ser clara: as mercadorias são empacotadas e comercializadas como um fenômeno integrado, em vez de o texto vir antes e ser seguido pelas outras mercadorias (BUCKINGHAM, 2007, p. 131, grifos do autor).

Deste modo, ainda sobre a relação cultura midiática e consumo infantil, Odininino entende que

as personagens infantis que tanto aparecem nos contextos cotidianos das crianças, virtual e materialmente impressas em seus objetos, são sobretudo oriundas das mensagens de uma cultura de caráter global, que, por sua vez, tem se mostrado como satisfazendo as necessidades e desejos de consumo desse setor. Aqui, referimo-nos às personagens de sucesso, tanto dos modismos, [...] como aquelas que se perpetuam ao longo do tempo, como *Barbie*, as da *Disney*, *Pica-pau* e *Super-homem*. É quase impossível poupá-las do contato com esses desenhos que se dirigem positivamente a elas através dos mais inusitados meios tecnológicos e materiais, convidando-as a fazerem parte de um mundo infantil, imaginário, no qual se é convidado a ser “criança”, no seu sentido mais lúdico, em que alegria, diversão e fantasia aparecem como idéias-chave (ODINININO, 2009, p. 16, grifos da autora).

Com o intuito de saber sobre as experiências das crianças com as mídias digitais em casa, lancei aos pais três questões em sequência com foco na internet, no celular e no videogame ou jogos no computador. Assim, obtive os relatos dos entrevistados, conforme seguem.

Sobre o uso da internet em casa:

Éla não tem acesso, só os irmãos mais velhos. Na minha opinião, internet é pra gente maior, criança não tem que ter acesso a internet, eu acho né. (entrevista nº 1)

Mãe: Sim, ela pode usar e prefere ficar vendo alguns vídeos no YouTube de maquiagem.

Emily: É, mas agora eu não tô vendo porque a

gente tá sem internet. Só vejo os DVDs e CDs. Mãe: Não há problemas porque assistia sem restrição os vídeos da *Monster High* e os vídeos de maquiagem. (entrevista nº 2)

Eles não têm em casa e quando eles usam na casa de parentes, como das tias que moram em Criciúma, é assim pra joguinhos mesmo, mas a gente olha e fica vendo o que eles acessam. Mas é bem raro mesmo! (entrevista nº 3)

É, tem, mas ela nem liga pra isso. Eu prefiro que ela brinque com coisas mais ao vivo mesmo. Eu ainda ela não faz atividades escolares assim de pesquisa, então, eu acho que não tem necessidade de ela ter contato com isso. Ela brinca de corda, eu comprei também um brinquedo que tem dois 'pratinhos' e uma bolinha com ventosa e é pra jogar, ela gosta de brincar dessas coisas. (entrevista nº 4)

Ele usa às vezes, é só no final de semana, porque durante a semana ela leva o *modem* pra aula e aí ele na tem como jogar os jogos da internet. Ele prefere os joguinhos. Ele baixa do *Sonic*. Kauã: É, eu gosto do ScoobyDoo. (entrevista nº 5)

No momento não há, porque ainda não conseguimos instalar, mas na outra casa ela usava sem problemas. Era mais pra jogar e ver vídeo. A gente tá de olho! A gente vê o que ela acessa, e ela também pergunta o que pode e o que não pode usar. (entrevista nº 6)

Mãe: Ah, ela só usa acompanhada e gosta de joguinhos, os da Barbie, de vestir, de colocar maquiagem e acessórios, isso ela gosta. Maria Luiza: Também tem um da Draculaura [a boneca da Monster High] pra arrumar ela. Pesquisadora: Ah, sei! (entrevista nº 7)

Ele gosta muito de pintar, desenhar no computador, naquele programa, o *Paint*, mas quando é da internet a irmã coloca pra ele joguinho de carro, de moto, aí ele fica brincando disso, mas como agora tem esse meu celular que é também uma espécie de computador, daí ele fica mexendo no meu celular. É, daí ele fica mexendo mais no meu celular, o computador tá lá quase jogado. (entrevista nº 8)

A respeito do uso da internet pelas crianças, é possível perceber a partir das narrativas dos pais que há um equilíbrio no resultado das respostas, ou seja, metade do grupo entrevistado revelou que a criança tem acesso a internet e outra metade afirmou que a criança ainda não faz uso desta ferramenta digital. Mas é importante dizer que mesmo aquelas crianças que têm acesso a internet, não fazem uso dela diariamente, conforme ficou evidenciado pelos relatos. Penso que este dado reforça a importância de “uma abordagem mais plenamente *social* da relação entre as crianças e as mídias, capaz de situar nossa análise sobre o público em uma compreensão mais ampla da mudança social, institucional e histórica” (BUCKINGHAM, 2007, p.153), como já foi discutido nesta Tese.

Sobre o uso do celular para brincar com jogos:

Ela usa, mas o nosso não. Ela tem um ali que não serve mais, é sem linha, aí ela brinca às vezes, mas só com joguinho assim, de brincadeira, nada

assim. (a mãe quis se referir a jogos 'leves', sem luta ou violência, foi o tom da sua fala) (entrevista nº 1)

Sim, ela usa às vezes. Emily: É, eu brinco e tem três jogos: de futebol, de cuidar da bolinha e da corrida de carros, mas o que eu mais gosto é da corrida de carros. (entrevista nº 2)

Ele joga sim. Até os nossos são mais antigos, mas os das tias [moram em Criciúma] que são de toque na tela eles já pedem pra jogar, eles ficam Tateando, jogando e os dedinhos bem frenéticos no aparelho [risos]. (entrevista nº 3)

Às vezes ela pega um pouquinho o meu, uns dez minutos, mas é bem raro. É bem rapidinho! Pesquisadora: Yasmin Luíze, fala pra mim do que tu gostas de jogar no celular, mesmo que seja pouco que tu jogas, não é?! Yasmin Luíze: Ah, é esse aqui, o jogo do labirinto [a menina vem com o celular da avó para me mostrar de que costuma jogar]. Mas tem o outro que eu jogava também, é o da cobrinha, mas era no outro celular da vó. Aquele outro era bem fácil de jogar! [se referindo ao jogo da cobrinha, o qual apresenta o desafio para alimentar a cobrinha]. (entrevista nº 4)

Sim, ele joga e sabe bem. Ele usa pouco, mas quando joga ele brinca de corrida de carros [no celular do pai e da mãe]. (entrevista nº 5)

Ela joga sim, no meu celular. Mostra aqui pra ela o que tu jogas no celular! Gabriely: [Vai mostrando os ícones no menu do celular e eu vou registrando os nomes: Talking Ginger, Tom Letters, Talking Tom 2, Candy Crusch Saga, e Pou]. Mãe: Isso aí foi tudo ela que baixou, ta! Gabriely: É com a ajuda da minha irmãona! Pesquisadora: Você gosta desses porque apresentam desafios? Gabriely: É, e também porque têm vida. (entrevista nº 6)

Sim, mas isso é raramente, seria assim mais ou menos uma vez por semana, porque o pai dela também não deixa ela muito. Pesquisadora: E tu sabes quais jogos ela prefere? Mãe: Ah, não sei, tem um assim que é a minhoca que eu escuto ela falar. Oh, Maria, qual é o joguinho que tu joga no celular do pai? Maria Luiza: Tem o da minhoca e o do carrinho, o do carrinho tem assim as curvas, se vier o carrinho do outro tem que passar, tem que passar as curvas e daí vai ganhando os pontinhos, e o da minhoquinha tem que dar as coisinhas, e o do carrinho dá pra escolher o carrinho só que tem que ter o dinheiro pra comprar. (entrevista nº 7)

Sim, ele usa mais o meu celular. Pesquisadora: E o que tu preferes jogar aí no celular da tua mãe? Mãe: [A mãe se adianta e responde pelo filho, mas ele vai concordando e reforçando a resposta]. Ele gosta de jogar o *Pou* [um bichinho que tem que alimentar], A fazenda, as

cores de encaixar, o *Angry Birds* ele também gosta de brincar. (entrevista nº 8)

A partir das narrativas dos entrevistados, fica evidente que as crianças não têm seu próprio celular, mas brincam com jogos nos celulares de seus pais ou outros familiares. Pelos relatos, nota-se que os sujeitos infantis ainda fazem pouco uso do celular para brincar, pois encontramos nas falas dos pais as palavras “às vezes”, “pouco”, “raramente”, o que indica que os jogos digitais ainda não estão tão presentes na vida cotidiana destas crianças pesquisadas e não ocupam mais tempo no seu dia a dia em relação às demais brincadeiras infantis. Penso que esta afirmação pode ser ilustrada com os excertos que seguem sobre o brincar com videogame ou com jogos no computador:

Ela não brinca. (entrevista nº 1)

Ela brinca com jogos no computador da *Monster High*, de colocar roupas nas bonecas, de fazer a maquiagem, mas ela é inquieta e não pára muito tempo lá não. Geralmente está sozinha. Pesquisadora: E o que te fascina nesses jogos? Emily: Ah, é porque tem as *Monster*, né! Pesquisadora: E tem desafios também? O que mais? Emily: Ah, eu vi na TV um jogo da *Monster High* que tem as três bonecas e tem que achar as três coisas perdidas. (entrevista nº 2)

Sim, ele joga às vezes no notebook do papai, porque ele pediu pra baixar uns jogos, então ele brinca com alguns jogos que têm ali. Ele brinca com os irmãos porque ele está sempre com um deles ou com os dois. (entrevista nº 3)

Não, ela não joga e nem tem videogame em casa. E computador ela não tem e não brinca com ele, só na escola. Acho ela muito criança, nova, pra brincar com essas coisas. (entrevista nº 4)

Ele joga raramente no videogame, só quando vem o primo dele aí pra jogar, porque sozinho ele não gosta de jogar não. E os jogos no computador ele joga mais no final de semana e joga sozinho. (entrevista nº 5)

Videogame não, mas jogos no computador sim, com a irmã. (entrevista nº 6)

Com videogame não, porque ela não tem, mas no computador às vezes ela brinca. Ela brinca sozinha, mas a irmã tá por perto. (entrevista nº 7)

Ele brinca. Quando 'tava' funcionando ele brincava; ele brincava sozinho porque como só tinha um controle, aí eles dividiam, a irmã brincava um pouco e ele brincava um pouco. E no computador agora é bem menos, porque usam o meu celular. (entrevista nº 8)

Diante das experiências das crianças com as mídias digitais, ainda que sejam experiências iniciais e com pouca frequência em suas atividades diárias, vale refletir sobre esta situação. Nas palavras de David Buckingham:

[...] todas essas mudanças envolvem significativas oportunidades criativas e democráticas, particularmente no potencial que oferecem às crianças de se tornarem elas mesmas produtoras de mídia. As novas tecnologias trazem ao alcance das crianças

meios de comunicação e de expressão cultural que lhes eram até então inacessíveis, e que podem fazer suas visões e perspectivas serem muito mais amplamente reconhecidas. Longe de contribuir para a polarização social, as mídias poderiam ser um meio de habilitar as crianças a se comunicarem através das diferenças (BUCKINGHAM, 2007, p. 148).

Mas para que isso ocorra, é preciso considerar que

[...] essas mudanças não se darão automaticamente, ou como simples resultado da disponibilização de equipamentos. [...], precisaremos de intervenções muito mais criativas e orquestradas no nível das políticas sociais e culturais se quisermos que os direitos das crianças como produtoras e consumidoras das mídias eletrônicas se realizem plenamente (BUCKINGHAM, op. cit., p. 148).

Levando em consideração esses dados produzidos junto às famílias entrevistadas, na seção seguinte busco tecer análises e reflexões acerca das brincadeiras infantis e sua relação com a cultura midiática a partir das vivências e experiências registradas em campo com os sujeitos infantis.

4.4.3 Das observações participantes, fotografias e vídeos

Para compor esta seção, “Das observações participantes, fotografias e vídeos”, retomei os registros feitos durante a pesquisa empírica – os registros escritos, fotográficos (inclusive as fotografias produzidas pelas crianças) e filmicos. Ao revisitar os registros, tive a sensação de vivenciar novamente os tempos e espaços das crianças na instituição e que foram comigo compartilhados por elas.

A análise empreendida faz um recorte das situações vividas pelas crianças no cotidiano da instituição, no sentido de captar as manifestações infantis nos momentos de brincadeiras e perceber de que maneira a cultura midiática atravessa a cultura lúdica infantil na contemporaneidade.

Para análise dos dados, acabei optando por manter os registros das situações na sua forma original, pois tive receio de excluir as manifestações, os diálogos, os gestos, os silêncios que estavam presentes durante esse percurso de *pesquisa com as crianças*. Dito de outra maneira: optei por conservar as “vozes” das crianças com o intuito de aqui também deixá-las evidenciadas e assim, deixar pistas para as reflexões, interlocuções e análises dos dados empíricos.

Assim, entendo que é importante salientar que as crianças têm muito a nos dizer, basta que o educador/pesquisador esteja disposto a ouvi-las e que organize espaços e situações para oportunizar as diversas manifestações e expressões infantis, mas tendo sempre o cuidado de um olhar atento e sensível a estas manifestações.

Com este cuidado e sensibilidade, fui me aproximando das crianças e me envolvendo na rotina diária da Instituição, procurando respeitar o espaço do grupo e participando de alguns momentos das brincadeiras de meninos e meninas com a intenção de captar e evidenciar os vestígios e nuances da cultura lúdica infantil no grupo.

O mergulho nos registros da pesquisa com os sujeitos infantis e o foco na ideia de procurar evidenciar a relação entre o brincar das crianças e as mídias eletrônicas na sociedade contemporânea, fizeram emergir algumas categorias de análise como já mencionei nesta Tese, a saber: influência/efeito das mídias e consumo; brincadeiras tradicionais; cultura digital e brincadeiras.

Com o intuito de dar visibilidade às relações sociais, às vivências e experiências das crianças do grupo pesquisado e, num esforço de síntese, de tentar comunicar pelo ‘outro’ – as crianças – darei destaque para alguns episódios registrados em campo, pois entendo que revelam a cultura lúdica destes sujeitos infantis e seu entrelaçamento com a cultura midiática na contemporaneidade.

4.4.3.1 A presença das mídias eletrônicas e o consumo na cultura lúdica das crianças do grupo

Partindo do arcabouço teórico já delineado neste Estudo e considerando a importância de *auscultar* as crianças (ROCHA, 2008), fui ao encontro respeitoso das meninas e dos meninos do

grupo para capturar as nuances, os traços, as cores, os sons, os ritmos, enfim, as vivências dos sujeitos infantis durante minha estada em campo a fim de compor um panorama da cultura lúdica deste grupo.

Neste sentido, considero importante enfatizar que o brincar infantil foi o fio condutor para realizar a investigação e desenvolver as reflexões e análises aqui tecidas. Pois, assim como Ferreira (2004, p. 84)⁵³, entendo que

[...] o brincar é um dos meios de realizar e agir no mundo, não unicamente para as crianças se prepararem para ele, mas, usando-o como um recurso comunicativo, para participarem na vida quotidiana pelas versões da realidade que são feitas na interacção social, dando significado às acções. Brincar é parte integrante da vida social e é um processo interpretativo com uma textura complexa, onde fazer realidade requer negociações do significado, conduzidas pelo corpo e pela linguagem.

Deste modo, a partir de um olhar atento, cuidadoso e sensível às manifestações das crianças durante as atividades lúdicas na instituição de educação, pude perceber que estes sujeitos infantis estabelecem relações diversificadas com seus pares, com outras crianças e com os adultos, e evidenciam que seus repertórios lúdicos são de fato alimentados pela cultura midiática, especialmente a mídia televisiva. A seguir, apresento trechos das notas de campo e fotografias, em que, nas situações lúdicas, as crianças demonstram fazer uso de personagens de desenho animado e de filmes infantis para compor o enredo das brincadeiras, bem como de objetos e brinquedos que são apresentados pela televisão.

Na primeira cena, Alan brinca com o boneco *MaxSteel* e Yasmin participa da brincadeira. Eles estabelecem o seguinte diálogo:

Alan: - O boneco morreu.

Pesquisadora: - Por que ele morreu?

⁵³ Utilizo as citações no idioma de origem, ou seja, no português de Portugal.

Alan: - Ah, porque o boneco do mal que tem o olho invisível soltou uma bomba, e o Maxsteel morreu.

Yasmin: - Ah, pára de dizer que ele morreu!

Pesquisadora: - Por que você diz isso, Yasmin?

Yasmin: - Ah, porque eu quero que ele diga que ele está vivo, está vivo! Sabia que eu assisti no cinema o filme A Era do Gelo 4? Você já assistiu?

Pesquisadora: - Eu já assisti também.

Alan: - Eu já fui ver o filme Shrek para sempre. O Shrek foi matar as bruxas, mas ele não conseguiu.

Yasmin: - Olha o meu chinelo! Eu ganhei ontem da minha madrinha. É da Monster High.

Pesquisadora: - E onde você viu esse desenho?

Yasmin: - Na Sky! Esse desenho passa na Sky, mas eu também já vi no cinema.

Pesquisadora: - E você pediu para ela comprar esse chinelo?

Yasmin: - Não, eu não pedi, mas ela sabia que eu gostava desse desenho.

(Registro do diário de campo – 14/09/2012)

Foto 23 – Alan mostrando seu boneco *MaxSteel*



Fonte: Marluci Guthiá Ferreira (2012)

Foto 24 – Yasmin apresentando sua sandália *Monster High*



Fonte: Marluci Guthiá Ferreira (2012)

Ainda tive a oportunidade de perceber outras situações que revelaram a forte presença da televisão nas brincadeiras, ações e falas das crianças, o que confirma as discussões tecidas nesta Tese sobre a relação mídia televisiva e cultura lúdica infantil, como os estudos de Fernandes (2003), Silva (2009), Odininio (2009) e Brougère (2010). Os excertos a seguir ilustram esta afirmação:

Diz Yasmin: - Quando eu crescer quero ser cantora! Eu quero ser igual a Chayenne.

Pesquisadora: - Quem é Chayenne?

Vitória: - É aquela que ficou sem voz, da novela das empreguetes!

(a criança se refere à novela *Cheias de charme*, exibida às 19 horas na Rede Globo)

Yasmin: - A profe vê essa novela?

Pesquisadora: - Não, eu não assisto.

Vitória: - Ah, eu gosto da novela *Carrossel*, mas o meu pai não deixa eu ver.

Pesquisadora: Por quê?

Vitória: - Ah, porque ele quer assistir a novela!

(Registro do diário de campo – 14/09/2012)

Yasmin chega perto de Gabriely e cria com ela uma brincadeira com as personagens da novela *Carrossel*. Yasmin diz que é a Maria Joaquina. Eu pergunto por que. Ela diz: *Ah, porque a Maria Joaquina é mais chique e é rica.*
(Registro do diário de campo – 09/11/2012)

Em outro momento, Alan me mostra a sua meia com o desenho do Homem-Aranha e, em seguida, ele vai pegar o seu boneco do Batman e sua toalha do Ben 10 para me mostrar e diz: - *Tira uma foto profe!*. Então, eu fotografo seus objetos e brinquedo, valorizando seu desejo de ser fotografado pela pesquisadora e suas contribuições com dados significativos à investigação.

Foto 25 – Alan mostrando sua meia com o desenho do Homem-Aranha



Fonte: Marlucci Guthiá Ferreira, 2012

Foto 26 – Alan apresentando seu boneco Batman



Fonte: Marlucci Guthiá Ferreira, 2012.

Foto 27 – Alan mostrando sua toalha da personagem Ben 10



Fonte: Marluci Guthiá Ferreira, 2012.

Já no parque do CEI, durante as brincadeiras do grupo, pude observar situações entre as crianças e registrar algumas cenas que também nos remetem ao repertório lúdico midiático dos sujeitos infantis, como os desenhos animados povoando as atividades lúdicas de meninos e meninas, exemplificados no caso de João Gabriel (Foto 28), o qual brincava satisfeito com sua máscara da personagem *Friagem* do desenho animado Ben 10, e no caso de Luan e Filipe que brincavam no parque com o brinquedo peixe *Nemo*.

Foto 28 – João Gabriel brincando no parque com a máscara do *Friagem* (personagem do desenho Ben 10)

Fonte: Marluci Guthiá Ferreira, 2012.

Foto 29 – Luan e Filipe brincando no parque com o boneco *Nemo*



Fonte: Marluci Guthiá Ferreira, 2012.

Na sala do grupo, observei que as mochilas das crianças e suas garrafas para tomar água (conhecidas como *squize*) apresentam desenhos de personagens exibidos na mídia, especialmente a televisiva. As mochilas são de personagens de desenhos animados e histórias infantis: duas *Spiderman* (Homem-Aranha); duas *HotWheels*; uma *Moranginho*; uma *Gatinha Marie*; duas *Princesas Disney*; uma *Barbie*; uma *Carros* e uma *Eliana* (neste dia, algumas crianças faltaram no CEI). As imagens a seguir ilustram estes dados.

Foto 30 – Garrafas de água das crianças



Fonte: Marluci Guthiá Ferreira, 2012.

Foto 31 – Mochilas das crianças



Fonte: Marlucci Guthiá Ferreira, 2012.

É importante refletir sobre estes objetos e brinquedos evidenciados na cultura lúdica das crianças pesquisadas, revelando-os sujeitos consumidores de uma produção cultural direcionada ao público infanto-juvenil. Por isto, compartilho da ideia de Dornelles (2011, p. 96):

As crianças pós-modernas são capturadas pelas regulações de poder. Elas aprendem desde cedo que consumir é possuir determinados objetos ou marcadores sociais, adotar certo estilo de vida é “condição” necessária para a “felicidade”, é ter poder. Portanto, consumir é, também, uma forma de poder, um modo ou um estilo de autossubjetivação ou de governo de si.

Penso que os pais raramente têm outras opções de compra no mercado de produtos para os sujeitos infantis, pois este mercado geralmente oferece somente objetos de personagens exibidos na mídia, e esta, por sua vez, “coloca em circulação uma grande “parafernália” de produtos para o consumo infantil” (DORNELLES, 2011, p. 96).

Em outro dia, observo Luan e Lucas brincando na areia com seus brinquedos, são bonecos de personagens de desenho animado. Eu me aproximo e estabeleço com as crianças o seguinte diálogo:

Pesquisadora: Quem são esses personagens?

Luan: Esse daqui é o MaxSteel e aquele é o Herbonossauro do Ben 10, e aquele ali é o gelo do Ben 10.

Pesquisadora: Ah, vocês gostam desses personagens de desenho é!?

Lucas: Eu tenho o DVD do Pica Pau e do Ben 10.

(Registro do diário de campo – 31/08/2012)

Em seguida, observo quatro crianças brincando de jogar areia sobre os bonecos *MaxSteel* e *Ben 10* (Luan, Lucas, João Gabriel e Pedro Henrique). Há crianças do GT V e do GT IV no parque. Eles colocam também o brinquedo, uma bola que se transforma no *Bakugan*, na areia.

Pesquisadora: O que vocês estão fazendo?

Luan: A gente tá enterrando os bonecos na areia.

Alan: Eu vi esse desenho.

(Registro do diário de campo – 31/08/2012)

Em outro dia, olho atentamente Luan e Filipe que brincam também com os bonecos *MaxSteel*, colocam um dos bonecos sob a terra e falam que mataram ele, revelando um enredo rico e recheado de elementos do imaginário infantil e também midiático.

Filipe diz: - *Fui eu que matei. Agora eu virei imortal. Espera, eu vou fazer o caixão. Anda, me ajuda cara!* Diz Luan para Filipe. Eles criam um diálogo para os bonecos, mas já tiraram um boneco da areia.

Luan: - *Alguém me ajuda!*

Filipe diz: *Agora nós dois batemos de cabeça na árvore.*

Filipe: - *Eu estou preso!*

Luan: - *Vamos enterrar os dois! E colocam os bonecos debaixo da terra novamente.*

Luan: *Deu, eu já enterrei.*

Pesquisadora: - *Por que vocês estão enterrando o MaxSteel?*

Luan: - *É porque a gente gosta.*

Pesquisadora: - *Vocês viram isso em algum lugar?*

Luan: - *Na TV.*

Pesquisadora: - *Ah, aparece esse desenho na TV? Vocês sabem o nome do Programa da TV?*

Luan: - *Ah, eu não me lembro.*

Filipe: - *É, aparece na minha TV, mas eu não lembro o nome do Programa.*

(Registro do diário de campo – 19/10/2012)

Foto 32 – Luan mostrando os bonecos MaxSteel



Fonte: Marluci Guthiá Ferreira, 2012.

Fica evidenciado que as crianças se utilizam de bonecos de personagens de desenhos animados como suporte para as suas brincadeiras com seus pares, mas na maioria das vezes, as atividades lúdicas se desenvolvem com ações e enredos criados por elas próprias, revelando que há na cultura lúdica infantil uma relação ativa de manipulação dos objetos, e às vezes de uma (re) criação da cultura, conforme já foi abordado neste estudo.

Percebi no grupo pesquisado a presença predominante da mídia televisiva, principalmente das narrativas dos desenhos animados, nos cenários e enredos que as crianças organizavam em suas brincadeiras. Em uma cena aqui destacada, por exemplo, pude observar o menino Alan usando o objeto corda não para pular, mas para brincar de ‘motoqueiro fantasma’ com a corda enrolada no pescoço e ele me disse que viu isso na televisão.

Uma situação me chamou atenção pelo fato de também revelar, na fala da professora do grupo, que as crianças sujeitos desta investigação assistem muito televisão em casa. A seguir, apresento a nota do diário de campo que evidencia esta afirmação.

A professora chega na sala e diz: Hoje é quarta-feira, e o que tem hoje?

As crianças dizem quase em coro: Filme!

A professora fala: Então, hoje tem cinema com pipoca. Vamos nos organizar para assistir ao filme. Ela avisa que trouxe o filme do Garfield e pergunta se pode ser esse filme. A maioria das crianças afirma que pode ser esse filme. A professora coloca o DVD e a pipoca chega na sala através da Auxiliar de Serviços Gerais.

As crianças ficam sentadas ou deitadas sobre o tapete emborrachado e assistem ao filme, mas não interagem durante a sessão de ‘cinema’. Algumas crianças se movimentam durante o filme, mas não conversam entre si, talvez pelo fato de estarem comendo a pipoca. Percebo

isso, e pergunto à professora se elas sempre assistem ao filme comendo pipoca. A professora afirma que nem sempre é oferecida a pipoca, às vezes o 'cinema' é com pipoca, e isso já é explicado às crianças. O grupo fica aproximadamente trinta minutos assistindo ao filme, então a professora finaliza a sessão e convida as crianças para o parque. Ela fala para mim que esse é o tempo suficiente para as crianças assistirem ao filme, após esse tempo as crianças já ficam cansadas de acompanhar o filme, se dispersam e começam a fazer outras brincadeiras ou movimentos em sala. Por isso, ela interrompe o filme e traz outra proposta ao grupo. A professora acredita que essa dispersão das crianças diante de uma sessão de filme prolongada é porque elas já assistem muito televisão em casa e, no CEI, as crianças preferem outras atividades, como as brincadeiras no parque. (Registro do diário de campo – 26/09/2012)

Foto 33 – Crianças assistindo filme no CEI



Fonte: Marlucci Guthiá Ferreira, 2012

Em outro dia na instituição, observei mais atentamente dois grupos de crianças brincando no parque. Verifiquei novamente, pelos diálogos e manifestações dos sujeitos infantis, a presença das mídias eletrônicas na cultura lúdica infantil, especialmente a televisão, conforme os registros do diário de campo que seguem:

Pesquisadora: - De que vocês mais gostam de brincar?

Alan: De carrinho e de luta, né!

Pesquisadora: - É o que vocês mais fazem quando estão em casa?

Luan: - Eu gosto de brincar de carrinho e de ver TV.

Os outros três meninos também concordam com o colega, afirmando que também gostam de assistir TV. Pergunto o que eles preferem ver na TV.

Luan: - Eu gosto de assistir a Guerra dos Vegetais.

Pesquisadora: - Ah, e esse é um desenho da televisão?

Luan: - Não, é um desenho do DVD.

Victor e Alan dizem que gostam de ver o Homem-Aranha.

Victor: - Eu vi no cinema o Homem-Aranha, eu estava usando óculos, foi muito legal, parecia que ele estava perto.

(Registro do diário de campo – 02/10/2012)

Yasmin e Gabriely estão brincando no parque de ser personagens. Elas dizem uma para a outra: Eu sou a Grachí (Yasmin)! Eu sou a Neti (Gabriely).

Pesquisadora: - *Quem são Grachi e Netí?*

Gabriely: - *É da Grachi – Uma vida de pura magia.*

Pesquisadora: *É um desenho da TV?*

Gabriely: - *É desenho da Nickelodeon, da Sky.*

Gabriely: - *O Cheiman é o namorado da Netí.*

Yasmin: - *O Daniel é o namorado da Grachi, ele é bem bonito!*

Pesquisadora: *Ah, sei! É o que mais vocês assistem?*

Gabriely: - *Eu gosto de assistir Grachi bastante, e também o Bob Esponja, mas só um pouco! Na Nickelodeon tem também o Big Time Rusch que eu gosto também. Eu gosto desse desenho porque é bem legal e tem quatro gatos. (Ela quis se referir a garotos bonitos do filme – uma espécie de seriado para o público juvenil). (Registro do diário de campo – 02/10/2012)*

Este programa *Grachi – Uma vida de pura magia*⁵⁴, do canal *Nickelodeon*, apareceu algumas vezes nas falas destas meninas durante suas brincadeiras no CEI, indicando que era um programa que elas acompanhavam com assiduidade, pois conheciam bem a história, as personagens e os episódios, apesar de ser um seriado direcionado ao público juvenil. Isso mostra um dado importante em relação à audiência das crianças diante da TV, ou seja, nem sempre elas assistem somente a programas direcionados ao público infantil.

Outras cenas registradas em campo e que merecem ser destacadas nesta seção são as situações que seguem:

⁵⁴ Ver, nos Anexos, uma sinopse deste seriado do canal *Nickelodeon*.

As crianças estão brincando na sala. Observo um grupo de seis meninas (Yasmin Luize, Yasmin, Maria Luiza, Gabriely, Ana Kariny e Vitória) brincando com bonecas, o que predomina é a Barbie. Ao me aproximar do grupo, Maria Luiza diz: - *A gente tá brincando de boneca. É de mamãe e filhinho!* Neste momento, registro alguns dos brinquedos e cenas do grupo, e rapidamente elas falam: - *Tira umas fotos da gente?* Então, eu aceito a solicitação e faço várias fotos das meninas, elas fazem poses diante da câmera fotográfica. Logo em seguida, elas pedem para que eu mostre as imagens na tela da câmera digital. Todas demonstram alegria em se ver nas fotos. Uma das meninas pede que eu tire uma foto dos bonecos namorando - Barbie e Ken. Ela diz: - *Espera profe, eu vou arrumar os dois, eles estão namorando. Agora tira a foto!* Eu pergunto para a menina por que uma foto com eles assim, namorando. Ela me responde: - *Profe, os dois são mesmo namorados. O Ken é o namorado da Barbie!*

(Registro do diário de campo - 19/10/2012)

Foto 34 – Meninas brincando com suas bonecas *Barbie* e acessórios



Fonte: Marlucci Guthiá Ferreira, 2012

Foto 35 – Menina aproximando *Barbie* e *Ken* como se eles estivessem namorando



Fonte: Marlucci Guthiá Ferreira, 2012

Cabe refletir sobre essa cena apresentada acima (Foto 35), na qual a menina posiciona os bonecos se beijando numa simulação a uma situação de namoro. Essa cena é um exemplo das muitas situações que surgem nas instituições de educação infantil e que podem despertar o interesse das crianças por questões relacionadas à sexualidade (FELIPE, 2001).

Mas qual o papel dessas instituições diante da curiosidade das crianças acerca da sexualidade?, problematiza Jane Felipe (2001). Concordo com esta autora quando afirma que as crianças têm o direito de apresentar seus questionamentos e receber

esclarecimentos sobre suas dúvidas. Neste sentido, Felipe (2001, p. 63) ressalta:

A professora poderá informar à família o quanto as crianças têm se mostrado interessadas neste tema e da necessidade de oferecer respostas simples e objetivas, de acordo com o nível de compreensão infantil. Não deve fazer parte, em hipótese alguma, da atitude do adulto, a censura a qualquer tipo de comportamento, comentário ou pergunta da criança, ou mesmo dizer que somente quando ela crescer poderá saber de determinados assuntos.

Buss-Simão (2012) também entende que esse tema precisa ser tratado com mais dedicação nas instituições de educação infantil. Para isso, sugere que tal assunto seja foco de discussão na formação inicial e continuada dos professores, a fim de que estes profissionais estejam mais preparados para lidar com questões de sexualidade com as crianças, superando muitas vezes suas concepções moralizantes.

E continuando com outras cenas registradas em campo, destaco também as que seguem:

No momento do parque, as meninas Ana Kariny, Vitória e a Ana Júlia, esta do GT IV, brincam com as bonecas *Barbie*, o *Ken* e o carro da *Barbie*. Elas me dizem que também têm o *UNO* da *Barbie* – é um jogo de cartas.
(Registro do diário de campo – 19/10/2012)

Foto 36 – Meninas brincando no parque com a boneca *Barbie*, o boneco *Ken* e o carro da *Barbie*



Fonte: Marluci Guthiá Ferreira, 2012.

Ana Kariny e Yasmim Luíze brincam com Barbie. Yasmim diz para mim que a sua é a bailarina e a da Ana Kariny é a princesa. Elas colocam as bonecas em uma caixa e brincam de empurrar e arrastar as bonecas pela sala.
(Registro do diário de campo – 09/11/2012)

Foto 37 – Ana Kariny e Yasmin Luize brincando com a boneca *Barbie*



Fonte: Marluci Guthiá Ferreira, 2012.

Brenda, Yasmin Luíze e Gabriely brincam no parque e estabelecem o seguinte diálogo:

Gabriely: Eu sou a Barbie Princesa!

Brenda: Eu sou a Princesa!

Gabriely: Eu sou a Princesa!

Yasmin Luíze: E eu posso ajudar!

Brenda: Quem juntar mais pedrinhas vai ser a princesa!

Brenda e Gabriely se apressam e colocam pedrinhas nas mãos e sobre as pernas.

Yasmin Luíze: Eu vou te ajudar, Gabi!

Brenda: Então, eu não sou amiga de mais ninguém!

Yasmin Luíze: Tá, eu também vou te ajudar!

Brenda: E não vou mais brincar com vocês!

As meninas se afastam e correm sozinhas pelo parque.

(Registro em vídeo – 1'22 - 10/12/2012)

Considero pertinente refletir sobre a força exercida pelo mercado de consumo, no qual a boneca Barbie atravessa gerações e continua reinando no universo infantil feminino, como foi possível constatar com o grupo pesquisado. Mas é importante que educadores das crianças estejam atentos, pois

Os brinquedos vêm se constituindo como uma forma de governo e auto-governo das crianças. Suas formas produzem efeitos, fabricando modos de subjetivação que aprisionam os infantis a 'verdades' sobre como deve ser seu corpo, seu comportamento, suas atitudes, seus valores (DORNELLES, s. d., não paginado).

Dornelles, ainda ao abordar sobre o brinquedo e a produção do sujeito infantil, também argumenta:

As ‘verdades’ que dizem respeito ao corpo no brinquedo – corpo lugar de todas as subjetividades – mostram que este precisa ser magro, delgado – como o da Barbie ou branco e belo como o das ‘princesas’. Este é o tipo de corpo/brinquedo (boneca loira, longos cabelos, magra, branca) consumido em série pelas crianças (DORNELLES, s. d., não paginado).

A seguir, destaco um trecho do diário de campo, no qual fica evidenciada também a presença das mídias eletrônicas em algumas situações organizadas pelas professoras do CEI, principalmente da mídia televisiva, já que as educadoras escolhem músicas como da novela Carrossel e de Xuxa para as apresentações da Semana das Crianças, revelando que o repertório midiático é incorporado pelos adultos da instituição na rotina do grupo.

Quando chego à sala do grupo, percebo a movimentação em torno da apresentação que as crianças vão realizar devido a semana das crianças. Dos quatro grupos do período matutino, três deles irão fazer apresentações hoje, somente o grupo das crianças menores fará na próxima semana. Todas as apresentações dos grupos serão realizadas na sala do GT V. A professora está envolvida na organização das crianças com as roupas produzidas para a apresentação. Observo a movimentação das crianças, ajudo a mediar algumas situações com/entre elas, pois a professora está colocando a roupa nos meninos e meninas.

Os demais GTs começam a chegar na sala do GT V e as professoras organizam as

crianças para assistir confortavelmente as apresentações.

O primeiro grupo a se apresentar é o GT V, com a coreografia baseada em uma música da novela *Carrossel*. As crianças demonstram ter ensaiado muito bem a coreografia para a apresentação.

As crianças do GT IV fazem a apresentação da música e desenho animado *Galinha Pintadinha*, e um fato que me chamou atenção foi que, ao iniciar a música no DVD, as imagens do desenho começaram a aparecer na TV e as crianças imediatamente ficaram olhando para o desenho e não para frente onde estava o público. Com isso, duas professoras improvisaram uma cortina para cobrir a tela da TV e fazer com que as crianças olhassem para frente e realizassem a dança.

O grupo GT III realiza uma apresentação a partir da música *Arco-íris*, da intérprete Xuxa.

(Registro do diário de campo – 09/10/2012)

Foto 38 – Crianças assistindo as apresentações no CEI



Fonte: Marlucci Guthiá Ferreira, 2012.

Foto 39 – Crianças do grupo GT V fazendo apresentação com a música da novela Carrossel



Fonte: Marlucci Guthiá Ferreira, 2012.

Foto 40 – Crianças do grupo GT IV fazendo apresentação com a música do desenho Galinha Pintadinha



Fonte: Marlucci Guthiá Ferreira, 2012.

Foto 41 – Crianças do grupo GT III apresentando coreografia com a música Arco-íris de Xuxa



Fonte: Marlucci Guthiá Ferreira, 2012.

Cabe refletir sobre estas cenas registradas em campo. Para tal, lanço algumas indagações as quais não tenho pretensão de respondê-las neste estudo. Afinal, quem escolheu as músicas? Estas apresentações têm sentido para as crianças dos grupos? É para atender as necessidades, os desejos das crianças ou dos adultos? Qual a participação real das meninas e meninos nestas coreografias organizadas pelas professoras? Será que os sujeitos infantis estão sendo “ouvidos” pelos adultos responsáveis pela organização da rotina e do espaço do grupo? As proposições desenvolvidas com o grupo contemplam os direitos das crianças e contribuem para a ampliação do repertório cultural desses sujeitos?

É neste sentido que partilho da defesa empreendida por Luciana Ostetto:

Se tomarmos por referência um processo educativo em que o direito à infância e à educação infantil de qualidade estejam pautados como base e horizonte de toda ação pedagógica, diremos que respeitar é acima de tudo comprometer-se com as crianças, por inteiro. Significa, portanto, saber ouvir o outro, num exercício de interlocução, buscando a compreensão do que está sendo dito em gestos, palavras, atitudes, para então colocar em relação os significados emergentes, permitindo a reconstrução de sentidos. E isso só poderá ser feito abrindo-se portas e janelas para o imenso mundo que nos rodeia e que é múltiplo, em cores, sons, formas, movimentos, ritmos, e não apenas enredando-se no ponto de partida, a realidade circundante da criança (OSTETTO, 2008, p. 56-57).

Portanto, em relação às músicas na prática pedagógica com crianças pequenas, entendo que

[...] não se trata de negar a entrada, na instituição educativa de qualquer tipo de música trazida pelas crianças, porque seria como negar a história dessas crianças. Porém,

não é também seguir a moda, as determinações do mercado de bens simbólicos. É, no mínimo, questionar tudo que aí chega, [...]. É possibilitar a coexistência dos mais variados tipos de música, de modo a provocar o encontro e o debate de significados e sentidos – do estranhamento às entranhas do novo (OSTETTO, 2008, p. 58).

Dito isto, considero importante enfatizar que entendo que a educação infantil deve “ampliar a participação ativa e informada das crianças na cultura de mídias que as cerca” (BUCKINGHAM, 2007, p. 286).

Destaco, a seguir, excertos do diário de campo que revelam a influência das mídias também no repertório musical das crianças deste grupo, pois meninos e meninas de pouca idade já cantam músicas divulgadas atualmente nas mídias, como as canções do chamado ‘sertanejo universitário’ e do *funk*.

Alan, ainda no balanço, canta várias músicas: “Eu quero tchu, eu quero tcha...”. Pergunto quem canta essa música e ele diz que é Lucas e Marcelo. Algumas crianças acompanham Alan na música. Depois, ele canta “Tchere, Tchere, Tchere, Gustavo Lima e você...”. E canta também a música “Assim você mata o papai, aí aí aí...” . E logo partiu para cantar a música “Aí se eu te pego...”, também acompanhado de outras crianças. Pergunto aonde eles ouvem as músicas e Alan diz:

- No rádio! É o meu pai, a minha mãe e a minha irmã que colocam as músicas, aí eu escuto todas.

(Registro do diário de campo – 31/08/2012)

Gabriely e Maria Vitória brincam de bater em objetos, uma como se estivesse com um chocalho de areia e a outra brinca de bater

imitando o som de tambor. Elas cantam um trecho da música “Agora eu fiquei doce, doce, igual a caramelo. Ilo tirando onda de Camaro amarelo...”.

(Registro do diário de campo – 28/11/2012)

Observo Alan e Luan brincando juntos no balanço duplo do parque e cantam a música “*Ela é pop, capa de revista, ela é carioca, gosta de surfista...*”, conforme registro em vídeo e foto.

(Registro em vídeo – 1’36 – 06/12/2012)

Foto 42 – Alan e Luan brincando no balanço duplo do parque e cantando músicas divulgadas atualmente na mídia



Fonte: Marluci Guthiá Ferreira, 2012.

Para o entendimento e construção desta categoria analítica – *influência/efeito das mídias e consumo* – as fotografias produzidas pelas crianças também foram fundamentais, pois o olhar delas sobre objetos e brinquedos me ajudou a compor o panorama da cultura lúdica infantil deste grupo. Isto porque entendo que

O olhar das crianças permite revelar fenômenos sociais que o olhar dos adultos deixa na penumbra ou obscurece totalmente. Assim, interpretar as representações sociais das crianças pode ser não apenas um meio de acesso à infância como categoria social, mas às próprias estruturas e dinâmicas sociais que

são desocultadas no discurso das crianças
(PINTO e SARMENTO, 1997, p. 25).

Neste sentido, apresento a seguir algumas das fotografias produzidas pelas crianças em suas casas, as quais revelam que o universo infantil destes sujeitos está repleto de objetos e brinquedos expostos pela mídia televisiva e que o consumo infantil é motivado pelo discurso midiático que a rodeia. As imagens destacadas confirmam as narrativas dos pais acerca das preferências das crianças, bem como algumas ideias tecidas neste estudo sobre a relação cultura lúdica infantil e mídia televisiva.

Foto 43 – Brinquedos fotografados por Yasmin em sua casa (destaque para boneca, lambreta e mini rádio da *Barbie*, além das bonecas de personagens da novela *Carrossel*)



Fonte: criança Yasmin, 2013.

Na sequência de fotos acima, produzidas pela criança Yasmin em sua casa, vemos imagens de brinquedos preferidos pela menina, pois foi esta a minha proposta lançada para ela e para as demais crianças pesquisadas durante as sessões de entrevista, ou seja, fotografar seus espaços e objetos/brinquedos preferidos em suas atividades diárias. Yasmin clicou a boneca e lambreta *Barbie* e um mini rádio também da *Barbie*, corroborando o que já se afirmou nesta pesquisa sobre a adoração das meninas por esta boneca. Além disso, ela confirmou através da imagem produzida a sua fascinação pela novela *Carrossel*, pois em sua cama estão dispostas duas bonecas que representam personagens desta narrativa televisiva – a *Valéria* e a *Maria Joaquina*.

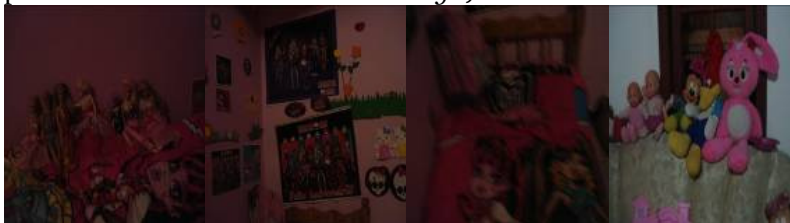
Reitero a importância de reflexão e criticidade por parte dos educadores de crianças em relação às imagens midiáticas, pois “as imagens da mídia, por sua insistência e presença constante [...], confinam as crianças aos seus ‘modelos’” (CUNHA, 2007, p. 137), geralmente incutindo no imaginário infantil (mas também nos adultos) um padrão de beleza que dificilmente será alcançado.

Além disso, é preciso que se esteja atento que “existe, na grande indústria de brinquedos, toda uma dominação cultural, social, étnica que muitas(os) educadoras(es) ainda não se deram conta e acabam fortalecendo esta forma de pensar [...]” (DORNELLES, 2001, p. 108).

Nas sequências de fotos a seguir, produzidas pelas crianças, mas algumas clicadas por mim a pedido delas, já que queriam que eu registrasse aquilo que estavam me mostrando em suas casas, é recorrente o registro de brinquedos que são veiculados pelas mídias na atualidade, seja pela exibição de desenhos animados que imediatamente viram brinquedos ofertados nas prateleiras das lojas ou pela veiculação de comerciais que apresentam brinquedos e jogos “da moda” e que devem ser consumidos pelo público infantil “antenado” nos últimos lançamentos do mercado.

É possível constatar o predomínio das bonecas *Barbie*, *Princesas Disney* e *Monster High* nas casas das meninas, inclusive não somente bonecas destes desenhos, mas outros brinquedos e objetos que apresentam também a “marca” ou identificação com esses desenhos exibidos na televisão. Como fica evidenciado na sequência de Fotos 44, na qual Emily registra suas bonecas *Barbie* e *Monster High*, e ainda vários produtos com o desenho *Monster High* estampado, como colcha, pôster, adesivos, toalha e mochila. Ela registra também outros brinquedos, como o boneco *Pica Pau* e o casal *Mickey* e *Minie*.

Foto 44 – Brinquedos e objetos fotografados por Emily em sua casa (destaque para bonecas *Barbie* e *Monster High*, e ainda vários produtos com o desenho *Monster High*)



Fonte: criança Emily, 2013.

Isto também foi possível visualizar nas sequências de fotos abaixo, nas quais percebemos o desejo das meninas em consumir produtos das linhas *Barbie* e *Monster High* (Fotos 45, 46 e 47) e *Princesas Disney* (Fotos 45 e 46).

Foto 45 – Brinquedos e objetos fotografados por Yasmin Luize em sua casa (destaque para Bonecas e objetos da linha *Princesas Disney*, bonecas *Barbie*, bonecas e quebra-cabeça *Monster High*)



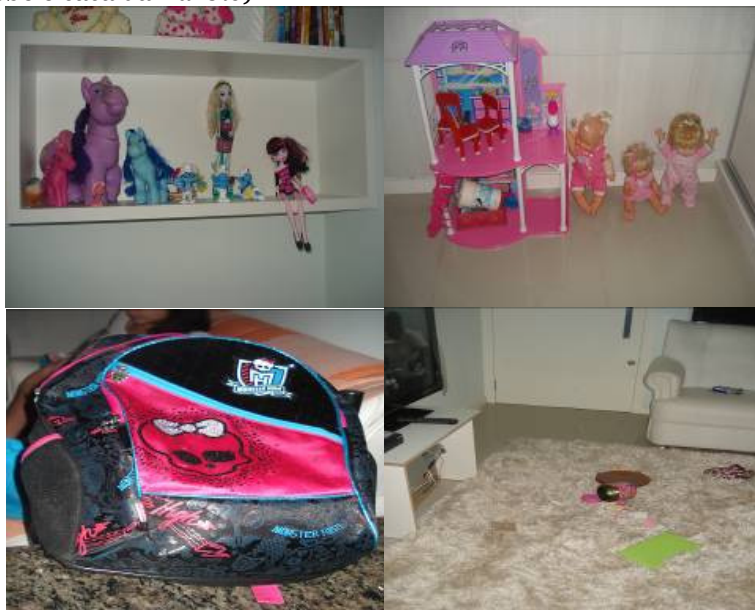
Fonte: criança Yasmin Luize, 2013.

Foto 46 – Yasmin Luize vestida de Cinderela (Princesa Disney), apresentando suas coroas de princesa e a imagem da boneca Barbie.



Fonte: Marlucci Guthiá Ferreira, 2013.

Foto 47 – Brinquedos e objetos fotografados por Gabriely em sua casa (destaque para bonecas e mochila *Monster High*, bonecas bebê e casa da *Barbie*)



Fonte: criança Gabriely, 2013.

Outra situação registrada em campo e que também evidencia a fascinação das crianças deste grupo pelo desenho animado *Monster High* está destacada a seguir:

As crianças são convidadas para assistir o desenho animado em sala, minha proposta de atividade para observar mais as crianças durante a sessão de desenho animado e conversar posteriormente com aquelas que tiverem interesse em dialogar sobre o desenho.

Elas sentam no tapete emborrachado para assistir o desenho *Monster High* -

episódio *Uma Festa de Arrepiar*⁵⁵, desenho este escolhido pela maioria das crianças do grupo. Depois de um tempo, cerca de trinta minutos, a exibição do desenho é encerrada porque o dia está muito quente e as crianças já demonstram estar inquietas dentro de sala. Assim, alguns fragmentos dos diálogos estabelecidos durante a sessão do filme estão registrados abaixo:

Professora: Quem é esse aí? É o monstro?

María Luíza: Oia, todo mundo aí é monstro!

Professora: Não sei, eu nunca assisti! Todo mundo é monstro?

María Luíza: É sim, presta atenção!

Professora: Então, tá! Eu vou prestar atenção.

María Luíza: Olha só, essa daí é a Draculaura. Cada um tem um nome de um monstro. Eu sei! Eu já vi *Monster High* na minha casa.

Yasmim: Eu também já vi. Eu tenho até material da *Monster High* na minha mochila, e uma sandália também.

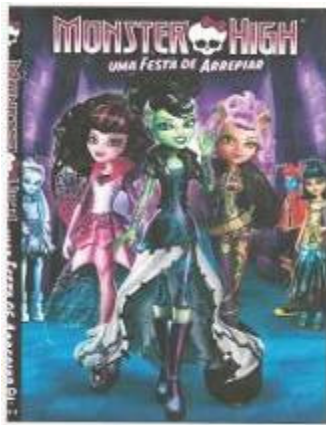
Professora: Ah, eu vou contar até três. Um, dois... Guilherme, eu não lo gostando disso!

[...]

(Registro do diário de campo e vídeo – 06/12/2012)

⁵⁵ Ver sinopse e personagens deste desenho animado nos Anexos.

Foto 48– Capa do DVD Filme *Monster High* – Episódio Uma Festa de Arrepiar



Fonte: Reprodução da capa do DVD

Foto 49 – Tela da TV com a exibição do desenho *Monster High*



Fonte: Marluci Guthiá Ferreira, 2012.

Foto 50 – Crianças assistindo o desenho animado *Monster High*



Fonte: Marluci Guthiá Ferreira, 2012.

Esse poder exercido pelo mercado de consumo nos faz refletir. As palavras de Bauman nos remetem para esta reflexão, pois segundo o autor

A maneira como a sociedade atual molda seus membros é ditada primeiro e acima de tudo pelo dever de desempenhar o papel de consumidor. A norma que nossa sociedade coloca para seus membros é a de capacidade e vontade de desempenhar esse papel (BAUMAN, 1999, p. 88).

Mariângela Momo também reflete sobre esse consumo infantil, afirmando que:

As crianças consomem as imagens que lhes são oferecidas, para construir suas próprias imagens e parecem saber que “estar na imagem é existir” (Fontenelle, 2000, p. 23). Procuram usufruir ao máximo a cultura da mídia e do consumo da forma que conseguem no momento presente, uma vez que essa cultura se caracteriza pela fugacidade, pela provisoriedade e pela descartabilidade (MOMO, 2012, p. 37).

Mas, considero importante salientar que, embora os objetos e brinquedos que compõem a cultura lúdica destas crianças sejam semelhantes, suas ações, manifestações e atividades lúdicas têm suas próprias marcas e especificidades. Dito de outra forma: as crianças revelam em seu cotidiano uma diversidade de brincadeiras compartilhadas com seus pares e com adultos, evidenciando a heterogeneidade de experiências e de narrativas variadas. Isto porque

O brinquedo não é toda a experiência infantil, mas um objeto entre outros, um elemento, e, sem dúvida, não o mais importante, da experiência complexa e multiforme que vivem todas as crianças. [...] Qualquer que seja a sua importância, o brinquedo está inserido numa experiência complexa nunca isolada,

acompanhada de discursos diversos, que desembocam em ações heterogêneas (BROUGÈRE, 2004, p.250).

A título de exemplo e para ilustrar esta afirmação anterior, destaco algumas fotografias produzidas por Maria Luiza em sua casa (algumas realizadas com a minha colaboração), conforme seguem:

Foto 51 – Brinquedos (destaque para boneca *Monster High*, *Barbie e Ken*, boneco *Backyardigan*) e uma das brincadeiras preferidas de Maria Luiza – imitar a monitora do transporte escolar



Fonte: criança Maria Luiza, 2013.



Fonte: Marlucci Guthiá Ferreira, 2013.

A menina Maria Luiza fez questão de me mostrar como é a sua brincadeira preferida, brincar de transporte escolar, inclusive no próprio lugar onde brinca muitas tardes quando está em casa – na sacada do quarto dos pais (ela me pediu para fotografá-la ali e fazendo os movimentos que costuma realizar ao brincar).

Assim, revendo estas fotografias, entendo que “as imagens nos contam histórias, atualizam memórias, inventam vivências, imaginando a história” (MAUAD, 2004, p.22). Por isso, penso que estas imagens produzidas pela menina Maria Luiza, revelam suas próprias experiências lúdicas, diversas de seus coetâneos, pois não há uniformidade entre as crianças, embora os objetos que costumam consumir sejam quase os mesmos – aqueles que o mercado de consumo oferece diariamente ao público infantil.

Outra cena merece ser destacada neste momento, pois também confirma e ilustra a diversidade no repertório lúdico e nas experiências infantis, conforme excerto do diário de campo a seguir:

Gabriel, Yasmin Luize e Brenda brincam de fazer um castelo da princesa, também o rio e a paisagem, dizem que é uma ilha, colocam uma flor e me convidam para participar da construção do castelo. Assim, participo da brincadeira com as crianças, acrescentando elementos ao cenário da princesa. As crianças colocam pedrinhas para delimitar a ilha e ajudo nessa construção. Gabriel diz: *Olha que lindo! Eu fiz junto com ela!* (Registro do diário de campo – 03/12/2012).

Foto 52 – Crianças construindo o cenário da princesa com elementos da natureza



Fonte: Marluci Guthiá Ferreira, 2012.

Esta cena evidencia que o repertório lúdico infantil se nutre de elementos, das experiências e situações vivenciadas pelas crianças em suas atividades diárias, como a mediação televisiva, mas que acabam ganhando outros contornos através da imaginação, pois meninos e meninas re(criam) suas culturas.

Foto 53 – Brinquedos e animais fotografados por Filipe em sua residência (destaque para o boneco robô, o jogo de cartas *Firestar Herói*, o mini game e os irmãos segurando o cachorro e seus filhotes)



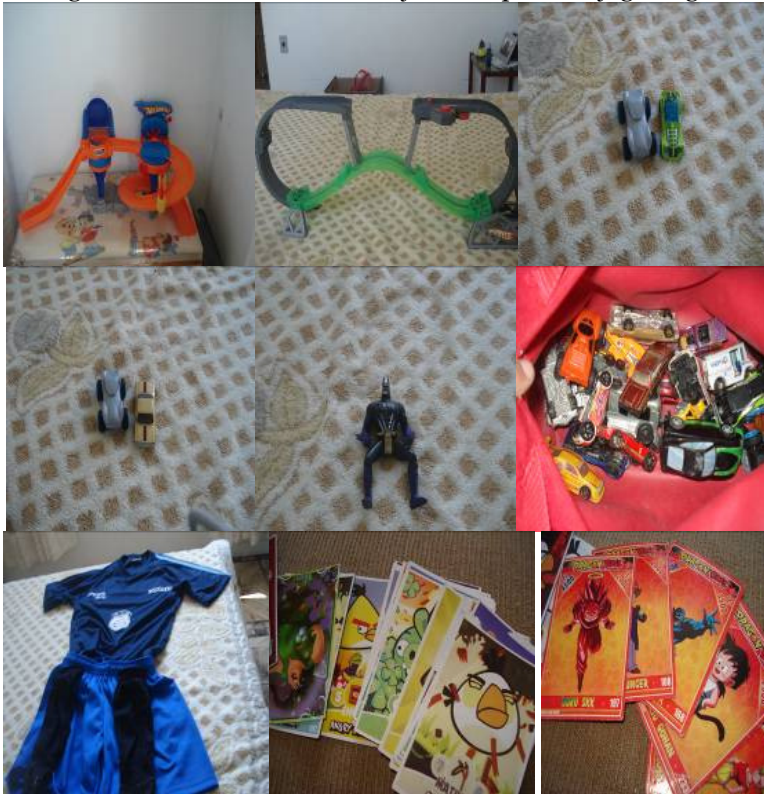
Fonte: criança Filipe, 2013.

Foto 54 – Brinquedos e objetos fotografados por Kauã em sua casa (destaque para os bonecos *Ben 10*, *Homem-Aranha*, *Buzz Lightyear* (desenho *Toy Story*), carrinho *HotWheels* e álbum de figurinhas do campeonato *Brasileirão 2013*)



Fonte: criança Kauã, 2013.

Foto 55 – Brinquedos e objetos fotografados por João Gabriel em sua casa (destaque para as pistas *HotWheels*, os carrinhos *HotWheels*, boneco *Batman*, uniforme do time de futebol amador no qual o menino joga, jogos de cartas *Angry Birds* e *Dragon Ball Z* – ambos são personagens de desenhos animados e já fazem parte de jogos digitais)



Fonte: criança João Gabriel, 2013.

Diante das sequências de fotos (53, 54 e 55) produzidas pelos meninos em suas residências, é possível visualizar elementos da cultura midiática compondo a cultura lúdica das crianças, pois vemos bonecos de desenhos animados (*Batman*, *Ben 10*, *Homem-Aranha*, *Buzz Lightyear*), jogos de cartas de personagens (*Angry Birds* e *Dragon Ball Z*), pistas e carrinhos da *HotWheels* que é uma marca de carrinhos e acessórios apresentados pela mídia televisiva.

Embora esses elementos midiáticos estejam presentes na cultura lúdica destas crianças do grupo pesquisado, ajudando a

compor os enredos e cenários de suas brincadeiras, estes meninos também vivenciam outras experiências com seus pares e com crianças maiores que evidenciam a diversidade na atividade lúdica dos sujeitos infantis.

Assim, é possível constatar as brincadeiras com animais, tão presentes na casa de Filipe e seus irmãos, especialmente com a chegada dos filhotes de cachorros, os quais participam atualmente muito do brincar destas crianças.

Foi possível também evidenciar o desejo de brincar ao ar livre dos meninos, os quais revelaram que gostam muito de jogar bola (Filipe e João Gabriel – este inclusive tem uniforme de seu time para jogar), andar de bicicleta pelo pátio da casa (João Gabriel) e brincar com os colegas no *playground* do condomínio (Kauã – aliás era isto que o menino estava fazendo quando cheguei em sua residência para a entrevista).

Mas, é preciso dizer que, assim como foi evidenciado com as meninas desta pesquisa, os meninos também fazem uso de objetos e brinquedos apresentados pela mídia televisiva como elementos que se inserem nas narrativas, nas ações e nas experiências heterogêneas das crianças deste grupo.

A respeito disso, cabe refletir que o jogo/brinquedo está implicado na constituição dos processos identitários de meninos e meninas (BUJES, 2004). Assim, vale indagar: Quais estereótipos de gênero os brinquedos da atualidade têm apresentado aos sujeitos infantis? Que meninos e meninas a cultura midiática tem ajudado a ‘formar’ e ‘conformar’?

Felipe (2001) salienta que é preciso que se tenha o entendimento de que as expectativas que possuímos em relação a mulheres e homens, a meninas e meninos são construídas histórica e socialmente, ou seja, aquilo que nos parece natural nos dias atuais, é resultado de grande investimento da sociedade. Por isso,

[...] cabe também às educadoras e aos educadores diluir algumas barreiras rigidamente estabelecidas em relação ao que seja apropriado para meninas e meninos. Afinal, vivemos num mundo em constante transformação e diversidade, cabendo também à escola infantil uma leitura atenta do que está à sua volta, que não permita que as diferenças entre as pessoas e os grupos se

transformem em desigualdades, ferindo assim seus direitos fundamentais (FELIPE, 2001, p. 65).

A seguir, darei destaque para algumas cenas registradas em campo junto às crianças sujeitos desta investigação, as quais fizeram emergir outra categoria analítica desta Tese – *brincadeiras tradicionais*.

4.4.3.2 As brincadeiras tradicionais na cultura lúdica das crianças do grupo

Como já foi abordado nesta Tese, enfatizo que as brincadeiras e os jogos tradicionais, enquanto manifestação espontânea da cultura popular, têm o papel de perpetuar a cultura infantil e desenvolver modos de convivência social (KISHIMOTO, 1994).

Assim, as crianças, sujeitos protagonistas desta investigação, revelaram em seu dia a dia atividades lúdicas que podem ser consideradas como tradicionais, pois os novos conteúdos destas atividades, originados especialmente pela televisão, vêm se inserir em estruturas de brincadeiras que meninos e meninas já dispõem e dominam (BROUGÈRE, 2010). Ou seja, os modos atuais das brincadeiras das crianças reativam estruturas de brincadeiras que fazem parte da cultura lúdica há várias gerações (BROUGÈRE, 2010).

É preciso dizer que a professora do grupo desenvolvia um projeto junto às crianças a fim de resgatar brinquedos e brincadeiras tradicionais, como cantigas, o passa anel, o bilboquê, o pião, o cavalo de pau, o bambolê, entre outros. Portanto, em algumas atividades organizadas pelo adulto – a professora – havia a proposta do uso de brinquedos tradicionais, conforme trecho do diário de campo e fotografias:

É o momento da roda. Todas as crianças sentam no tapete emborrachado e escutam a professora explicar a atividade do dia. Ela apresenta o saco surpresa e dialoga com elas, incentivando a participação das crianças. Deste

saco surpresa, a professora sempre apresenta uma brincadeira ou brinquedo tradicional. Ela foi retirando do saco vários brinquedos que as crianças já brincaram em outros dias: a bolinha de gude, o elástico, a corda, o cavalo de pau, e assim ela vai resgatando os brinquedos já utilizados pelas crianças em outros momentos e que levarão hoje para o parque. Hoje as crianças vão produzir o brinquedo bilboquê com material reciclável (garrafa pet). Os brinquedos/brincadeiras apresentados ao grupo são registrados em um painel afixado na sala com o título 'Brinquedos Tradicionais'.

(Registro do diário de campo – 14/09/2012)

Foto 56 – Professora conversando com as crianças na roda sobre as brincadeiras tradicionais – hoje o bilboquê



Fonte: Marluci Guthiá Ferreira, 2012.

Foto 57 – Crianças produzindo o seu bilboquê



Fonte: Marluci Guthiá Ferreira, 2012.

No entanto, Kishimoto (1994) destaca que, ao se utilizar os jogos tradicionais na escola, priorizando aspectos educativos, eles deixam de ter sua característica básica que é veicular livremente a cultura infantil.

Ao inserir brincadeiras tradicionais no contexto pedagógico, com características

distintas de ambientes livres como ruas, os clubes e o espaço público em geral, a escola infantil participa do movimento de divulgação de brincadeiras tradicionais, mas sua intenção primeira é de auxiliar o desenvolvimento infantil por meio dos jogos (KISHIMOTO, 1994, p. 26-27).

Mas também é necessário salientar que as próprias crianças, em suas atividades lúdicas espontâneas, demonstravam o desejo de brincar dessas brincadeiras. Neste sentido, pude desvelar muitas ações entre as crianças, nas situações de trocas com seus pares e com adultos, nos momentos ricos de compartilhamento das brincadeiras no grupo, nos quais foi possível evidenciar brincadeiras tradicionais que se nutrem de conteúdos e elementos presentes na atualidade. Isso porque, “[...] as crianças se apropriam das referências culturais das experiências cotidianas familiares e de outros espaços, bem como da mídia, hoje tão presente em suas vidas, como conteúdos de seus processos de imaginação e de criação, não apenas reproduzindo-as, mas recriando-as” (BORBA, 2006, p. 50). Os excertos do diário de campo e fotografias, a seguir, ilustram esta afirmação:

No parque, período aproximadamente das 10 h às 11 horas, as crianças brincam nos brinquedos dispostos pelo espaço – gangorra, tanque de areia, balanço, escorregador, parede de escalada.

Gabriel está na gangorra e diz para mim:
- *Oi Pro, eu fico em pé!*

Alan, no balanço, sobe alto e diz: - *Eu vou bater o carro!*

(Registro do diário de campo – 31/08/2012)

Ana Carine brinca com a boneca bebê, a segura imitando o gesto de ninar um bebê, semelhante à ação de mãe com seu filho.

(Registro do diário de campo – 31/08/2012)

Yasmin se aproxima de mim e me convida para sair do sol. Ela me conduz até um espaço onde há sombra e começa a conversar comigo.

Yasmin: *Como é o seu nome mesmo?*

Pesquisadora: *Meu nome é Marluci. É o seu?*

Yasmin: *É Yasmin. O seu nome é bonito!*

Pesquisadora: *Yasmin, de que você gosta de brincar?*

Yasmin: *Eu gosto de brincar de pega-pega, de esconde-esconde, de mamãe-bebê, de casinha, de piscina de bolinha, de jacarezinho.*

Pesquisadora: *De jacarezinho? Eu não conheço essa brincadeira!*

Yasmin: *É assim, é um boneco como um jacaré, aí a gente passa dentro dele e escorrega pra sair.*

Pesquisadora: *Ah, agora sei do que você está falando. É muito divertido mesmo!*

(Registro do diário de campo – 31/08/2012)

Vitória me mostra suas bonecas e diz que gosta de brincar com elas. Ela pede para que eu faça uma foto dela. Ela logo diz: - *Eu quero ver, eu quero ver!* Assim, mostro as fotos para Vitória e ela demonstra satisfação em se ver nas fotos.

(Registro do diário de campo – 14/09/2012)

Foto 58 – Vitória apresentando suas bonecas – sua brincadeira preferida



Fonte: Marlucci Guthiá Ferreira, 2012.

No parque, percebo movimentos das crianças em torno de brincadeiras infantis como pega-pega, brincar na areia, brincar de escorregar, balançar no pneu pendurado e nos balanços. Um grupo de meninos fica um bom tempo brincando na areia, onde há pneus e fazem uma espécie de limite de uma área, como se fosse uma ilha na areia. Duas meninas brincam de pular corda; outros meninos brincam com carrinhos; há meninas brincando de bonecas; outras meninas brincam com estojo de maquiagem – a Vitória e a Amanda.

(Registro do diário de campo – 14/09/2012)

Foto 59 – Crianças brincando no parque – destaque para as brincadeiras de correr, escorregar, balançar, subir/descer, pular corda, brincar com areia entre pneus, brincar com carrinhos.



Fonte: Marluci Guthiá Ferreira, 2012.

Foto 60 – Meninas brincando no parque de se maquiar (com estojo de maquiagem) e com suas bonecas (mamãe-filhinha)



Fonte: Marluci Guthiá Ferreira, 2012.

As cenas visualizadas acima anunciam que os sujeitos infantis manifestam em suas ações cotidianas, nas interações com outras crianças, a sua cultura lúdica, composta também por brincadeiras tradicionais, estas revestidas de elementos e conteúdos que são incorporados de seu meio social e cultural,

como da cultura das mídias, por exemplo. Assim, vemos crianças brincando de correr, de pular, de pega-pega, de escorregar, de pular corda, com carrinhos, com suas bonecas, numa nítida referência aos papéis de mamãe e filhinha, de situação de faz de conta compartilhada com seus pares.

Deste modo, em suas atividades lúdicas, meninos e meninas brincam experimentando novos mundos e papéis, reproduzem e recriam conteúdos que se apropriam da realidade circundante, como aqueles transmitidos pelas narrativas televisivas.

Ocorre no brincar um processo de reinterpretção ativa dessas referências, possibilitado por complexos processos de articulação entre o já dado e o novo, entre a experiência, a memória e a imaginação, que implicam novas possibilidades de compreensão, expressão e ação. Desse modo, as crianças brincam de *pique-pega*, usando como tema a série televisiva *Power Rangers*; de *casinha*, reproduzindo e ressignificando os papéis sociais; assumem personagens de filmes e novelas, de monstros, experimentando sentimentos de medo, tensão, poder e alívio, etc. Enfim, em um espaço protegido, que coloca a realidade entre parênteses, e que possui regras arbitrárias próprias, as crianças têm liberdade de experimentar e criar novos mundos e papéis (BORBA, 2006, p. 50, grifos da autora).

Assim, percebemos brincadeiras que se mantêm de geração a geração, mesmo que novos elementos sejam inseridos nestas atividades lúdicas. Portanto, o brincar de boneca, o faz de conta de mamãe-filhinha, o brincar de carrinho, só para citar alguns exemplos, são brincadeiras mantidas há gerações e renovadas com narrativas e elementos do contexto atual. Isso corrobora o estudo de Brougère (2010) ao afirmar que os modos atuais das brincadeiras das crianças reativam estruturas de brincadeiras que fazem parte da cultura lúdica há várias gerações.

Vale dizer que a importância dada às brincadeiras tradicionais foi também evidenciada através das falas dos sujeitos

infantis durante a minha interlocução com eles a respeito de suas brincadeiras preferidas. Alguns exemplos podem ilustrar esta afirmação:

Brincar de pega-pega e de esconde-esconde.

(Alan)

Andar com o cavalo de brinquedo. (Amanda)

De esconde-esconde, pega-pega e pular corda.

(Brenda)

Brincar de boneca. (Emily)

De pega-pega. (Filipe)

Brincar de boneca. (Gabriely)

Jogar bola. (João Gabriel)

Brincar no parque e jogar bola. (Yasmin)

As meninas deste grupo investigado demonstravam gostar de representar papéis sociais (mamãe-filhinha, médica-paciente) e personagens vistos na televisão, como do desenho infantil *Monster High* e *Barbie*, da novela *Cheias de Charme* (canal Globo) e da novela infantil *Carrossel* (canal SBT), como pude observar em diversas situações no CEI, nas quais elas procuravam incorporar estes papéis e personagens fazendo uso de maquiagens, brinquedos e acessórios, como ilustram as imagens a seguir:

Foto 61 – Meninas brincando de representar personagens com uso de brinquedos, acessórios e maquiagem – na última foto desta sequência, Yasmin Luize está com uma tiara de borboleta imitando a personagem *Chayenne* (novela *Cheias de Charme*).



Fonte: Marluci Guthiá Ferreira, 2012.

Foto 62 – Personagem *Chayenne* da novela *Cheias de Charme* – canal Globo



Fonte: Reprodução *Google Imagens*

Esse desejo das meninas de incorporar papéis sociais e personagens da TV com uso de maquiagens, bonecas e acessórios, em ricas situações de faz de conta, também ficou evidenciado durante as entrevistas, pois a mãe de uma delas afirmou o seguinte:

Agora ela gosta de baixar os vídeos que mostram como se maquiar. Aí ela fica vendo e depois brinca com as maquiagens. Esses dias eu levei até um susto, porque ela se maquiava e faz muito forte, e aí fica até assustador. Ela tá numa idade de querer se maquiar, de fazer as unhas, é tudo muito novo, mas é tudo muito rápido. Meu irmão até criticou isso, eu sei que é muito nova, mas hoje é assim tudo muito rápido. O que a gente pode fazer?! Quando ela fez aniversário, ela ganhou um estojo de maquiagem, aí eu não vou deixar ela usar? Eu tenho que deixar! Ela brinca também de maquiar as bonecas dela, ela adora. Ah, corta as roupas

das bonecas, faz coisas pra mudar as roupas; outro dia ela deixou as saias das bonecas todas 'pitocas'. (entrevista nº 2)

Desta maneira, reitero que as narrativas das famílias também contribuem na compreensão das ações, manifestações e preferências das crianças neste panorama complexo e dinâmico que é a cultura lúdica infantil contemporânea.

Assim, a mãe de Emily, por exemplo, revelou durante a entrevista que em casa a família procura resgatar as brincadeiras antigas (tradicional) com as crianças, pois considera importante esse resgate e percebe que elas gostam bastante destas brincadeiras e brinquedos que dificilmente se encontram no comércio. O excerto da entrevista, a seguir, confirma esta afirmação:

Ah, ele [o pai] brinca com elas, se joga no chão, faz a festa. Sabe aquelas cantigas antigas, *Roda cotia*, *Atirei o pau no gato*, ele canta com elas e vai resgatando porque senão se perde tudo isso, né! Pular corda, ele pula corda com elas. Outro dia, ela teve contato com peteca, ela nem sabia como brincava, mas a minha mãe que fez pra ela, ela adorou brincar. Isso aqui [aponta para as bonecas bebê expostas sobre o sofá da sala] pra elas quase nem tem mais novidade, então elas quase nem brincam. (entrevista nº 2)

Pude constatar que as brincadeiras de correr, escorregar, subir/descer, pular corda, brincar com areia entre pneus, brincar com carrinhos, brincar no balanço, brincar de se pendurar, eram atividades recorrentes entre as crianças deste grupo. Não somente pelo fato da ida ao parque ser uma proposta diária na rotina da instituição (exceto em dias de chuva), mas principalmente porque estas atividades lúdicas mobilizavam enormemente estes sujeitos infantis. Com isso, testemunhei entre as crianças situações de disputa pelos brinquedos do parque, algumas destas foram

resolvidas por elas mesmas e outras necessitaram da mediação adulta. Isto me faz refletir sobre a importância de incluir mais brinquedos no parque do CEI, como balanço, escorregador, escalada, gangorra, casinha, entre outros. A seguir, apresento algumas cenas que ilustram esta afirmação.

Foto 63 – Crianças brincando nos brinquedos do parque – destaque para a disputa pela gangorra entre Maria Vitória e Maria Luiza (na terceira imagem)



Fonte: Marluci Guthiá Ferreira, 2012.

Foto 64 – Crianças brincando nos brinquedos do parque – destaque para a aglomeração de crianças no mesmo ‘parquinho’ (terceira imagem)



Fonte: Marluci Guthiá Ferreira, 2012.

Foto 65 – Crianças brincando nos brinquedos do parque – destaque para as brincadeiras também recorrentes durante a pesquisa – se pendurar na casinha e andar sobre os pneus no desafio de equilíbrio



Fonte: Marluci Guthiá Ferreira, 2012.

Assim, ainda teria uma quantidade suficiente de diálogos, ações e manifestações das crianças, cenas e imagens para confirmar, neste estudo, que meninos e meninas – protagonistas desta investigação – revelaram enorme satisfação com as brincadeiras ao ar livre, de se movimentar pelos espaços externos (do CEI e de casa), de compartilhar com seus pares das brincadeiras tradicionais, especialmente de boneca, casinha e de carrinhos, embora algumas destas atividades lúdicas tivessem objetos e/ou narrativas da cultura das mídias como suporte das brincadeiras, como já ficou evidenciado anteriormente.

É neste sentido que Ângela Borba (2005) também constatou em sua pesquisa que

[...] as crianças aplicam a rotina de perseguição adaptando temas da cultura produzida pela mídia e introduzindo em sua estrutura elementos de fantasia. As brincadeiras de *pique* e de *policia e ladrão* fazem parte das brincadeiras tradicionais da nossa cultura, se reproduzindo ao longo dos anos nas escolas. Provavelmente são transmitidas pelas próprias crianças nas relações intrageracionais. São brincadeiras que fizeram parte das nossas infâncias e que hoje possivelmente ainda constituem o repertório lúdico de muitos grupos de

crianças (BORBA, 2005, p. 137, grifos da autora).

Apesar de não ser possível apresentar ao leitor desta Tese toda a riqueza do material empírico produzido com as crianças do grupo devido à grande quantidade, destaco, a seguir, mais algumas cenas que evidenciam as brincadeiras destes sujeitos infantis. Para isso, selecionei registros escritos e fotográficos que mostram crianças em atividades lúdicas com carrinhos e com bonecas e 'loucinhas'. Estas atividades sempre estiveram muito presentes neste grupo.

João Gabriel, Alan e Luan brincam com carrinhos na areia e usam o buraco no muro como uma garagem para os carros. Ocorre o seguinte diálogo:

Alan: - *Daí eu fui para casa.*

João Gabriel: - *Coloca aqui.*

Alan: - *Eu sei!*

Luan: - *Eu vou estacionar o meu carro.*

João Gabriel: - *Agora deixa eu.*

Alan: - *Tia, olha aqui a minha casa!*

Alan e João Gabriel se aproximam de mim e perguntam o que eu estou fazendo e pedem para eu mostrar as fotos. Eles vêem as fotos e Alan diz: - Não é João que as meninas só gostam de Barbic, né?! (Registro do diário de campo – 19/10/2012)

Foto 66 – Alan e João Gabriel brincando com carrinhos e usando o buraco do muro como garagem



Fonte: Marlucci Guthiá Ferreira, 2012.

Percebo que cinco meninos brincam com peças de Lego e carrinhos, montando cenário de pista de corrida. Três meninos estão brincando sobre uma mesa e outros dois brincam sobre o tapete emborrachado. É visível a concentração e o envolvimento dos meninos para montar a pista e assim brincar com os carrinhos, como se fosse uma cena da Fórmula 1. Eles fazem obstáculos, estacionamento ou garagem para os carros e simulam situações de trânsito ou corrida de carros.

(Registro do diário de campo – 09/11/2012)

Foto 67 – Meninos brincando com peças Lego e montando pista de corrida para seus carrinhos



Fonte: Marlucci Guthiá Ferreira, 2012.

Diante destas cenas (Fotos 66 e 67), vemos crianças mergulhadas na ação lúdica, numa nítida atividade na qual a imaginação infantil tem espaço e tempo para o seu “florescimento”, pois como já foi dito, “o trabalho da imaginação é sutil; ele se dá bem com a calma” (GIRARDELLO, 2005, p. 4-5).

As cenas a seguir também exemplificam e ilustram a experiência de crianças em suas ações lúdicas, se entregando livremente à fantasia.

Luan e Maria Vitória brincam de uma casa – na mesa, montam um cenário com seus brinquedos e objetos escolares – o estojo escolar é a porta, o caderno é a parede, juntamente com outros dois estojos. Maria Vitória faz a cama para a boneca, coloca a mesa e outros objetos para criar o quarto e a sala. Ela diz que a boneca (chama de Ana Kariny) está dormindo. Ela diz: - *Agora está pronta a casa.* (Registro do diário de campo – 09/11/2012)

Foto 68 – Luan e Maria Vitória montando a casa para as bonecas



Fonte: Marluci Guthiá Ferreira, 2012.

No parque, observo a brincadeira de Yasmin, Ana Kariny, Maria Luíza e Maria Vitória, na areia com objetos diversos. Maria Luíza quer comandar a brincadeira e determina

quem pode ficar e com quais objetos (brinquedos, a maioria loucinhas).

Maria Luiza diz para Yasmin: *Oh, filha, vai ali e pega aquilo pra mim* (apontando para uma folha da planta).

Yasmin: *A pro vai tomar suco de formiga, sabia?*

Vitor se aproxima e diz: *Maria Luiza, não é que a gente tem que dizer obrigado quando pede alguma coisa?* Maria Luiza não responde à pergunta de Vitor.

Maria Luiza diz: *Isso aqui é o suco da prof.* E leva o suco para a professora 'beber'.

Agora Ana Kariny traz um 'chá' para mim. Eu faço que bebo, agradeço e digo que está uma delícia e bem quente.

(Registro do diário de campo – 27/11/2012)

Maria Luiza diz: *Oh, Ana Kariny, me dá areia porque eu tenho que fazer o chocolate quente da prof. Agora eu vou colocar no fogo.* Em seguida, Maria Luiza sai para levar o 'chocolate quente' para a professora.

Ana Kariny me oferece mais um chá e diz que é de frutas. Eu bebo e digo que adoro chá de frutas e que tem também um gostinho de hortelã (ela colocou uma folhinha da árvore no chá). Ela me olha e sorri.

(Registro do diário de campo e vídeo – 27/11/2012)

Gabriely, Maria Luiza, Maria Vitória e Yasmin começam uma brincadeira na areia do parque. Observo o grupo e registro o seguinte diálogo:

Gabriely: - *Tu derrubou a minha areia!*

Yasmin: - *Vou fazer abacaxi, suco de abacaxi.*

Maria Luíza: - *Tens que achar uma colher. Aqui é o nosso forno.*

Yasmin: - *Tô fazendo bolo para o meu aniversário. O meu aniversário já passou. Eu fiz seis anos.*

Maria Luíza: - *Oh pro, quer um chá?*

Pesquisadora: - *Quero sim.*

Maria Luíza: - *De quê?*

Pesquisadora: - *De camomila.*

Maria Luíza: - *Igual da professora! Eu vou pegar coisas para o chá. Só um pouquinho.*
(Ela sai)

Gabriely: - *Eu posso só fazer uma coisinha? Espera aí!* (Ela mexe na areia para fazer 'bolinhos')

Gabriely: - *Olha, o bolo tá duro, duro.*

Maria Vitória: - *Coloca no sol pra cozinhar!*

Yasmin: - *Quem quer o balde do papai Noel?*
(Ela passa oferecendo os objetos dentro do balde)

(Registro do diário de campo – 28/11/2012)

Brenda brinca de fazer sombra no chão e canta a música da Dona Aranha, conforme registro abaixo:

Brenda canta:

A Dona Aranha subiu pela parede,
veio a chuva forte e a derrubou.

Já passou a chuva.

O sol já vai surgindo.

E a Dona Aranha [...]

(Registro do diário de campo e vídeo –
03/12/2012)

Foto 69 – Brenda fazendo sombras no chão e cantando a música
“Dona Aranha”



Fonte: Marluci Guthiá Ferreira, 2012.

Nesse registro e cenas (Fotos 69), em que visualizamos a menina Brenda fazendo sombras no chão e cantando a cantiga “Dona Aranha”, é possível perceber novamente a presença das brincadeiras tradicionais na cultura lúdica das crianças do grupo.

Nos diversos momentos de ação lúdica dos meninos e meninas deste grupo, ficou evidenciado que estes sujeitos infantis compartilham, com seus coetâneos e com crianças de outras faixas etárias, de atividades que mobilizam seus movimentos, seus gestos, seus diálogos, suas narrativas, enfim, que mobilizam suas ações no dia a dia na instituição de educação infantil.

Neste sentido, muitas foram as cenas nas quais pude observar e até vivenciar com as crianças de suas fantasias, de seus movimentos, de suas brincadeiras com bambolê, com bolinhas de gude, com bilboquê, com carrinhos, com corda de pular, com balanço, com areia, ou seja, muitos brinquedos e brincadeiras tradicionais mobilizavam os interesses destas crianças, mesmo na era das mídias digitais.

Deste modo, concordo com Claudemir Viana (2005) quando afirma que

[...] o lúdico digital não vem substituir as boas brincadeiras tradicionais. O lúdico digital acontece na medida em que as circunstâncias individuais, do grupo e da sociedade de forma geral, permitem, mas ele não substitui a

necessidade natural na criança de exercitar sua ludicidade de forma mais concreta nos playgrounds, ou brincando de pega-pega e amarelinha nos espaços limitados (condomínios, escolas, clubes), ou ainda através de esportes, dentre outras formas (VIANA, 2005, p. 225).

As imagens destacadas, a seguir, ilustram esta afirmação.

Foto 70 – Crianças brincando com bolinhas de gude



Fonte: Marluci Guthiá Ferreira, 2012.

Foto 71 – Crianças brincando com bilboquê



Fonte: Marluci Guthiá Ferreira, 2012.

Foto 72 – Crianças brincando com bambolê



Fonte: Marlucci Guthiá Ferreira, 2012.

Foto 73 – Crianças brincando com areia e objetos



Fonte: Marlucci Guthiá Ferreira, 2012.

Foto 74 – Crianças brincando no balanço e de pular corda



Fonte: Marlucci Guthiá Ferreira, 2012.

Foto 75 – Crianças brincando com boneca e com carrinhos



Fonte: Marlucci Guthiá Ferreira, 2012.

Vale dizer que, algumas vezes, os brinquedos tradicionais também foram suporte para outras atividades lúdicas entre as crianças deste grupo, como pude observar na brincadeira com bambolês.

Ana Kariny, Yasmim e Emily brincam com os bambolês, mas agora transformam os bambolês como uma passagem para os cachorros. Elas imitam cachorros que vão pegar os outros do outro lado do bambolê (porta). Vitória Luana e Amanda se juntam na brincadeira dos bambolês. (Registro do diário de campo – 09/11/2012)

Foto 76 – Crianças brincando com bambolês e imitando cachorros



Fonte: Marlucci Guthiá Ferreira, 2012.

Considero importante salientar que, algumas brincadeiras, como andar de bicicleta, transformam-se, modificam-se devido ao

surgimento de novos brinquedos. Assim, das crianças participantes desta pesquisa, duas delas fotografaram em suas casas um brinquedo que também costumam usar em seus momentos de ludicidade – o patinete - indicando que a ação ‘andar de bicicleta’ pode ganhar outras variações na atualidade, conforme é possível visualizar nas imagens a seguir.

Foto 77 – Brinquedo patinete fotografado pelas meninas Yasmin e Maria Luiza



Fonte: criança Yasmin, 2013.

Fonte: criança Maria Luiza, 2013.

As cenas visualizadas nas sequências de fotos acima, bem como muitas outras já apresentadas na seção anterior, evidenciam que as crianças participantes desta investigação continuam brincando de brincadeiras tradicionais, ainda que pesem nos dias atuais as restrições de espaço, a violência urbana, o ‘ser filho único’, entre outras circunstâncias restritivas. Portanto, entendo, assim como Viana (2005, p. 252), que “[...] os jogos digitais ou a Internet não se tornaram as exclusivas ‘brincadeiras’ de criança. Muito pelo contrário, as brincadeiras tradicionais [...] continuam presentes na prática lúdica” das crianças pequenas.

Neste sentido, discutirei, na seção seguinte, a respeito da presença da cultura digital na cultura lúdica das crianças do grupo.

4.4.3.3 A cultura digital e as brincadeiras das crianças do grupo

Como se dá a relação entre as crianças e o mundo digitalizado na atualidade? Os sujeitos infantis participantes desta

pesquisa podem ser considerados “crianças digitais”? Como estes sujeitos manifestam a sua cultura lúdica na contemporaneidade?

Num esforço de refletir sobre as questões colocadas acima, e diante do panorama da cultura lúdica dessas crianças já delineado neste estudo, entendo que esses meninos e meninas fazem pouco uso das mídias digitais em seu brincar diário. Pude verificar que na maior parte do tempo que as crianças dispõem para suas atividades lúdicas no dia a dia, seja em casa ou na instituição de educação infantil, é recorrente a preferência pelas brincadeiras ao ar livre, como jogar bola, andar de bicicleta, brincar de casinha e bonecas, brincar com carrinhos - no pátio de casa, ou por estar diante da tela da TV, e brincadeiras como pega-pega, pular corda, andar no balanço, subir e descer, escorregar, pular, de casinha e de bonecas, de carrinhos, na areia e sobre os pneus - na instituição de educação infantil.

Assim, no decorrer das observações e vivências com as crianças do grupo GT V, percebi que o repertório lúdico destes sujeitos é permeado pelas brincadeiras de faz de conta, de brincadeiras tradicionais e de brincadeiras em que também aparecem os novos brinquedos da indústria de brinquedos e aqueles veiculados pela mídia televisiva, como o carrinho *HotWheels*, a boneca *Monster High*, o novo modelo da boneca Barbie, entre outros, além da forte presença das narrativas da TV, especialmente dos desenhos animados.

Portanto, vivenciei poucas situações com as crianças em que as tecnologias digitais estiveram presentes. Considero que a inserção dos sujeitos desta pesquisa na cultura digital ainda se dá de forma lenta e tímida. A seguir, apresento as raras cenas que evidenciaram a presença das mídias digitais na cultura lúdica destas crianças.

Observo um grupo de quatro crianças brincando (Beatriz, Ellen, Luana e Breno).

Beatriz diz: - *Silêncio, estou atendendo o telefone. É pra você! É me entrega o telefone celular de brinquedo.*

Beatriz: *É o moço da padaria que quer falar com você.*

Entro na brincadeira e falo com o padeiro:

Pesquisadora: *Alô, eu quero encomendar os pães e a torta. Isso, depois passo aí para comprar.*

Beatriz pega o telefone e fala: *Quanto vai custar?*

Então, tá! Vai custar cinco reais.

Beatriz diz para mim.

(Registro do diário de campo – 31/08/2012 – vespertino⁵⁶)

Observo as brincadeiras no parque. Um grupo de meninos fica bastante tempo brincando na areia, onde há pneus que fazem uma espécie de limite de uma área, como se fosse uma ilha na areia. Duas meninas brincam de pular corda; outros meninos brincam com carrinhos; há meninas brincando de bonecas; outras meninas brincam com estojo de maquiagem - a Vitória e a Amanda; há também duas meninas que brincam com jogos em um celular desativado - a Maria Luíza e a Gabriely. A Maria Luíza afirma que o celular era da sua mãe, mas que ela comprou um novo e deu esse usado para a menina brincar com os jogos.

(Registro do diário de campo – 14/09/2012)

⁵⁶ Esta situação descrita ocorreu no grupo GT V vespertino, durante o meu primeiro encontro no CEI para escolher o grupo com o qual desenvolveria a pesquisa. Lembrando que esta investigação foi realizada no grupo GT V matutino.

Foto 78 – Maria Luiza e Gabriely brincando com jogos no celular desativado.



Fonte: Marluci Guthiá Ferreira, 2012.

Vale dizer que observei esta brincadeira com jogos no celular apenas uma vez durante a pesquisa no CEI. Portanto, isso parece indicar que as crianças fazem pouco uso de jogos digitais, já que elas podem levar seus brinquedos preferidos à instituição de educação infantil no “dia do brinquedo”.

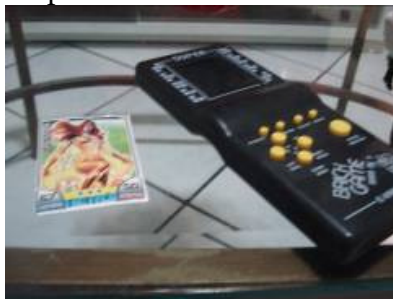
Durante as entrevistas realizadas nas casas das crianças, estes sujeitos fotografaram seus brinquedos que costumam usar em suas atividades lúdicas, mas constatei que aparecem poucos registros de elementos relacionados à cultura digital. Algumas crianças, inclusive, não fizeram fotografias de equipamentos de mídias digitais, optando por fazer imagens de brinquedos como bonecas e acessórios, utensílios de casinha, entre outros, como foi o caso das meninas Yasmin, Yasmin Luize e Emily. E, a partir das entrevistas com suas famílias, foi possível verificar que de fato essas meninas brincam raramente com mídias digitais.

Entre as crianças que fizeram registros fotográficos relacionados às tecnologias digitais, posso mencionar Filipe, o qual registrou um minigame (Foto 79) entre os brinquedos usados em casa, mas a mãe afirmou que este brinquedo é do irmão do menino; Kauã, que registrou a TV e o videogame em seu quarto (Foto 80), mas que pela entrevista, verifiquei que esta criança já perdeu o interesse pelo videogame, inclusive nota-se pela foto que o equipamento está um pouco “jogado” no *rack* entre os outros pertences do menino; Gabriely, que fotografou o menu da TV a cabo, a *Sky* (Foto 81), pois em alguns momentos ela brinca com jogos da *SkyGames* com sua irmã maior; Maria Luiza, que também fotografou a tela da TV a cabo com o ícone

SkyGames (Foto 82), e afirmou que às vezes brinca de alguns jogos com a irmã ou com seu pai, mas isso acontece com pouca frequência, pois os dois trabalham o dia inteiro; e João Gabriel, que fotografou a TV com o videogame, mas este equipamento está atualmente com defeito, além da tela do celular de sua mãe (Fotos 83), pois quando ela está em casa, ele brinca às vezes com joguinhos neste aparelho.

Vale dizer que a menina Maria Luiza, ao tentar colocar na tela da TV a cabo os ícones da programação e ligar na *SkyGames*, apresentou dificuldade e pediu ajuda ao seu pai que estava chegando em casa, mas os dois não conseguiram sintonizar no canal de games, indicando que fazem pouco uso destes jogos digitais.

Foto 79 – Minigame – casa de Filipe



Fonte: criança Filipe, 2013.

Foto 80 – TV e videogame no quarto de Kauã



Fonte: criança Kauã, 2013.

Foto 81 – Tela com o menu da SkyGames



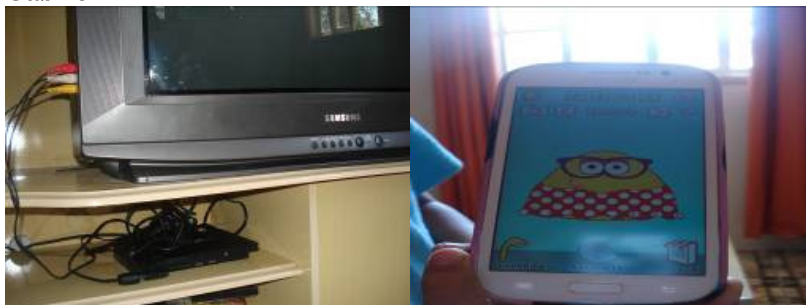
Fonte: criança Gabriely, 2013.

Foto 82 – Tela com os ícones da Sky



Fonte: criança Maria Luiza, 2013.

Foto 83 – TV com o videogame e a tela do celular da mãe de João Gabriel



Fonte: criança João Gabriel, 2013.

No entanto, considero importante dizer que seria ingenuidade pensar que a cultura digital somente estará permeando a cultura lúdica dessas crianças se os equipamentos digitais estiverem presentes. A cultura digital é algo mais amplo e complexo como já foi abordado nesta Tese, ultrapassa o uso direto desses equipamentos, pois ela pode estar presente nas narrativas, nas ações, nos diálogos dos sujeitos infantis, bem como em outros produtos midiáticos que meninos e meninas têm acesso. Um exemplo desta afirmação é o fato de dois meninos fotografarem seus jogos de cartas, nos quais aparecem personagens de desenho animado e de jogos digitais: Filipe fotografou cartas da personagem *Firestar* (Fotos 53) e João Gabriel fez o registro fotográfico de cartas das personagens *Angry Birds* e *Dragon Ball Z* (Fotos 55).

Apesar deste entendimento, considero que ainda há poucas situações, brincadeiras, ações e manifestações das crianças que evidenciam a presença da cultura digital na cultura lúdica destes sujeitos infantis.

Penso que esta constatação corrobora o argumento de Buckingham (2008) já abordado nesta Tese a respeito do discurso sobre a aclamada “geração digital”, ou seja, o que os pesquisadores da vertente “otimista” afirmam como regra, pode se apresentar como exceções. Isso porque é preciso considerar também o contexto cultural, social e econômico onde ocorrem as ações desses sujeitos infantis, já que as tecnologias digitais costumam ser menos acessíveis àqueles pertencentes às classes menos abastadas.

Na seção seguinte, procuro refletir também sobre a cultura lúdica das crianças participantes desta pesquisa a partir dos desenhos produzidos por elas.

4.4.4 Dos desenhos produzidos pelas crianças e das conversas nas oficinas

Pede a uma criança: Desenhe uma flor! Dá-se-lhe papel e lápis. A criança vai sentar-se no outro canto da sala onde não há mais ninguém.

Passado algum tempo o papel está cheio de linhas. Umhas numa direção, outras noutras; umas mais carregadas, outras mais leves; umas mais fáceis, outras mais custosas. A criança quis tanta força em certas linhas que o papel quase não resistiu.

Outras eram tão delicadas que apenas o peso do lápis já era demais.

Depois a criança vem mostrar essas linhas às pessoas: Uma flor!

As pessoas não acham parecidas estas linhas com as de uma flor!

Contudo, a palavra flor andou por dentro da cabeça da criança, da cabeça para o coração e do coração para a cabeça, à procura das linhas com que se faz uma flor, e a criança pôs no papel algumas dessas linhas; ou todas. Talvez as tivesse posto fora dos seus lugares, mas são aquelas as linhas com que Deus faz uma flor!

(José de Almada Negreiros)⁵⁷

No texto “Desenho Infantil e Oralidade – Instrumentos para pesquisas com crianças pequenas”, Márcia Gobbi (2005) lança algumas perguntas para reflexão àqueles que se propõem a pesquisar as crianças de pouca idade, procurando conhecer o seu universo a partir de seus próprios olhares. Assim, ela indaga: “Como e o que podemos considerar como referências entre suas produções [das crianças] de forma que se conheça melhor tanto o

⁵⁷ Este poema de José de Almada Negreiros encontra-se no texto *Culturas infantis e interculturalidade*, de Manuel Jacinto Sarmiento, in Dornelles (Org.), 2007.

que produzem como principalmente conhecê-las mais aprofundadamente? E, ainda: “Há uma metodologia própria para o trabalho com as crianças, sobretudo com aquelas na faixa etária de 0 a 6 anos [...]?” (GOBBI, 2005, p.70).

Na busca por abordar essas questões, Gobbi apresenta o desenho infantil, conjugado à oralidade, como um instrumento que se pode utilizar para conhecer a infância das crianças pequenas, pois “o desenho e a oralidade são compreendidos como reveladores de olhares e concepções dos pequenos e pequenas sobre seu contexto social, histórico e cultural, pensados, vividos, desejados” (GOBBI, 2005, p.71).

Segundo esta autora, o ambiente social influencia a produção infantil e isso precisa ser considerado quando também se pesquisa com crianças. Além disso, Gobbi (2005) ressalta que é preciso ter o cuidado de não “engessar” a produção da criança, tentando enquadrá-la em certos padrões estabelecidos.

Gobbi, através de seus estudos, verificou que as crianças pequenas (aquelas com idade entre 0 e 6 anos) pouco aparecem nas pesquisas, pois “é como se começassem a existir apenas a partir de seu crescimento, e ousou dizer, de sua entrada no mundo dos alfabetizados, dos escolarizados” (GOBBI, 2005, p. 72). Mas essa realidade tem-se alterado nos últimos anos, especialmente nas pesquisas desenvolvidas pela pedagogia da educação infantil,

estudos estes que hoje se consolidam e caminham no sentido de afirmar as crianças pequenas como portadoras e criadoras de cultura, desenhistas, falantes, sujeitos de sua história e cujas produções devem ser conhecidas, valorizadas, respeitadas (GOBBI, 2005, p. 73).

Ao incluir o desenho como um importante instrumento de pesquisa com crianças, uma das fontes documentais aos pesquisadores, Gobbi afirma que se utiliza do desenho infantil conjugado à oralidade das crianças no momento da produção, pois “aquilo que é dito enquanto se produz tem grande importância contribuindo para a educação do olhar adulto tantas vezes desavisado, insensível, distante dos pequenos e pequenas com os quais pesquisa e trabalha” (GOBBI, 2005, p.74).

Mas, afinal, como trabalhar com os desenhos a fim de conhecer um pouco mais as crianças de pouca idade?, indaga a

pesquisadora Márcia Gobbi. Ela própria tenta elucidar esta questão, afirmando que essa educação do olhar para as produções das crianças está em construção. Ainda assim, a autora aponta alguns indicativos para se utilizar os desenhos infantis como instrumento de pesquisa com as crianças.

Primeiramente, Gobbi (2005) adverte que pensar os desenhos infantis como reproduções fiéis da realidade vivida é uma perspectiva reducionista e muito frágil, já que “assim despreziáramos o fato de conterem também a imaginação e as intervenções daqueles que os produziram [...]” (p.75).

É na procura por referenciais nutridos pela sociologia, antropologia e história que temos uma instrumentalização teórica que permite a percepção dos desenhos como registros elaborados por sujeitos datados, culturais, históricos. É neste momento que aproveito para afirmá-los como documentos que nos permitem saber mais acerca destes sujeitos, e não somente isso, possibilitam-nos conhecer suas percepções da realidade por eles vivida, não sendo percebidos como textos escritos, mas sim como textos visuais que podem ser olhados, sentidos, lidos (GOBBI, 2005, p. 76).

Portanto, os desenhos das crianças trazem em seu bojo enorme complexidade e precisam ser analisados “para além da primeira olhadela, nas entrelinhas” (GOBBI, op. cit., p.79). Isso porque os desenhos

Contêm em si informações que vão além dos mesmos, extrapolando o registro ou cópia fiel do que está ao redor; são portadores de sonhos, de imaginação, de vínculos constituídos entre seus produtores e aqueles ou aquilo que estava nos entornos da produção e que devem ser considerados (GOBBI, 2005, p.79).

Neste sentido, Gobbi afirma que é preciso uma mudança de olhar para que seja possível perceber os desenhos infantis em toda a sua complexidade e que os mesmos possam trazer

informações sobre os meninos e meninas com as quais desenvolvemos as investigações. Nas palavras da autora:

Aquele que olha, que frui, que observa os desenhos necessita de um tempo maior do que o despendido comumente aos desenhos, às demais produções infantis e às próprias crianças, um tempo da reflexão, do diálogo da socialização do que fora visto, do que fora compreendido acerca disto entre os adultos, entre esses e as crianças e entre essas e as outras com as quais convive num espaço que não escolarize ou didatize o desenho (GOBBI, 2005, p. 81).

Para estar na direção de uma educação do olhar que perceba melhor os desenhos das crianças, esta autora destaca alguns passos percorridos no desenvolvimento de sua pesquisa de mestrado os quais transcrevo a seguir:

após coletados, os desenhos foram selecionados pelos temas que traziam, procurando o que estou chamando de relações de gênero. Um outro fator relevante é se a produção era de menino ou menina; isto depois se ofereceu como um dado importante para as afirmações sobre concepções diferenciadas segundo o sexo dos desenhistas. Num outro momento foi considerada a relação entre fala e desenho e o que já era conhecido segundo levantamento dos prontuários existentes nas EMEIs⁵⁸ (GOBBI, 2005, p.84).

Gobbi (2005) salienta que, para um maior aprofundamento do tema de sua pesquisa, aliou os dados obtidos com os desenhos ao diálogo com as famílias das crianças, o que possibilitou ampliar seu olhar e entender as produções infantis nas entrelinhas.

⁵⁸ Escolas Municipais de Educação Infantil, como são denominadas as instituições de educação infantil no município de Campinas – São Paulo, na época em que foi realizada a pesquisa de mestrado de Márcia Gobbi, em 1997.

A autora conclui suas reflexões afirmando que procura elevar o *status* do desenho infantil porque

Parte do princípio de que nós adultos falamos sobre elas, sem contudo ouvi-las ou mesmo enxergá-las em suas produções, e de que nosso conhecimento sobre as crianças de um modo geral ainda é muito pequeno. Neste sentido, o desenho seria um instrumento oferecido para que, sem tornar a escola de educação infantil um espaço terapêutico em busca de fases do desenvolvimento psíquico ou mesmo de enquadramento de crianças em padrões de normalidade, pudéssemos conhecer mais sobre os olhares e as concepções que as crianças pequenas têm de seu universo, que é também por elas construído, vivenciado, imaginado, desejado, desenhado (GOBBI, 2005, p. 86-87).

Manuel Sarmiento (2007) também considera o desenho como uma estratégia especial para se ter acesso às diferentes formas de expressão das crianças pequenas. Porém, para que isso ocorra de fato é preciso que essas formas sejam contextualizadas. Assim, este autor entende que

O desenho e a sua fala são co-constitutivos de um modo de expressão infantil cujas regras não são as mesmas da expressão adulta: no desenho das crianças verifica-se a presença de uma autoria colectiva, ênfase no cliché, notação das cores. Os desenhos são interpretáveis à luz das culturas infantis e, nomeadamente, dos seus pilares estruturantes: a cultura lúdica, a fantasia do real, a interactividade e a reiteração (SARMENTO, 2007, p. 36).

Deste modo, no oitavo encontro com as crianças no CEI, propus ao grupo a Oficina de desenho, conforme já havia combinado com a professora. Assim, após explicar às crianças que o desenho seria sobre “O que mais gosta de fazer em casa”, convidei todas para sentar em suas cadeiras e distribuí sulfite branco, tamanho A4, a fim de que produzissem o desenho,

podendo optar em utilizar lápis de cor, giz de cera e canetinhas coloridas que já estavam disponibilizadas sobre as mesas. Esclareci ao grupo que a atividade não tinha critério avaliativo, tentando deixar as crianças bem à vontade na produção do desenho. Durante a Oficina, percebi que algumas crianças queriam logo terminar o desenho, pois sabiam que em seguida iriam ao parque. O meu intuito nesta atividade era observar a produção das crianças no momento da construção dos desenhos para que suas falas e manifestações também pudessem ampliar o meu olhar de pesquisadora acerca de suas produções visuais, mas esse meu olhar ficou prejudicado, visto que a professora do grupo ficou conversando comigo sobre as crianças. Por isso, registrei pouco o momento da produção do desenho e fiz algumas fotos (Fotos 84).

Foto 84 – Crianças produzindo seus desenhos durante a Oficina do desenho



Fonte: Marluci Guthiá Ferreira, 2012.

Apesar desse fato, consegui conversar com a Maria Vitória (Ilustração 8) sobre o seu desenho. Ela falou que gosta de brincar no jardim de sua casa de princesa com a sua sobrinha, diz que brinca de princesa porque é legal e assiste princesas na TV. A Yasmin Luize (Ilustração 5), que estava na mesma mesa, disse que gosta de brincar de peteca, embora não tenha registrado isso em seu desenho. Já a Yasmim (Ilustração 3) falou que gosta de brincar de bicicleta e solicitou a minha ajuda para fazer uma bicicleta no seu desenho. Eu a incentivei para fazer sozinha, do seu jeito, mas ela afirmou que não conseguia fazer e insisti para ajudá-la, então, embora soubesse que a produção é da criança, eu ajudei Yasmim a desenhar a bicicleta, pois também entendo que esse foi um importante momento de interação pesquisadora-

criança. A Gabriely (Ilustração 7) afirmou que prefere brincar de boneca.

A análise desse material produzido pelas crianças foi feita basicamente através dos desenhos e de uma conversa informal estabelecida com algumas delas sobre os seus desenhos, mostrando individualmente à criança o desenho e solicitando que falasse um pouco acerca dele.

É importante dizer que esse diálogo com as crianças acerca dos desenhos se deu à medida que realizei as entrevistas com os pais, pois levei o desenho de cada criança para também estabelecer uma conversa com os sujeitos infantis.

Vale lembrar que não foi a totalidade de pais que aceitou participar da entrevista, por isso não foi possível dialogar com algumas das crianças que produziram desenhos durante a Oficina no CEI. Assim, doze crianças participaram da Oficina de desenho (neste dia várias crianças faltaram no CEI), sendo que consegui dialogar com sete destes sujeitos durante as entrevistas com as famílias.

Assim, num esforço de conhecer um pouco mais sobre a cultura lúdica dessas crianças a partir da produção de seus desenhos, pude perceber que suas preferências são de fato por brincadeiras tradicionais, sendo que o que predomina entre as meninas é a brincadeira de boneca e casinha, já entre os meninos há o domínio da brincadeira com carrinhos. Entre as brincadeiras tradicionais, também foram mencionadas pelas meninas: ‘pular corda’, ‘peteca’ e ‘andar de bicicleta’. Apenas dois meninos não representaram nos desenhos a preferência por carrinhos, conforme se observa nas ilustrações 1 e 2, pois Kauã fez um desenho que sugere ser um boneco com uma coroa, e Guilherme desenhou alguns castelos em seu papel.

Ilustração 1: Desenho produzido por Kauã



(Não realizei entrevista com sua família)

Ilustração 2: Desenho produzido por Guilherme



(Não realizei entrevista com sua família)

Ao conversar com Kauã a respeito de seu desenho, obtive a seguinte narrativa:

Pesquisadora: Agora, Kauã, eu quero conversar contigo sobre o desenho que você fez no CEI, lembra? Foi este aqui, você desenhou o que gostava de fazer em casa. Fala um pouco disso para mim?

Kauã: Ah, é que eu não sei desenhar direito uma casa, mas eu fiz o pátio da casa, eu 'tava' dentro de casa e daí eu pulei, depois abaixei, e pulei de novo. Eu 'tava' brincando.

Pesquisadora: É aqui parece uma coroa na cabeça, é isso mesmo? Fala disso, eu quero saber mais sobre o seu desenho.

Kauã: É, aqui é uma coroa, é que eu queria desenhar um cantor de rock, mas aí eu não consegui.

Pesquisadora: Ah, sei! É esse cantor aparece na TV, é de algum desenho?

Kauã: É, aparece, só que eu não sei. É um cantor de rock, ele aparece na TV, na propaganda.

Pesquisadora: Entendi. É do que tu mais gostas de brincar?

Kauã: Eu gosto de brincar com os meus bonecos, o Buzz Lightyear [boneco do Toy Story], o Ben 10. Eu gosto de brincar e de ver TV.

Pesquisadora: E se fosse pra você escolher agora, entre brincar com os teus brinquedos ou assistir TV, o que você iria preferir?

Kauã: Os brinquedos.

(Trecho da conversa com Kauã realizada em 15/09/2013)

Um fato que chamou minha atenção é que nenhuma das crianças desenhou algo relacionado a assistir TV ou de jogar em videogame ou o uso do computador. Este é um dado que merece reflexão e já aponta indícios relevantes na investigação.

Vale destacar também a recorrência na fala das crianças sobre a sua preferência por brincar no jardim de casa.

Neste sentido, a seguir, apresento mais alguns fragmentos dos diálogos estabelecidos com as crianças, tentando tecer reflexões sobre a cultura lúdica desses sujeitos através de seus desenhos e narrativas.

Ilustração 3: Desenho produzido por Yasmim



Pesquisadora: Então, Yasmim, você fez esse desenho em sala, lembra? Fala um pouco dele pra mim. O que você mais gosta de fazer em casa...?

Yasmim: Ah, eu gosto de andar de bicicleta, de andar de patinete, jogar bola, brincar de boneca, de brincar de transporte escolar, de brincar de escolinha, de professora, e de brincar de Barbie.

Pesquisadora: Ah, a boneca que você mais gosta é a Barbie? É uma Barbie específica, diferente?

Yasmim: É, mas eu gosto também de boneca de pano, eu tenho uma bem pequenininha.

Pesquisadora: Sei. Fala pra mim por que você pintou a casa de rosa?

Yasmim: Ah, porque eu gosto de rosa. Essa aqui é a bonequinha, filha da Barbie e essa daqui é a casa da Barbie! (apontando para o seu desenho)

Pesquisadora: Tu queres falar mais alguma coisa?

Yasmim: Sim.

Pesquisadora: Então, o que queres falar?

Yasmim: Não, eu não quero falar mais nada. (fala sorrindo)

(Trecho da conversa com Yasmim realizada em 11/02/2013)

Ilustração 4: Desenho produzido por Emily



Pesquisadora: Agora eu quero conversar contigo sobre o desenho que tu fizestes no CE, lembra dele? [Levo o desenho feito pela

criança e mostro para ela] Fala um pouco sobre ele para mim.

Emily: Ah, agora que eu me lembro! O que eu mais gosto é de fazer pinturas, por isso a casa e eu aí. Eu tô dentro de casa fazendo pinturas. Eu adoro usar tinta guache. Tá cheio de desenhos na minha pasta!

Pesquisadora: Ah, sei! E tu queres falar mais alguma coisa?

Emily: Não.

(Trecho da conversa com Emily realizada em 16/07/2013)

Ilustração 5: Desenho produzido por Yasmin Luíze



Pesquisadora: Então, Yasmin Luíze, queres falar sobre este desenho que tu fizestes no CEI?

Yasmin Luíze: É que aqui às vezes eu vou ver as flores e cheirar elas. Aqui é aonde eu durmo, perto da minha vó e aqui é a minha tia. Eu gosto de ir ver as flores no jardim e aqui eu to pulando corda. [Ela finaliza a fala sobre o seu desenho].

Pesquisadora: Ah, você mostrou a corda de pular, mas eu não registrei em foto. Vamos tirar uma foto? [Yasmin Luíze sai rapidamente para pegar a corda e depois posa para a foto].

(Trecho da conversa com Yasmin Luíze realizada em 12/09/2013)

Ilustração 6: Desenho produzido por Maria Luíza



Pesquisadora: Lembra, Maria Luíza, que você fez esse desenho pra mim lá no CEI?

Maria Luíza: Ah, tá, lá no Vovó Maria!

Pesquisadora: Então, fala um pouco sobre o desenho pra mim?

Maria Luíza: Ah, aqui é o nosso jardim e de vez em quando eu vou ali. Aqui é a nossa casa, aqui é o meu quarto, o quarto da mãe, a cozinha e o quarto da mana. Eu esqueci de fazer o banheiro e de fazer a minha bicicleta.

Pesquisadora: Ah, aqui você estava andando de bicicleta?

Maria Luíza: É.

Pesquisadora: Tá bem! E tu queres falar mais alguma coisa sobre o desenho?

Maria Luíza: Não.

(Trecho da conversa com Maria Luiza realizada em 25/09/2013)

Ilustração 7: Desenho produzido por Gabriely



Pesquisadora: Agora, Gabriely, fala pra mim sobre o teu desenho que você fez no CEI.

Gabriely: Eu gostava disso, é um carrinho de boneca com uma boneca dentro! Aí eu fiz a casa, o céu e o jardim.

Pesquisadora: E tu queres falar mais alguma coisa do desenho?

Gabriely: Não!

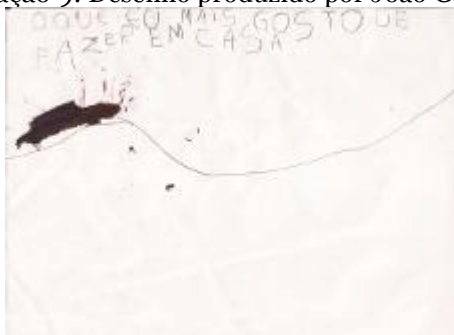
(Trecho da conversa com Gabriely realizada em 21/09/2013)

Ilustração 8: Desenho produzido por Maria Vitória



(Não realizei entrevista com sua família)

Ilustração 9: Desenho produzido por João Gabriel



Pesquisadora: João Gabriel, fala para mim sobre o teu desenho. Você desenhou um carrinho. Olha o desenho aqui, que bonito! Fala dele para mim?

João Gabriel: É que eu gosto de andar de carro. Eu gosto mais de andar de carro com o meu pai.

Mãe: Ah, ele adora passear de carro! Mas também tu 'gosta' muito de brincar de carrinho, né filho? [O menino confirma que sim, balançando a cabeça] É, tu até fez a pista ali do HotWheels, olha! Ele, no dia dos pais, bateu uma foto na escola, e fizeram uma necessária para dar pro pai, aí ele guarda ali todos os carrinhos da coleção HotWheels. Traz lá filho pra mostrar pra ela. [O menino mostra a bolsa com os carrinhos, eu registro o objeto e os brinquedos].

Pesquisadora: E tu queres falar mais alguma coisa sobre o teu desenho?

João Gabriel: Não.

(Trecho da conversa com João Gabriel realizada em 29/09/2013)

Ilustração 10: Desenho produzido por Gabriel



Ilustração 11: Desenho produzido por Luan



Ilustração 12: Desenho produzido por Lucas



Os desenhos dessas crianças expressam seus desejos, suas vontades, suas preferências, seus repertórios lúdicos, e revelam nesta linguagem visual, o que também manifestaram em suas ações sociais, em suas atividades lúdicas e em suas narrativas, em casa e na instituição de educação infantil.

Deste modo, ficou evidenciado, pelos desenhos e narrativas infantis, que as brincadeiras tradicionais e a brincadeira de faz de conta estão muito presentes na cultura lúdica desses meninos e

meninas, bem como que a cultura midiática se entrelaça com àquela cultura, na medida em que estas crianças vão “recriando seu mundo e o mundo que vêem representado pela TV, pelas histórias de vida, passeios... estão constituindo-se como sujeitos criança” (DORNELLES, 2001, p. 102).

É importante dizer que a escuta das ‘vozes’ infantis possibilitou-me confirmar os estudos dos pesquisadores da infância, quando salientam que as crianças recebem de modo criativo e crítico as mensagens transmitidas pelas mídias, reinterpretando e recriando estas mensagens no seu cotidiano, a partir do que vivenciam diariamente. Desta maneira, estes sujeitos re(produzem) a realidade vivenciada e produzem suas culturas infantis.

Entendo que não é possível analisar nas entrelinhas toda a complexidade que as imagens produzidas pelas crianças expressam e representam acerca de suas culturas, até porque

Temos, portanto, na quadratura singela de uma folha de papel, a presença de várias esferas culturais que se interceptam. Encontramo-nos aqui com aquilo que era esperado na fundamentação do projecto. Mas algo se inscreve desafiadoramente, para além de todas as linhas que a análise pode percorrer: como se pinta o som de um foguete; como se desenha o medo, quais são as cores da festa? (SARMENTO, 2007, p. 31).

Neste sentido, “na busca por novos olhares e fazeres como educadores, talvez tenhamos também de rever nossos estudos sobre desenho e cultura, entre nossas proposições e desafios e as respostas potenciais de aprendizes atentos ao mundo das imagens que capturam a sua atenção” (MARTINS, 2007, p. 157).

Na seção seguinte, abordo sobre outra estratégia metodológica – os Cadernos-diários - a qual utilizei com as crianças participantes desta pesquisa com o intuito de adentrar em suas vivências diárias e conhecer um pouco mais sobre a sua cultura lúdica.

4.4.5 Dos Cadernos-diários

Na busca por tentar conhecer um pouco da rotina diária das crianças quando não estão no CEI, lancei mão do uso dos cadernos-diários⁵⁹ entregues às meninas e meninos em sala para que, em casa, com o auxílio dos pais ou responsáveis, registrassem as suas atividades diárias fora do CEI durante uma semana, sendo que os registros poderiam ser feitos através de desenhos e com algumas palavras-chave, se assim preferissem. Abaixo, apresento notas do diário de campo e registros fotográficos deste momento com as crianças.

Logo após o seu lanche, a professora chega à sala e explico para ela que estou com os cadernos-diários e peço uns minutos na roda para conversar com o grupo, apresentando os cadernos-diários.

Assim, a professora solicita que as crianças se organizem na roda, pois há uma surpresa ao grupo. Então, sento com as crianças na roda e começo a conversa com elas.

Início a conversa informal e apresento às crianças o caderno-diário, explico para elas que cada uma receberá um caderno deste e a intenção é registrar, através de desenhos, as principais atividades delas em casa, durante uma semana. Durante o momento da roda, surgem algumas falas:

- *Esse caderno é rosa?* Pergunta uma menina, manifestando surpresa por todos, meninos e meninas, receberem essa cor.

Então, digo que a cor é salmão, mas que não haveria problema se a cor fosse rosa porque meninos e meninas podem usar azul e

⁵⁹ Ver, nos Apêndices, informativo aos pais colocado no verso da capa do Caderno-Diário.

rosa. A professora também fala que não haveria problemas se a cor fosse rosa e me diz que o próximo projeto é trabalhar com o grupo a ideia da diversidade.

- *Oba, é pra desenhar!* Diz uma menina.

- *Eu vou desenhar o Batman!* Diz um menino.

Ao ouvir essas falas, enfatizo o que de fato é para registrar no caderno-diário, ou seja, as principais atividades em casa, a brincadeira, ou se assistiu TV, se brincou com parentes ou vizinhos no pátio de casa, enfim, dou alguns exemplos do que podem registrar, considerando a realidade de cada dia em casa. Tive que interromper a fala algumas vezes porque as crianças estavam muito agitadas, e segundo a professora, isso ocorre geralmente quando elas não vão ao parque, fato que ocorreu ontem já que estava chovendo.

Ao entregar o caderno-diário, uma menina diz:

- *Não é que é pra gente cuidar e não pode rasgar e nem amassar?!*

Percebo que as crianças demonstram satisfação pelo material e pela possibilidade de registrar através de desenhos as principais atividades realizadas em casa.

(Registro do diário de campo – 02/10/2012)

Foto 85 – Cadernos-Diários entregues às crianças



Fonte: Marlucci Guthiá Ferreira, 2012.

Fotos 86 – Crianças na roda de conversa com a pesquisadora durante a entrega dos Cadernos-Diários



Fonte: Professora do grupo, 2012.

A respeito da fala da menina “*Esse caderno é rosa?*”, manifestando surpresa por pelo fato de todos do grupo, meninos e meninas, receberem a cor ‘rosa’, cabe reflexão e questionamento de todos nós, professores-pesquisadores, que atuamos com crianças.

Neste sentido, considero pertinente a reflexão de Susana Vieira da Cunha sobre essa questão, quando problematiza os modos de ver produzidos pelas imagens midiáticas e pela *pedagogia da visualidade* nas escolas:

[...] como usar outra cor, além do rosa, para representar o vestido de uma menina, se todos os indicativos para o feminino se concentram nesta cor? Como desconstruir a idéia de que *cor de pele* é uma tonalidade de bege-rosado, quando as imagens da sala não contemplam outras cores de pele? Deste modo, as possibilidades infinitas das crianças elaborarem sua linguagem visual são interditadas em nome de um padrão que vai impondo suavemente seus pontos de vista em várias circunstâncias pedagógicas (CUNHA, 2007, p. 140, grifos da autora).

Mas penso que esta atividade de pesquisa proposta não foi bem sucedida porque não houve retorno do registro da maioria das crianças, mesmo aquelas que devolveram o Caderno-Diário (12 sujeitos), a quase totalidade deste material estava incompleta, com apenas um ou dois registros feitos (um ou dois dias registrados). Por este motivo, não foi possível considerar os cadernos-diários como instrumento significativo para a geração de dados junto às crianças sujeitos desta pesquisa.

Assim, selecionei um caderno-diário (de Gabriely) que, por estar completo nos dias registrados, trouxe-me mais elementos para tecer algumas reflexões iniciais acerca dos achados encontrados a partir deste recurso de pesquisa utilizado.

Com a preocupação de perceber a presença das mídias no cotidiano das crianças pequenas através da sua cultura lúdica, tentei um primeiro olhar sobre os desenhos produzidos no caderno-diário selecionado, da menina Gabriely, buscando extrair deste recurso os elementos que trouxessem outras pistas acerca das brincadeiras infantis numa sociedade permeada pela cultura digital. Afinal, as brincadeiras das crianças contemporâneas carregam elementos desta cultura digital?

Vale enfatizar que entendo que “o desenho não é, necessariamente, retrato direto/devolução do visto/vivido, [mas] é debruçando-nos sobre desenhos de crianças, que conheceremos desenhos! E, conseqüentemente, a produção cultural de meninos e meninas” (LEITE, 2008, p. 64).

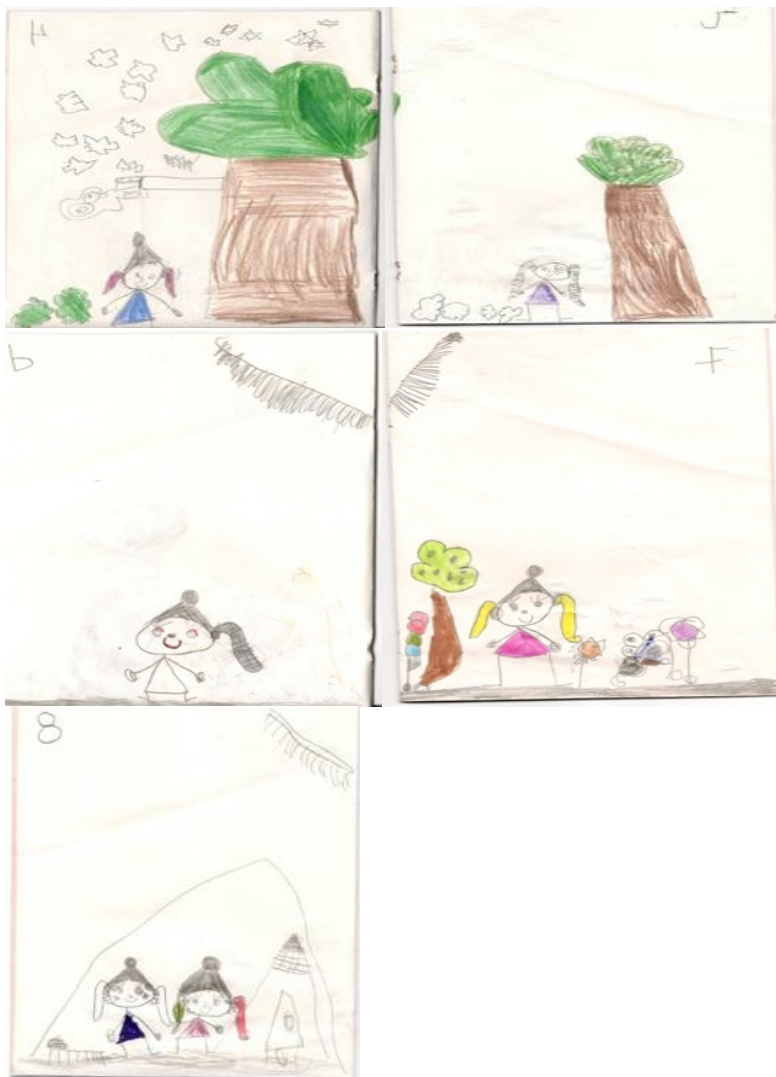
Neste sentido, em linhas gerais, é possível dizer que o caderno-diário de Gabriely aponta para elementos das brincadeiras tradicionais em sua cultura lúdica, isto porque seus

desenhos sugerem brincadeiras ao ar livre partilhadas com outras crianças também meninas, predominando atividades num cenário natural, ou seja, brincadeiras realizadas na natureza, onde aparecem árvores, flores e animais. Nos desenhos produzidos por Gabriely, não houve registro de equipamentos ou elementos da cultura midiática, seja analógica ou digital. O que chama a atenção é que mesmo a prática de assistir TV, uma das principais atividades das crianças pequenas apontada por alguns pesquisadores (SALGADO, 2005; GIRARDELLO & OROFINO, 2008; ODININO, 2009), também não foi registrada nas atividades diárias da criança.

A seguir, reproduzo o caderno-diário de Gabriely, selecionado aqui para contribuir nesse olhar das produções dos sujeitos protagonistas desta pesquisa.

Ilustração 13 - Caderno-Diário produzido por Gabriely





Fonte: criança Gabriely, 2012.

Outro aspecto que merece ser destacado é o fato de que apenas uma criança (do total de 12 crianças que devolveram o caderno-diário), o menino Gabriel, registrou o brincar com jogos no computador como uma de suas atividades diárias, ainda que

outras brincadeiras tenham aparecido como importantes no seu cotidiano, como: brincadeira com carrinho (registrado no mesmo dia do desenho com jogos de computador), piscina de bolinhas, escorregador e brinquedos com massa de modelar.

É importante lembrar que os desenhos produzidos pelas crianças não podem ser analisados de maneira objetiva, ao contrário, como afirma Odínino (2009, p. 288), “a utilização da produção de desenhos como metodologia de comunicação com crianças se justifica pela concepção de que suas produções configuram-se de forma narrativa e figurativa”. Pois, “os desenhos narram, procuram transmitir uma mensagem” (Merèdieu, 1999 *apud* ODININO, 2009, p.288), por isso os desenhos infantis têm muito a revelar ao pesquisador atento e cuidadoso, possibilitando-lhe adentrar em seus universos visuais, conclui Odínino.

Com este entendimento, deixo ao leitor outras brechas e possibilidades de leitura dos desenhos apresentados, como estes no caderno-diário de Gabriely, numa tentativa de compreender a cultura lúdica das crianças contemporâneas num mundo permeado pela cultura digital.

Considero fundamental ressaltar que, assim como Maria Isabel Leite,

[...] defendo que o desenho seja *um* dos tantos elementos das *culturas das crianças*; uma de suas tantas formas de expressar-se e fazer-se presente no mundo. Toda experiência vivida deixa, sim, marcas a carne, o imaginário, a subjetividade de cada um. Assim, para conhecer as crianças, devo *estar com elas* – ouvi-las, vê-las, conversar com elas, trocar, brincar, partilhar experiências, procurar perceber onde se posicionam e, assim, capturar o que pensam e sentem, o que querem revelar, desvelar, esconder, transformar, *poetizar* (LEITE, 2008, p. 64-65, grifos da autora).

PALAVRAS “FINAIS”

Mergulhar no universo infantil e tentar captar as manifestações, os gestos, o imaginário de meninas e meninos é algo fascinante. Esta escolha por uma investigação que considera os sujeitos infantis como protagonistas no processo de pesquisa é desafiadora, e como os estudos acerca da relação das crianças pequenas (primeira infância – de zero a seis anos de idade) com a cultura midiática digital ainda são incipientes no Brasil, é preciso muito cuidado e esforço ao mesmo tempo em que se têm mais dificuldades, indagações e inquietações pelo caráter inovador da pesquisa. Neste sentido, as estratégias metodológicas empreendidas com as crianças do grupo pesquisado, na tentativa de conhecer suas culturas lúdicas num mundo permeado pelas tecnologias digitais, resultam de um esforço e um exercício na direção de uma pesquisa que considera as crianças como protagonistas capazes de expressar seus modos de agir e pensar.

O percurso metodológico descrito neste Estudo buscou ser variado, sensível e flexível, para se apresentar como uma significativa possibilidade de adentrar no universo infantil e tornar evidenciadas as “vozes” de meninos e meninas de pouca idade que muitas vezes se encontram silenciadas ou desconsideradas nas instituições de educação infantil e nas pesquisas. Na busca por tentar apreender a cultura de um grupo de crianças de cinco a seis anos de idade, optei na pesquisa aqui narrada, pelo cruzamento de variados procedimentos metodológicos. Com este cuidado e sensibilidade, na ação de aproximação com as crianças e de envolvimento na rotina diária da Instituição, procurei respeitar o espaço do grupo, participando das brincadeiras ao mesmo tempo em que também propus atividades e espaços de diálogo e busca de compreensão da cultura lúdica infantil.

Percebi nas expressões e manifestações das crianças durante a pesquisa de campo um forte intrincamento da cultura midiática nas brincadeiras e referências tanto com relação aos artefatos (celulares, videogames, aparelhos de TV), aos produtos (jogos eletrônicos, filmes, programas e séries de TV, músicas), bem como a presença dos objetos de consumo relacionados a essas referências (mochilas, sandálias, roupas, etc.). No brincar, pude ver como aparecem os comportamentos, atitudes, opiniões e críticas agendadas e motivadas pela cultura midiática. Ao mesmo

tempo, muito das brincadeiras tradicionais estava presente, seja de forma mais preservada, seja de modo híbrido, incorporando as referências culturais vindas das mídias da contemporaneidade.

A revisão da literatura apontou os desafios e possibilidades de pesquisa com crianças pequenas. O acompanhamento empírico das situações vividas por elas no cotidiano da instituição educacional mostrou como neste espaço podem ser percebidas as manifestações dos atravessamentos entre a cultura midiática e a cultura lúdica infantil nos momentos de brincadeiras.

É urgente que os estudos com crianças pequenas tentem conhecer as manifestações infantis, os seus olhares sobre a realidade, suas vivências e experiências na era digital através de instrumentos de pesquisa que registrem atentamente como elas estão brincando para produzir sua cultura lúdica.

Compreendo este Estudo como uma leitura contextualizada de um grupo de crianças pequenas e seus modos de vivenciar e manifestar sua cultura lúdica, ou seja, ele se apresenta como uma análise variável, flexível e crítica da realidade investigada.

Desta maneira, reitero que as tecituras feitas nesta Tese se revelam provisórias, abertas, passíveis de diversas interpretações e nuances, são datadas, pois considero que há também outras possibilidades de análises e reflexões.

Neste sentido, num esforço de retomar sinteticamente algumas considerações feitas no decorrer dos capítulos que compõem esta Tese, destacarei alguns pontos a seguir.

Entendo que, como resultados deste Estudo, foi possível confirmar a ideia de que as crianças têm muito a nos “dizer” e que, por isso mesmo, solicitam, de diferentes formas e linguagens, a escuta atenta do educador/pesquisador.

A partir da análise dos resultados das entrevistas e dos materiais produzidos pelas próprias crianças (desenhos, fotografias, notas do diário de campo), constatei que estes meninos e meninas fazem pouco uso das mídias digitais em seu brincar diário. Pude verificar que na maior parte do tempo que as crianças dispõem para suas atividades lúdicas no dia a dia, predominam as brincadeiras tradicionais e as mídias analógicas como a TV. Em casa ou na instituição de educação infantil, é recorrente a preferência pelas brincadeiras ao ar livre, como jogar bola, andar de bicicleta, brincar de casinha e bonecas, brincar com carrinhos - no pátio de casa, e brincadeiras como pega-pega, pular corda, andar no balanço, subir e descer, escorregar, pular,

de casinha e de bonecas, de carrinhos, na areia e sobre os pneus - na instituição de educação infantil. Vale dizer que é significativo o tempo que meninos e meninas ficam diante da TV, esta apresentando muitas vezes uma função de 'babá', de substituta das atividades na rua ou da companhia de pais e/ou outras crianças.

No decorrer da pesquisa com as crianças, vivenciei poucas situações com/entre elas em que as tecnologias digitais estiveram presentes. Considero que a inserção dos sujeitos desta pesquisa na cultura digital ainda se dá de forma lenta e tímida. Pelos relatos das famílias das crianças, notei que os sujeitos infantis ainda fazem pouco uso do celular para brincar, pois encontrei nas falas dos pais as palavras "às vezes", "pouco", "raramente", e que também brincam pouco ou raramente com videogame ou com jogos no computador, o que indica que os jogos digitais ainda não estão tão presentes na vida cotidiana destas crianças pesquisadas e não ocupam mais tempo no seu dia a dia em relação às demais brincadeiras infantis.

É válido ressaltar que as narrativas de pais e crianças indicam que, mesmo que elas já possuam experiências com algumas tecnologias digitais em seu brincar diário, as crianças ainda apresentam muito das brincadeiras clássicas em seu cotidiano (pega-pega, pular corda, correr, brincar de boneca, jogar bola, brincar de carrinho, entre outras).

Desta forma, este Estudo traz indicações de que os meninos e meninas participantes da pesquisa estão inseridos na cultura digital e já têm suas experiências lúdicas com as tecnologias digitais, mas ainda buscam por brincadeiras tradicionais e por conviver em grupo e entre seus pares.

Assim, no decorrer das observações e vivências com as crianças do grupo GT V, percebi que o repertório lúdico destes sujeitos é permeado pelas brincadeiras de faz de conta, de brincadeiras tradicionais e de brincadeiras em que também aparecem os novos brinquedos da indústria de brinquedos e aqueles veiculados pela mídia televisiva, além da forte presença das narrativas da TV, especialmente dos desenhos animados.

Portanto, penso que a hipótese inicial apresentada nesta Tese se confirmou a partir dos dados produzidos em campo, ou seja, que os meninos e meninas de pouca idade desta investigação (menores de seis anos) ainda ocupam a maior parte de seu tempo com as atividades e brincadeiras do mundo analógico, como

brincar de boneca e casinha, correr, pega-pega, de bola, carrinho, dentre outras.

Em relação à mediação da televisão exercida na família, assim como na pesquisa de Pereira (2008), percebi que a forma de mediação que mais ocorre nas famílias entrevistadas é a restritiva, pois como vimos através dos relatos apresentados, os pais e responsáveis têm a preocupação de restringir o tempo de consumo de TV ou proibir alguns programas que consideram inadequados às crianças.

Sobre as crianças assistirem filmes e desenhos animados na instituição de educação infantil, a maioria dos pais entende que esta é uma atividade importante de compartilhamento entre as crianças, de aprendizados, especialmente aqueles DVDs chamados por eles de educativos. No entanto, duas mães entrevistadas vêem como positivo o assistir DVDs no CEI, mas com ressalvas para que não seja praticado em excesso, podendo até ser uma atividade às vezes evitada na instituição de educação.

Uma das questões levantadas neste Estudo foi se as crianças contemporâneas continuam assistindo a programação da TV ou se elas estão utilizando o aparato tecnológico televisivo como ponto de acesso multimidiático. Assim, verifiquei através dos diálogos com os sujeitos participantes da pesquisa que a maioria das crianças prefere assistir televisão quando não está brincando com seus brinquedos, especialmente a programação da TV a cabo. E os pais destas crianças também preferem deixá-las diante da televisão ao invés de brincarem na rua, por exemplo.

As narrativas dos pais e crianças confirmaram o que apontam os estudos sobre a relação brincadeiras infantis e mídia televisiva, ou seja, que as crianças, ao brincarem, identificam alguns elementos dos programas e os transportam para a brincadeira (SILVA, 2009), e de que a televisão não é necessariamente tolhedora da criatividade infantil, ao contrário, ela pode fornecer elementos importantes para as brincadeiras das crianças (BROUGÈRE, 2010).

Ao adentrar no universo infantil e tentar evidenciar as manifestações, as ações, os gestos, os movimentos, as brincadeiras, os desejos, as 'falas' e os silêncios de meninos e meninas de pouca idade, na busca por compreender sua cultura lúdica num mundo permeado pelas tecnologias digitais, confirmei a importância do cruzamento de diversas estratégias metodológicas a fim de captar e por em evidência estas

manifestações infantis, pois as linguagens destes sujeitos são múltiplas.

Assim, como também destaco a importância dos estudos mais recentes na área da mídia e infância, os quais têm apresentado uma preocupação maior com os significados e usos das mídias (cunho mais sociológico), enfatizando as práticas e os usos das mídias no contexto amplo das relações sociais e interpessoais (Buckingham, 2007; 2008; 2010; Dornelles, 2011; 2012; Girardello e Fantin, 2009; Rivoltella, 2008; entre outros).

Esse aporte teórico-metodológico já discutido neste Trabalho foi fundamental para descortinar os caminhos que trilhei junto com as crianças protagonistas desta investigação. As narrativas e ações das meninas e meninos estão presentes nesta Tese, ressignificadas através do meu olhar como pesquisadora. Vale dizer que buscar captar as expressões e vivências das crianças e traduzi-las neste texto não foi tarefa simples. Assim, espero que tenha conseguido deixar evidenciadas as expressões e manifestações dos sujeitos infantis a partir de seus pontos de vista. Este foi um enorme desafio, mas entendo que a beleza desta Tese está justamente na minha aposta de lançar mão de várias estratégias a fim de dar oportunidade às crianças de se manifestarem, de expressarem sensações e sentimentos, seus gostos e desejos, suas vontades e necessidades, enfim, de abrir espaços para as ‘vozes’ infantis ecoarem no universo quase sempre impregnado do olhar adulto. Assim, lembrando o poema de Barros (2008, p. 47), as ‘vozes’ das crianças participantes desta pesquisa parecem nos dizer “Eu não sou da informática: eu sou da invencionática”.

Para finalizar, entendo que, assim como Cunha (2005), compreender a infância nas categorias “desrealizada” e “hiper-realizada” não significa polarizá-las, mas sim pôr em evidência que realidades infantis diversas coexistem num mesmo espaço e tempo. Portanto, perceber que existem diversos modos de vivenciar a infância conduz ao entendimento de que não há uma massa homogênea que podemos chamar de “a infância”. Deste modo, é fundamental “pensar que existem práticas sócio-culturais que determinam variados tipos de experiências que por sua vez abarcam versões plurais sobre a infância” (id. *ibid.*, p. 15).

REFERÊNCIAS

- AMARAL, Caroline Bohrer do. **Desafio da ciberinfância:** modos de composição de práticas pedagógicas utilizando artefatos tecnológicos digitais. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação, Porto Alegre, 2010.
- ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família.** Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** Tradução de Luis Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BARROS, Manoel de. **Memórias Inventadas:** as infâncias de Manoel de Barros. São Paulo: Editora Planeta do Brasil, 2008.
- BATISTA, Rosa, CERISARA, Ana Beatriz, OLIVEIRA, Alessandra Mara Rotta de e RIVERO, Andréa Simões. Partilhando olhares sobre as crianças pequenas: reflexões sobre o estágio na educação infantil. Florianópolis. **Revista Eletrônica ZeroaSeis.** 2002.
- BELLONI, Maria Luiza. **O que é sociologia da infância.** Campinas: Autores Associados, 2009.
- BENJAMIN, Walter. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação.** Tradução, apresentação e notas de Marcus Vinicius Mazzari. São Paulo: Duas Cidades; Ed. 34, 2011. (2ª Edição - 2009 / 1ª Reimpressão - 2011).
- BORBA, Ângela Meyer. Infância e cultura nos tempos contemporâneos: um contexto de múltiplas relações. **Teias:** Rio de Janeiro, ano 6, nº 11-12, jan/dez 2005 a.
- BORBA, Ângela Meyer. **Culturas da infância nos espaços-tempos do brincar:** um estudo com crianças de 4-6 anos em instituição pública de educação infantil. 2005. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal Fluminense. Faculdade de Educação, Niterói, 2005 b.

BORBA, Ângela Meyer. A brincadeira como experiência de cultura. In: **O cotidiano na educação infantil**. Programa Salto Para o Futuro. Secretaria de Educação a Distância. Ministério da Educação. Boletim 23, novembro de 2006.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Conselho Nacional de Educação. Brasília, 2009.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente: Lei 8069/90** de 13 de julho de 1990. São Paulo: CBIA - SP, 1991.

BRASIL. **Lei nº 11.114**, de 16 de maio de 2005 que estabelece a obrigatoriedade do ingresso aos seis anos de idade no Ensino Fundamental.

BRASIL. **Lei nº 12.796**, de 04 de abril de 2013 que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9394/96.

BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e Companhia**. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. **Brinquedo e Cultura**. São Paulo: Cortez, 1995.

_____. **Brinquedo e Cultura**. 8. ed. – São Paulo: Cortez, 2010.

BUCKINGHAM, David. **Crescer na era das mídias eletrônicas**. Tradução: Gilka Girardello e Isabel Orofino. São Paulo, Loyola, 2007.

BUJES, Maria Isabel. Criança e brinquedo: feitos um para o outro? In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.) **Estudos culturais em educação: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema...** 2. ed. – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004, p. 205-228.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. Infância e poder: breves sugestões para uma agenda de pesquisa. In: COSTA, Marisa Vorraber; BUJES, Maria Isabel E. (Orgs.). **Caminhos**

Investigativos III: Riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras. Rio de Janeiro: DP&A, 2005, p. 179-197.

BUSS-SIMÃO, Márcia. **Relações sociais em um contexto de educação infantil:** um olhar sobre a dimensão corporal na perspectiva de crianças pequenas. Florianópolis, SC. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina, 2012.

CAMPOS, Cristiana Caldas Guimarães de e SOUZA, Solange Jobim e. Mídia, Cultura do Consumo e Constituição da Subjetividade na Infância. **Psicologia, Ciência e Profissão**, 2003, 23 (1), 12-21.

CAMPOS, Maria Malta. Por que é importante ouvir a criança? A participação das crianças pequenas na pesquisa científica. In: CRUZ, Silvia Helena Vieira (Org.) **A criança fala:** a escuta de crianças em pesquisas. São Paulo: Cortez, 2008.

COLVARA, Lauren Ferreira. **A TV e os vários olhares da criança.** 2007. Dissertação (Mestrado em Comunicação Social) – Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Arquitetura, Artes e Comunicação, Bauru, 2007.

CORSARO, William A. Ação coletiva e agência nas culturas de pares infantis. 2003. (texto digitado)

COSTA, Maria Cristina Castilho. **Ficção, comunicação e mídias.** São Paulo: Editora SENAC, 2002 (Série Ponto Futuro, 12).

COSTA, Marisa Vorraber. Política cultural na escola – que fazer na segunda-feira? In: VEIGA-NETO, Alfredo...[et al.], SCHMIDT, Saraí (Org.). **A educação em tempos de globalização.** Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

_____; SILVEIRA, Rosa M. H.; SOMMER, Luis Henrique. Estudos culturais, educação e pedagogia. **Revista Brasileira de Educação.** V. 23. Maio – Ago 2003, p. 36-61.

CRUZ JÚNIOR, Gilson. **Eu jogo, tu jogas, nós aprendemos: Experiências culturais eletrolúdicas no contexto do ciberespaço.** 2012. 245 p. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.

CUNHA, Susana Rangel Vieira da. **Cultura visual, gênero, educação e arte.** Porto Alegre: UFRGS, 2005, 24 p. Disponível em www.anped.org.br/reunioes/31ra/4sessao_especial/ Acesso 10 fevereiro 2014.

CUNHA, Susana Rangel Vieira da. Pedagogias de imagens. In: DORNELLES, Leni Vieira (Org.). **Produzindo pedagogias interculturais na infância.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

DELGADO, Ana Cristina Coll. A escuta sensível e atenta das crianças. In.: **Revista Pátio On-Line.** Artmed, 2006. Disponível em www.patioonline.com Acesso 18 maio 2009.

DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri. Infância, Pesquisa e Relatos Oraís. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri; PRADO, Patrícia Dias (Orgs.). **Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças.** 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

DORNELLES, Leni Vieira. Na Escola Infantil todo Mundo Brinca se Você Brinca. In: CRAIDY, Carmem Maria; KAERCHER, Gládis E. P. da Silva (Orgs.). **Educação Infantil: pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

DORNELLES, Leni Vieira (Org.). **Produzindo pedagogias interculturais na infância.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

DORNELLES, Leni Vieira. Artefatos culturais: ciberinfâncias e crianças zappiens. In: DORNELLES, L. V.; BUJES, M. I. E. (Orgs.). **Educação e infância na era da informação.** – Porto Alegre: Mediação, 2012.

DORNELLES, Leni Vieira. **Infâncias que nos escapam** – Da criança na rua à criança *cyber*. 3. ed. Petrópolis, Vozes, 2011.

DORNELLES, Leni Vieira. **O brinquedo e a produção do sujeito infantil**. Disponível em <http://cedic.iec.uminho.pt/cedic/Textos_de_Trabalho/textos/b brinquedo.pdf> Acesso em 12/03/2014.

DUARTE, Rosália. Introdução. In: DUARTE, Rosália (Org.) **A televisão pelo olhar das crianças**. São Paulo: Cortez, 2008.

FANTIN, Mônica. **No mundo da brincadeira**: jogo, brinquedo e cultura na educação infantil. Florianópolis: Cidade Futura, 2000.

_____. **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, G; FANTIN, M. (Orgs.) **Práticas culturais e consumo de mídias entre crianças**. Florianópolis: UFSC/CED/NUP, 2009.

FANTIN, Mônica e GIRARDELLO, Gilka. **Digital Literacy and Cultural Mediations to the Digital Divide**. In.: RIVOLTELLA, Pier Cesare (Org.): **Digital Literacy: Tools and Methodologies for Information Society**. Hershey, New York: IGI Publishing, 2008.

_____ e GIRARDELLO, Gilka. Diante do abismo digital: mídia-educação e mediações culturais. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 27, n.1, jan/jun, 2009, pp. 69-96.

_____ e RIVOLTELLA, Pier Cesare. Crianças na era digital: desafios da comunicação e da educação. In: **REU**. Sorocaba, SP, v. 36, n. 1, p.89-104, jun. 2010.

FARIA, Ana Lúcia Goulart. A contribuição dos parques infantis de Mário de Andrade para a construção de uma pedagogia da educação infantil. **Educação & Sociedade**, Ano XX, nº. 69, 1999, p.60-91.

FARIAS, Vilson Francisco de. **Palhoça**: Natureza, história e cultura, 2004.

FELIPE, Jane. Sexualidade, Gênero e Novas Configurações Familiares: Algumas Implicações para a Educação Infantil. In: CRAIDY, Carmem Maria; KAERCHER, Gládis E. P. da Silva (Orgs.). **Educação Infantil: pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

FERNANDES, Adriana Hoffmann. **As mediações na produção de sentidos das crianças sobre os desenhos animados.** 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2003. Disponível em: www.dbd.puc-rio.br.

_____. **Infância e cultura: o que narram as crianças na contemporaneidade?** Brasil, 2009. Tese (Doutorado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

FERREIRA, Manuela. Do “Avesso” do Brincar ou... as Relações entre Pares, as Rotinas da Cultura Infantil e a Construção da(s) Ordem(ens) Social(ais) Instituintes(s) das Crianças no Jardim-de-Infância. In: SARMENTO, Manuel Jacinto e CERISARA, Ana Beatriz. **Crianças e Miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação.** Porto: Edições ASA, 2004, p. 55- 104.

FERREIRA, Marlucci Guthiá. A pesquisa com crianças e mídia: alguns apontamentos teórico-metodológicos. **Anais do V Simpósio Nacional da ABCiber.** 2011.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber.** Rio de Janeiro: Forense, 1986.

FRANCISCHINI, Rosângela e CAMPOS, Herculano Ricardo. Crianças e infâncias, sujeitos de investigação: bases teórico-metodológicas. In: CRUZ, Silvia Helena Vieira (Org.) **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas.** São Paulo: Cortez, 2008.

FRÓIS, Érica Silva. **As práticas da criança na contemporaneidade: o brincar analógico e digital - Uma perspectiva acerca do corpo no processo de subjetivação infantil.**

2010. Dissertação (Mestrado em Psicologia), Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

GARCEZ, Andrea Muller. **Animar, se divertir e aprender: as relações de crianças com programas Especialmente Recomendados.** 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) - Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010. Disponível em: www.dbd.puc-rio.br.

GATTI, Bernadete A. Implicações e perspectivas da pesquisa educacional no Brasil contemporâneo. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 113, jul. 2001, p. 65-81.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas.** Tradução Fanny Wrobel. Rio de Janeiro: Zahar Editores S. A., 1973.

GIRARDELLO, Gilka e FANTIN, Mônica. Apresentação. In: GIRARDELLO, G; FANTIN, M. (Orgs.) **Práticas culturais e consumo de mídias entre crianças.** Florianópolis: UFSC/CED/NUP, 2009.

GIRARDELLO, Gilka E. P. . O florescimento da imaginação: crianças, histórias e TV. In: I Seminário Educação, Imaginação e as Linguagens Artístico-Culturais. 5 a 7 de setembro de 2005.

GIRARDELLO, Gilka. Produção cultural infantil diante da tela: da TV à internet. In: FANTIN, M.; GIRARDELLO, G. (Orgs.). **Liga, roda, clica: estudos em mídia, cultura e infância.** Campinas, SP: Papirus, 2008.

GOBBI, Márcia. Desenho infantil e oralidade: instrumentos para pesquisas com crianças pequenas. In: FARIA, A. L. Goulart de; DEMARTINI, Z. de B. Fabri; PRADO, P. Dias. **Por uma cultura da infância** – Metodologias de pesquisa com crianças. 2 ed. – Campinas, SP : Autores Associados, 2005.

GOMES, Lisandra Ogg. **Particularidades da infância na complexidade social** – Um estudo sociológico acerca das

configurações infantis. São Paulo, SP. Tese de doutorado. USP, 2012.

GOUVEA, Maria Cristina Soares. Infância: entre a anterioridade e a alteridade. In: SOUTO, Kely Cristina Nogueira et al. (Orgs.). **A infância na mídia**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009, p. 13-45.

GRAUE, M. E.; WALSH, J. D. **Investigação etnográfica com crianças**: teorias, métodos e ética. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educação & Realidade**, V. 22, nº 2, jul./dez. 1997, p.15-46.

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens**: o jogo como elemento da cultura. 7. ed. - São Paulo: Perspectiva, 2012.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O jogo e a educação infantil**. São Paulo: Pioneira, 1994.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. O jogo e a educação infantil. In. KISHIMOTO, T. M. (Org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 6. ed. - São Paulo: Cortez, 2002.

KRAMER, Sonia. Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 116, p. 41-59, jul. 2002.

KREUCH, Rosane Maria. **A participação das crianças nos websites das escolas municipais de Florianópolis**. Florianópolis, 2008. 260 p. Dissertação de Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação – Universidade Federal de Santa Catarina.

LARROSA, Jorge. O enigma da infância ou o que vai do possível ao verdadeiro. In: LARROSA, Jorge e LARA, Nuria Peres de (Orgs.) **Imagens do Outro**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. In: **Revista Brasileira de Educação**. Nº 19, Janeiro-Abril de 2002.

LEITE, Maria Isabel. A criança desenha ou o desenho criança? A ressignificação da expressão plástica de crianças e a discussão crítica do papel da escrita em seus desenhos. In: OSTETTO, Luciana E.; LEITE, Maria Isabel (Orgs.). **Arte, Infância e Formação de Professores: Autoria e Transgressão**. 5ª ed. - Campinas, SP: Papirus, 2008.

LEMOS, André. **Cibercultura: tecnologia e vida social na cultura contemporânea**. 2ª ed. Porto Alegre: Sulina, 2004.

LEVIN, Esteban. **Rumo a uma infância virtual?: a imagem corporal sem corpo**. Trad. Ricardo Rosenbush. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 2000.

LIMA, Nádia Laguárdia de. O brincar na contemporaneidade – A criança e os jogos eletrônicos. In: SOUTO, Kely Cristina Nogueira et al. (Orgs.). **A infância na mídia**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009, p. 87-106.

MACHADO, Maria Lúcia de A. Criança pequena, educação infantil e formação dos profissionais. In: **Perspectiva**, Florianópolis – SC: Editora da UFSC. Ano 17 Nº Especial (Educação Infantil: temas e debates) Julho – Dezembro, 1999, p. 85-98.

MAGALHÃES, Cláudio Márcio. **Do Pocinho ao Cabeças: A televisão pelo olhar das crianças de Ouro Preto**. 2005. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Minas Gerais, 2005.

MAISTRO, Maria Aparecida. **Relações creche-famílias: um estudo de caso**. 1997. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1997.

MALINOWSKI, Bronislaw K. **Os Argonautas do Pacífico Ocidental**- um relato do empreendimento e da aventura dos nativos nos arquipélagos da Nova Guiné malinésia. São Paulo Abril Cultural, 3^a ed., 1984.

MARTINS, Mirian Celeste. Trajetos de uma tromba de elefante. In: DORNELLES, Leni Vieira (Org.). **Produzindo pedagogias interculturais na infância**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

MAUAD, Ana Maria. Fotografia e história, possibilidades de análise. In: CIAVATTA, Maria; ALVES, Nilda (orgs.). **A leitura de imagens na pesquisa social: História, Comunicação e Educação**. São Paulo: Cortez, 2004.

MENEZES, Luciana Bessa Diniz de. **Especialmente recomendado para menores de seis anos**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.

MIGLIORA, Rita Peixoto e DUARTE, Rosália Maria. Jovens do Rio de Janeiro e as novas mídias. **Anais do V Simpósio Nacional da ABCiber**. 2011.

MIGLIORA, Rita Rezende Vieira Peixoto. **Crianças e televisão: um estudo de audiência infantil e de fatores intervenientes**. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação)–Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007. Disponível em: www.dbd.puc-rio.br.

MOMO, Mariangela. Mídia, consumo e os desafios de educar uma infância pós-moderna. In.: DORNELLES, L. V.; BUJES, M. I. E. (Orgs.) **Educação e infância na era da informação**. – Porto Alegre: Mediação, 2012, pp. 29-49.

MUNARIM, Iracema. **Brincando na Escola: o imaginário midiático na cultura de movimento das crianças**. 2007. 196 f.. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.

MUNARIM, Iracema. Práticas culturais e consumo de mídias na cultura de movimento das crianças. In: GIRARDELLO, G; FANTIN, M. (Orgs.) **Práticas culturais e consumo de mídias entre crianças**. Florianópolis: UFSC/CED/NUP, 2009.

NELSON, Cary et al. Estudos Culturais: uma introdução. In.: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. Petrópolis: Vozes, 1995, p.7-38.

ODININO, Juliane Di Paula Queiroz. **As super-heroínas em imagem e ação: Gênero, Animação e Imaginação Infantil no Cenário da Globalização das Culturas**. Florianópolis, SC. Tese de doutorado. Programa Interdisciplinar em Ciências Humanas. UFSC, 2009.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. “Mas as crianças gostam!” Ou sobre gostos e repertórios musicais. In: OSTETTO, Luciana E.; LEITE, Maria Isabel (Orgs.). **Arte, Infância e Formação de Professores: Autoria e Transgressão**. 5ª ed. - Campinas, SP: Papirus, 2008.

PACHECO, Elza Dias. Infância, cotidiano e imaginário no terceiro milênio: Dos folguedos infantis à diversão digitalizada. In: PACHECO, E. D. (Org.) **Televisão, Criança, Imaginário e Educação**. Campinas, SP: Papirus, 1998.

PALHOÇA. **Projeto Político Pedagógico - CEI Vovó Maria**. 2012.

PEREIRA, Sara. Recepção Televisiva e Mediação: Práticas em Contexto Familiar. **Mediaciones Sociales**. Revista de Ciencias Sociales y de La Comunicación, nº 2, primer semestre de 2008, pp. 279-310.

PERROTTI, Edmir. A cultura das ruas. In: PACHECO, Elza Dias (Org.) **Comunicação, educação e arte na cultura infanto-juvenil**. São Paulo, SP: Edições Loyola, 1991.

PINTO, Manuel & SARMENTO, Manuel J. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In: **As**

crianças: contextos e identidades. Coleção Infans. Centro de Estudos da Criança. Universidade do Minho, 1997.

_____. **Saberes sobre as crianças.** Coleção Infans. Centro de Estudos da Criança. Universidade do Minho, 1999. p. 9-21.

PINTO, Manuel. **A Televisão no Quotidiano das Crianças.** Porto: Afrontamento, 2000.

PLAISANCE, Eric. Para uma sociologia da pequena infância. **Revista Educação e Sociedade.** Campinas, vol. 25, n. 86, p. 221-241, Jan/Abril. 2004.

PRADO, Patrícia Dias. Quer Brincar Comigo? Pesquisa, brincadeira e educação infantil. In: FARIA, A. L. Goulart de; DEMARTINI, Z. de B. Fabri; PRADO, P. Dias. **Por uma cultura da infância** – Metodologias de pesquisa com crianças. 2 ed. – Campinas, SP : Autores Associados, 2005, p. 93- 111.

PRENSKY, Marc. Digital natives, digital immigrants. (2001). Tradução de Roberta de Moraes Jesus de Souza. Disponível em: http://depiraju.edunet.sp.gov.br/nucleotec/documentos/Texto_1_Nativos_Digitais_Imigrantes_Digitais.pdf. Acesso em 10 fev. 2011

PRETTO, Nelson De Luca e ASSIS, Alessandra. Cultura digital e educação: redes já! In: PRETTO, NL., e SILVEIRA, SA., (Orgs). **Além das redes de colaboração:** internet, diversidade cultural e tecnologias do poder. [online]. Salvador: EDUFBA, 2008. 232 p. SciELO Books. Disponível em: <http://books.scielo.org> Acesso em 20 maio 2013

PROUT, Alan. **The body, childhood and society.** London: Palgrave macmilan. 2000.

QVORTRUP, Jens. **A infância na Europa:** novo campo de pesquisa social. CEDIC, Instituto de estudos da criança - Universidade do Minho, 1999. (mimeo.)

QVORTRUP, Jens. A tentação da diversidade – e seus riscos. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 31, n. 113, p. 1121-1136, out.- dez. 2010.

RIVOLTELLA, Pier Cesare. A formação da consciência civil entre o “real” e o “virtual”. In: FANTIN, M.; GIRARDELLO, G. (Orgs.). **Liga, roda, clica**: estudos em mídia, cultura e infância. Campinas, SP: Papirus, 2008.

ROCHA, Eloísa Acires Candal. Por que ouvir as crianças? Algumas questões para um debate científico multidisciplinar. In: CRUZ, Silvia Helena Vieira (Org.) **A criança fala**: a escuta de crianças em pesquisas. São Paulo: Cortez, 2008.

SALGADO, R. G.; PEREIRA, R. M. R.; SOUZA, S. J. e. Pela tela, pela janela: questões teóricas e práticas sobre infância e televisão. In: **Caderno Cedes**, Campinas, vol. 25, n. 65, p. 9-24, jan./abr. 2005.

SALGADO, Raquel Gonçalves. **Ser criança e herói no jogo e na vida**: a infância contemporânea entre o brincar e os desenhos animados. 2005. Tese (Doutorado em Psicologia) – Departamento de Psicologia, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005. Disponível em www.dbd.puc-rio.br.

SANTAELLA, Lucia. **Culturas e artes do pós-humano**: da cultura das mídias à cibercultura. São Paulo: Paulus. 2003.

SARMENTO, Manuel Jacinto. A globalização e a infância: impactos na condição social e na escolaridade. In: GARCIA, Regina Leite; FILHO, Aristeo Leite (Orgs.). **Em defesa da educação infantil**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **As culturas da infância nas encruzilhadas da Segunda Modernidade**. 2003. Disponível em http://cedic.iec.uminho.pt/cedic/Textos_de_Trabalho/textos/e_nacruzilhadas.pdf> Acesso em 23/09/2013.

SARMENTO, Manuel Jacinto. As Culturas da Infância nas Encruzilhadas da Segunda Modernidade. In: SARMENTO, M. J. & CERISARA, Ana Beatriz (Orgs.) **Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação**. Porto: Asa, 2004.

_____. Culturas infantis e interculturalidade. In: DORNELLES, Leni Vieira (Org.). **Produzindo pedagogias interculturais na infância**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

_____. A sociologia da infância e a sociedade contemporânea: desafios conceituais e praxeológicos. In: ENS, Romilda Teodora; GARRANHANI, Marynelma Camargo (Orgs.). **Sociologia da infância e a formação de professores**. Curitiba: Champagnat, 2013.

SCHULMAN, Norma. O *Centre for Contemporary Cultural Studies* da Universidade de Birmingham: uma história intelectual. In: SILVA, Tomaz T. da (org.). **O que é, afinal, Estudos Culturais?** Belo Horizonte: Autêntica, 3^a ed., 2004.

SILVA, Rogério Correia da. A televisão e a criança que brinca. In: SOUTO, Kely Cristina Nogueira et al. (Orgs.). **A infância na mídia**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009, p. 155-195.

SILVA FILHO, J. J. **Computadores: Super-heróis ou vilões?**: um estudo das possibilidades do uso pedagógico da informática na educação infantil. Florianópolis. 200p. Tese de Doutorado (Doutorado em Educação). UFSC/SC.

SILVA FILHO, J. J. Educação Infantil e Informática: entre as Contradições do Moderno e do Contemporâneo. In: SARMENTO, Manuel Jacinto e CERISARA, Ana Beatriz. **Crianças e Miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação**. Porto: Edições ASA, 2004.

SOUZA, Marco Antônio. A infância na mídia: desvendando essa história. In: SOUTO, Kely Cristina Nogueira et al. (Orgs.). **A infância na mídia**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009, p. 47-85.

SOUZA, Solange Jobim e; CASTRO, Lucia Rabello de. Pesquisando com crianças: subjetividade infantil, dialogismo e gênero discursivo. In: CRUZ, Sílvia Helena Vieira (Org.) **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas**. São Paulo: Cortez, 2008.

TIRIBA, Léa. Pensando mais uma vez e reinventando as relações entre creche e famílias. In: GARCIA, Regina Leite; FILHO, Aristeo Leite (Orgs.). **Em defesa da educação infantil**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

VEEN, Wim; VRAKKING, Ben. **Homo Zappiens**: educando na era digital. Tradução Vinicius Figueira. Porto Alegre: Artmed, 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... 2. ed. – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004, p. 37-69.

VIANNA, Graziela Valadares Gomes de Mello, SOUTO, Kely Cristina Nogueira & RIBEIRO, Ruth. A publicidade e a sua recepção pelas crianças: como elas veem, percebem, sentem e desejam produtos divulgados na mídia impressa e na televisão. In: SOUTO, Kely Cristina Nogueira et al. (Orgs.). **A infância na mídia**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009, p. 131-154.

WAJSKOP, Gisela. **Brincar na pré-escola**. São Paulo: Cortez, 1995.

WÜRDIG, Rogério Costa. **O quebra-cabeça da cultura lúdica - lugares, parcerias e brincadeiras das crianças**: desafios para políticas da infância. 2007. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação, São Leopoldo, 2007.

ANEXOS

ANEXO 1 - Relação dos Centros de Educação Infantil do município de Palhoça.

1. CENTRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL CAIC

Rua: Maria Theodora Haeming – Passa Vinte

2. CENTRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL ROMEU E JULIETA

Rua: Geral Guarda do Cubatão – Guarda do Cubatão

3. CENTRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL JOSÉ MIGUEL FERREIRA

Rua: Jacob Wilain Filho – Guarda do Cubatão

4. CENTRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL SÃO TOMÉ

Rua: José Valério de Souza – Areias/Barra do Aririú

5. CENTRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL SANTA MARTA

Rua: Loteamento Santa Marta - Pachecos

6. CENTRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL VIDA MELHOR

Rua: Dorothea Olinda Schelemper – Jardim Eucalipto

7. CENTRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL NOVA GERAÇÃO

Rua: Geral Pinheira - Pinheira

8. CENTRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL CRIANÇA ESPERANÇA

Rua: Irmã Dulce, 27 – Jardim Aquarius.

9. CENTRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL VÓ LAURA

Rua: Geral Ponte do Imaruim – Ponte do Imaruim

10. CENTRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL ANJINHO DA GUARDA

Pachecos

11. CENTRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL VOVÓ DOLORES

Rua: Dom Pedro II – Ponte do Imaruim

12. CENTRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL ARGEMIRA DE FARIAS DA SILVEIRA

Rua: Geral Enseada de Brito – Enseada de Brito

13. CENTRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL VOVÓ MARIA

Rua: Wilmar Probst, 43 – Centro – Palhoça

14. CENTRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL SNOOPY

Rua: Manoel Luiz Teixeira, 389 – Ponte do Imaruim

15. CENTRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL CRIANÇA FELIZ

Rua: José Antônio de Oliveira – Rio Grande

16. CENTRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL ULISSES GUIMARÃES

Rua: Geral Frei Damião – Frei Damião

17. CENTRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL LARANJEIRAS

Rua: Rio Grande – Laranjeiras

18. CENTRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL VOO LIVRE

Rua: José Cosme Pamplona, 1447 - Bela Vista

19. CENTRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL PADRE RÉUS

Caminho Novo

ANEXO 2 - Quadro com a relação de patrimônio da Instituição.

Número	Discriminação	Quantidade
1	Aparelho de DVD(*)	4
2	Armário	7
3	Arquivo	1
4	Bancos – Refeitório	6
5	Botijão de Gás	2
6	Cadeiras – Crianças	89
7	Caixa de Som	2
8	Computador	1
9	Fogão Industrial	1
10	Geladeira	1
11	Impressora	2
12	Freezer	1
13	Mesa – Professor	4
14	Mesas – Crianças	15
15	Mesas – Refeitório	3
16	Mimeógrafo	1
17	Rádio com CD	5
18	Televisão	5

* Grifos meus com a intenção de destacar os equipamentos de mídia disponíveis na Instituição.

ANEXO 3 - Sinopse da série juvenil *Grachi* – *Uma vida de pura magia* – Primeira e Segunda Temporada.

Grachi. Uma vida de pura magia!



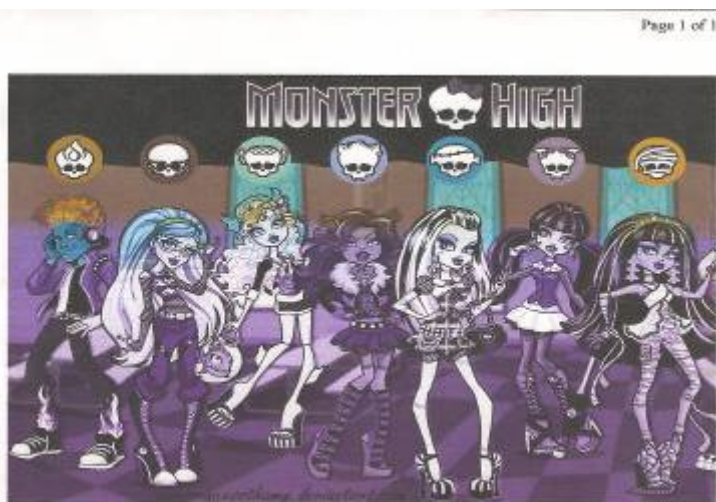
Primeira Temporada

Uma história de uma garota normal portadora de poderes mágicos (Grachi), ela não tem conhecimento disso. Ela se muda para uma escola chamada Escolarium, onde conhece Daniel que foi amor a primeira à vista. Matilda é a namorada de Daniel e a antiga amiga da Grachi depois de seus *ataques de ciúmes* pela secreta paixão de Grachi por Daniel. Mais tarde, Matilda vendo que está perdendo Daniel pelos encantos de Grachi, rouba um antigo e desconhecido livro de magias na casa da Grachi e pela sua descendência de Bruxa, Matilda está aprendendo como fazer feitiços para deixar a vida de Grachi cada vez pior. Mas quando a secretária da diretora da escola, Cussy, vai consolar a Grachi depois de um feitiço que Matilda secretamente fez para o Daniel (falar para a Grachi tudo ao contrário), Cussy faz uma brincadeira de rimas, pois sabia que a escolhida estava naquela escola, e com Grachi além das rimas, aconteceram coisas que Grachi desejou e daí Cussy viu que Grachi é a escolhida, ou seja, a bruxa mais poderosa.

Segunda Temporada

Um novo ano escolar começa para Grachi e amigos. As coisas no Escolarium mudaram muito. Por exemplo, Francisco é o novo diretor da escola, novos uniformes desenhados por Mecha, Matilda perdeu seus poderes na celebração de seus 16 anos e se apaixonou por Diego durante as férias. Úrsula terá os poderes de Matilda, Grachi e Mecha estão doidas para que Daniel e Chema voltem de sua viagem de verão. E por falar em Daniel, ele não tem nada mais fácil, porque o amor de Mia e invenções inusitadas de um cientista chamado Léo, Daniel está prestes a perder tudo: o amor de Grachi, seu lugar nos "Tubarões", a amizade de Chema e o campeonato de Natação. A fim de recuperar o seu amor e ajudar seus amigos, Grachi e Daniel terão de aprender a confiar uns nos outros, caso ao contrário, não poderão ficar juntos. As personagens da série são: Graciela "Grachi" Alonso; Daniel Esquivel; Matilda Román; Antônio "Tony" Gordillo; José "Chema" Manuel Esquivel; Mercedes "Mecha" Estevez; Mia Novoa; Léo; Diego Forlán.

(Fonte: <http://diversaoemserie.blogspot.com.br>)

ANEXO 4 - Sinopse e personagens do desenho *Monster High*.

MONSTER HIGH traz as aventuras de seis jovens que são filhas de personalidades famosas e monstros horripilantes. Os descendentes de Frankenstein, Drácula, Lobisomem, Cleópatra, Monstro do Lago Ness e Medusa passam pelos mesmos problemas que os adolescentes “normais”, são cheios de estilo e ainda precisam enfrentar os dilemas do ensino médio. O cenário é a escola Monster High e, a turma vai encarar provas surpresas, amores juvenis, referências a astros reais, como os Jonas Brothers, e outras aventuras que farão o telespectador rir e se identificar com algumas situações.

Personagens:

Lagoona

A filha do monstro do Lago Ness é uma linda menina de cachinhos dourados, muito corajosa e impulsiva. Adora praia ou qualquer atividade aquática. Considera todos da turma seus melhores amigos para sempre.

Clawdeen

Filha do Lobisomem, a lobinha é uma verdadeira Shopaholic, se preocupa com sua aparência e não aceita perder uma boa liquidação. É meiga e confiante.

Frankie

Filha de Frankenstein, é cheia de estilo, charmosa, idealista e positiva. A mocinha também é muito amiga de todos e tem uma personalidade doce.

Draculaura

Pelo nome já podemos imaginar. Filha do vampiro mais famoso da história, ela é super moderna e criativa. Tem uma tendência ao drama, mas sua lealdade compensa essa postura.

Deuce

Olhos que transformam tudo em pedra e um moicano de cobras. Com as mesmas características de sua mãe Medusa, Deuce é o namorado de Cleo de Nile. Impulsivo e misterioso, ele também esconde um lado engraçado e é muito leal aos amigos.

(Fonte: <http://sbtDiretoDareDacao.blogspot.com.br>)

APÊNDICES

APÊNDICE A - Autorização de uso da imagem e som das crianças

Prezados Pais ou Responsáveis:

O grupo GTV desta Instituição de Educação Infantil irá participar nesse ano de 2012 da pesquisa de doutorado em Educação de Marlucci Guthiá Ferreira intitulada *A cultura lúdica das crianças contemporâneas na 'sociedade multitela'* (título provisório), pela Universidade Federal de Santa Catarina.

A proposta é realizar uma pesquisa com crianças de 5 a 6 anos com o objetivo de compreender como as crianças se relacionam com as mídias eletrônicas na contemporaneidade, e como estas participam da constituição destes sujeitos a partir do estudo da cultura lúdica infantil. Para isso, serão realizadas observações e organizadas algumas propostas (discussões coletivas acerca das mídias, desenhos, brincadeiras, filmagens) voltadas à compreensão da relação da cultura lúdica infantil e a cultura midiática na contemporaneidade. Para o desenvolvimento da pesquisa, serão realizados alguns encontros durante um semestre. No decorrer da pesquisa, realizarei registros das crianças em vídeo, áudio e fotografias. Por isso, solicito sua autorização para utilizar as imagens e as falas no trabalho de pesquisa, para uso exclusivo de fins acadêmicos. Agradeço antecipadamente.

Marlucci Guthiá Ferreira

Contatos: (foram disponibilizados dois contatos da pesquisadora – o endereço eletrônico e o número do telefone celular)

APÊNDICE B - Autorização do uso de imagem e som

Eu, _____,
responsável legal de _____,
autorizo o uso da sua imagem e som, para desenvolver a pesquisa de Doutorado *A cultura lúdica das crianças contemporâneas na 'sociedade multitela'* pela doutoranda em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, Marlucci Guthiá Ferreira, no CEI Vovó Maria, município de Palhoça.
Por esta ser a expressão da minha vontade, declaro que autorizo o uso acima descrito, e assino a presente autorização.

Palhoça, _____ de _____ de 2012.

Assinatura

Nome do responsável legal: _____

Endereço: _____

Nº de RG/ Identidade: _____

Telefone para contato: _____

APÊNDICE C - Autorização das crianças

Eu, _____, quero participar, junto com o meu grupo, da pesquisa sobre as nossas experiências com a cultura lúdica e midiática.

Assim, com o consentimento da Coordenação, da professora e de nossos responsáveis, vamos participar de algumas atividades propostas pela pesquisadora durante este segundo semestre de 2012, no Centro de Educação Infantil Vovó Maria.

Participando desta pesquisa, nós podemos contribuir com educadores e pesquisadores para conhecer mais sobre nós, crianças, nossas brincadeiras e nossa relação com a cultura midiática.

Palhoça, 31 de agosto de 2012.

Assinatura _____

APÊNDICE D - Questionário - Coordenação da Instituição de Educação Infantil

Dados do informante

Nome: _____

Cargo: _____

Atuação na Instituição (tempo): _____

1. Nome da Instituição:
2. Data de Fundação e breve história do nome:
3. A Instituição já passou por mudanças? Pode citar as principais mudanças?
4. Sobre o espaço físico (citar ambientes):
5. Faixa etária das crianças atendidas:
6. Número de crianças atendidas por turno:
7. Quantidade de grupos por turno:
8. Qual é o perfil (geral) do público atendido (classe social, raça, localidade, profissão dos pais, religião)?
9. Qual é a proposta pedagógica/metodologia de ensino adotada na Instituição? Comente.
10. Qual é o perfil geral do quadro docente (formação, tempo de atuação na Instituição, efetivo ou ACT)?
11. Como a Instituição de Educação estabelece relação com os pais ou responsáveis? Comente.
12. Há participação dos pais/responsáveis nas decisões da Instituição? Em caso afirmativo, como isso ocorre?
13. Há formação continuada dos docentes com encontros previstos no calendário da Instituição? Como isso ocorre?

14. Qual é o tipo de postura comumente adotada pela Instituição em relação às mídias eletrônicas? Há algum tipo de controle ou incentivo? Quais (ocorrem de forma isolada ou fazem parte do regimento da Instituição)?
15. Há equipamentos midiáticos na Instituição? O que há de equipamentos e como são disponibilizados às crianças?
16. Há projeto de trabalho com as mídias na Instituição? Em caso afirmativo, como ocorre?
17. As crianças maiores têm contato com as crianças menores? Em quais momentos?
18. Como ocorre a política de investimento do município nas instituições de educação infantil? Os recursos financeiros são destinados para formação, estrutura física, material permanente, outros? Há verbas vindas de outras fontes? Poderia citar exemplos?
19. Tem algo que deseja incluir nesta entrevista que não foi perguntado?

APÊNDICE E - Carta - Convite (para realização da entrevista com os pais ou responsáveis)

Palhoça, 28 de novembro de 2012.

Prezado(a) Senhor(a) _____

Primeiramente, agradeço-lhe pelo seu consentimento para que seu/sua filho/a participasse da investigação que realizo desde o início do segundo semestre deste ano na turma GT V matutino, do CEI Vovó Maria.

Estabeleço este contato agora para pedir seu apoio, pois necessito entrevistar você para entender mais a respeito dos hábitos da criança diante das mídias e as brincadeiras.

Coloco-me à sua disposição para realizar a entrevista em sua casa no dia e horário que melhor preferir.

Deste modo, solicito que assinale abaixo a sua opção e, se tiver interesse, escreva o número de seu telefone para que eu possa entrar em contato para agendarmos o encontro.

Quero participar da entrevista. Telefone: _____

Não quero participar da entrevista.

Desde já, obrigada por sua atenção.
Marluci Guthiá Ferreira
Doutoranda em Educação – UFSC

APÊNDICE F - Roteiro da entrevista com os pais ou responsáveis

01) Nome: _____

02) Idade: _____

03) Escolaridade _____

04) Parentesco com a criança: _____

05) Número de moradores na casa: _____

06) Quantos filhos: _____

07) Idade dos filhos: _____

08) Profissão: _____

09) Religião: _____

10) Tempo de trabalho: () integral; () meio-período; () mais de meio período;
() menos de meio-período; () não trabalha.

11) Renda familiar em salários mínimos:
() 1 a 2 salários; () 2 a 3 salários; () de 3 a 4 salários;
() 4 a 5 salários; () 5 a 6 salários; () 6 a 7 salários;
() 7 a 8 salários; () de 8 a 9 salários;
() 9 a 10 salários; () mais de 10 salários.

12) Bairro onde reside: _____

13) Tipo de habitação: () apartamento; () casa; () outro: _____

14) Há área externa para lazer da criança ou brinquedo? () Sim () Não Qual? _____

15) Tipo do quarto da criança: () individual; () dividido com os irmãos; () dividido com adultos; () outro

- 16) Onde e com quem a criança fica quando não está no CEI?
- 17) O que a criança diz gostar mais no CEI?
- 18) E, para você, o que ela mais gosta no CEI?
- 19) A criança comenta que assiste DVDs (desenhos animados, musicais) no CEI? Qual sua opinião sobre isso?
- 20) O que a criança faz em casa, com mais frequência, quando não está no CEI?
- 21) De que a criança mais brinca em casa?
- 22) E quando ela não está brincando o que geralmente faz? Poderia citar exemplos?
- 23) Do que você considera que a criança gosta mais? Assinale apenas uma opção:

Rádio TV Revista
 Livro DVD Videogame Computador
 Internet Outra atividade

Qual? _____

24) Na sua opinião, por que a criança demonstra esta preferência?

25) Quais aparelhos eletrônicos você tem em casa? Assinale com um X.

Quantos? Coloque a quantidade ao lado.

- Telefone ()
- Televisão ()
- TV por assinatura () Qual? _____
- Videogame () Qual? _____
- Rádio ()
- Aparelho de CD ()
- Ipod ()
- Celular ()
- Computador ()

- DVD ()
- MP3 ()
- Notebook ()
- Tablet ()
- Internet ()
- Câmera fotográfica digital ()
- Outro () Qual? _____

Algum aparelho está quebrado? Sim () Não() Qual? _____

26) Qual o aparelho eletrônico que a família mais usa?

27) Qual o aparelho eletrônico que a criança mais usa?

28) Quais aparelhos eletrônicos a criança pode usar sozinha? Por quê?

29) Quais aparelhos eletrônicos ela usa com ajuda de adultos? Por quê?

30) Quais aparelhos eletrônicos a criança auxilia o adulto a usar? Por quê?

31) Quais aparelhos eletrônicos a criança não pode usar? Por quê?

32) Alguém ensina a criança a usar os aparelhos eletrônicos?

33) Há regras em casa para a criança fazer uso dos aparelhos eletrônicos?

34) Qual o programa, música ou jogo, por exemplo, a criança comenta com frequência nas conversas familiares?

35) O que a criança **não** pode assistir na televisão? Por quê?
E o que **pode** assistir na televisão? Por quê?

36) Qual programa de TV a criança diz não gostar?

37) Quais os programas televisivos a criança prefere assistir? Em quais canais?
Ela assiste sozinha ou acompanhada por um adulto?

Com quem a criança mais assiste à televisão, ou geralmente, vê sozinha?

Se possui TV por assinatura, quais canais e programas a criança prefere assistir?

38) Quando a criança está diante da TV, geralmente é para:

assistir a programação televisiva (canal aberto)

assistir programação televisiva (canal por assinatura)

assistir DVDs (filmes e desenhos)

brincar com videogame

outras opções. Quais? _____

39) As conversas cotidianas familiares nas quais a criança participa são a respeito daquilo que é transmitido pela televisão? Cite alguns exemplos.

40) Sobre o que a criança mais fala em casa (do CEI, de amigos, da televisão, de música, de brinquedos)? Comente?

41) A criança assiste a desenhos animados? Cite os preferidos por ela.

Ela brinca dos personagens que vê na TV? Quais? Com que frequência? Com quem? Onde?

42) Você considera que a criança aprende pela mídia eletrônica (TV, videogame, DVD, computador, etc.)? O quê? Poderia citar um exemplo?

43) Na sua opinião, quando a mídia eletrônica ajuda e quando atrapalha na educação da criança?

44) Qual deve ser a atitude da família no uso que a criança faz da mídia eletrônica (TV, videogame, DVD, computador, etc.)?

45) Qual a atitude do adulto (pai, mãe ou responsável) em relação às mídias eletrônicas? Participa junto com a criança, proíbe ou incentiva?

46) A mídia eletrônica é importante para o aprendizado e desenvolvimento da criança? Por quê?

Qual mídia eletrônica você considera que mais contribui para esse aprendizado? Por quê?

47) Como você considera que a criança usa as mídias eletrônicas? () com moderação () em excesso () pouca frequência () outro. Qual?

48) Como a família usa as mídias eletrônicas? Você considera que seja: () com moderação () em excesso () pouca frequência () outro. Qual?

49) Quando é mais sentida a influência das mídias no cotidiano da família? Poderia citar um exemplo? Comente.

50) A criança pede para comprar objetos que aparecem na televisão? O quê?

51) A criança pede para comprar brinquedos e produtos com motivos de desenho animado? De quais personagens?

O objeto pedido é comprado? Quando e por que é comprado? Como isso acontece? A criança opina durante as compras?

52) O que você tem a dizer sobre os desenhos animados emitidos na TV aberta hoje em dia?

53) Qual são os ídolos da criança? O que você considera que a criança admira nesse(s) ídolo(s)? Por quê?

54) Se tem internet em casa, a criança pode usar? O que ela prefere ver/fazer quando está diante da internet?

No caso de ter internet. Qual a atitude dos adultos em relação ao uso que a criança faz da internet?

55) A criança escuta música com os adultos? Quais?

56) A criança faz comentários sobre as músicas? Quais?

57) A criança faz uso do celular para brincar com jogos, por exemplo? Como isso ocorre?

58) A criança brinca com videogame ou com jogos no computador? Sozinha ou acompanhada? Com quem?

59) Responda a Tabela abaixo, considerando o uso e frequência das mídias eletrônicas pela criança:

Frequência/ Atividades ligadas à tecnologia	todo dia sem limite	Menos de 2 horas/dia	Mais de 2 horas/dia	1x /semana	mais de 1x /semana
[] assistir televisão					
[] assistir DVD					
[] jogar videogame					
[] acesso à internet					
[] usar máquina fotográfica digital					
[] jogos on- line ou no computador					
[] usar o celular					
[] outros (especifique):					

Muito obrigada!

APÊNDICE G - Informativo colocado no Caderno-Diário

Prezados Pais ou Responsáveis:

O grupo GT V desta Instituição de Educação Infantil está participando nesse ano de 2012 da pesquisa de doutorado em Educação de Marlucci Guthiá Ferreira intitulada *A cultura lúdica das crianças contemporâneas na 'sociedade multitela'* (título provisório), pela Universidade Federal de Santa Catarina.

O objetivo da pesquisa é compreender como as crianças contemporâneas se relacionam com as mídias eletrônicas (analógicas e digitais) e como estas participam da configuração dos modos de vivenciar destes sujeitos, a partir do estudo da cultura lúdica infantil. Para isso, foi organizado também este caderno-diário, para que a criança possa fazer seu registro diário sobre as suas atividades cotidianas quando não está no CEI, através de desenhos, e se preferir, poderá acrescentar palavras e frase (com ajuda de um adulto). Assim, em cada página deste caderno, a criança poderá registrar suas atividades do dia, o que predominou no seu dia, brincadeiras, enfim, o que a criança fez a maior parte do tempo do dia registrado, totalizando 7 dias registrados – 1 página para cada dia. Conto com a sua colaboração e com a participação de cada criança.

Cordialmente,
Marlucci Guthiá Ferreira