

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA**

**CENTRO DE DESPORTOS**

**DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO FÍSICA**

**LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA**

**HELOISA DOS SANTOS SIMON**

**A PRESENÇA DAS MÍDIAS NO BRINCAR INFANTIL**

**FLORIANÓPOLIS, SC**

**2010**

**HELOISA DOS SANTOS SIMON**

**A PRESENÇA DAS MÍDIAS NO BRINCAR INFANTIL**

Monografia apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Licenciado em Educação Física, Centro de Desportos, Universidade Federal de Santa Catarina.

Orientador: Prof. Dr. Elenor Kunz

Co-orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dnda. Soraya Domingues

**FLORIANÓPOLIS, SC**

**2010**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA – UFSC

CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA – Hab. Licenciatura

A Comissão examinadora (Banca), abaixo assinada, aprova o Trabalho de Conclusão de  
Curso (Monografia),

**A PRESENÇA DAS MÍDIAS NO BRINCAR INFANTIL**

Elaborada por

**Heloisa dos Santos Simon**

Como pré-requisito parcial para a obtenção do grau de licenciado em Educação Física.

Comissão Examinadora (Banca): \_\_\_\_\_

Orientador - Prof. Dr. Elenor Kunz - UFSC

\_\_\_\_\_  
Co-orientador – Prof<sup>ª</sup>. Dnda. Soraya Domingues - UFSC

\_\_\_\_\_  
Membro – Prof<sup>ª</sup>. Ms. Luciana Fiamoncini - UFSC

\_\_\_\_\_  
Membro – Prof<sup>ª</sup>. Ms. Luciana dos Santos – UFSC

Florianópolis, 22 de junho de 2010.

## EPÍGRAFE

*“... tudo o que fazemos em nossas ações, em nossos movimentos (...), surge como dimensões da cultura em que acontece nossa epigênese. Nela nos tornamos o que somos, na contínua transformação corporal que é o nosso devir. Desse modo, o que fazemos com nossos corpos nunca é trivial. Tornamo-nos o que somos segundo o modo como nos movemos – a sós e com o outro – e à maneira como nos tocamos mutuamente, ...”*

*(VERDEN-ZÖLLER, 2004, p. 139).*

## RESUMO

As brincadeiras infantis mudam de alguma maneira a cada geração. Muitos estudos na área concordam que as últimas gerações tem sofrido uma influência nova, a midiática. Esse estudo visa uma investigação mais detalhada deste processo que pode influenciar e muito na dinâmica cultural do brincar infantil. Fazendo uma busca do que é o brincar infantil, procuramos nos deter nas influências que as mídias parecem exercer nas brincadeiras de crianças de 4 a 5 anos do Núcleo de Desenvolvimento Infantil da UFSC. A pesquisa na literatura mostra que a preocupação com o que as crianças veem através das mídias é necessária e importante para que elas não tenham uma secundária, ou até primária, educação informal alienada que influencie e muito na formação da cultura e modo de pensar delas, ainda mais nesta faixa etária tão definidora de conceitos. E a pesquisa empírica e documental confirmou nossa hipótese de que realmente há uma super exposição das crianças aos ideais “vomitados” pelas mídias, mas que as crianças não são receptoras passivas, ao contrário, com uma educação para as mídias pode se tornar sujeito crítico. E isso depende de nós, professores e educadores.

**Palavras chave:** criança, brincar infantil e mídias.

## **Lista de Tabelas**

<b>Tabela 1:</b> Questões relacionadas à rotina lúdica das crianças .....	<b>35</b>
<b>Tabela 2:</b> Questões sobre relações com as Mídias .....	<b>36</b>

## SUMÁRIO

<b>1. Introduzindo .....</b>	<b>1</b>
1.1. Tema e Problematização .....	1
1.2. Justificativa e Relevância .....	2
1.3. Objetivos .....	5
<b>2. Pesquisa teórica .....</b>	<b>6</b>
2.1. Referencial teórico .....	6
2.2. A criança e o brincar .....	7
2.3. Mídias .....	14
<b>3. Metodologia .....</b>	<b>17</b>
3.1. Pesquisa Bibliográfica .....	18
3.2. Pesquisa Documental .....	19
3.3. Pesquisa Empírica .....	22
<b>4. Resultados .....</b>	<b>24</b>
4.1. Revisão Bibliográfica .....	24
4.2. Pareceres descritivos .....	28
4.3. Questionários aos pais .....	32
<b>5. Considerações finais e Recomendações .....</b>	<b>39</b>
<b>Referências .....</b>	<b>41</b>
<b>Anexos .....</b>	<b>44</b>

## 1. INTRODUZINDO

*“Hoje em dia quem brinca com a criança é o brinquedo e não o contrário.”*

*Walter Benjamin*

### 1.1. Tema e problematização

Visualize a cena: a criança de quatro anos acorda pela manhã, vai ao banheiro, faz sua higiene pessoal (talvez com o auxílio de alguém), passa na cozinha, onde recebe um copo com leite e achocolatado de sua irmã (ão) mais velha (ou a babá) e senta-se no sofá da sala, liga a televisão e assiste seus programas de televisão preferidos durante algumas horas, fantasiando de olhos abertos seus heróis favoritos salvando o mundo dos mais terríveis vilões. Cenas como esta acontecem nos lares brasileiros diariamente, inclusive fez parte de minha própria infância.

A questão aqui não é se esse hábito é benéfico ou maléfico, como muitas pesquisas atuais que sugerem que estimula a obesidade ou a depressão infantil, ou até que interfere nos focos de concentração, e outros. Como o tema desse estudo sugere, a proposta é analisar a presença da mídia<sup>1</sup> nas brincadeiras infantis, porque quando vimos uma criança brincando no pátio de uma escola, no parquinho do bairro, no quintal ou na sala de casa, conseguimos observar um processo fundamental no desenvolvimento dela – a brincadeira – e através dela as relações que a criança estabelece consigo mesma, com outros e com o mundo (KUNZ, 2004; VERDEN-ZÖLLER, 2004; MUNARIM, 2007; SANTOS, 2008). E

---

<sup>1</sup> Mesmo utilizando o substantivo no singular no decorrer do texto, sabe-se que a palavra mídia tem origem no latim *media*, plural de *médium*, que significa meio, aqui associada aos meios *de comunicação*, havendo variados meios, desde os mais antigos e simples – jornal, televisão e rádio – até a nova geração de mídias digitais - internet, videogames, etc. – que permite uma maior interatividade.

um dos elementos principais para que qualquer brincadeira aconteça é seu enredo, sua história, seu imaginário...

Visualizando (ou lembrando, se puder) outra cena, agora de crianças brincando na escola, na rua, no parque do bairro, no pátio ou na sala de casa, repare nos elementos das brincadeiras, afirmo que em alguns casos, as brincadeiras terão como referência algum componente de histórias aprendidas através da mídia. Não digo que a criança repetirá a cena do desenho animado, nem que imitará o personagem da novela, mas que a criança usará a história como suporte do seu imaginário. A questão é até que ponto? Como exemplo, cito um evento ocorrido com o grupo de crianças observadas: uma criança de quatro anos, respondendo ao pedido da professora para desenhar um animal, desenhou um alienígena; e mesmo depois de outras tentativas, de acordo com a professora, ele não conseguiu desenhar nenhum animal, apenas o alienígena do desenho animado que assiste.

Diversas pesquisas (como mostraremos mais a frente) salientam a importância de brincar para o desenvolvimento infantil, e ditos populares já afirmavam anos atrás que “a ocupação da criança é brincar”, pressupondo que o brincar é essencial para a criança. Diz-se isso porque se acredita que, através do brincar, a criança desenvolve suas capacidades físicas e psicossociais. Porém, desde a formação desses ditos populares, muitas coisas mudaram: sistema econômico, estilo de vida, alimentação, relações sociais e ainda podemos incluir nesta lista a descoberta de novos meios de entretenimento e brinquedos como a televisão, o videogame, brinquedos eletrônicos, bonecas falantes, etc. A questão é: Será que a mídia aparece nas brincadeiras infantis? Como? Será que esses novos brinquedos mudam as brincadeiras infantis? De que forma?

Este trabalho vem investigar as relações e significados estabelecidos pelas crianças entre a mídia e suas brincadeiras espontâneas; busca identificar quais os significados que a exposição à mídia pode ter no brincar infantil e o tipo desta influência nas brincadeiras de um grupo de crianças de quatro a cinco anos do Núcleo de Desenvolvimento Infantil (NDI) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

## **1.2. Justificativa e Relevância**

O Ser Humano desenvolve variados sistemas através do movimento corporal e grande parte do glossário corporal humano é construído na infância, pois se sabe que essa

formação é adquirida por meio das vivências e brincadeiras que ocorrem neste período da vida (VERDEN-ZÖLLER, 2004).

Considerando o brincar como uma das primeiras formas de desenvolvimento da consciência corporal e social e de interação com o mundo, alguns pesquisadores chamam a atenção para os diferentes aspectos significantes na cultura lúdica das crianças (BENJAMIM, 1984; BROUGÈRE, 1995; VERDEN-ZÖLLER, 2004; KUNZ, 2004). Brougère (1995) mais especificamente coloca em sua pesquisa a influência que a televisão pode exercer nos brinquedos e brincadeiras infantis.

Observando a cultura lúdica infantil, observamos que as crianças usam como fonte temática para suas brincadeiras aspectos do cotidiano, seja a vassoura que é “transformada” em cavalinho, ou moto de corrida, ou o relógio que tem superpoderes, ou até mesmo a banheira ou balde que viram um barco na tempestade; muitas ainda podem imaginar um pedaço de madeira virando arma. Então nos perguntamos: onde e com quem a criança aprendeu isso? A resposta não tem um quem nem onde, mas o que; agentes cada vez mais presentes nas brincadeiras infantis como as mídias. Referimo-nos as mídias porque além da televisão, temos ainda os filmes em dvd’s (Digital Video Disc), os videogames, o computador e a internet, sem mencionar os celulares, ipod’s, etc., sendo cada vez mais utilizados pelas crianças e por crianças cada vez mais novas.

David Buckingham, pesquisador contemporâneo da infância traz em seu livro ‘Crescer na era das mídias eletrônicas’ que:

“Em termos gerais, o entretenimento público (o cinema) tem perdido espaço para o entretenimento doméstico (a televisão vista em família), e este para o entretenimento individualizado (a TV, os computadores e os *videogames* no quarto das crianças). (...) Além disso, é importante não negligenciar a sobrevivência de atividades culturais mais tradicionais – e mesmo de brincadeiras mais tradicionais e da cultura oral – entre as crianças. Por exemplo, a leitura infantil de livros e a frequência às bibliotecas públicas na realidade aumentaram nos últimos anos, ainda que não de modo muito significativo; e pesquisas mais qualitativas sugerem que as crianças apropriam-se das novas mídias e tecnologias em suas brincadeiras tradicionais e em seus jogos de rua” (BUCKINGHAM, 2000, p. 107).

Notícias nos fazem atentar para crianças que estão cada vez mais isoladas, brincando sozinhas ou com aparelhos eletrônicos como videogames, celulares, iPods,

televisão e computadores, e que brincam cada vez menos com seus pais e outras crianças devido à correria do atual estilo de vida.

A Revista do Curso de Comunicação Social da Escola Superior de Educação de Viseu alerta: “Em geral, as crianças começam a ver Desenhos Animados aos dois anos. Aos 6, aproximadamente, 90% das crianças já são clientes habituais da Televisão. Entre os 6 e os 11 anos são as *situation comedies (sit com)* que vão conquistando os seus favores” .

O site de notificações In Virtus mostra um estudo português que concluiu que as pessoas em seu país passam duas horas e meia na frente da televisão, todos os dias.

Um Centro de Referência Educacional brasileiro, em uma recente pesquisa, concluiu que, ao terminar o Ensino Médio, os adolescentes passaram mais tempo em frente à televisão que em sala de aula.

O Relatório *Remotely Controlled*, publicado em 2005 pelo psicólogo Aric Sigman e noticiado no Portal da Família, traz que “Os menores deste continente assistem a um mínimo de duas horas diárias, e nos EUA, chegam a três horas/dia”.

A Academia Norte-americana de Pediatria (AAP), em recente pesquisa notificada no Portal Saúde na internet, mostra que “crianças inglesas passam cerca de sete horas e meia assistindo televisão e computador, um aumento de 40% em dez anos”.

Uma pesquisa encomendada pela Unilever e Omo em 2007 em 77 cidades espalhadas pelo mundo sobre o hábito de brincar de crianças entre 6 e 12 anos mostrou que as crianças não brincam o suficiente.

“Uma conjunção de fatores ajuda a explicar por que as brincadeiras se tornaram escassas na vida das crianças. O primeiro deles é que, desde muito cedo, elas se tornam dependentes de televisão, vídeos e computadores. Não se trata de condenar esses passatempos. O errado é passar muito tempo diante de tais aparelhos. Os meninos e meninas brasileiros são os que mais vêem televisão em todo o mundo. Isso lhes consome, em média, três horas e meia por dia”. (BUCHALLA, 2007)

Notícias como essas mostram que o aumento da exposição à TV pelas crianças e adolescentes é real e consistente.

Notadamente, tal mudança pode estar favorecendo a construção de novas e diferentes vias lúdicas para as crianças, como a já citada televisão, que está se tornando uma “babá eletrônica”, com histórias de imaginação e fantasia que substituem temporariamente costumes lúdicos de outrora, como o brincar na rua com os vizinhos, ou no campinho do terreno baldio próximo ou com colegas da escola do bairro, costumes

esses que não são mais facilmente possíveis em grandes centros urbanos devido ao perigo nas ruas, à violência e outros problemas sociais.

Pelas importantes capacidades desenvolvidas através das relações formadas pela brincadeira, como a imaginação, criatividade, sociabilidade, habilidades motoras e outras, é necessário compreender as significações que são formadas através das brincadeiras na infância e quais relações podem ocasionar tais significações.

### **1.3. Objetivos**

#### **Objetivos Gerais**

Observar o significado que a exposição à mídia pode ter no brincar infantil e qual o tipo dessa influência nas brincadeiras de um grupo de crianças de quatro a cinco anos do NDI da UFSC.

#### **Objetivos específicos**

- a) Identificar os estímulos originados pelas mídias que podem motivar o brincar destas crianças;
- b) Observar o significado que a exposição à mídia pode ter no brincar infantil;
- c) Identificar se os sentidos das brincadeiras infantis, observadas no grupo pesquisado, apresentam algum nexos com a exposição midiática.

## 2. PESQUISA TEÓRICA

### 2.1. Referencial teórico

Definir uma linha descritiva do que é considerado nesse estudo como Ser criança, o Brincar, e a relação com as mídias não é tarefa fácil, considerando-se as variadas diferenciações nos tempos e cenários onde ocorrem, quando as visões e conceitos de criança estabelecidos na literatura já não são tão facilmente identificados, e quando o estilo de vida pode alterar completamente o modo de ser da criança que mora ao lado. Como disse Munarim: “Se as características das infâncias contemporâneas são marcadas de modo especial pelo acesso às tecnologias, buscar na história o que é ser criança mostra-se ainda mais delicado” (MUNARIM, 2007, p.14).

Ao mostrarmos brevemente algumas das linhas que pesquisam o brincar infantil, não definimos como objeto de pesquisa seres dicotomizados ou fragmentados em variadas dimensões, mas salientamos a compreensão da criança como um ser completo – sem separação do Ser biológico, social, cultural e brincante, considerando plenamente “sua afetividade, suas percepções, sua expressão, seus sentidos, sua crítica, sua criatividade...” (BENJAMIN, W. 1984, p. 5). Buckingham, pesquisador contemporâneo da criança ainda salienta que elas não são “uma categoria natural ou universal, determinada simplesmente pela biologia. (...) Ao contrário, a infância é variável – histórica, cultural e socialmente variável” (BUCKINGHAM, 2000, p.19).

Distinguindo como “brincadeira qualquer atividade vivida no presente de sua realização e desempenhada de modo emocional, sem nenhum propósito que lhe seja exterior” (VERDEN-ZÖLLER, 2004, p.144), posicionamo-nos favoravelmente à idéia de que “a brincadeira, o jogo, o desenho e outras atividades do ‘se-movimentar’ da criança

são formas dela se descobrir, de se anunciar no mundo, de falar e de se conhecer, conhecendo os outros e o mundo ao seu redor” (SANTOS, 2008, p.18; KUNZ, 2004).

Tomando como referencial teórico tais definições do brincar e “se-movimentar” como bordados de significações no desenvolvimento humano, e tomando os desenhos animados como “motivo” de imaginação e criatividade impulsionador da formação daqueles, ateremo-nos à observação de tais fenômenos para então podermos chegar à compreensão das relações construídas entre crianças e mídias.

## **2.2. A criança e o Brincar**

Já se sabe que o brincar é essencial para o desenvolvimento da criança. E algo implícito em toda brincadeira é o movimento – a ação/fenômeno de relações estabelecidas entre a criança e o mundo. A Teoria do Movimento Humano, aqui utilizada como base teórica, apresenta que “um ‘se-movimentar’ natural nunca é neutro, ele sempre é dirigido a algo, mostra algo, realiza algo, etc. O movimento, assim, não é objeto, mas sim meio e pré-condição, para as experiências humanas mais ricas e variadas” (KUNZ, 2006, p. 20), deste modo demonstrando a importância do movimento no desenvolvimento das crianças, já que é por meio do “se-movimentar” que as crianças se relacionam com o mundo, como já foi aqui colocado. Nessas relações estabelecidas, salientamos a importância do contexto cultural, que envolve cada vez mais contato com as mídias e que se tornam cada vez mais presentes no dia-a-dia das crianças. Aqui procurou-se explicitar a presença da mídia na cultura infantil, que é realizada, incorporada e apontada através das brincadeiras infantis. E são essas relações que investigou-se nas teorias existentes na literatura e mostradas à frente.

Pensando que a formação da consciência corporal e psíquica acontece através das brincadeiras vivenciadas, é importantíssimo nos atentar para quais os tipos de brincadeiras que estão sendo brincadas, e que significações elas geram para essas crianças. Esta é uma das preocupações que Girardello (1999) procura enfatizar para nós, adultos, pais e professores, que temos que estar “atentos ao papel das mídias no cotidiano das crianças”.

Ao observarmos tais brincadeiras rotineiras das crianças, parece-nos, à primeira impressão, que imitam as atitudes dos adultos (ao brincar de casinha, escritorzinho, papai e mamãe, dentre outras brincadeiras), como se o brincar tivesse como propósito cultural a

preparação para a vida adulta. Pode-se explicar tal impressão pela intencionalidade pressuposta nas ações humanas, comum no estilo de vida da sociedade atual onde quase todas as ações humanas parecem ter um objetivo ou resultado esperado. Em decorrência das visões de instituições educacionais e dos pais de orientar as “brincadeiras” para movimentações que as auxiliem num melhor desenvolvimento, as crianças podem sentir necessidade de um tempo e espaço para brincar pelo brincar, momentaneamente, sem a preocupação com resultados ou competições.

Outro fator seriamente levantado por pesquisas é a falta do brincar dos pais com os filhos, ou seja, devido à correria do dia-a-dia, muitas crianças não têm mais seus pais como parceiros de brincadeiras, mas tal necessidade essencial da dinâmica humana, a brincadeira, tem sido sanada com outras formas de brincadeiras e brinquedos, no caso em questão - videogames, brinquedos eletrônicos, bonecas falantes e a “babá eletrônica”, a televisão.

Ao colocarmos como foco de estudo o Brincar e suas peculiaridades, nos deparamos com concepções de diferentes áreas – filosóficas, socioculturais e psicológicas, amplamente pesquisadas por estudiosos da Pedagogia. Mas, tendo o corpo e movimento como conteúdos da Educação Física, e o Brincar como meio de aprendizagem corporal e cultural significativo, queremos não somente fazer uma revisão das teorias já existentes, mas procurar entender no contexto desta área que estuda o corpo em movimento tão profundamente e que usa diariamente a ludicidade e a brincadeira nos seus métodos de ensino e aprendizagem, o que é, como ocorre e o que influencia esse fenômeno – o brincar infantil.

Procuramos aqui apresentar as teorias sobre o brincar infantil que percebemos como as mais citadas na literatura da área da Educação Infantil, e mostrar possíveis relações com o contexto sócio-cultural que rodeia as crianças ao brincar.

Kishimoto (1998), no livro “O brincar e suas teorias” reúne artigos trazendo as concepções desses três campos de estudo distintos: socioculturais, filosóficos e psicológicos. Utilizaremos tal publicação como referência para discorrer sobre tais visões teóricas, que vem subsidiando grande parte dos estudos sobre o brincar. A respeito delas, falaremos sinteticamente sobre os conceitos relacionados ao livre brincar e a cultura de

movimento<sup>2</sup> envolvida no processo. É importante destacar que em nenhum momento estamos nos posicionando a favor de tais teorias, mas simplesmente expondo-as para melhor situar o leitor no contexto das teorias existentes na área, sendo que o posicionamento teórico está exposto no Referencial teórico.

### **Teorias socioculturais**

Falando sobre o brincar infantil e suas implicações, Brougère sugere que “Brincar não é uma dinâmica interna do indivíduo, mas uma atividade dotada de uma significação social precisa que, como outras, necessita de aprendizagem” (BROUGÈRE, 1998, p. 20). Assim como em outras teorias, destaca-se que uma das principais características do brincar é o não buscar resultados e sim o ato em si. Para a criança o importante é o “estado de espírito com que se brinca”, e para o interpretador da ação, supõe-se um sentido, uma significação presente na cultura, que o autor chama de cultura lúdica, um

“conjunto de regras e significações próprias do jogo que o jogador adquire e domina no contexto de seu jogo. Em vez de ver no jogo o lugar de desenvolvimento da cultura, é necessário ver nele simplesmente o lugar de emergência e de enriquecimento dessa cultura lúdica, essa mesma que torna o jogo possível e permite enriquecer progressivamente a atividade lúdica. O jogador precisa partilhar dessa cultura para poder jogar” (Idem, p. 23).

Vale salientar que a cultura lúdica, não é apenas transmitida à criança, mas é resultado de uma interação sociocultural que supõe uma interpretação das significações dadas aos objetos dessa interação, incluindo todos os elementos constituintes, como outras crianças, brinquedos, o meio ambiente, e a própria mídia. Assim, esta teoria supõe a existência de diversas culturas lúdicas, diferenciadas por fatores como idade, sexo, meio social, região, época vivida, e não se pode deixar de lado as especificidades da contemporaneidade, que tem permitido uma maior interatividade social através dos chamados “objetos portadores de ações e de significações”, ou seja, os brinquedos, estruturas lúdicas muito valorizadas na modernidade. O brinquedo foi objeto de estudo do autor no livro “Brinquedo e cultura”, onde o autor discorre sobre as “dimensões sociais e simbólicas do brinquedo” relacionando-o historicamente com a cultura. É interessante o

---

<sup>2</sup> Tomamos como cultura de movimento “todas aquelas atividades que envolvem o movimentar-se humano com características lúdicas, de jogo, de brincadeira, de ginástica, de apresentação e competição, reconhecidas num contexto sociocultural” (GONZÁLEZ, 2005, p. 112).

fato do autor, já neste livro, falar sobre as relações possíveis entre a televisão e as brincadeiras infantis, ressaltando agora os *videogames*, referindo-se a eles como “novas experiências lúdicas que transformam a cultura lúdica de muitas crianças” (Ibidem, p.26).

Para exemplificar, Brougère cita um estudo onde meninos e meninas receberam os mesmos bonecos para brincar, mas os dois grupos desenvolveram temáticas diferentes em suas brincadeiras mostrando uma “negociação entre as significações veiculadas pelos objetos lúdicos e as de que as crianças dispõem graças à experiência lúdica anterior” (Ibidem, p. 29). Ou seja, as crianças não apenas imitam o que veem na mídia, mas os enredos servem de suporte/temática de fácil acesso para a brincadeira. Brougère (1995, p. 56) ainda complementa: “A televisão não se opõe a 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”. Enfim, nesta abordagem teórica considera-se o modo como a criança brinca, com o que ela brinca, sobre o que ela brinca e forma a cultura lúdica. Já que influencia o processo de socialização, sendo de fundamental importância nos atentar aos fatores envolvidos nesses processos, dos quais nos aprofundaremos na questão das mídias, que segundo nossas hipóteses, são fontes significativas de conteúdos das brincadeiras infantis.

Walter Benjamin, pesquisador da cultura da criança, denota não só a influência sócio-cultural por trás das brincadeiras infantis, onde “seus brinquedos não dão testemunho de uma vida autônoma e especial; são, isso sim, um mudo diálogo simbólico entre ela e o povo” (BENJAMIN, 1984, p.70), mas afirma que a cultura e a sociedade tem uma função construtora e formadora da brincadeira. Ele ainda coloca que “Assim como o mundo da percepção infantil está marcado por toda a parte pelos vestígios da geração mais velha, com os quais a criança se defronta, assim também ocorre com seus jogos” (Ibidem, p.72).

### **Teorias filosóficas**

Avançando nas teorias filosóficas sobre o Brincar, nos deparamos com a consideração da brincadeira como preparação para a vida adulta ou como método na educação das crianças desde a época de Platão e Aristóteles, que ressaltavam a importância de se “aprender brincando” (SANTOS, 2008, p.49, KISHIMOTO, 1998, p.61, FANTIN, 2000).

Com o Renascimento (a partir do século XVI), alguns estudiosos, dentre eles Quintiliano, Erasmo, Rabelais e Basedow, passaram a ver o jogo como “instrumento de aprendizagem de conteúdos escolares”, deixando de considerar as brincadeiras como inúteis, tolas ou “não sérias” como eram vistas as “brincadeiras de crianças” na Idade Média (KISHIMOTO, 1998, p.62; SANTOS, 2008).

Mas é com o advento do Romantismo (século XVIII), época em que a criança passa a ser vista de maneira mais positiva, que se percebem nas brincadeiras muitas das características vistas até hoje, “um meio de expressão de qualidades espontâneas ou naturais da criança, como recriação, momento adequado para observar a criança, que expressa através dele sua natureza psicológica e inclinações” (Idem, p. 63). Influenciado pelo pensamento de seu tempo em favor da brincadeira, Froebel passou a observar as brincadeiras infantis mais interessadamente. A partir de suas observações instituiu o conceito de Jardim de infância, o *kindergarten*, que valoriza o livre brincar - “sustenta que a repressão e a ausência de liberdade à criança impedem a ação estimuladora da atividade espontânea, considerada elemento essencial no desenvolvimento físico, intelectual e moral” (KISHIMOTO, 1998, p.60). Para Froebel, “*brincar é a fase mais importante da infância – do desenvolvimento humano neste período – por ser a auto-ativa representação do interno – a representação de necessidades e impulsos internos*” (FROEBEL, 1912c apud KISHIMOTO, 1998, p. 68). É importante salientar que, assim como muitos outros pesquisadores aqui denotados, Froebel acreditava que a brincadeira também é um meio para o desenvolvimento da criança, e que ela é indiferente a isso, não buscando resultados, postulando a brincadeira como ação livre e espontânea da criança.

Através da observação contínua de brincadeiras entre mães e bebês, Froebel percebeu a associação que a criança faz entre o visual (gestos da mãe) e o sonoro (as palavras) e desenvolveu canções para estimular as brincadeiras – associando palavras aos objetos e atos. Observando tal metodologia não podemos deixar de perceber a semelhança com muitos vídeos “educativos” criados atualmente com o intuito de auxiliar no desenvolvimento das crianças, onde aparecem animais, lugares, objetos, números e canções para chamar a atenção das crianças, e é incrível o fascínio que parece obter nas crianças, fazendo com que crianças de apenas 1 ano fiquem durante minutos absortas percebendo as imagens e sons - “se desenvolvendo”.

### **Teoria do Movimento Humano**

Aproximando-nos brevemente de uma área filosófica mais relacionada com a Educação Física, temos a Teoria do Movimento Humano defendida por estudiosos como Gordjin, Tamboer, Trebels e Kunz. Atentando-nos às visões de Ser Humano e corpo desta teoria, Kunz cita a distinção feita por Tamboer de visões de “corpo-substancial” e “corpo-relacional”, sendo que a visão de “corpo-substancial” é mais utilizada pela áreas exatas, onde tem-se o corpo como matéria em si; já a visão de “corpo-relacional”, caracteriza-se pela “compreensão-de-mundo-pela-ação, onde uma rede complexa (*Netzwerk*) de relações implícitas se manifestam como relações significativas, confirmando o vínculo inseparável entre Homem e Mundo” (KUNZ, 2004, p. 172).

Nesta visão de Movimento que envolve a compreensão de mundo pela ação, está implícito o envolvimento das Situações histórico-culturais, e o contexto em que a criança está inserida é elemento fundamental para as relações com o mundo que a criança estabelecerá através de suas brincadeiras. Citando Trebels e Tamboer, Kunz traz o movimento como “uma das formas de entendimento e compreensão do Homem em relação ao seu contexto de relações, seu Mundo”, e que as significações das brincadeiras só podem ser interpretadas numa relação direta com o contexto social (KUNZ, 2004, p. 163). Enfim, não se pode considerar o contexto ou meio em que a criança cresce e se desenvolve como neutro, mas ele é apresentado como influenciador direto nas significações e relações que a criança faz. Sendo assim, após breve estudo, compreende-se que tal teoria filosófica também apóia a hipótese proposta nesta pesquisa de que as mídias influenciam o livre brincar infantil, sendo de suma importância estar atento às possíveis influências resultantes dessas novas relações culturais.

### **Teorias psicológicas**

A psicanálise tenta ir além do infantil como adjetivo, considera então o infantil como substantivo, não separando em fragmentos, ou etapas de desenvolvimento linear, mas acredita que “o corpo humano, em toda a sua complexidade, ainda não foi suficientemente simbolizado em relação aos referenciais individuais e sociais” (MRECH, 1998, p. 157). A psicanálise de Freud e Lacan acredita na singularidade das crianças, acredita no processo construtivo do indivíduo, que é desrespeitado pelas teorias desenvolvimentistas. Assim como esse aspecto, a imagem que a criança tem de si mesma é

altamente influenciada pelos conceitos impostos pelos agentes presentes no seu contexto, família, escola, sociedade, mídias, etc. Através dessa pré-concepção de que as crianças se desenvolvem e usam determinadas brincadeiras em etapas definidas etariamente, leva-se ao engano de igualar todas as crianças a estágios de desenvolvimento, desconsiderando as singularidades tão próprias delas.

“O brincar da criança (...) traz a história de cada criança, revelando quais foram os efeitos de linguagem e da fala em cada sujeito, sob a forma de um circuito transferencial<sup>3</sup> específico”. Com isso, através das brincadeiras a criança revela seus conflitos interiores, suas características, seus pensamentos, etc, pois brincando ela não se situa somente no momento presente, mas também no passado e no futuro. Ela transforma tudo o que cai em suas mãos em brinquedo (desde uma rima, uma careta, partes do corpo, até objetos concretos), pois são objetos imaginários da brincadeira. Os quais se tornam processos simbólicos, com “sentidos e significações específicas para cada criança” (Idem, p. 161 e 166).

Para Lacan, ainda a família é a matriz que estabelece a gênese do processo de constituição de sujeito. Para a psicanálise a criança, o brincar e os brinquedos são processos que precisam ser mais investigados, pois ainda faltam fundamentos que expliquem a formação desses elos na vida da criança e principalmente o que decorre deles.

A respeito da presença da mídia nas brincadeiras infantis pode-se arriscar a afirmação de que se tais elementos estão presentes nas brincadeiras, é porque já se enquadraram na definição de brinquedos pelas crianças, e conseqüentemente, como brinquedos, elementos influenciadores da formação deles.

Com um posicionamento teórico com características próximas da psicologia gestáltica podemos citar algumas pesquisadoras como Oaklander, por considerar o brincar de importância vital para o desenvolvimento da criança, propiciando-a “experimentar suas próprias novas formas de ser”, ou seja, através da brincadeira a criança formula e assimila saberes, simbolismos e significações que ainda não consegue expressar verbalmente. Brincando, a criança “experimenta o seu mundo e aprende mais sobre o mesmo” através do qual ela se desenvolve mental, física e socialmente (OAKLANDER, 1980, p.184); e

---

<sup>3</sup> “A transferência é a atualização da realidade do inconsciente”, que é a dimensão determinada pelos efeitos da fala. Para as crianças, o brincar tem efeitos *semelhantes* ao da fala para os adultos (LACAN apud MRECH, 1998).

Verden-Zölller, por defender a brincadeira como meio de se desenvolverem mútua e naturalmente, já que “por meio da brincadeira e enquanto vivem muitas experiências recorrentes de movimento, tocando, balanceando e fazendo ritmos, as crianças gradualmente constituem e desenvolvem o conhecimento operacional de seus corpos em muitas configurações de redes entrecruzadas de coordenações sensório-motoras” (VERDEN-ZÖLLER, 2004, p.166).

Ambas defendem que através das brincadeiras, a criança aborda as significações contextuais e culturais que lhe são necessárias e importantes para o desenvolvimento psíquico, social e motor, é nesse período que a criança começa a desenvolver mais detalhadamente suas habilidades físicas de referência, como o correr, o saltar, o agarrar, etc. A brincadeira proporciona à criança vivenciar ações e movimentos ainda não realizados, de maneira suave e lúdica, sem o peso do novo e incerto. Ainda afirmam que através das brincadeiras as crianças aprendem a se relacionar com outros, formando relações sociais.

Verden-Zölller, em suas colocações sobre o desenvolvimento da criança, lembra que o desenvolvimento integral de cada criança é diferenciado segundo suas interações com o meio em que vive, no entrelaçamento das dimensões genéticas e culturais. “Somos concebidos como *Homo sapiens sapiens*, e nos humanizamos no processo de viver como humanos ao viver como membros de uma comunidade social humana” (VERDEN-ZÖLLER, 2004, p. 133). A autora

“revelou o papel fundamental que o brincar (...) tem na criança em crescimento, tanto para o desenvolvimento de sua autoconsciência, consciência social e de mundo, quanto para o desenvolvimento de seu auto-respeito e auto-aceitação” (VERDEN-ZÖLLER, 2004, p. 224).

### **2.3. Mídias Infantis**

“Se pensarmos na idéia de que cada um define o que é ser criança de acordo com sua própria vivência, o contraste com o modo de vida das crianças de hoje é cada vez maior” (MUNARIM, p. 13).

Como já foi salientado e demonstrado na justificativa, cada vez mais, crianças menores passam mais tempo em frente da TV, computadores, videogames e celulares. Esta vem sendo considerada por muitos sociólogos como a Geração Z, nascidos a partir de 1995

até 2009, e que desde muito cedo são ambientados nos veículos midiáticos – “nativas digitais”.

Visto que a criação da televisão foi com intuito educativo, pressupõe-se que ela influencie seus telespectadores, no caso as crianças. (BUCKINGHAM, 2000, p. 68). Como? Temos observado a presença de muitos personagens virtuais nas brincadeiras das crianças, quer seja o herói da HQ (histórias em quadrinhos), quer sejam os personagens dos desenhos animados e de filmes, ou até mesmo personagens das novelas. Brougère (1995) já exaltava o papel que a televisão vem exercendo nas brincadeiras infantis, ao fornecer conteúdo ou suporte às brincadeiras, o que pode ser notado quando as crianças imitam seus heróis fantasiados dos desenhos animados e não mais o bombeiro ou os pais trabalhando. Pesquisas mostram que até mesmo a televisão está sendo deixada de lado por muitos, e trocada pelos computadores e internet, mídias muito mais interativas. Com isso, as crianças estão ficando expostas a muito mais informações e interações com um mundo muito mais globalizado, ou seja, enquanto nas infâncias anteriores – tidas como mais tradicionais – se conseguia proteger as crianças de conhecer a violência bruta, o consumismo e a pornografia. Se anteriormente, tinha-se contato limitado com diferentes culturas, conhecimentos e imagens como as Sete Maravilhas que só eram conhecidos através da leitura de livros, hoje tudo está ao alcance com um clique, ou nem isso, pois há propagandas e programas que “invadem sua tela” e enchem o cômodo sem nem serem solicitadas.

Santos (2008, p.51) salienta como aspecto negativo da exposição à televisão a publicidade e comercialização das brincadeiras e brinquedos que representam os personagens fictícios virtuais, “que vende juntamente com o objeto, um tipo de brincadeira como se esta pudesse ser comprada e consumida, dando ao brinquedo um caráter de jogo”, pensamento semelhante ao de Benjamin (1984), que chama a atenção para a mercadorização da brincadeira, ou para o brinquedo que determina a brincadeira e não o contrário, como muitos jogos eletrônicos e “boneca noiva”.

Girardello (1999) enfatiza a necessidade da

“compreensão da intertextualidade midiática através da qual hoje se dá boa parte da experiência cultural das crianças, (...), para que as crianças disponham desse tempo ou lugar - metáforas para a imaginação - onde possam ensaiar e viver plenamente o imaginável”.

Concordando com tais colocações, Oliveira (2006) afirma que a criança não é necessariamente alienada quanto ao contato com o “imaginário de forma virtual”, e sim, que esta exposição auxilia no processo de diferenciação da fantasia e da realidade, servindo de estímulo ao imaginário infantil e a criatividade. Ainda é denotada a capacidade hipoteticamente desenvolvida pelas novas tecnologias de diferentes focos de concentração, quando a criança estuda ouvindo música, e assiste televisão enquanto navega na internet ao mesmo tempo que conversa com alguém em outro continente.

Mas esta mudança não é de todo negativa para a infância, pois há a possibilidade de nos ‘antarmos’ e usar tais desenhos animados, jogos online e mídia televisiva como aliados no desenvolvimento infantil e não como fator alienante, porém precisamos nos atentar aos papéis por eles representados nas brincadeiras infantis e ressignificados pelas crianças.

### 3. METODOLOGIA

Para estabelecer a metodologia a ser usada nesse estudo, buscou-se embasamento nos escritos de Maria Cecília de Souza Minayo, pesquisadora destacada na área, que define a pesquisa como

“atitude e prática teórica de constante busca e, por isso, tem a característica do acabado provisório e do inacabado permanente. É uma atividade de aproximação sucessiva da realidade que nunca se esgota, fazendo uma combinação particular entre teoria e dados, pensamento e ação” (MINAYO, 2008, p. 47).

E salienta como Pesquisa Social as investigações que tratam do Ser Humano em sociedade, “suas relações e instituições, de sua história e de sua produção simbólica”, estando relacionadas a “interesses e circunstâncias socialmente concatenadas”. Considerou-se elementar esclarecer todos os conceitos dos quais partimos para realizar esse estudo, pois pesquisa teórica, segundo Demo (1990) envolve precisão conceitual, atribuindo significado estrito aos termos básicos de cada teoria, característica muito buscada nesse estudo. Dentre tantas formas de investigação, escolheu-se a pesquisa teórica porque “não esquece e não desconsidera em momento algum o contexto do mundo da vida, do mundo real, onde crianças, em especial, se situam histórico e culturalmente sempre envolvidas numa teia complexa de relações e desenvolvimentos” (SANTOS, 2008, p.17). Também o reconhecimento do diálogo entre a teoria e a realidade foi utilizado como característica elementar, pois é considerado passo fundamental no processo emancipatório, “no qual constrói o sujeito histórico auto-suficiente, crítico e auto-crítico, participante” (DEMO, 2006, p. 42).

Devido a tais características, pode-se afirmar que esse estudo é uma pesquisa social teórica, que pretende observar e compreender as brincadeiras infantis e suas possíveis relações com a mídia, não partindo apenas de observações empíricas ou de exposições

teóricas, mas fazendo um diálogo entre esses dois campos, tomando o cuidado para apoiar-se não apenas em conclusões retiradas de observações recortadas das crianças, mas tendo como base o legado teórico que pesquisadores deixam na literatura para o entendimento dos fenômenos que envolvem as brincadeiras infantis.

Para isso, foram realizadas pesquisas nos acervos da Biblioteca Central e da Biblioteca do Centro de Educação (CED) da UFSC e pesquisa na Web, além da pesquisa de campo através de análise documental dos registros da professora do grupo e aplicação de questionários aos pais das crianças – abordagens de salientada importância pelo suporte e veracidade que conferiu aos resultados da pesquisa.

### 3.1. Pesquisa Bibliográfica

Primeiramente foi realizada pesquisa sistemática nas Revistas *Motrivivência*, *Motriz*, *Movimento*, *Pensar a Prática*, *Revista Brasileira de Ciências do Esporte* e *Revista da Educação Física/UEM*, Revistas científicas mais relacionadas à Educação Física teórico-crítica. Pela ausência de termos indexados, foram utilizados como palavras chave os radicais: Crianç\*; Crianç\* + brinc\*; Crianç\* + brinc\* + mid\*; Infan\*; Infan\* + mid\*; Infan\* + brinc\*. Como resultados, obtiveram-se 278 artigos relacionados. Devido a variedade de assuntos e áreas abrangidas com tais termos, foi realizada uma filtragem a partir da leitura dos resumos e análise subjetiva quanto a pertinência às questões teóricas e pedagógicas da Educação Física Escolar. Com isso, permaneceram 25 artigos, os quais passaram por nova filtragem, onde somente foram utilizados integralmente os que abrangiam a temática mídia e educação, cultura lúdica e educação infantil, totalizando 19 artigos. Desses, foi realizada nova filtragem através da leitura dos resumos, selecionando apenas os artigos que abrangiam a relação mídia e infância; totalizando 5 artigos, dispostos na relação abaixo:

#### Quadro 1 – Distribuição das revistas e artigos

Revista	Título dos artigos
Revista Brasileira de Ciências do Esporte	A televisão e o ensino da Educação Física na Escola - uma proposta de intervenção.
Revista Brasileira de Ciências do Esporte	Cultura corporal infantil: mediações da Escola, da mídia e da arte.
Revista Brasileira de Ciências do Esporte	Mídias e jogos: do virtual para uma experiência corporal educativa.
Revista Brasileira de Ciências do Esporte	Texto televisivo e educação infantil: conhecimento cotidiano e trabalho pedagógico.
Revista Motriz	O brincar: linguagem da infância, língua do infantil.

Desses, foi realizada leitura integral para melhor conhecimento das atuais pesquisas e discussões na área. A discussão de resultados será abrangida adiante sob o tópico dos Resultados 4.1.

### **3.2. Pesquisa Documental**

Esta envolveu a observação e leitura das brincadeiras espontâneas<sup>7</sup> de crianças de quatro a cinco anos no ambiente escolar que ocorreu de maneira indireta através das observações realizadas pela professora da turma e retiradas dos “pareceres descritivos”, documentos avaliativos que abordaremos a seguir.

É importante salientar que tal método só pôde ser realizado pela vasta experiência e competência da professora do grupo, doutora em Educação, com formação acadêmica voltada à Educação Infantil; a qual tinha um planejamento e processo avaliativo muito bem fundamentado nas balizas teóricas da Instituição – Núcleo de Desenvolvimento Infantil – núcleo de Educação infantil modelo da Universidade Federal de Santa Catarina. É conveniente atentar para as concepções teóricas que orientam o trabalho pedagógico dessa professora e sua visão de criança e infância, aqui usada como fonte.

O Projeto Pedagógico do NDI propõe que as

“crianças devem ser consideradas como atores em sentido pleno e não simplesmente como seres em devir, elas são ao mesmo tempo produto e produtores dos processos sociais. (...) Os profissionais do Núcleo de Desenvolvimento Infantil vêm buscando orientar suas práticas pedagógicas tendo como uma de suas bases fundamentais a concepção da criança como sujeito de direito, como ser social, respeitando a infância como o tempo de ser criança devendo ser vivido em sua plenitude” (NDI, 2009, p. 3).

E baseando-se na perspectiva histórico-cultural de Vigotsky, Leontiev e Elkonin, utilizada para a compreensão dos educadores referente ao desenvolvimento infantil,

---

<sup>7</sup> Definiram-se como espontâneas as brincadeiras realizadas sem intervenção ou orientação da professora, ou seja, que não fossem decorrentes de atividades orientadas, desconsiderando interações ou interferências de colegas ou outros. Essas brincadeiras ocorreram principalmente nas chegadas e saídas do contexto escolar, quando as crianças tem um tempo livre para escolher do que brincar; porém, partimos do pressuposto de que os brinquedos e espaços disponíveis podem servir de suporte às brincadeiras, interferindo na “espontaneidade” do brincar. Um dos questionamentos é inclusive até que ponto a influência da mídia parece se sobrepor a estes suportes e aparecer como temática majoritária.

salienta-se na idade entre três e seis anos os jogos e brincadeiras como atividades principais:

“A partir dela, a criança apropria-se do mundo concreto dos objetos humanos, por meio da reprodução das ações realizadas pelos adultos com esses objetos. As brincadeiras das crianças não são instintivas e o que determina seu conteúdo é a percepção que a criança tem do mundo dos objetos humanos. O principal significado do jogo é permitir que a criança modele as relações entre as pessoas. Possibilita também que a criança possa fazer suas primeiras abstrações, pois na brincadeira ela pode realizar ações e resolver a contradição entre a necessidade de agir e a impossibilidade de executar as operações exigidas pela ação” (NDI, 2009, p. 5).

Também no Planejamento pedagógico da professora reconhece-se

“a criança como sujeito concreto, respeitando-a em suas singularidades, procurando compreendê-la, atentando para suas idiossincrasias pessoais, ouvindo o que tem para dizer e possibilitando-lhe a ampliação dos seus conhecimentos; a concepção da criança como sujeito de direito, como ser social, respeitando a infância como o tempo de ser criança. Compreender a criança como ser social significa considerar seu caráter histórico significando que ela não existe desvinculada do mundo, ou seja, o comportamento infantil é resultado de múltiplas determinações sociais” (RAUPP, 2009, p. 4).

Utilizo a caracterização do Grupo 6 matutino, auto denominado “Grupo Arco-Íris” feita pela professora para que não haja um recorte, mas sim um relato de quem conviveu diariamente com essas 12 crianças, cinco meninos e sete meninas entre quatro e cinco anos:

“As relações entre as crianças do grupo, ocorre, principalmente, por meio de duplas, trincas ou mais, nos quais a maioria das meninas costumam brincar juntas, em interesses diferenciados dos meninos. Estes apresentam interesse expressivo por brincadeiras com carrinhos, animais, construções com blocos e as meninas pelas brincadeiras na casinha com bonecas, fantasias, etc. Uma menina do grupo transita nas brincadeiras dos meninos e um menino transita nas brincadeiras femininas. Mas também observa-se, com menor frequência, os meninos brincando na casinha. Estes interesses, entre outros, revelam a influência do meio social no desenvolvimento das crianças, no qual ainda predomina a distinção das tarefas entre homens e mulheres, possibilitando-nos perceber claramente a determinação da cultura na personalidade infantil” (RAUPP, 2009, p. 6).

## Registros – Pareceres descritivos

Para as observações das brincadeiras infantis, utilizamos como referências os “pareceres descritivos”, informações registradas pela professora da turma durante o ano em questão, metodologia comumente utilizada na Educação Infantil, já que é o método de avaliação sugerido no Artigo nº 31 da LDB: “Na educação infantil a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, (...)” (BRASIL, 1996) e amplamente aceito pela Linha Pedagógica de Avaliação, como aponta Broering (2008, p. 6):

“os registros realmente favorecem uma maior compreensão do universo infantil. (...) Mas como saber do que brincam, como brincam, com o que e com quem brincam? Os registros escritos e fotográficos, utilizados pelas estagiárias, foram fundamentais para a ampliação dos nossos saberes sobre as crianças e suas brincadeiras. As crianças falam, apontam, mostram, e o registro apresenta-se como uma possibilidade de revelar formas e refinar olhares”.

É importante salientar o porquê dessa escolha. Baseou-se no fato de a professora ser presença constante no dia-a-dia das crianças da turma, estando mais plenamente inserida no contexto de vida de cada criança da turma e tendo uma relação mais achegada e passível de fazer relações da rotina das brincadeiras. Compreendem-se também as imposições desta escolha, já que a visão da professora é influenciada pelas suas próprias vivências; e este fator é altamente considerado no método de análise escolhida para esta pesquisa, a análise de discurso, que tem como um de seus pressupostos básicos a consideração da palavra como ação que “expressa posições ideológicas em jogo no processo sócio-histórico no qual as formas de relação são produzidas” (MINAYO, 2008, p. 319). Mas há a tentativa de diminuir ao máximo possível tal interação ao utilizarmos registros já realizados, sem o direcionamento para a relação brincadeira-mídia, o que torna a visão da professora menos direcionada, mas ainda assim passível de influências, como toda e qualquer interpretação, assim como nos lembra Buckingham, a simples tentativa de descrição das crianças e relação feita com a idéia de infância é “inevitavelmente informada por uma *ideologia* da infância – ou seja, por um conjunto de significados” (BUCKINGHAM, 2000, p. 25).

Para a análise dos pareceres descritivos foi utilizada a análise de discurso que visa

“realizar uma reflexão geral sobre as condições de produção e apreensão da significação de textos produzidos nos mais diferentes campos (...), visando a compreender o modo de funcionamento, os princípios de organização e as formas de produção de seus sentidos” (MINAYO, 2008, p. 319).

A organização dos documentos<sup>8</sup> (anexo 2) se deu a partir de temáticas como 1. Brincadeiras espontâneas; 2. Brincadeiras com jogos de regras; 3. Autonomia do cotidiano; 4. Atividades de produção; 5. Comunicação verbal; 6. Desempenho corporal. 7. Participação nos Projetos de trabalho. Dessas, nos apropriamos principalmente da temática das brincadeiras espontâneas e de papéis sociais. Pela leitura das descrições feitas pela professora, foi possível a aproximação a aspectos das brincadeiras espontâneas apresentadas por cada criança. Nela foram procurados traços das mídias como relatos de brincadeiras envolvendo super heróis e personagens mostrados principalmente pela televisão e videogames – imaginário provindo das mídias.

Porém, percebeu-se que apenas uma avaliação não era suficiente para entender a relação entre as mídias e as brincadeiras infantis, por isso também foi aplicado um questionário com os pais das crianças.

### **3.3. Pesquisa Empírica**

#### **A Perspectiva dos pais – Questionário**

Sentindo a necessidade de saber a opinião e conhecimento dos pais a respeito, e conhecer um pouco mais da rotina das crianças fora da escola, elaborou-se um questionário (anexo 1) para realização com os pais das 12 crianças observadas. A base do questionário foi retirada da pesquisa sobre consumo de mídia e práticas culturais de crianças sob a ótica dos pais de Souto-Maior (2005), e também utilizada por Munarim (2007) para investigar o imaginário midiático na cultura de movimento das crianças e adaptado para melhor atender os objetivos desse estudo. Nas adaptações realizadas salientou-se a rotina lúdica das crianças e principalmente as relações que a criança e sua família tem com as mídias.

---

<sup>8</sup> Foram analisados dois documentos, referentes às avaliações descritivas do primeiro e do segundo semestre de 2009. Ambos tem organizações similares, mas apoiadas em temáticas diferentes. No segundo, há maior ênfase nos projetos de trabalho, sendo que o primeiro geralmente foi mais rico para nosso foco de leitura. Um modelo geral encontra-se como Anexo 2.

## 4. RESULTADOS

### 4.1.1. Resultados da Revisão Bibliográfica

Foram selecionados 5 artigos provindos das principais revistas brasileiras da área, representando as atuais pesquisas na temática, os quais apresentaremos a seguir.

O primeiro texto que discorreremos “O brincar: linguagem da infância, língua do infantil” de Alves e Sommerhalder (2006), fala, à luz da psicanálise, sobre a importância do brincar para o desenvolvimento da criança, corroborando em muitos aspectos desse estudo. Os autores lembram que os jogos e brincadeiras tradicionais, a construção de brinquedos e sua prática em espaços abertos e públicos estão cada vez mais próximos da extinção. E que esses elementos de reflexão e criação precisam estar presentes nas brincadeiras, pois são fundamentais nos processos maturacionais da psique. E nesse ponto fazem uma crítica aos brinquedos modernos que “fazem de tudo: choram, falam, fazem xixi, andam, realizam vários movimentos etc” (ALVES e SOMMERHALDER, 2006, p. 128).

Quanto a isso, Benjamin (1984, p. 70) já advertia que

“quanto mais atraentes forem os brinquedos, mais distantes estarão de seu valor como ‘instrumentos’ de brincar; quanto ilimitadamente a imitação anuncia-se neles, tanto mais desviam-se da brincadeira viva”.

E ainda acredita que não é o brinquedo que deve ditar a brincadeira, e sim a brincadeira que ‘transforma’ o significado simbólico do objeto (do alemão *Spielzeug* [instrumento de brincar]). Sendo assim, uma vassoura pode ser um cavalinho, ou a vassoura voadora da bruxa ou até um microfone para o cantor, dependendo do que a criança quiser que seja na sua imaginação.

Alves e Sommerhalder (2006, p. 130) encerram afirmando que o brincar potencializa a exploração e a construção do conhecimento. E que as brincadeiras que já

iniciam com um rumo estabelecido limitam as “possibilidades de criação e descoberta, a essência do brincar”.

Já o artigo de Ingrid Wiggers, “Cultura corporal infantil: mediações da escola, da mídia e da arte” analisa as representações e expressões corporais de crianças entre 7 e 9 anos estudantes em Brasília. A autora, em sua tese, parte do pressuposto de que os “meios de comunicação de massa”, ou seja, as mídias, tem destacado espaço e posição no processo de interação social, difundindo amplamente a informação e imagem que definem como ideais. Por isso questiona: “*quais são as representações e expressões corporais das crianças construídas pela sua relação com a escola e a mídia*”? (WIGGERS, 2005, p. 61).

Através da análise de desenhos de “autorretratos” das crianças<sup>11</sup> e de entrevistas, a autora constatou que as representações “mais marcantes entre os meninos são os heróis virtuais, entre eles vários tipos de lutadores de artes marciais” (Idem, p. 66), e que as representações de “homenzinhos”, “fortões”, “esqueitistas” e “bad boys” representam para os meninos espécie de heróis. Acrescenta que uma figura muito viva na mente dos meninos era o *Pokémon*, desenho animado amplamente divulgado pela mídia na época, se tornando uma “epidemia” entre a criançada.

“Levantamos essa hipótese a partir da observação da verdadeira “epidemia” que se alastrou entre as crianças ao longo de toda a pesquisa de campo girando em torno dos produtos de consumo. Na escola, tornava-se visível, principalmente na hora do recreio, os meninos se espalhando em pequenos grupos pelo pátio, para disputar o bafo com as figurinhas do *Pokémon*, distribuídas como brindes em pacotes de salgadinhos” (Ibidem, p. 73).

Presente em grande parte dos autorretratos destacaram-se os “signos românticos, de desenhos de monstros e heróis e ainda os desenhos de brinquedos, como patinetes, carrinhos, bolas e bonecas”, referências à cultura lúdica infantil demonstrando que o brincar é uma “atividade muito significativa na experiência cotidiana das crianças” (Ibidem, p. 76) e que a mídia está presente e faz parte da constituição das representações das crianças.

---

<sup>11</sup> Nesse artigo foram considerados apenas os meninos, mas em sua tese “Corpos desenhados: olhares de crianças de Brasília através da escola e da mídia”, apresentada ao Programa de Pós Graduação em Educação da UFSC em 2003, há informações mais detalhadas. A referência completa pode ser encontrada na sessão de Referências.

Batista e Betti (2005) em seu artigo “A televisão e o ensino da educação física na escola” relatam uma experiência realizada com crianças da 2ª série (agora 3º ano, provavelmente em torno dos 8 anos) onde foi introduzido o uso de desenho animado como estratégia de ensino. Os autores salientam a presença das mídias, em especial a televisão no cotidiano da sociedade contemporânea, “estabelecendo parâmetros para compreendermos o mundo” (Idem, p. 136), e acreditam que a escola e educadores devem preocupar-se com a TV e sua importância na vida das crianças, sendo que

“Essa influência precisa ser bem mais conhecida: afinal, quando constatamos que a TV influencia a formação do cidadão, torna-se tarefa da comunidade educativa estar preparada para compreender o processo em curso e nele interferir” (Ibidem, p. 136).

Os autores propõem a inserção da televisão e mídias como estratégias de ensino para a abordagem de temas como a história das práticas corporais, construção e discussão de regras, resgates da cultura lúdica, atitudes de participação e cooperação, discussão de valores, respeito às diferenças, debates de temas como *dopping*, estética e beleza, violência, moda, propaganda e patrocínio esportivo, alimentação, estereótipos e outros.

Na experiência de ensino, utilizaram o método compreensivo de Ferrés (1996) que “pretende chegar à reflexão por meio da emoção” (Ibidem, p. 141). Através da apresentação de um episódio de desenho animado no qual apresentava-se uma situação de trapaça, arrependimento e culpa, foi instaurada uma discussão, aplicado um questionário e solicitada uma dramatização através de teatralização sobre os valores morais em questão.

A prática foi bem sucedida, resultando na reflexão e aprendizagem através de algo que as crianças gostam, os desenhos animados. Os autores ainda fazem uma sugestão semelhante a desse trabalho e de Ferrés (1996), de uma

“educação no meio e com o meio. A educação na TV significa transformá-la em matéria de estudo, ensinando os mecanismos da linguagem audiovisual e oferecendo orientação e recursos para sua análise crítica: a educação com a TV sugere a sua incorporação à sala de aula para otimizar o processo ensino-aprendizagem” (Ibidem, p. 137).

Um dos autores anterior, Mauro Betti, dando continuidade à linha de pesquisa, em 2006 com Alan Costa, publica o texto “Mídias e jogos: do virtual para uma experiência corporal educativa”, onde analisa as

“possibilidades de correlação entre o jogo e as mídias, propondo a transformação/transferência do virtual/virtualidade em uma possível experiência corporal educativa na escola na forma de jogos, a partir dos ‘jogos virtuais’ conhecidos dos alunos” (COSTA e BETTI, 2006, p. 165).

Nesse artigo, corroborando com os estudos anteriores, os autores salientam que as mídias, e de maneira mais visível, a televisão, fazem parte do cotidiano das crianças e que tem grande influência sobre elas, “transformando suas vidas e culturas a partir das referências que disponibiliza”.

Atentando para os estudos de Feres Neto (2001), que indica que os avanços nos meios de comunicação estão promovendo um “devir outro” no Ser Humano, podendo produzir novas subjetividades, como novas demandas de sensibilidade e inteligibilidade. Com isso, a hipótese é de que estejam surgindo novos “jogos sociais” onde limites espaciais e temporais não são mais limitadores, e que a Educação Física, deveria incorporar em seus conteúdos também esses novos meios de comunicação, vinculando-os à prática em uma perspectiva crítica e criativa.

Como evidência da abrangência dessa área na Educação Física, basta observarmos as crianças que não esquecem o enredo do desenho animado quando vem para a aula de Educação Física, ou o menino fazendo gol e gritando “Rooonaldinho”! Pois

“seja nos conteúdos, nos personagens ou nas tramas, as imagens transmitidas pela televisão são apropriadas pelas crianças, as quais não assistem e recebem passivamente as mensagens fornecidas, mas transformam essa informação em estruturas lúdicas que sustentam suas brincadeiras” (Ibidem, p. 172).

Por isso, o autor sugere que utilizemos tais “vivências eletrônicas” do cotidiano das crianças de 1º a 4º ano nas práticas educativas, partindo de temáticas conhecidas por eles como desenhos animados, jogos de cartinha de Yu-Gi-Oh, filmes e videogames.

Já o texto “texto televisivo e educação infantil: conhecimento cotidiano e trabalho pedagógico”, de Costa e Leiro (2010) traz um projeto que vislumbra auxiliar as crianças a dialogarem com o texto televisivo, pois as informações trazidas por essa são internalizadas, apropriadas e significadas pelas crianças. Então há a necessidade de “pensar em fazeres pedagógicos atentos para o texto televisivo” (COSTA e LEIRO, 2010, p. 122). Após salientar as influências das mídias na formação e desenvolvimento infantil, os autores

discutem sobre o envolvimento dos conteúdos da cultura corporal e da prática pedagógica (dança, esporte, jogo, luta e ginástica) com os temas midiáticos.

“A televisão trata tanto dos temas próprios da educação física quanto de temas importantes a essa área de conhecimento, como o corpo, destacando a erotização precoce, as referências ligadas aos super-heróis e o culto aos padrões de beleza” (COSTA e LEIRO, 2010, p. 126).

E mais especificamente ainda, a Educação Infantil requer um “toque especial”, fazendo com que essa leitura crítica seja transmitida através do universo lúdico e do faz de conta.

Enfim, mais esse estudo confirmou a “presença significativa da TV na vida de criança e a capacidade de identificar a cultura corporal nos desenhos animados” (COSTA e LEIRO, 2010, p. 132), porém os autores consideram que a temática transcendeu a perspectiva da Educação Física, sendo multidisciplinar, precisando que a Escola como um todo se envolva na Educação para as mídias.

Como pode ser observado, todos os textos partem de uma perspectiva de associação ou inclusão dessa temática nos conteúdos da Educação Física, e todos denotam a importância de mostrarmos e desenvolvermos a criticidade como elemento fundamental nas relações que as crianças desenvolvem com as mídias, pois já se observa sua presença nas brincadeiras infantis; corroborando com a hipótese de nosso estudo de que as mídias estão presentes nas brincadeiras infantis e que influenciam o modo como as crianças brincam.

Todas também salientam que esse processo deve ser desenvolvido e abarcado pela Escola em todo seu conjunto de docentes e áreas de conhecimento, pois envolve muito mais que a cultura corporal, embora o corpo e movimento sejam seus eixos mais explícitos de relações.

#### **4.1.2. Resultados da Pesquisa documental – Pareceres descritivos**

Já em nossa pesquisa documental, com a leitura dos Pareceres descritivos pode-se observar que das 12 crianças analisadas, 10 dos relatos (com exceção apenas de “A” e “E”) mostraram forte presença das mídias nas brincadeiras infantis. Alguns de maneira bem explícita como o caso da criança A.

Abaixo faremos uma breve descrição das crianças com trechos retirados dos Pareceres descritivos analisados:

**Quadro 2** – Breves trechos descritivos dos pareceres

<b>Criança</b>	<b>Brincadeiras espontâneas</b>	<b>Característica marcante</b>
<b>A</b>	As brincadeiras de papéis sociais foram, eventualmente, vivenciadas por “A”. Nestas atividades, reproduziu as relações reais e pautou-se em ações interdependentes, passando a se preocupar com o cumprimento da lógica própria à vida real.	Não foi possível identificar suas preferências, do ponto de vista das atividades, com exceção do seu forte interesse pelos recursos elétricos (tomadas, aparelhos de sons e similares).
<b>B</b>	Em suas brincadeiras com os meninos foi comum vê-la brincando com pequenos bonecos “super-heróis” e pequenos outros brinquedos, com os quais, elaborava ricos contextos lúdicos. Em suas brincadeiras espontâneas, brinca com pequenos brinquedos: bonecas, animais, folhear livros, desenhar e na casinha.	Hábito de ficar brincando sozinha por tempo prolongado, concentrado nos brinquedos escolhidos. Eventualmente, quis ficar afastada do grupo apenas observando os amigos em atividade.
<b>C</b>	Sendo comum permanecer isolada do grupo, envolvida em determinadas atividades, principalmente atividades calmas, brincar fantasiada, faz de conta na casinha, desenhar, ouvir música e dançar, o que faz com desenvoltura e prazer. Suas brincadeiras com amigos expressaram as imaginações infantis vinculadas, principalmente, aos contos de fada, as histórias infantis.	Foi comum ouvi-la cantando canções seguindo fielmente a letras das mesmas, com empolgação e com alto tom de voz. Preferência pela cor rosa.
<b>D</b>	Revelou expressivo interesse, especialmente, em brincar com fantasias, num contexto de faz de conta, além da casinha com bonecas e animais de pelúcia. Nas brincadeiras de papéis sociais reproduziu as relações reais e pautou-se em ações interdependentes, passando a se preocupar com o cumprimento da lógica própria à vida real.	Um dos aspectos fortes no seu comportamento foi seu interesse em auxiliar os adultos.
<b>E</b>	Nas brincadeiras de papéis sociais reproduziu as relações reais e pautou-se em ações interdependentes, passando a se preocupar com o cumprimento da lógica própria à vida real.	Realizou suas produções artísticas com riqueza de detalhes e de cores, com significados que expressaram a qualidade do seu universo histórico-cultural.
<b>F</b>	Observamos que as suas brincadeiras de correr com os amigos expressaram as imaginações infantis vinculadas, principalmente, aos desenhos animados, sobretudo “os alienígenas” que provavelmente são veiculados na mídia televisiva. Foi comum provocar amigos com brincadeiras “bruscas”, gerando inúmeras reclamações dos mesmos; sobretudo por comportamento que incomodaram profundamente seus pares, por exemplo, beijar na boca, querer lambar o amigo, entre outros.	Foi comum, fazer tudo com muita pressa. Este aspecto resulta, muitas vezes, em atividades concluídas com pouco empenho. Os momentos de estórias foram os de sua maior agitação, pois exigiam dele concentração, atenção prolongada.
<b>G</b>	Suas brincadeiras espontâneas mais frequentes incluíram, principalmente, brincar fantasiada e na casinha (faz de conta) principalmente com bonecas. Suas brincadeiras com os amigos expressaram as imaginações infantis vinculadas, principalmente, aos contos de fada.	Outro destaque no seu desenvolvimento foi o interesse cotidiano em permanecer fantasiada e deste modo, envolver-se nas brincadeiras com seus pares.

<b>H</b>	Suas brincadeiras espontâneas mais frequentes incluíram, principalmente, desenhar e brincar de faz de conta na casinha da sala. Nas brincadeiras de papéis sociais reproduziu as relações reais e pautou-se em ações interdependentes, passando a se preocupar com o cumprimento da lógica própria à vida real.	Foi carinhosa com todos, respeitosa ao mesmo tempo em que expressou firmeza em suas escolhas. Deste modo, foi comum manifestar suas opiniões para os amigos quando estes não corresponderam aos seus propósitos.
<b>I</b>	Suas brincadeiras espontâneas mais frequentes incluíram, principalmente, brincar fantasiada, dança, ouvir música, brincar na casinha de faz de conta e folhear livros infantis disponíveis na sala de aula. Observamos que suas brincadeiras com os amigos expressaram as imaginações infantis vinculadas, principalmente, aos contos de fada, as histórias infantis. Foi comum observá-la brincando de amamentar boneca, explicitando desta forma, sua vivência familiar, na qual há o irmão bebê que está em fase de amamentação.	Foi admirável observar a delicadeza das suas manifestações, por exemplo, admirando e comentando sobre o belo a sua volta, desejando que a fantasia que vestia estivesse “combinando as cores”, com cintos e botões arrumados, entre outros inúmeros detalhes.
<b>J</b>	Suas brincadeiras espontâneas mais frequentes incluíram, principalmente, em solicitar aos adultos que lessem histórias para si e também em brincar com bonecas na casinha além de gostar muito de desenhar e recortar. Tem o hábito de ficar brincando sozinha por tempo prolongado, concentrada com os brinquedos escolhidos, principalmente com livros de histórias.	Foi respeitosa com todos e companheira. Foi comum vê-la mais zangada e chateada quando seus pais viajam. Sua amiga brincar com outros era motivo de ciúmes, num movimento de querer sua amiga somente para si.
<b>K</b>	Na maioria das vezes, seu comportamento expressou suas imaginações infantis vinculadas, principalmente, aos desenhos animados, que provavelmente são veiculados na mídia televisiva, cujas características direcionam-se, sobretudo, às lutas, aos gritos, a necessidade de vencer. As brincadeiras de papéis sociais foram esporádicas nos seus interesses, expressando, predominantemente, brincadeiras relacionadas às lutas.	Estabelece relações rápidas com os amigos devido à sua insistências em querer que os amigos fizessem exatamente aquilo que ele queria. É respeitoso com todos, ao mesmo tempo que expressou firmeza em suas escolhas, não aceitou, passivamente, as definições das outras crianças, quando as mesmas não lhe agradaram.
<b>L</b>	O que marca a interação com seus amigos são as brincadeiras com carrinhos, construções com blocos e animais, e corre-corre no corredor. Observamos que as suas brincadeiras de correr com os amigos expressaram as imaginações infantis vinculadas, principalmente, aos desenhos animados que provavelmente são vinculados na mídia televisiva. As brincadeiras de papéis sociais centradas nos super-heróis foram uma constante nos seus interesses.	Com um comportamento social reservado, a participação nas atividades foi apreciada desde que não fosse exposto a uma determinada platéia. Também em sua comunicação verbal, fala o necessário, sem estender-se em suas explanações ou opiniões.

Com a análise da Cultura lúdica presente nos Pareceres descritivos das crianças, teve-se o suporte do empirismo, mostrando que realmente há a presença das mídias, de variadas maneiras e intensidades, nas brincadeiras infantis. Porém, algumas estão tão intrinsecamente implícitas em nosso cotidiano que são difíceis de identificar e classificar, como as brincadeiras, de bonecas ou não, imitando as histórias de faz de conta como Bela Adormecida, Cinderela, A Bela e a Fera, entre outros.

Nessa etapa nos perguntamos: Mas serão tais histórias provindas das mídias ou já fazem parte da nossa Herança Cultural? Para se ter a resposta, basta simplesmente observar as figuras estampadas nas mochilas, roupas, calçados, cadernos e diversos outros acessórios infantis. Aqui nos valemos da expressão conceituada por Adorno e Horkheimer e explicada por Vaz de *indústria cultural*, “relacionada a mercadorização da cultura, sua banalização e reificação” (VAZ, 2006, p.15), quando a cultura é produzida e amplamente divulgada até haver um processo de intrinsecamento, o qual passa muitas vezes, despercebido.

Com tal referência, incluíram-se também tais brincadeiras na categoria das brincadeiras com presença midiática. Com isso, percebeu-se que apenas as crianças “E” e “A” não tiveram fortes referências das mídias indicadas pelas brincadeiras cotidianas, observadas pela professora, demonstrando e confirmando a hipótese apresentada de que a presença das mídias nas brincadeiras infantis é algo real e concreto.

Pode-se observar também uma utilização prevalente do uso de brinquedos como bonecas ou carrinhos para dar suporte às suas brincadeiras. Há também uma pressão muito forte provinda da propaganda midiática e apoiada por muitas das crianças de que a boneca precisa ser Polly ou Barbie, ou o carrinho da Hot Weels ou outros em voga na mídia no momento, visto que ‘outro não serve, porque não é aquele’.

#### **4.1.3. Resultados dos Questionários aos pais**

Através dos questionários respondidos pelos pais, pôde-se ter uma aproximação maior da rotina diária das crianças. Deles, retiramos alguns elementos que consideramos mais relevantes para a relação estabelecida entre as brincadeiras e as mídias.

É importante comentar a dificuldade que encontramos no uso desse instrumento, visto que o ideal seriam entrevistas, para sanar dúvidas e obter respostas mais concisas e objetivas. Porém, devido a dificuldade de contato com os pais, relatado pela atual professora, pelos mesmos comparecerem na Instituição somente para apanhar seus filhos, optou-se pela utilização de questionários que foram grampeados na agenda das crianças e que seriam informados aos pais pela professora. A primeira remessa de questionários foi entregue à professora no dia 10 de maio, mas devido a vários contratemplos envolvendo o adoecimento da professora e afastamento da bolsista, após várias tentativas de entrega de

questionários aos pais, até dia 14 de junho, dia anterior à entrega da pesquisa, somente cinco questionários haviam retornado.

Porém, a importância desse instrumento não está em sua quantidade, mas em como seus dados representam o dia a dia das crianças, os quais também confirmaram a hipótese inicial desse estudo de que as crianças assistem televisão diariamente (principalmente desenhos animados) sendo que em todas as crianças esse hábito foi constatado, mesmo as que tem estilo de vida mais alternativo. Também quanto ao personagem que a criança mais se identifica, embora poucos, podemos perceber que houve uma unanimidade quanto aos personagens do imaginário midiático infantil, como pode ser observado na tabela a seguir:

**Tabela 1:** Questões relacionadas à rotina lúdica das crianças:

Criança	Em que lugar da casa a criança brinca?	Do que a criança gosta/costuma brincar e com quem?	Do que a criança gosta mais: ouvir música, ver TV, ler revista/livro, jogar videogame ou outros?	O que a criança faz quando volta do NDI?	Qual a história que a criança mais gosta?	Faça um breve relato da rotina diária da criança:
<b>A</b>	Em todos.	De fazer “ligações elétricas”, de construir casas, de desenhar. Sozinho ou com a irmã.	Ouvir música.	Brinca, come e dorme.	“Os bichos que tive”, de Sylvia Orthof.	12:00 – almoço em casa; tarde: brincadeiras, lanche, filmes nos dias de chuva, praia ou lagoa no verão. 18:30 – banho; 19:30 – jantar; 21:00 – caminha.
<b>B</b>	Dentro de casa e no pátio do terreno.	Com brinquedos tanto de meninas como de meninos também, brinca com o irmão e também com outras crianças.	Ver TV e ler revista/livro.	Faz atividades outras, no período da tarde.	São várias: Chapeuzinho Vermelho, a Cinderela e outras.	Levanta às 7:00 horas; 7:30 vai para o NDI; Meio dia para casa almoçar; 13:30 horas vai para outras atividades (natação, sport kids); 18:00 horas para casa ... Até ir dormir.
<b>C</b>	Quarto e jardim.	Cama elástica, pula-pula e boneca. Com prima e irmã.	Ver TV e outros.	Assiste desenhos e jogos internet.	Livro fedido.	De manhã: NDI; almoço; tarde: varia (brincadeiras, jogos internet, TV) + lanche; noite: banho, janta (TV, livro, brincadeira, cama).
<b>D</b>	Toda a casa. Mas gosta de ficar na área de serviço, anexa a cozinha.	Ela gosta de brincar de boneca. Ela brinca com as bonecas de mamãe e filhinha Geralmente brinca sozinha, pois não temos nenhuma criança que mora perto de casa.	Ver TV.	Ela almoça em casa e depois vai para a creche da prefeitura	Bela Adormecida.	Pela manhã, toma café e vai para o NDI. Ao meio dia, volta para casa e almoça com a mãe. Depois por volta das 13:00 vai para a creche da prefeitura onde permanece até às 18:30. Isto de segunda a sexta.
<b>E</b>	Sala e quarto.	Jogos de videogame, bicicleta, jogos. Com a irmã.	Ver TV, ler revista/livro, jogar videogame e andar de bicicleta.	Fica na casa dos avós maternos.	A história da Bruxa que a professora do ano anterior contou em sala de aula.	Vai para o NDI, passa a tarde na casa dos avós, final de tarde vai para casa com a mãe. Faz natação 2 x por semana.

Tabela 2: Questões sobre relações com as Mídias:

Criança	Equipamentos de mídia que possui: telefone; televisão, que canais pega?; videogame; rádio/som; aparelho de DVD; celular; computador?	A criança usa computador? Entra na internet? Com que frequência? O que faz?	Qual o programa de TV favorito da criança?	Qual o personagem que a criança se identifica?	Há programas na TV que a família assiste junta?	Se pudesse inventar um programa para a criança, como seria?	E o que acha que a criança escolheria?	Ela escolhe a roupa que veste? Quais as preferidas?	Ela escolhe os brinquedos que tem/ganha? Quais os preferidos?
A	Telefone, rádio/som, computador.	Sim. Quase diariamente. Olha sites de imobiliárias, de carros usados e de ferragens.	Zooboomafoo	Com George, o curioso.	Assistimos juntos desenhos infantis retirados de locadoras.	Algum que mostrasse culturas diferentes; crianças brincando diferente, etc.	Algo que tivesse muitos bichos, como Zooboomafoo	Em geral, sim. Nada de casacos, nada de meias. Roupas mais coloridas e de verão.	Em geral, sim. Ele adora fios elétricos, tomadas, interruptores, tês. Ama um dinossauro de pelúcia (não é personagem de desenho animado). De aniversário, pediu uma casa de madeira (de brinquedo, é claro).
B	Telefone, televisão (vários, tem Sky), videogame, rádio/som, aparelho de DVD, celular, computador.	Sim. Uma 2 vezes por semana, uma hora cada vez. Entra em sites infantis, sempre supervisionada por um adulto.	Desenhos animados.	Personagens de princesas.	Filmes e jogos do Brasil.	Desenhos educativos, como preservar a natureza.	Desenhos infantis.	Não. Sempre a vontade da mãe prevalece.	As vezes sim, escolhe, nem sempre. Os preferidos são bonecas.

<b>C</b>	Telefone, televisão, todos os abertos, aparelho de DVD.	Sim, todos os dias (seg a sex). Usa em sites infantis.	Hi-5.		Não.	Interativo educativo. /	Musicais.	Quando para comprar é a mãe quem escolhe. Mas para pegar do armário e vestir a criança decide.	Às vezes, bonecas.
<b>D</b>	Telefone, televisão (Globo, Record, etc.), rádio/som, aparelho de DVD, celular e computador.	Muito raramente. Com a ajuda dos pais. Brinca com jogos de memória.	TV Globinho.	Ela responde que não sabe.	Às vezes Pica Pau.	Um programa bem educativo.		Sim. Vestidos e fantasias.	Sim, bonecas e bichos de pelúcia.
<b>E</b>	Telefone, televisão, videogame, rádio/som, aparelho de DVD, computador.	Sim, usa em sites infantis e joga jogos on-line, quase diariamente durante a semana.	Desenhos animados.	Mário (videogame)	Sim, desenhos animados.	Com música de qualidade e atividades artísticas.	Com músicas e desenhos animados.	Não. Sempre a vontade da mãe prevalece.	Geralmente não.

## 5. CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES

A partir da leitura dos Pareceres descritivos e dos questionários respondidos pelos pais pode-se confirmar a hipótese inicial desse estudo de que a mídia está presente no brincar infantil, desde as temáticas utilizadas como enredo até o modo como muitas crianças se tornaram “dependentes” de certos brinquedos. Pode-se perceber também que a exposição à mídia, sobretudo à televisão, e especialmente os desenhos animados é gigantesca e relevante no cotidiano das crianças, embora saibamos que essa relação não é passiva.

Aprendemos que a relação com as mídias vem estimulando capacidades como a criatividade, imaginação, sociabilidade, dentre outras, e que podem ser utilizadas com intuito educativo como suportes de aprendizado de muitas temáticas apresentadas na mídia como moral, violência, cooperação, etc.

A pesquisa realizada na literatura mostra que a preocupação com o que as crianças assistem na televisão é necessária e importante para que elas não tenham uma educação informal alienada que influencia e muito na formação da cultura e modo de pensar delas, e que muitas pesquisas a respeito já ocorrem, sobretudo na área da Educação e Psicologia, mas infelizmente a Educação Física não tem se debruçado muito sobre tal temática tão explicitada nas brincadeiras das crianças em suas aulas.

Assim, cabe à Educação Física, área de estudos do movimento humano e cultura corporal, investigar mais aprofundadamente as mudanças que podem estar ocorrendo com seus principais objetos de estudo, o corpo e o movimento humano, já que é através da expressão corporal e do “se-movimentar” que a criança expressa seus pensamentos, posicionamentos, desejos e anseios.

Através de pesquisa nos noticiários pode-se perceber que o contato das crianças com as mídias é gigantesco. Quanto a isso, somente Políticas públicas parecem poder estimular uma maior discussão e intervenção desse assunto entre Escola, Professores e

família para que as crianças tenham uma Educação para as mídias, que lhes estimulem a reflexão ante o que veem, ouvem e leem, quer seja na televisão, quer na internet, quer nas revistas em quadrinhos, etc.

Estimulamos também uma maior preocupação por parte da formação dos professores da Educação (incluindo aqui a Educação Física) quanto à mídia e as relações culturais formadas em torno dela. Observando as ementas das disciplinas do Curso de Licenciatura em Educação Física da UFSC, por exemplo, observa-se que há apenas uma disciplina **optativa** sobre Educação Física e Mídia. Assim, para que ocorra uma melhor formação e preparação dos professores quanto às mídias e suas relações, sugere-se aqui a adição da temática ao currículo das Instituições formadoras de professores.

Precisa-se também de Políticas Públicas que extrapolem o limite escolar e envolvam também os organismos públicos e privados, empresas e associações que regulam os meios de comunicação para que participem na construção de programas televisivos, desenhos e comerciais menos apelantes e mais educativos, ou pelo menos, menos bitolantes às crianças.

Com os dados coletados conseguimos informações muito ricas e importantes para o aprofundamento nessa relação mídia/brincar infantil, porém sua interpretação requer um aprofundamento teórico não possível apenas em dois semestres, tempo designado para uma monografia, abrindo caminhos para pesquisas mais aprofundadas para entender melhor as relações entre os fenômenos do brincar, da cultura infantil e as mídias.

Aproprio-me agora de uma passagem muito bem colocada de Costa e Betti (2006) para encerrar:

“Assistir, praticar, jogar *videogames*, falar sobre os jogos, as aventuras e as lutas dos personagens de desenhos, filmes e jogos eletrônicos, brincar e fantasiar com eles e sobre eles, todas essas experiências são constituintes e constituidoras da cultura lúdica infantil e devem ser apropriadas de modo crítico e criativo pela Educação Física na escola, se essa disciplina, por sua vez, quiser *atualizar* a sua prática pedagógica, e não ficar alheia ao seu tempo” (COSTA e BETTI, 2006, p. 175-6).

## REFERÊNCIAS

ALVES, F. D., SOMMERHALDER, A. O brincar: linguagem da infância, língua do infantil. **Revista Motriz**, Rio Claro, v. 12, n. 2, p. 125-32, mai/ago 2006.

BATISTA, S. R., BETTI, M. A televisão e o ensino da Educação Física na escola: uma proposta de intervenção. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. Campinas, v. 26, n. 2, p. 135-48, jan. 2005.

BENJAMIN, Walter. **Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação**. São Paulo: Summus, 1984.

BRASIL. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Lei nº 9.394/1996**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF, 23 dez, 1996.

BROERING, A. S. Quando a Creche e a Universidade se encontram: histórias de estágio. In: OSTETTO, L. E. (Org.) **Educação Infantil: saberes e fazeres da formação de professores**. Campinas: Papyrus, 2008.

BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e cultura**. Tradução de Gisela Wajskop. 6 ed. São Paulo: Cortez, 1995.

\_\_\_\_\_. A criança e a cultura lúdica. In: KISHIMOTO, T. **O Brincar e suas Teorias**. São Paulo: Pioneira, 1998.

BUCKINGHAM, David. **Crescer na era das mídias eletrônicas**. Trad.: Gilka Girardello e Isabel Orofino. São Paulo: Loyola, 2000.

COSTA, A. Q., BETTI, M. Mídias e jogos: do virtual para uma experiência corporal educativa. **Revista Brasileira Ciências Esporte**, Campinas, v. 27, n. 2, p. 165-78, jan. 2006.

COSTA, M. B., LEIRO, A. C. R. Texto televisivo e educação infantil: conhecimento cotidiano e trabalho pedagógico. **Revista Bras. Cienc. Esporte**, Campinas, v. 31, n. 2, p. 121-35, jan. 2010.

FANTIN, Mônica. **No mundo da brincadeira: jogo, brinquedo e cultura na educação infantil**. Florianópolis: Cidade Futura, 2000.

GIRARDELLO, Gilka, TUYAMA, Laura. **O ateliê da aurora: Criança, Mídia & Educação**, 1999. Disponível em: <http://www.aurora.ufsc.br/projeto.htm>. Acesso em: 01 jul. 2009.

\_\_\_\_\_. **A imaginação infantil e as histórias da TV**. 1999. Disponível em: <http://www.aurora.ufsc.br/>. Acesso em: 31 de março de 2009.

GONZÁLEZ, Fernando Jaime *et al.* (Org.). **Dicionário crítico de educação física**. Ijuí: Unijuí, 2005. (Coleção Educação Física).

KISHIMOTO, Tizuko (Org.). **O Brincar e suas Teorias**. São Paulo: Pioneira, 1998.

KUNZ, Elenor. **Transformação Didático-pedagógica do esporte**. Ijuí: Unijuí, 2003.

\_\_\_\_\_. **Educação Física. Ensino e Mudança**. 3 ed. Ijuí: Unijuí, 2004.

MORAES, Ana Lúcia de Oliveira. As crianças e a violência na televisão. Forum Media 6 Revista do Curso de Comunicação Social da Escola Superior de Educação de Viseu. Disponível em: [http://www.ipv.pt/forumedia/3/3\\_fe5.htm](http://www.ipv.pt/forumedia/3/3_fe5.htm). Acesso em: 02 de julho de 2009.

MUNARIM, I. Brincando na Escola: O imaginário midiático na cultura de movimento das crianças. 2007. 189 f. **Dissertação** (Mestrado em Educação) - Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.

OAKLANDER, Violet. **Descobrimos crianças: a abordagem gestáltica com crianças e adolescentes**. São Paulo: Summus Editorial, 1980.

OLIVEIRA, Vera Barros. **Rituais e brincadeiras**. Petrópolis: Vozes, 2006.

Núcleo de Desenvolvimento Infantil. CED/UFSC. **Projeto Político Pedagógico**. Florianópolis, 2009.

Portal da família. Disponível em: [www.portaldafamilia.org.br/artigos/artigo436.shtml](http://www.portaldafamilia.org.br/artigos/artigo436.shtml). Acesso em: 02 de julho de 2009.

RAUPP, M. D. **Projeto de intervenção pedagógica do Grupo 6 matutino**. NDI/CED/UFSC, 2009.

SANTOS, L. M. E. Educação Física: perspectivas teórico-metodológicas para a educação emancipatória na primeira infância. 2008. 106 f. (**Dissertação**) - Mestrado em Educação Física, Centro de Desportos, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

VALDÍVIA, Miguel. Crianças frente à tela, overdose de televisão. Saúde na internet. Disponível em: [http://www.saudenainternet.com.br/portal\\_saude/criancas-frente-a-tela--overdose-de-televisao.php](http://www.saudenainternet.com.br/portal_saude/criancas-frente-a-tela--overdose-de-televisao.php). Acesso em: 02 de julho de 2009.

VERDEN-ZÖLLER, Gerda. O brincar na relação materno-infantil: fundamentos biológicos da consciência de si mesmo e da consciência social. In: MATURANA, H. **Amar e brincar: fundamentos esquecidos do humano do patriarcado à democracia**. São Paulo: Palas Athena, 2004.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. **O desenvolvimento psicológico na infância**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

\_\_\_\_\_. A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. Tradução de Zóia Prestes. **Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais**, Rio de Janeiro, n. 8, 01 jun. 2008. Disponível em: <http://www.ltds.ufrj.br/gis/anteriores/rvgis11.pdf>. Acesso em: 08 jun. 2009.

WIGGERS, Ingrid. *Corpos desenhados: olhares de crianças de Brasília através da Escola e da Mídia*. 2003. 270 f. **Tese** (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2003.

WIGGERS, I. Cultura corporal infantil: mediações da escola, da mídia e da arte. **Revista Bras. Cienc. Esporte**, Campinas, v. 26, n. 3, p. 59-78, maio 2005.

Globo.com. **Pais que brincam por 30 minutos ao dia têm filhos mais seguros e saudáveis**. GP1, 13 out. 2008. Disponível em: <http://www.gp1.com.br/noticias/pais-que-brincam-por-30-minutos-ao-dia-tem-filhos-mais-seguros-e-saudaveis-47317.asp>. Acesso em 19 de junho de 2009.

Estudo: pais brincam pouco com os filhos. Disponível em: <http://invirtus.net/in/story.php?title=estudo-pais-brincam-pouco-com-os-filhos>. 2009. Acesso em 19 de junho de 2009.

ZACHARIAS, V. L. *As crianças e a televisão*. Centro de Referência Educacional. Consultoria e Assessoria em Educação. Disponível em: [www.centrorefeducacional.com.br/crietv.htm](http://www.centrorefeducacional.com.br/crietv.htm). Acesso em: 02 de julho de 2009.

**Anexo 1**  
**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA**  
**DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO FÍSICA**

Olá, sou graduanda do curso de Educação Física e venho através deste solicitar o preenchimento do questionário abaixo para a pesquisa “O brincar infantil e as mídias”, na qual investigo as possíveis relações feitas pelas crianças entre a mídia e seu imaginário, através de suas brincadeiras. Com esse questionário pretendo conhecer um pouco mais do dia-a-dia da criança frente às mídias. Saliento o sigilo da identidade das crianças e responsáveis e uso estrito dos dados para a pesquisa em andamento.

Obrigada, Heloisa dos Santos Simon.

**Questionário sobre Rotina e Mídia**

- Nome da criança:
- Cidade onde nasceu e cresceu:
- Com quem mora/convive?
- Onde mora (bairro): casa ( ) apartamento ( )
- Em que lugar da casa a criança brinca?
- Do que a criança gosta/costuma brincar e com quem?
- Qual lugar fora da casa a criança tem para brincar?
- A criança fala sobre o que brinca? Do quê ela brinca?
- Equipamentos de mídia que possui:
  - a. Telefone ( )
  - b. Televisão ( ) Que canais pega?
  - c. Videogame ( ) É portátil?
  - d. Rádio/som ( )
  - e. Aparelho de DVD ( )
  - f. Celular ( )
  - g. Computador ( )
- A criança usa computador?
- Entra na internet? Com que frequência? O que faz?
- Do que você gosta mais?  
Ouvir música ( ) Ver TV ( ) Ler revista/livro ( ) Jogar videogame ( ) Outros ( )
- E a criança?  
Ouvir música ( ) Ver TV ( ) Ler revista/livro ( ) Jogar videogame ( ) Outros ( )
- O que a criança faz quando volta do NDI?

- Enquanto a criança brinca ou come, a TV está ligada? O rádio ou o computador?
- Qual seu programa de TV favorito?
- E o da criança?
- Qual o personagem que a criança se identifica?
- Há programas na TV que a família assiste junta? Quais?
- Alguém lê histórias para a criança? Quem?
- Qual a história que a criança mais gosta?
- Alguém na família costuma ler livros? Que tipo de livro?
- A criança já viu alguma peça de teatro? Se sim, qual gostou mais?
- Há algum trabalho de conscientização sobre mídia no NDI?
- Se pudesse inventar um programa para a criança, como seria?
- E o que acha que a criança escolheria?
- A criança escolhe a roupa que veste? Quais as preferidas?
- A criança escolhe os brinquedos que tem/ganha? Quais os preferidos?
- Faça um breve relato da rotina diária da criança:

**OBS. Por favor, pergunte para as crianças quando houver dúvida sobre as respostas.**

**Anexo 2**  
**Modelo de Parecer descritivo**  
**PARECER/ 1º SEMESTRE/2009**

“E”

“E” chegou no grupo Arco-Íris expressando alegria e segurança. Aliás, a alegria é sua forte característica. O novo convívio com quatro amigos seus do ano anterior, além da mesma professora, certamente favoreceu sua inserção no grupo que passou a ser composto por novos sete amigos de outros grupos do ano anterior. Nas relações que estabeleceu com o grupo, predominou seu interesse nas brincadeiras com “I” e também com o “X”, amigo do grupo vizinho, além de “A”, “D” e “F”, estes com menos frequência. As mais comuns interações entre este grupo ocorreram no corredor que une as salas dos grupos, por meio de correrias e brincadeiras com carrinhos. Na sala do seu grupo, “E”, em conjunto com “I”, revelou interesse em brincar com blocos de madeira, elaborando inúmeras construções. Individualmente, seu interesse direcionou-se na montagem de quebra-cabeças, a qual executou com muita facilidade. Com o restante dos amigos do grupo, as interações ocorreram, porém sob a coordenação da professora, ou seja, participou das brincadeiras propostas, juntamente com todos.

Seu comportamento divertido e expansivo foi marcante no grupo, porém foi comum, mesmo sem ter intenção, realizar brincadeiras envolvendo grandes movimentos com uso de objetos, brinquedos ou almofadas que resultaram em “chateações” de amigos. Dito de outro modo, foi comum “E” provocar amigos do grupo com brincadeiras “bruscas”, gerando inúmeras reclamações dos mesmos. Esta predominância do seu comportamento, por um lado revela sua alegria e expansividade, conforme comentamos anteriormente, por outro, causa conflitos nas suas relações com os outros.

Quanto a sua autonomia no cotidiano (guardar seus pertences, auxiliar na organização dos espaços pedagógicos, dirigir-se aos espaços da escola para alcançar determinado objeto) incluindo suas necessidades básicas (alimentação, vestuário, higiene), manifestou o exercício da mesma, porém, foi comum, na maioria destes momentos, fazer tudo com muita pressa. Aliás, esta é outra sua característica expressiva: realizar ações, atividades, etc. sempre apressado. Este aspecto resulta, muitas vezes, em atividades concluídas com pouco empenho.

Suas brincadeiras espontâneas mais frequentes incluíram, principalmente, brincar com carrinhos, construções com blocos e animais, brincadeiras de correr entre amigos e também, com menos frequência, brincar na casinha (faz-de-conta) e com jogos de quebra-cabeças, assim como, folhear livros infantis disponíveis na sala. Observamos que suas brincadeiras de correr com os amigos expressaram as imaginações infantis vinculadas, principalmente, aos desenhos animados, sobretudo “os alienígenas” que provavelmente são veiculados na mídia televisiva, cujas características direcionam-se, sobretudo, à lutas, aos gritos, a necessidade de vencer.

Os jogos com regras não atraíram seu interesse, sendo comum, nos momentos que foi convidado a jogar, permanecer por pouco tempo. Seu interesse reside nos jogos de quebra-cabeças, conforme comentamos anteriormente. Os jogos com regras exercem forte influência no desenvolvimento infantil porque neles se formam níveis elevados de percepção, memória, imaginação, processos psicomotores, processos verbais, elaboração de idéias, etc., contribuindo dessa forma para formas abstratas de pensamento, premissa básica da complexa aprendizagem sistematizada.

Nas atividades de produções (desenhos, pintura, trabalhos manuais, hipóteses de escrita, etc.), foi comum realizar com rapidez, sem empenhar-se, considerando

rapidamente sua atividade concluída. Enquanto a maioria das crianças do grupo envolveu-se naquilo que estava fazendo, seu interesse residiu em permanecer brincando em situações intensamente exploradas desde sua chegada na escola. Sem dúvidas, a brincadeira é a atividade principal das crianças desta faixa etária, representando a linha central do seu desenvolvimento, mas também há a presença das atividades acessórias de desenvolvimento expressas pelas atividades de produção e neste quesito, o envolvimento da criança contribui para a sua complexificação psíquica, impulsionando a evolução do seu desenvolvimento. Provavelmente encontra-se em curso, no desenvolvimento de “E”, a ampliação dos mecanismos de controle sobre si, na qual o seu processo de imaginação infantil está permitindo-o desprender-se das restrições impostas pelo ambiente imediato, estando em curso, sua capacidade de modificar o significado dos objetos, ou seja, o campo do significado se impõe sobre o campo perceptual. Ressalta-se que o interesse das crianças pelas atividades de produção impulsionam amplas possibilidades para o ensino formal. Por exemplo, o desenho, ao mesmo tempo em que conduz a maior exatidão perceptiva, é o primeiro exercício sistematizado de representação gráfica, componente básico da escrita.

Manifestou sua comunicação verbal com desenvoltura, relatando fatos familiares, argumentos, que revelaram um grande potencial. Ao mesmo tempo que se expressou verbalmente com facilidade, manifestou, gradativamente, no decorrer deste semestre, a capacidade de ouvir com atenção.

Nos desafios vinculados ao desempenho corporal, manifestou excelente desenvoltura, tanto nos movimentos pequenos, como por exemplo, no recorte, quanto nos movimentos amplos, apresentando agilidade neste tipo de desempenho.

Os momentos de alimentação foram motivo de sua grande satisfação, experimentando com prazer e razoável quantidade todos os alimentos, sendo comum no término do lanche, comentar: “\_ estou gordo”.

Sua curiosidade com as novidades que surgiram no cotidiano pedagógico foi uma constante, revelando intensos prazer e alegria neste seu tempo de infância.

Professora Marilene Dandolini Raupp  
Bolsista Kethy Reinaldo  
Junho de 2009

## PARECER 2º SEMESTRE/2009

“A”

A presente descrição analítica da aprendizagem e desenvolvimento de “A” trará, inicialmente, uma breve contextualização do trabalho pedagógico realizado para o grupo no decorrer do ano.

Conforme havíamos previsto no projeto anual de intervenção pedagógica para o Grupo Arco-Íris, o objetivo principal foi, na perspectiva da qualidade social, contribuir para o fortalecimento do desenvolvimento integral das crianças, articulando os aspectos físicos, cognitivos, afetivos e sociais, históricos e culturais, por meio da mediação pedagógica ente a criança e o conhecimento historicamente construído. Trilhando esta perspectiva efetivamos o mencionado projeto e avaliamos que os objetivos foram alcançados. As crianças tiveram a oportunidade de vivenciar aprendizagens à medida que participaram do desenvolvimento dos projetos de trabalho, os quais junto articularam o equilíbrio entre o atendimento às necessidades básicas da crianças (relacionadas ao **afeto**, à **higiene**, a **alimentação**, às **relações com os outros**, aos **cuidados**) e vivências relacionadas às **áreas do conhecimento**. Ou seja, dois grandes eixos de intencionalidades pedagógicas da Educação Infantil traduzidos nas necessidades básicas da crianças e na ampliação do universo histórico e cultural infantil.

Os projetos de trabalho abordaram **Ritmo e Movimento; Passeios na Ilha; Cuidados ao Meio Ambiente; Aproximando as Famílias; Oficinas Inter-Grupos; Literatura Infantil; Corpo e Movimento; Arte-Educação e Desenho, Escrita/Leitura**. Participando destes projetos cada criança teve a oportunidade de vivenciar: um repertório musical variado e essencialmente de boa qualidade; conhecer locais da nossa ilha; experimentar uma relação de respeito e de cuidado com a natureza; perceber a inserção de suas famílias no cotidiano; conviver e aprender com seus pares e com crianças de outros grupos do NDI; conhecer a literatura infantil de qualidade; vivenciar as potencialidades do seu corpo; experimentar a sensibilidade, a criatividade e a expressão nas artes plásticas e nas artes cênicas; participar de atividades vinculadas à linguagem gráfica e as representações simbólicas, em especial o processo de letramento e alfabetização; brincar de papéis sociais (faz-de-conta) e demais brincadeiras. Enfim, condições objetivas de viver um tempo qualificado da sua infância, no qual, a **brincadeira ou o lúdico articulado ao conhecimento historicamente produzido e vice-versa**, constituiu-se no caminho condutor do processo.

Neste período de educação infantil, conduzido por meio de atividades sociais sob a mediação entre a criança e o mundo que a cerca, as necessidades dela foram supridas pelos seus pares e principalmente pelos adultos, considerando que a criança sente sua dependência com relação a eles. O seu mundo divide-se em duas esferas: uma criada pela família ou pelas pessoas que convivem com ela, sendo que estas relações determinam as relações com todas as demais pessoas; o outro grupo é formado pelos demais membros da sociedade, entre estes, aqueles do universo escolar, neste caso a educação infantil/NDI, onde as relações fazem parte de um pequeno e íntimo círculo de seus contatos. “A”, na participação deste processo, expressou um conjunto de particularidades, de especificidades que revela o seu processo de aprendizagem e desenvolvimento, contudo sem pretendermos dar conta do seu curso total e tendo a clareza de que este processo é historicamente transformado.

Vejamos este percurso de “A”, vivido no segundo semestre no NDI, tendo como fio condutor as experiências histórico-culturais mencionadas, de maneira breve, anteriormente.

Nas suas necessidades básicas de alimentação e de higiene participou, com ampla autonomia, dos momentos de lanche e de higiene pessoal. No lanche, foi possível perceber sua alegria junto aos amigos, sempre de maneira respeitosa, conversando com aqueles próximos, saboreando os alimentos, porém com muitas recusas, como por exemplo, algumas frutas, verduras e legumes. Expressou entusiasmo sempre que levava o lanche para todos os amigos disponibilizando-se, prontamente, a ser a ajudante principal do momento. Na higiene pessoal sempre buscou fazê-la sozinha, lavando suas mãos, rosto e utilizando, de maneira autônoma, o vaso sanitário, entre outros.

Na ampliação do seu universo histórico e cultural foi comum observá-la curiosa aos acontecimentos a sua volta, por meio de freqüentes indagações e manifestações, ou seja, elaborando questões para querer saber mais e emitindo suas opiniões, num movimento de conhecer o novo e ao mesmo tempo de expressar seu conhecimentos acumulados. A sua volta o mundo foi descortinando-se tornando-se cada vez mais objeto de sua atenção, reflexão e sentimentos.

Participou com interesse das atividades vinculadas ao **“ritmo e movimento”**, como por exemplo, ouvir e cantar canções, explorar instrumentos musicais, apreciar atividades vinculadas à música, vivenciar brincadeiras cantadas ou cantigas de roda, entre outras. Destacou-se na dança por meio de movimentos harmoniosos e ritmados, caracterizando-se para ela em, momentos de grande prazer: usando fantasias, como de costume, divertiu-se dançando com amigas do grupo.

Nos **“passeios na ilha”** expressou alegria e envolvimento tanto nos preparativos quanto no decorrer dos passeios como também nas conversas que realizamos sobre os mesmos: excursões na Barca dos Livros/Lagoa da Conceição, nas Praças XV de Novembro e Pereira Oliveira/Obras do Hassis e os inúmeros lugares do campus universitário (Horto Botânico, Centro de Eventos, Colégio de Aplicação, Prefeitura do Campus).

No projeto **“cuidados ao meio ambiente”** envolveu-se nas atividades de plantio desde a preparação da terra, na explicação sobre o valor nutricional dos alimentos, na importância dos mesmos para nossa saúde até o acompanhamento, por meio da rega e a apreciação do crescimento como também a possível colheita e experimentação. O plantio de flores, de chás, de temperos e a colheita dos fizális (frutas) e acerolas foram experiências apreciadas e vivenciadas por “A”. também se incluíram neste projeto as atividades relacionadas aos animais, desde a observação dos mesmos na área verde do NDI, em locais por onde passamos e as experiências “em andamento” com as metamorfoses da rã e da borboleta como também a construção da estória sobre as galhas azuis que habitam o NDI, entre outras. O interesse de “A” às conversas e experiências sobre o assunto, pôde ser observado pela sua curiosidade e interesse pelo contexto natural e cultural que a cerca, comportamentos que contribuem para a sua conscientização sobre a importância das formas de vida animal e vegetal.

**Aproximando as famílias** foi um projeto que possibilitou a presença de familiares do grupo no nosso cotidiano: desde o 1º semestre, na oficina de páscoa com a presença das famílias do “I”, da “B”, do “F”, da “K” e da própria “A”; nos bordados na toalha de festa, nas sacolas do clube do livro, na colcha de retalhos, nos quais todas as famílias do grupo participaram, com destaque, na atividade da colcha de retalhos, para a participação da família do “I”; a presença das famílias nas homenagens às mães, aos pais, na festa junina, na apresentação do boi-de-mamão no Centro de Eventos, nas confraternizações de encerramento do 1º e 2º semestres, na oficina com argila e na vivência sobre os índios da Amazônia com a família de “B”; na culinária/rosquinhas de polvilho com a família do “E”; na elaboração dos brinquedos do dia das crianças com as famílias do “F” e da “B”; na experiência sobre os cuidados com os dentes com a família do “F”; na experiência sobre a

metamorfose da rã com a família do “I” e na vivência sobre o Nordeste com a família do “L”.

Nas **“oficinas inter-grupos”** entre as crianças das salas vizinhas, a participação de “A” foi sistemática, sempre empenhada nas atividades desenvolvidas: representação da família em argila; construção de pista de carrinhos e elaboração de estojos em tecido para guardar lápis, etc. Também houve outros momentos de integração com demais grupos de crianças do NDI, por meio de brincadeiras de roda, de passeios, lanches juntos, etc. nestas interações com as crianças de outros grupos “A” foi respeitosa e cuidadosa com as crianças pequenas e interativa com as crianças da sua faixa etária u mais velhas. Inclusive, nas interações, “A” também brincou intensamente com os meninos, além das meninas. Foi comum acompanhar os inúmeros momentos de brincadeiras, nas quais os meninos acolhiam e interagem com “A”.

O interesse de “A” no projeto **“literatura infantil”** foi admirável. Os momentos das estórias foram aproveitados ao máximo por ela, por meio do seu olhar e escuta atentos, suas indagações, considerações e entusiasmo. Também motivou-se com o “Clube do Livro” e o “Clube do Cinema”, ampliando desta forma, seu repertório vinculado à literatura infantil.

Nas atividades vinculadas ao projeto **“corpo r movimento”** envolveu-senos vários desafios propostos, ultrapassando obstáculos, movimentam-se nos banhos de mangueira, pulando corda, participando das brincadeiras que envolveram grandes movimentos, participando do projeto e construção da cama para a sala, brincando de caça ao tesouro, explorando os equipamentos lúdicos disponíveis nos parques, brincando de escorregar num grande tobogã de papelão, entre inúmeras outras possibilidades. Seu desempenho nestas atividades foi ativo, interativo e revelou facilidade na superação dos desafios propostos.

No projeto **“arte-educação”**, seu envolvimento expressou interesse na exploração, experimentação de materiais variados revelando sua criatividade e apurado senso crítico e estético. Em outras palavras, “A” realizou suas produções artísticas com riqueza de detalhes e de cores, com significados que expressaram a qualidade do seu universo histórico-cultural. Destacamos que “não existe indivíduos biologicamente predispostos ou não-predispostos à atividade artística ou científica ou outra qualquer, mas sim o contrário, que a apropriação das obras artísticas ou científicas etc. é que cria na criança o talento correspondente àquele campo da atividade humana”.

O **“desenho, escrita/leitura”** presentes no cotidiano do grupo, constituíram-se em interesses constantes de “A”. Seus desenhos, foram gradativamente, em relação ao 1º semestre, ganhando detalhes e cores, expressando uma exatidão perceptiva assim como avançando como componente básico da escrita. Neste processo, foi possível percebê-la preocupada em transpor sua representação mental para o plano concreto das imagens e realizações e, com isso, aumentando sua exigência em relação ao desafio de objetivar suas representações mentais. Neste momento ocorreu, com relativa frequência, a sua atitude crítica por expressões do tipo “eu não sei”, “eu não consigo”. Tratou-se de manifestações da reorganização do pensamento infantil, identificando e operando sobre as potencialidades latentes da criança, fundamentalmente auxiliando-a nas atividades e afirmando suas possibilidades. O reconhecimento das letras e números com a correspondente quantidade, assim como a escrita dos mesmos, a vivência de noções concretas relacionadas à matemática (compreensão da organização do sistema de numeração; noções de medida de comprimento, peso, volume, tempo; identificação de espaços do cotidiano, ou seja, situações nas quais as crianças se apropriam de resolução de problemas do cotidiano), a sua participação na elaboração de textos coletivos, o contato com poesias, a experiência de receber e enviar bilhetes e cartas, o uso da sua agenda/NDI, o acompanhamento das alterações diárias do calendário da sala, a vivência de desafios

linguísticos, as audições de estórias, a aprendizagem de letras de canções; entre inúmeras outras atividades, constituíram-se em vivências que conduziram “A” a perceber a função social da escrita. Nesse contexto foi possível observar o seu esforço na compreensão fonética do idioma, começando a diferenciar sons isolados da linguagem, condições para a leitura e escrita que exigem, indispensavelmente, a decomposição de palavras em sons.

**As brincadeiras de papéis sociais** (faz de conta) foram uma constante nos interesses de “A”. Nestas atividades reproduziu as relações reais e pautou-se em ações interdependentes, passando a se preocupar com o cumprimento da lógica própria à vida real. Por exemplo, foi comum observar “A” brincando de amamentar boneca, explicitando desta forma, sua vivência familiar, na qual há o irmão bebê que está em fase de amamentação. Os papéis protagonizados e as relações entre eles. Bem delimitados, evidenciaram o quanto “A” evoluiu de uma percepção de si como sujeito de ações em direção à percepção de si como partícipe de relações sociais. Destacamos que “quanto mais rica for sua inserção no mundo que a circunda, mais a criança desenvolverá duas capacidades. O que determina o conteúdo da brincadeira é a percepção que a criança tem do mundo que a rodeia”.

Paralelo as brincadeiras de papéis sociais, para “A”, foram se complexificando os jogos de movimento e os jogos com regras, deixando de as regras serem construídas durante a brincadeira mas, acordadas previamente e cumpridas fielmente. Deste modo transpôs sua representação mental para o plano concreto das imagens e realizações e, com isso, aumentou sua exigência em relação à execução de inúmeras tarefas despontando, por exemplo, o desafio de objetivar suas representações mentais.

Nas suas interações sociais, superou os persistentes conflitos que ocorriam, ou seja, ao mesmo tempo em que respeitou todos os amigos do grupo, expressou suas opiniões e o desejo das mesmas serem consideradas. A riqueza dos seus argumentos e conteúdos, articulados dinamicamente, revelou as várias formas que encontrou para interpretar e compreender a realidade.

Para finalizar, a participação de sua família no processo educativo do NDI ocorreu, principalmente, por meio dos breves e parcos diálogos nos horários de entrada e saída, devido as chegadas tardias, aspecto que recomendamos não ocorrer para o próximo ano. Sabemos da dificuldade familiar em conciliar a educação dos três filhos, com o nascimento do bebê no decorrer do ano, e a segunda filha que frequenta outra unidade de Educação Infantil. Mas, o fato é que as chegadas tardias de “A” impediram-na de brincar com seus amigos durante o largo tempo de acolhida das crianças quando chegam no NDI. Além disso, foi frequente sua família esquecer de levar o lanche, aspecto que trouxe dificuldades para o desenvolvimento das atividades no Grupo. Deste modo recomendamos também, para o próximo ano, maior atenção as datas de responsabilidades do lanche coletivo assim como, o cumprimento do cardápio escolar.

Para finalizar, foi admirável observar a delicadeza das manifestações de “A”, por exemplo, admirando e comentando sobre o belo a sua volta, desejando que a fantasia que vestia estivesse “combinando as cores”, com cintos e botões arrumados, entre outros inúmeros detalhes.

Professora Marilene Dandolini Raupp  
Bolsista Kethy Reinaldo  
Dezembro de 2009