

REFLETINDO SOBRE AS BRINCADEIRAS, O IMAGINÁRIO MIDIÁTICO E A CULTURA DE MOVIMENTO DAS CRIANÇAS

Iracema Munarim
Mestre em Educação (UFSC)
Agência financiadora: CAPES
ira_munarim@yahoo.com.br

Introdução

Este artigo apresenta algumas das principais reflexões presentes em minha dissertação de mestrado¹, na qual me propus a refletir sobre as brincadeiras de crianças e suas relações com as mídias, tendo como questões centralizadoras as relações entre brincadeira, movimento humano, imaginário e televisão. Assim, tomou-se como objetivo investigar possíveis traços do imaginário da televisão em vivências lúdicas no ambiente escolar.

A pesquisa de campo se constituiu a partir de observações de crianças, com idade entre 3 e 6 anos, brincando no pátio em duas instituições de educação infantil de Florianópolis, sendo uma da rede pública municipal, denominada NEI, e outra da rede privada, da pedagogia Waldorf, aqui chamada de Jardim de Infância. Um dos critérios de escolha de uma das escolas é o fato de sua pedagogia, Waldorf, não estimular a aproximação das crianças às novas tecnologias².

Para que fosse possível desenvolver uma discussão acerca da temática escolhida, foi feito um estudo das relações entre criança, brincadeira e televisão a partir de abordagens teóricas na interface educação e comunicação. Para isso, tomamos como base as idéias de autores que tratam as relações entre crianças e mídias como Buckingham, Orozco, Brougère, entre outros, principalmente quando o foco apresentado parte da importância das mediações à relação das crianças com a televisão. O conceito de movimento humano utilizado na pesquisa parte da Teoria do Movimento Humano, ou do *Se-movimentar*, tomando por referência os trabalhos de Kunz, Hildebrandt-Stramann, Trebels e Tamboer.

Crianças e TV: mocinhos e bandido?

As mídias têm estabelecido uma nova forma de ver e interpretar as situações cotidianas, modificando até mesmo o próprio conceito de infância, que tem sido revisto em termos contemporâneos. Definições diferentes, confusas ou alarmantes, são encontradas nas mais diversas classificações existentes na literatura ou no senso

¹ Este trabalho é um recorte da dissertação de mestrado intitulada “Brincando na escola: o imaginário midiático na cultura de movimento das crianças”, defendida em abril/2007 no Programa de Pós – Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, sob orientação da prof. Dra. Gilka Girardello e co-orientação do prof. Dr. Giovanni De Lorenzi Pires (PPGEF-UFSC). Recortes deste mesmo trabalho já foram apresentados em outros eventos acadêmicos.

² As escolas que seguem esta pedagogia, criada por Rudolf Steiner e um dos braços da Antroposofia, possuem características peculiares que as distinguem de outras escolas tradicionais - além do já citado distanciamento às novas tecnologias. Para exemplificar brevemente, sempre que possível é evitado o uso de produtos manufaturados na escola, como é o caso dos brinquedos que em grande parte são feitos de madeira e tecido. Outras características importantes se destacam, como a relação das artes e do movimento com a educação, assim como os conceitos de criança e desenvolvimento infantil. Embora a descrição das escolas tenha sido um dos eixos principais deste trabalho, o foco deste recorte serão as reflexões sobre as brincadeiras das crianças. As referências às duas escolas serão apresentadas numa outra oportunidade além daquela já publicada no trabalho original.

comum. Além disso, tem se tornado comum a discussão sobre o acesso às mídias eletrônicas por parte das crianças, que ora apontam estes meios como benéficos ora como maléficis ao seu desenvolvimento. Polêmicas e dualismos à parte, o fato é que os meios de comunicação eletrônicos já fazem parte do dia-a-dia da maioria das crianças em contextos urbanos. E ao se refletir sobre a importância da brincadeira e do brincar na vida das crianças, somos remetidos a pensar na forma como as brincadeiras têm se constituído a partir das transformações sociais contemporâneas.

Embora os debates sobre a infância no contexto atual sejam muitas vezes contraditórios, todos parecem convencidos de que passamos por um período de grandes mudanças, tanto no que diz respeito aos conceitos de infância quanto à experiência vivida pelas próprias crianças (BUCKINGHAM, 2000). Afinal, como interpretar o que é ser criança hoje sem levar em conta o contexto do qual ela faz parte (a rotina da família em suas novas configurações, a ida à escola, o preenchimento do tempo com atividades extra-classe), além de considerar que um grande número de crianças atualmente passa boa parte de seu tempo assistindo televisão, na frente do computador ou jogando vídeo game?

Pensamos na televisão, como meio de comunicação de massa mais difundido na sociedade, mais especificamente entre as crianças de Florianópolis (GIRARDELLO & OROFINO, 2002), e em sua presença no universo lúdico infantil. Se enquanto se movimentam as crianças dialogam com o mundo em que vivem (HILDEBRANDT-STRAMANN, 2003), fazendo descobertas e incorporando aspectos de sua vida, como se constitui a relação entre as brincadeiras das crianças e os programas a que elas assistem na televisão?

Entendemos aqui a constituição do espaço físico, a diversidade dos brinquedos, a proposta pedagógica das escolas e a mediação de pais e professores no que diz respeito ao acesso e à interpretação de conteúdos apresentados nas mídias como itens significativos e influenciadores na constituição das brincadeiras das crianças. E é pensando nesse aspecto que resolvemos desenvolver uma pesquisa ligada a estas questões, que fazem surgir tantas dúvidas e inquietações.

Diferentemente de outros meios como o cinema e o teatro, o acesso à televisão é 'globalmente gratuito' (BROUGÈRE, 2004b). Mesmo no caso dos canais pagos, os custos da programação não são visíveis, como seriam para quem sai de casa para assistir a um filme, e precisa pagar entrada. E isto se constitui num facilitador para o acesso das crianças à televisão: em casa (muitas vezes no próprio quarto), para assisti-la depende-se muitas vezes apenas do acesso aos botões que a controlam. A facilidade se mostra ainda maior quando se percebe que para assistir TV é necessário o entendimento de seu código, rapidamente entendido pelas crianças, sem a necessidade de uma aprendizagem formal como a da leitura/escrita. A imagem figurativa faz uma referência mais próxima ao mundo real do que a escrita e somente com o olhar a criança já entende seus códigos de comunicação (BROUGÈRE, 2004b). Embora Brougère afirme que existe esta facilidade de aprendizagem dos códigos da televisão por parte das crianças, Gardner (1982) mostra em seu artigo "*A Conquista da TV*" que este aprendizado não é assim tão fácil e imediato, envolvendo outros fatores, como construção, interação social, verbal etc.

Se essa facilidade existe para as crianças, as indagações dos adultos sobre o futuro dos pequenos, que se relacionam tão estreitamente com a TV mostram as divergências existentes sobre o tema. Duas correntes teóricas se opõem quando o assunto é a relação criança-TV. "A televisão é maléfica ou benéfica para o desenvolvimento das crianças?" parece ser uma pergunta que não quer calar, embora muitos estudos estejam aí para mostrar que o maniqueísmo na abordagem da TV e de seus possíveis efeitos já deveria ter sido superado. De acordo com

Balzagette e Buckingham (1994) o problema com estes argumentos é que eles subestimam os caminhos que as próprias crianças podem encontrar para pensar a mídia e relacioná-la com suas outras experiências.

Se a televisão traz algum benefício ou não para quem a assiste, se existe mesmo uma “influência” negativa que faz dela a grande vilã da educação das crianças deste último século, ou até mesmo seja considerada a maior invenção dos últimos tempos, os estudos sobre este tema baseados na teoria das mediações demonstram que nada disso pode ser respondido sem que se faça uma relação ao contexto em que este meio e os sujeitos espectadores estão inseridos, as relações criadas entre os sujeitos e os programas de tv, as mediações que ocorrem antes e depois de se ter acesso à programação televisiva.

Segundo Gomes, a concepção de que a TV favorece uma recepção passiva às crianças também considera que o processo receptivo esgota-se no momento em que se está na frente da televisão. Assistir TV se resumiria ao momento em que o aparelho é ligado e finalizando quando o mesmo é desligado. Entendemos que este ponto de vista prioriza o tempo que a criança passa assistindo a programação, não sendo levadas em consideração as estruturas de mediação, os vários espaços em que a criança circula e que fazem parte da recepção e da produção de significados acerca do que é visto na televisão.

Ainda para a autora, a criança brinca com a TV, que se constitui num espaço para o desenvolvimento lúdico que faz parte de seu universo de interações, descobertas e indagações. Para Gomes (2005) é na televisão que a criança encontra um outro brincar, diferente das brincadeiras de rua, como são diferentes as brincadeiras entre si.

Os aspectos culturais nos quais estão envolvidos os sujeitos não podem ser analisados somente a partir dos meios mas sim das relações construídas entre os sujeitos, tanto com seus pares como dentro de determinadas instituições (a escola, a família). Assim, utilizamo-nos também do enfoque dado às mediações por Guillermo Orozco (1996), que parte do princípio de que nas pesquisas sobre educação e mídia é importante que se reconheçam os sujeitos não apenas como *ativos* frente à TV, mas principalmente como agentes sociais e membros de uma determinada cultura em sua múltipla interação com este meio.

Para Orozco, a recepção não se resume somente ao ato de assistir TV, mas vai além, se constituindo nos momentos antes, durante e depois do contato com esta. E este processo de recepção que transcende ao momento em que se está diante da tela é também diferenciado de acordo com os locais específicos em que os sujeitos atuam usualmente, como a escola, a rua, as reuniões entre amigos, o trabalho, as conversas na internet, entre outros. E a escola é um lugar “onde as crianças negociam com seus companheiros seus significados provisórios com respeito ao que foi visto na TV no dia anterior e onde a TV continua sendo referência importante de seus jogos ou simplesmente objeto de intercâmbio em suas conversas” (Idem, p.28).

E é a partir da relação que a criança constrói com a televisão que fica clara a importância de que este meio seja cada vez mais tomado como objeto de pesquisa na cultura contemporânea. É preciso também não apenas pensá-la como instrumento ideológico do capital, passível de exercer grande influência no desenvolvimento das crianças, mas como um meio que tem ajudado a construir a infância, “os modos de ser criança hoje” (FISCHER, 2003, p.2).

Vivendo o lúdico através do movimento

Segundo Brougère (2004), enquanto brinca, a criança se apodera do universo que a rodeia para harmonizá-lo com sua própria dinâmica. Essa apropriação do mundo passa por constantes adaptações, negociações, regras e modificações que no conjunto constituem a brincadeira. Estas adaptações são condicionadas por um outro fator que engloba todas as características encontradas nas brincadeiras: a cultura. E é nas imagens, símbolos e na cultura na qual está inserida de modo geral que a criança vai buscar elementos para criar suas representações imaginárias. Ainda para o autor, a criança se situa, em sua prática lúdica, diante de imagens constituídas, que emanam dos brinquedos e provêm do seu círculo (como programas de TV e os códigos sociais). E é na manipulação, inclusive imaginária, que a criança faz, na interação e construção de significados que as imagens ganham sentidos, através do papel assumido pela criança.

A brincadeira é caracterizada pela apropriação e ressignificação por parte das crianças de valores e características da realidade em que se encontram. E são as imagens, inclusive as representadas pelos brinquedos, que possibilitam que essa cultura seja manipulada, questionada e renovada. A criança pode criar e recriar seus brinquedos, adaptando-os de acordo com sua imaginação, negando a proposta muitas vezes incompreensível de brincadeira dos adultos. E os elementos disponíveis para que essa experiência aconteça, os espaços e o material a ser compartilhado são de importância fundamental no acesso a certos aspectos da cultura pelas crianças. E ao pensarmos no espaço para brincadeira, lembramos das possibilidades de “*se-movimentar*” que as crianças hoje encontram em seus espaços.

Ao elucidar a teoria do “*se-movimentar*”, que tomamos como base nesta pesquisa, Kunz (2004) afirma que o movimento é um dos canais de diálogo onde podemos nos reconhecer enquanto sujeitos e que o “*se-movimentar*”, ao contrário da visão biomecânica (biológica) do movimento, deve ser interpretado como uma relação de diálogo entre os seres humanos e o mundo. Trebels (1998) reforça esta teoria, afirmando que movimentar-se é um comportamento do ser humano numa ‘relação pessoal situacional’, onde o indivíduo constrói uma relação recíproca, um jogo de perguntas e respostas, através do movimentar-se com o mundo exterior.

Assim, para melhor compreender a relação entre seres humanos e mundo, devemos levar em conta o entendimento de que o movimento, sempre relacionado a um sentido, é uma atividade de um ator em determinado contexto situacional. Daí destaca-se o entendimento do movimentar-se como uma forma fundamental do comportamento humano, na qual se realiza uma compreensão do mundo pelo agir (KUNZ e TREBELS, 2006).

A descoberta de ações através do *se-movimentar* é também demonstrada por Trebels (2006), que usa como exemplo o ato de puxar uma corda que faz no alto tocar um sino. “Esse movimento assim surgido não depende de um saber mecânico, não nasce do conhecimento da mecânica do movimento, mas leis mecânicas tornam-se perceptíveis nas ações” (Idem, p.31). Exemplo disto, no trecho abaixo retirado do Diário de Campo, é possível perceber a importância da característica de intencionalidade do movimento em uma brincadeira. Experimentando, ao jogar um tijolo no muro, um menino de uma das escolas da pesquisa descobriu que seus movimentos poderiam alterar a condição do objeto que anteriormente tinha em mãos:

De repente a brincadeira [de papai e filhinho] mudou, Homem Aranha³ pegou um tijolo e o arremessou no muro. Viu que o tijolo quebrou e achou graça. Arremessou de novo a metade que sobrara do tijolo. Novamente deu gargalhadas e resolveu destruir todo o tijolo no muro. Seus colegas foram companheiros na brincadeira e começaram a arremessar todos os tijolos que viam pela frente. (...) Saí de perto, mas continuei observando de longe. Fui até onde as outras crianças estavam desenhando. (...) Agora os tijolos eram seus inimigos e rolou tudo quanto é palavrão, cada vez que um tijolo era arremessado no muro⁴.

No caso dos tijolos, o controle da situação e a descoberta de que uma ação gerada pelos próprios meninos podia resultar na mudança de estado do objeto pode ter sido o fator instigante que proporcionou a mudança do tema da brincadeira.

A criança enquanto brinca está fazendo descobertas, com novas sensações e sentimentos. E o movimento, principalmente se ela ainda não desenvolveu a linguagem oral, é o principal canal de diálogo entre ela e o mundo. A partir deste entendimento surge um grande desafio para pesquisas com crianças. Neste contexto, de acordo com Hildebrandt-Stramann, se “não podemos observar movimentos, mas, sim, homens se movimentando. Nós não podemos observar um salto, mas, sim, homens saltando” (Idem, p.3), de que forma podemos sensibilizar o olhar para observar as crianças enquanto sujeitos que se movimentam e não focarmos apenas as formas de movimentos produzidas por elas enquanto brincam? Levando a questão para um contexto mais próximo vivenciado nas escolas, que faz surgir tantas questões entre pais e educadores: como observar as brincadeiras de lulinhas sem levar em conta apenas o movimento feito pela criança mas sim a criança que ali se movimenta, de uma forma intencional, num determinado contexto situacional?

A comunicação oral da criança pode demonstrar um vocabulário limitado, enquanto a comunicação não-verbal é extremamente rica. Por isso a importância do olhar aguçado do pesquisador e do uso de outras ferramentas de pesquisa além do diário de campo, como o gravador, a filmadora e a câmera fotográfica. Buscar deixar de lado a visão de mundo já viciada de um adulto para compreender como as crianças interpretam seu universo também é fundamental se o intuito é fazer pesquisa junto a crianças pequenas.

Assim, pensando no espaço das escolas de Educação Infantil, lembramos também da importância de que os adultos que com elas convivem possam exercitar este outro olhar, da percepção do outro como igual, ou pelo menos próximo em sua maneira de agir. Que a escola seja um local no qual as crianças possam compartilhar e confrontar com outras crianças e adultos as suas idéias e interpretações acerca do mundo em que vivem.

E o imaginário midiático movimenta a brincadeira...

A importância do imaginário na apropriação das imagens nas brincadeiras é demonstrada por Girardello (2003), que cita em seu artigo dois estudos de campo feitos em 1996 e 2001 junto a crianças que vivem em uma comunidade pesqueira em Florianópolis. As narrativas de assombrações que fazem parte do imaginário das crianças na vila possibilitaram à autora conhecer um pouco mais sobre suas vidas imaginativas, através das citações de personagens como o Lobisomen, fantasmas, Bicho Papão, entre outros que povoam as narrativas de origem açoriana e que se mostraram muito presentes nas falas das crianças. Este repertório de imagens de

³ Os nomes, fictícios, foram escolhidos pelas próprias crianças.

⁴ Diário de Campo, 07/06/2006 NEI.

personagens apropriados pelas crianças foi ampliado com a chegada da televisão na comunidade⁵, como é demonstrado pela autora ao concluir que as figuras da TV também são incorporadas às narrativas da tradição local.

Segundo Girardello, o fato de o lobisomem aparecer frequentemente nas narrativas das crianças da vila, indica a presença de temores e ansiedades que aquela figura lhes ajuda a enunciar. De acordo com a autora a imaginação é uma dimensão na vida em que as crianças reagem às novidades do mundo, pressentindo ou esboçando possibilidades futuras. Pensamos então que é através do imaginário, em suas brincadeiras e narrativas, que as crianças buscam elementos para enfrentar o desconhecido, moldando suas características de acordo com suas expectativas. E é através da brincadeira que a criança encontra a possibilidade de montar este cenário, integrando ao seu universo lúdico às imagens a que tem acesso.

São essas imagens que compõem o imaginário que demonstram que a criança busca em diversas fontes elementos além de seu mundo real. E com o uso de brinquedos ou objetos e a relação construída com seus pares, estes aos poucos vão sendo inseridos em seu repertório lúdico.

Nas brincadeiras das crianças, nas duas escolas onde foram feitas as observações para esta pesquisa, os contos de fadas se mostraram presentes, principalmente no universo lúdico das meninas. A representação das crianças nas brincadeiras a partir destes contos geralmente era criada de acordo com uma estrutura que envolvia a magia, a luta do bem contra o mal e a esperança da 'sobrevivência' no final.

A apropriação de conteúdos clássicos de histórias com bruxas e princesas era representada principalmente através do *se-movimentar* das crianças, que incorporavam a narrativa das histórias de forma a não deixar dúvidas a um observador atento o que estava acontecendo. Exemplo disto foi uma brincadeira na qual se encontravam três meninas reunidas: a menor do grupo parecia estar desmaiada e as outras meninas, segurando-na da forma como podiam, a carregavam de um lado para o outro no pátio. Fizeram-na cheirar uma flor (seria para despertar?) e a elevaram até o alto da ponte situada no parque. A ponte possui um escorregador, de uma altura considerável, que liga a parte mais alta do brinquedo até o chão. A pequena, deitada, desce do alto rolando com seu corpo em posição horizontal, como se estivesse desfalecida. Talvez a brincadeira tivesse inúmeros outros aspectos em seu roteiro, mas a interpretação das meninas não deixou dúvidas de que se tratava de uma representação baseada nos contos de fada tradicionais.

A questão da morte também apareceu nos roteiros das brincadeiras, ligada à idéia da repetição e da esperança do bem sobre o mal. A negociação sempre era feita entre bruxas e princesas, e normalmente o veneno era a arma fatal. É o que pode ser percebido no relato feito no Jardim de Infância:

*Ana Carolina e Luiza estão no barco: uma é princesa, a outra é a bruxa. (...) A princesa tomou uma erva venenosa e morreu. Aline também estava na brincadeira: "mas aí vocês morreram e nasceram de novo, e eu tinha que fazer mais venenos pra vocês!". Ana Carolina: "Daí a gente tinha que tomar veneno de novo!" (...) Luana também entra na brincadeira. "E que princesa eu era?"*⁶

⁵ Nesta comunidade, só a partir da década de 90 com a chegada das antenas parabólicas, se teve acesso à televisão.

⁶ Diário de Campo, 31/03/2006 JI.

As brincadeiras sobre poderes também foram freqüentes na mesma escola, principalmente quando tinham como base os super-heróis divulgados na mídia. O imaginário mostrou-se como elemento fundamental na criação destas brincadeiras, como demonstrou Ricardo, que certo dia me convidou para conhecer as suas capacidades extra-sensoriais.

Quer ver como eu corro rápido?”. Respondo afirmamente. Ele vai em direção ao outro extremo do pátio correndo e volta. “Todo mundo aqui tem poderes, o que eu mais gosto é de ficar invisível. Quer ver?”. Entro na brincadeira: “Não estou te vendo!”. E ele responde: “Viu? Vou desficar invisível!”. E conta para um colega que é preciso praticar muito para ficar invisível e pede minha confirmação. Enquanto isto, outro me chamou atenção, subindo em uma árvore: “Moça, olha só o que eu sei fazer! Sou o Homem Aranha!”. O menino dos poderes volta: “Eu tenho mais poderes que ele (apontando para o “Homem Aranha”)! Eu posso fazer um campo de força, mas você não pode ver! É igual ao ar. É invisível. Você tá vendo?”. Respondo que não. “Eu estou!”. E sai correndo para mostrar a uma amiga o quanto é veloz, voltando mais tarde com seu poder de congelar.⁷

Outras brincadeiras, como as que envolvem a simulação de lutas e o uso de armas geralmente são marcadas pela ampla diversidade de movimentos dos “lutadores”. O cuidado em não acertar o colega às vezes é esquecido com a emoção proporcionada pela brincadeira, geralmente caracterizada pela velocidade e reflexos rápidos. E se acabar em choro, quase sempre é decretado o fim da brincadeira pelas próprias crianças ou professoras, já que a presença do choro pode caracterizar a brincadeira em uma briga de verdade. Esta pode ser para Luiza a grande diferença nas brincadeiras de lutas de meninos e meninas.

Luiza e mais uma colega brincavam de luta, com dois galhos na mão. Desafiavam-se como se estivessem com espadas em punho. (...) Luiza me chama atenção, passando por mim e contando que ela e sua amiga estão brincando de luta. “Mas é luta de brincadeira, porque a gente é menina, os meninos não”. Pergunto a ela por quê, ela responde: “é que as meninas brincam de luta de brincadeira, os meninos é luta de verdade!”⁸

A distinção feita por Luiza de que as meninas “brincam” de luta e os meninos “lutam de verdade” talvez possa ser melhor compreendida através do relato de mais uma situação de brincadeira de luta entre os meninos, que como muitas outras acabou em choro.

Vejo um grupo de mais ou menos seis meninos brincando de luta. Eles seguram pedaços de galhos e de madeira nas mãos para simular armas. (...) correm sem parar pelo pátio, numa simulação de tiros, um atirando no outro. Em uma das paradas, Isabela⁹, sem querer, acerta sua arma na nuca de um dos meninos, que chora. (...) Um dos meninos que estava brincando com as armas passa correndo perguntando quem quer brincar de pega-pega. Um deles aceita e fala “Que bom que não estamos mais brincando de armas, senão a gente podia se machucar”¹⁰.

⁷ Diário de Campo, 04/04/2006 JI.

⁸ Diário de Campo, 20/04/2006 JI.

⁹ Para relembrar, os nomes são fictícios e foram escolhidos pelas próprias crianças. Como o assunto é diferenças entre brincadeiras de meninos e meninas sinto-me obrigada a diferenciar este nome, Isabela, que foi escolhido por um menino, o que talvez possa quebrar o “trato” de anonimato que fiz com as crianças.

¹⁰ Diário de Campos, 18/04/2006 JI.

Ainda a respeito das diferenças de brincadeiras entre os sexos masculino e feminino, Brougère (2004b) nos mostra como a diferença menino/menina é ainda mais reforçada através da “mídiação” dos brinquedos, que envolve não apenas o marketing, mas desenhos, programas de TV, catálogos, embalagem, etc. Essa presença não se restringe apenas aos produtos materiais ofertados às crianças, mas também é evidente nos próprios programas televisivos, que muitas vezes são produzidos para a divulgação de algum produto e direcionados ao público masculino ou feminino. Sendo a TV um elemento presente no ambiente onde se encontram as crianças e seus universos lúdicos,¹¹ seus programas inevitavelmente servem como suporte, são apropriados e ressignificados, dando condições para construção das brincadeiras.

Os programas da televisão nas brincadeiras das crianças das duas escolas demonstraram ser um dos fatores de contribuição para o entrosamento entre os pares. A escolha de personagens identificáveis por todas ou quase todas as crianças que se reuniam em grupos para a brincadeira tornava a negociação mais fácil, sendo o programa ou personagem da TV um código para a negociação, entendido por todos. Assim, a vontade de brincar em grupo geralmente era facilitada quando se apropriavam de algum tema da televisão.

“Eu era o Batman!”, “Eu o Super Homem!”. “E eu??”. “Ah você eu não sei... mas o Super Homem já sou eu!” ... “Você podia ser o Flecha!”. Homem Aranha contentou-se em ser o Flecha: “Então tá, eu sou o Flecha. Sou mais rápido do que todo mundo então!”¹²

“Quem quer brincar de Três Espiãs Demais?”, pergunta Aline a um grupo de meninas. (...)“Você tinha um batom laser?”, pergunta uma delas para Aline. “Eu tinha, ele ficava bem aqui”, aponta para o punho e simula apertar um botão. Todas elas parecem ter um batom laser. Aline: “A vermelha de cabelo comprido tinha um batom laser, ela cortou todo o gelo assim com ele!”¹³.

Embora existam diferenças entre as crianças das duas escolas com relação ao acesso à televisão, foi possível perceber uma grande semelhança na preferência geral por um certo programa, principalmente entre os meninos: os *Power Rangers*. A série, segundo Brougère (2004b)

é uma mistura complexa entre aventuras no campus universitário e uma história de ficção científica que vê os heróis, estudantes de aparência comum, se transformarem em guerreiros/robôs do espaço, dotados de naves sofisticadas, que lutam contra monstros, as forças do mal que querem invadir a Terra (Idem, p.277).

Analisada por Brougère (2004b), Seiter (1999ab) e Pereira (1999) devido a sua popularidade entre as crianças nos contextos em que pesquisaram, a série possui roteiros repetitivos e de fácil compreensão para qualquer leigo no assunto. A violência, segundo Brougère, é adoçada, banalizada, não havendo sangue tampouco mortes (os perdedores desaparecem em outra dimensão). As batalhas representam a lógica de lutas marciais, sempre na luta do bem contra o mal. Podemos lembrar neste contexto uma fala de Brougère durante conferência realizada em Florianópolis no ano de 2006:

¹¹ Idem.

¹² Diário de Campo, 01/06/2006 NEI.

¹³ Diário de Campo, 09/05/2006 JI.

Por que as crianças gostam do Power Rangers? Como olhar o problema sem ser com olhos de adulto? Será que os Power Rangers não estão simplesmente reproduzindo a cultura produzida pelas crianças? O programa dá as crianças algo que se aprendeu com as crianças, e esse princípio é o jogo. Nesse sentido, poderíamos dizer que as crianças não imitam a televisão; é a televisão que imita as crianças. O sucesso desses programas estaria assim relacionado às estruturas lúdicas pré-existentes entre as crianças” (BROUGÈRE, registro verbal, 2006).

As referências mais fortes ao programa, observadas tanto no NEI quanto no Jardim de Infância, estão ligadas às cenas de lutas e transformação. As simulações de golpes seguidas por onomatopéias, geralmente acompanhadas por gritos como “*Power Rangers Força Animal*”, tornavam a brincadeira ainda mais interessante para ser observada, já que o *se-movimentar* destas crianças parecia ser uma das formas mais importantes para a ressignificação dos conteúdos da série. Situações como essa foram observadas por vários dias durante pesquisa de campo nas duas escolas, embora a presença dos Power Rangers, curiosamente, tenha sido ainda mais marcante entre as crianças da escola Waldorf.

A concentração das crianças que imersas em seu mundo imaginário lutam contra os inimigos invisíveis parece mostrar, à primeira vista, que se trata de uma mera imitação de gestos dos personagens da televisão. Mas mesmo que exista a intenção, ser fiel à realidade do programa seria impossível não apenas pela falta de recursos, mas pelos rumos característicos de uma brincadeira, que não se prende a uma função específica com um fim determinado.

Se a brincadeira começa com uma certa intenção, em seu desenrolar vai adquirindo novas características que podem mudar totalmente a lógica inicial. E é nos momentos em que as crianças se espelham na movimentação de lutas de seus personagens favoritos que elas descobrem diferentes maneiras de se movimentar, criando e recriando gestos de acordo com as situações exigidas durante a brincadeira, solitária ou em grupo. É também ao se movimentar que as crianças produzem sentido das situações observadas em seus cotidianos, experimentando através da intenção e dos sentidos do *se-movimentar* as mais diferentes formas de interpretar o que acontece em seus mundos.

Algumas considerações

Embora nesta análise tenha sido exposta apenas uma pequena amostra de toda a experiência da pesquisa de campo, podemos perceber o quanto a TV está presente na escola, em seus conteúdos, no imaginário das crianças, nas suas brincadeiras. Como vimos, as crianças apropriam-se do que vêem na TV a partir de muitas mediações, entre elas as conversas entre amigos e familiares, caracterizadas por momentos, cenários, negociações que transcendem a tela da TV. E a escola, enquanto instituição, se constitui num importante espaço de encontro, de apropriação e produção de significados.

Enquanto não domina a linguagem verbal, a criança se comunica e se entende com o mundo através dos movimentos que realiza (KUNZ, 2006), e a brincadeira é o tempo em que a criança poderá se expressar livremente, explorando novas situações, dialogando com o mundo através de questionamentos, da apropriação e

ressignificação de conteúdos de seu cotidiano. Neste contexto, estando a televisão presente no dia-a-dia das crianças, esta pode ser ou não um elemento inspirador.

Ao lado de programas de televisão, como desenhos e filmes, as narrativas que chegam até as crianças através de histórias contadas por adultos, constituem-se como estímulos importantes à imaginação infantil, o que amplia o repertório cultural das crianças, expandindo as possibilidades das brincadeiras de faz-de-conta e na assimilação por parte das crianças de personagens e situações ficcionais (GIRARDELLO, 1998).

Esta pesquisa nos levou a pensar também sobre o que tem sido disponibilizado nas instituições para que as crianças brinquem, desde objetos/brinquedos até o espaço destinado para as brincadeiras livres, sem a intervenção de adultos. É no espaço físico que as crianças interagem, experimentam, exploram novos movimentos, testam e reconhecem suas atitudes afetivas e emocionais entre negociações com o colega, com a natureza, com a cultura. Sendo o movimento um dos canais de diálogo das crianças com o mundo em que vivem, pensamos nas oportunidades criadas para que essas crianças enriqueçam o seu repertório de vivências e descobertas. Daí surge a necessidade de pensarmos nos espaços *para* o movimento e não somente na adaptação do movimento às estruturas encontradas. Com novos desafios, deve-se oferecer possibilidades para que as crianças possam criar novas situações a partir do material e espaço disponibilizado, de forma que possam enriquecer as oportunidades de descobertas, de superação e de interação entre os pares e o meio em que vivem.

Enquanto se movimentam, as crianças apropriam-se da realidade que vivenciam ou resistem a ela através da brincadeira. E a televisão, fazendo parte deste contexto, mostra-se como um dos elementos de grande presença na vida das crianças. Uma reflexão crítica sobre as mídias com as crianças permitiria que se instaurasse uma relação menos fascinada, mais autônoma, mais crítica frente aos conteúdos transmitidos. E a escola, enquanto um espaço de significação dos conteúdos midiáticos, poderia se constituir num importante canal de diálogo entre adultos e crianças no que diz respeito à apropriação crítica dos sentidos/significados das mídias.

Referências

- BROUGÈRE, Gilles. Brinquedo e Cultura. Tradução de Gisela Wajskop. São Paulo, Cortez, 2004a.
- BROUGÈRE, Gilles. Brinquedos e Companhia. Tradução de Maria Alice A.S. Dória. São Paulo, Cortez, 2004b.
- BALZAGETTE Cary. BUCKINGHAM, David. In Front of The Children: Screen Entertainment and Young Audiences. London: British Film Institute, 1995.
- BUCKINGHAM, David. Crescer na Era das Mídias (After the Death of Childhood: growing up in the age of electronic media, 2000). Tradução: Gilka Girardello e Isabel Orofino. Edição: no prelo.
- BUCKINGHAM, David. Children Talking Television: Making of Television Literacy. Critical Perspectives on Literacy & Education. The Falmer Press, London, 1993.
- FISCHER, Rosa M.B. Televisão e Educação: fruir e pensar a Tv. Belo Horizonte, Autêntica, 2001.
- GARDNER, Howard: Art, Mind and Brain: A Cognitive Approach to Creativity. Basic Books, 1982.
- GIRARDELLO, Gilka. e OROFINO, Isabel. A Pesquisa de Recepção com Crianças. Anais do XI Encontro da COMPOS – Associação Nacional de Programas de Pós-Graduação em Comunicação. Rio de Janeiro, 2002.
- GIRARDELLO, Gilka. Televisão e Imaginação Infantil: Histórias da Costa da Lagoa. Tese de Doutorado, USP, 1998.
- _____. TV, Narração de Histórias e o Imaginário Infantil. II Jornada Mídia e Imaginação Infantil, UFRGS, Porto Alegre, novembro de 2000.

GOMES, Itânia. Ingenuidade e Recepção: as relações da criança com a Tv. Disponível em www.facom.ufba.br/sentido/ingenuid.html

HILDEBRANDT-STRAMANN, Reiner. Textos pedagógicos sobre o ensino da Educação Física. Ijuí, Ed. Unijuí, 2003.

KUNZ, Elenor. Educação Física: Ensino e Mudanças. Ijuí, Ed. Unijuí, 2004.

_____. TREBELS, Andreas H. (org.). Educação Física crítico emancipatória: com uma perspectiva da pedagogia alemã do esporte. Ijuí, Ed. Unijuí, 2006.

OROZCO, Guillermo. Televisión y Audiencias: un enfoque cualitativo. Proyecto Didáctico Quirón, n° 45. Ediciones de La Torre; Universidad Iberoamericana. Madrid, 1996.

PEREIRA, Sara de J.G. A televisão na família: processos de mediação com crianças em idade pré-escolar. Universidade do Minho, Braga, Portugal, Ed. Bezerra, 1999.

_____. Power Rangers at Preschool: Negotiating Media in Child Care Settings. In: KINDER et al. Kid's Media Culture. Duke University Press, Durham/London, 1999.

WAJSKOP, Gisela. Brincar na pré-escola. 5.ed., São Paulo, Cortez, 2001.