

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

IRACEMA MUNARIM

BRINCANDO NA ESCOLA: O IMAGINÁRIO MIDIÁTICO NA CULTURA DE
MOVIMENTO DAS CRIANÇAS

FLORIANÓPOLIS
2007

IRACEMA MUNARIM

BRINCANDO NA ESCOLA: O IMAGINÁRIO MIDIÁTICO NA CULTURA DE
MOVIMENTO DAS CRIANÇAS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-
Graduação da Universidade Federal de Santa
Catarina, como exigência parcial para
obtenção de título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^ª Dr^ª Gilka Elvira Ponzi Girardello

Co-orientador: Prof. Dr. Giovani De Lorenzi Pires

FLORIANÓPOLIS
2007

Ao Theo, meu sobrinho. Pela infância a ser vivida,
por sua presença em nossas vidas.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à toda a minha família, de uma forma especial aos meus pais, pelo apoio e motivação em todos estes anos de estudos.

Às crianças das duas escolas onde realizei a pesquisa, que com carinho me mostraram seus mundos imaginários e de movimento, compartilhando comigo suas brincadeiras e fantasias.

Às professoras das duas instituições que, com suas contribuições, carinho e receptividade possibilitaram a realização deste trabalho.

À professora Gilka Girardello, a fada que com todo carinho orientou os caminhos para um mundo de descobertas e indagações. Orientadora e amiga, suas palavras foram fundamentais em cada etapa desta pesquisa.

Ao professor Giovani De Lorenzi Pires, eterno tutor, por suas contribuições sempre pontuais e por ter acreditado na relevância deste tema ao assumir a função de co-orientador.

Às professoras Maria Isabel Orofino e Ingrid Wiggers pelas inúmeras contribuições num momento crucial de definições da pesquisa.

Aos colegas e professores do curso de mestrado. Em especial à turma “Dos 9” (Cris, Cláudia, Ana, Horácio, Giovana, Dóris, Débora e Antonio) companheiros com os quais aprendi e me diverti muito nestes últimos dois anos.

Aos colegas dos grupos NICA (Núcleo Infância, Comunicação e Arte) e Observatório da Mídia Esportiva, pelas contribuições, pelos momentos de reflexão e intensas trocas de experiências. Ao Rogério, pela ajuda nos momentos finais desta pesquisa.

Aos meus primos Ricardo, Júlia, Erick e Yuri, fontes permanentes de consultas sobre as culturas da infância. Às amigas Fernanda, Juliana, Keila, Barbara e Claudia pela amizade e apoio nas horas mais difíceis. À professora Cristiane Ker, pelos livros emprestados e discussões anteriores ao mestrado.

À Secretaria de Educação do Município de Florianópolis, pela autorização da pesquisa em uma de suas instituições.

À CAPES pelo apoio financeiro e às funcionárias da secretaria do PPGE.

Enfim, agradeço a todas as pessoas que participaram e contribuíram nesta busca de conhecimentos, que por fazerem parte da minha vida compartilharam comigo os momentos de angústia, de euforia, de muitas mudanças e descobertas.

RESUMO

Este trabalho reflete sobre a presença de traços do imaginário midiático na cultura de movimento das crianças em vivências lúdicas no ambiente escolar. O foco da pesquisa é a forma como estão se constituindo as brincadeiras das crianças, e mais especificamente, as suas diferentes formas de *se-movimentar* enquanto brincam, neste momento de grandes mudanças relacionadas à presença das mídias eletrônicas no cotidiano infantil. Considerando que é nas imagens e símbolos da cultura na qual está inserida que a criança busca elementos para criar seus roteiros de brincadeira e representações, estudamos a presença das mídias, principalmente a televisão, no universo lúdico infantil. Uma das bases conceituais para a pesquisa é a teoria do movimento humano, ou do *se-movimentar*, (Trebel e Kunz) que interpreta o movimento como diálogo entre os seres humanos e o mundo. A reflexão sobre a relação entre as crianças e as mídias apóia-se principalmente nos trabalhos de Orozco e Buckingham, que enfatizam a importância das mediações e do contexto cultural nos processos de recepção. A brincadeira, a partir de Brougère, é entendida como instância de apropriação e ressignificação cultural. Foram realizadas observações em duas escolas de educação infantil de Florianópolis (uma pública e a outra privada, ligada à pedagogia Waldorf), durante os momentos em que as crianças brincavam livremente no pátio. Nessa trajetória de pesquisa evidenciaram-se os processos que as crianças criam durante as brincadeiras para elaborar os sentidos das mídias e relacioná-los com suas experiências. Movimentando-se, fazendo referência a personagens e cenários, criando situações e roteiros para brincadeiras a partir de histórias e programas de televisão, as crianças refletem e questionam, à sua maneira, o mundo que as cerca.

Palavras-chave: crianças – brincadeira – imaginário – mídia – movimento humano

ABSTRACT

This paper is a reflection upon mediatic imaginary traces in children's culture of movement in playful experiences in the school environment. The focus of the research is how children create their games, and more specifically, their different ways of moving while they play, in these times of great changes related to the presence of electronic media in the children's daily life. Considering that it is in the images and symbols of the culture in which they are included that the children seek elements to create their playing and acting out scripts, we studied the presence of media, mainly television, in the children's ludic universe. One of the conceptual bases for the research is the theory of human movement, or *moving about* (Trebel e Kunz) that interprets movement as the dialogue between human beings and the world, The reflection upon the relation between children and media supports itself mainly on the papers by Orozco and Buckingham who focus on the importance of mediations and the cultural context in the reception processes. Play, based on Brougère, is understood as an instance of cultural appropriation and resignification. Observations were made at two pre-schools in Florianópolis (one public and one private, following Waldorf pedagogy) while children were playing freely in the school yard. In this research path it became evident the processes which children create when playing to develop the media meanings and relate them to their experiences. By moving, making references to characters and scenarios, creating situations and scripts to play based on television programs and stories, children reflect upon and question, in their own way, the world that surrounds them.

Key words: Children – Playing - Imaginary – Media – Human Movement

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	8
CAPÍTULO 1.....	13
1.1 Em busca de novas configurações para a infância contemporânea.....	13
1.2. Cultura e produção cultural para/das crianças.....	18
1.3 O lugar do consumo nas culturas das infâncias.....	22
1.4 O brinquedo da TV e a TV como brinquedo.....	27
1.5 Mediações e recepção.....	30
1.5.1 Crianças e TV: mocinhos e bandido?.....	30
1.6 Espaços para o <i>se-movimentar</i> : a brincadeira em jogo.....	42
1.7 Entendendo o mundo através do movimento.....	48
1.8 Brincadeira, jogo e imaginário.....	52
CAPÍTULO 2.....	61
2.1 A pesquisa de campo.....	61
2.1.1 As fotografias e outras vivências com as crianças.....	66
2.2 A trajetória da pesquisa.....	75
2.2.1 Contatos e acertos para a entrada nas escolas.....	75
2.2.2 De quem estamos falando: o contexto sócio-cultural das crianças.....	79
CAPÍTULO 3.....	95
Os questionários: o cotidiano das crianças segundo seus pais.....	95
3.1 Apresentação das crianças e suas famílias.....	96
3.2 As brincadeiras e seus lugares.....	100
3.3 Os programas da TV.....	119
3.4 Histórias e livros.....	121
3.5 Cinema.....	123
3.6 Teatro.....	125
3.7 Atividades fora do horário da escola e horas de lazer.....	125
3.8 Os desejos.....	126
CAPÍTULO 4.....	135
O <i>se-movimentar</i> e o imaginário midiático nas brincadeiras das crianças.....	135
4.1 Os eixos temáticos.....	137
4.1.1 Brincadeiras com objetos/brinquedos.....	141
4.1.2 Os <i>animais</i> nas brincadeiras.....	149
4.1.3 Meninos x Meninas: do <i>cotidiano</i> à <i>magia, lutas e aventura</i>	152
4.1.4 Os jogos.....	161
4.1.5 As brincadeiras e o imaginário das mídias.....	167
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	177
REFERÊNCIAS.....	183

INTRODUÇÃO

Como forma de se relacionar com o mundo as crianças brincam, e muito. Através de gestos e ações, interpretam o que acontece à sua volta, desenvolvem regras e estruturas de relacionamento, se impõem desafios e levantam hipóteses sobre os problemas e situações da vida ao assumirem papéis e representações. Interagem e descobrem o mundo, enfrentam seus dilemas e se comunicam com seus pares, com os adultos, com a natureza através do faz-de-conta, do imaginário. O que é posto aqui como questão não é a importância da brincadeira na vida das crianças, o que para muitos já é um fator indiscutível, mas as condições e os meios para que ela aconteça. 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.

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 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 maléficos ao seu desenvolvimento. Polêmicas e dualismos à parte, o fato é que os meios de comunicação eletrônicos fazem parte do dia-a-dia da maioria das crianças em contextos urbanos, isto não pode mais ser negado.

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 uma criança hoje sem levar em conta o contexto do qual ela faz parte (a rotina da família em suas novas configurações, a ida à escola, o preenchimento do tempo com atividades extra-classe), além de considerar que um grande número de crianças atualmente passa boa parte de seu tempo assistindo televisão, na frente do computador ou jogando vídeo game?¹

¹ Segundo uma pesquisa encomendada pela multinacional *Unilever*, divulgada em março deste mesmo ano sobre a importância da brincadeira na infância, sentar à frente da TV se tornou a “brincadeira” mais comum das crianças brasileiras com idade entre 6 e 12 anos. Realizada em 77 cidades do país, os 1.014 pais entrevistados que responderam à pergunta sobre o que seus filhos costumam brincar, 97% deles citaram atividades como “assistir a TV/ vídeos/ DVD em casa”. (Dados disponíveis em <http://www.estadao.com.br/arteeazer/tv/noticias/2007/mar/02/78.htm>).

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 fatores significativos e influenciadores na constituição das brincadeiras das crianças. E é pensando nisso que resolvemos desenvolver uma pesquisa ligada a estas questões, que fazem surgir tantas dúvidas e inquietações.

Colocamos em nosso foco a forma como estão se constituindo as brincadeiras das crianças ou, mais especificamente, as suas diferentes formas de *se-movimentar* enquanto brincam. Pensamos então na televisão, como meio de comunicação de massa mais difundido na sociedade, especificamente entre as crianças de Florianópolis², 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 o *se-movimentar*³ das crianças enquanto brincam e os programas a que elas assistem na televisão?

O *se-movimentar* é definido neste trabalho como uma das formas de entendimento e compreensão do ser humano em relação ao seu contexto de relações, ao seu mundo. O movimento humano, nas palavras de Kunz (2004) é uma “ação em que um sujeito, pelo seu ‘se-movimentar’, se introduz no Mundo de forma dinâmica e através desta ação percebe e realiza os sentidos/significados em e para o seu meio” (Idem, p.162). Ao refletirmos sobre a importância do movimento humano como uma forma de comunicação e reconhecimento do mundo pela criança, já que esta, “enquanto não domina os símbolos da linguagem verbal, fala e se entende com o mundo e os outros através de movimentos que realiza” (KUNZ, 2001, p.40) a pretensão deste trabalho foi constituída a partir da necessidade de se aprofundar um entendimento acerca dos sentidos do movimento das crianças quando brincam na escola, assim como da relação destas brincadeiras com o imaginário da televisão.

Se as possibilidades do *se-movimentar* são limitadas pelo espaço físico (KUNZ, 2004) que leva as crianças, em razão de fatores políticos, econômicos e culturais, cada vez mais a assistir televisão, utilizar o computador ou ficar horas jogando videogame dentro de casa - o chamado confinamento cultural de que fala Perrotti (1990) - surge a dúvida sobre as possíveis

² De acordo com Girardello e Orofino (2002).

³ 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. Embora o termo “se-movimentar” não esteja gramaticalmente correto, este será utilizado neste trabalho de acordo com os conceitos utilizados pelos autores consultados.

influências destes meios no *se-movimentar* das crianças. Se muitas brincadeiras hoje são constituídas virtualmente, e os esportes são vistos na tela da televisão a todo momento, intriga-nos a forma como nos movimentamos na ‘vida real’. A criança assiste ao programa da televisão para depois brincar sobre os temas a que assistiu? Se as crianças assistem programas infantis em casa, o processo do *se-movimentar* traz consigo aspectos e temas encontrados na televisão?

Tendo como pressuposto, a partir de pesquisas que realizei anteriormente⁴ que as mídias eletrônicas, principalmente a televisão, fazem parte da realidade das crianças e de suas brincadeiras, o desafio deste trabalho é entender melhor como os conteúdos da TV (e as linguagens inseparáveis deles), se relacionam com as culturas de movimento infantil⁵. A presença de personagens e roteiros de histórias encontradas na mídia, apropriados e ressignificados nas brincadeiras, são fatores limitantes às descobertas das crianças em suas possibilidades de movimento ou, pelo contrário, estimulam a criação de novos gestos e interpretações por parte delas?

Tomamos então como objetivo desta pesquisa o desafio de investigar possíveis traços do imaginário da televisão no “*se- movimentar*” de crianças em vivências lúdicas no ambiente escolar. Nesta busca, pretendeu-se investigar a presença do imaginário midiático nos processos comunicacionais de que fazem parte os gestos e expressões das crianças durante suas brincadeiras.

Para complementar a investigação sobre os sentidos do “*se- movimentar*”, pretendeu-se também identificar, através da fala e de outras manifestações das crianças (como fotografias tiradas por elas mesmas), a forma como atribuem significados à suas brincadeiras, na relação e na atribuição de sentido das crianças ao espaço em que brincam e a determinados programas infantis, mencionados por elas. A necessidade de utilizar outras fontes que não apenas a observação dos movimentos das crianças surgiu da preocupação com que a interpretação dos sentidos do movimento humano apenas por parte da pesquisadora pudesse se constituir em uma via de mão única, com possíveis interpretações arbitrárias.

A pesquisa de campo se constituiu a partir de observações de crianças brincando no pátio em duas instituições de educação infantil de Florianópolis, sendo uma da rede pública

⁴ Monografia de conclusão de curso intitulada “A violência na programação infantil da TV e as brincadeiras das crianças”, apresentada no curso de Educação Física da Universidade Federal de Santa Catarina em junho de 2004.

⁵ De acordo com Kunz (*apud* GONZÁLEZ e FENSTERSEIFER,2005), “pertencem à 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 determinado contexto sócio-cultural” (Idem, p.112).

municipal e outra da rede privada. Um dos critérios de escolha de uma das escolas é o fato de sua pedagogia, Waldorf, desestimular a aproximação das crianças às novas tecnologias. Tanto os critérios como as duas escolas são apresentadas mais detalhadamente no capítulo 2.

Para que fosse possível desenvolver uma discussão acerca da temática escolhida, foi necessária uma revisão bibliográfica, desenvolvida no primeiro capítulo, a fim de que se compreendessem melhor as relações entre criança, brincadeira e televisão a partir de abordagens teóricas no campo de estudos da interface educação e comunicação.

A primeira parte da dissertação apresenta um apanhado histórico das definições de conceitos para a infância. A dificuldade de encontrar uma definição para a infância contemporânea também é discutida, a partir da relação cada vez mais estreita das crianças com as mídias eletrônicas. São apresentadas teorias que tratam as relações entre crianças e mídias, com destaque para a televisão. A partir dos pontos de vista de autores como Buckingham (2000), Orozco (1996), Brougère (2004), Gomes (2005), Girardello (1998), entre outros, principalmente quando o foco apresentado parte da importância das mediações à relação das crianças com a televisão.

Visto que muitos aspectos relacionados aos brinquedos e à publicidade também fazem parte das brincadeiras e da vida das crianças em geral, no mesmo capítulo é desenvolvida uma reflexão sobre as relações entre produção cultural para/das crianças, culturas de consumo e vivências lúdicas infantis. As teorias do movimento humano que embasam este trabalho, através de referências a autores como Kunz e Trebels, também são descritas neste mesmo capítulo. Ao discutir questões relacionadas à infância, às brincadeiras e ao movimento humano, o capítulo 1 constitui-se como a base teórica desta dissertação.

No capítulo 2 apresento a pesquisa de campo; nele são descritas as escolhas feitas para a metodologia e as ferramentas utilizadas, bem como a apresentação das duas escolas escolhidas como campo deste trabalho. Na apresentação do contexto da pesquisa, são detalhados também os dados provenientes de questionários respondidos pelos pais, que nos levam a pensar na forma como têm sido caracterizadas as práticas culturais e o consumo de mídias nas famílias destas crianças. Afinal, existem diferenças, no que diz respeito à presença das mídias, no cotidiano das famílias das crianças matriculadas nas duas escolas? A restrição da escola Waldorf às novas tecnologias é também encontrada em casa, fora do horário de aula? E como se constitui o universo lúdico das crianças das duas escolas na visão de seus pais?

Enfim, no terceiro capítulo, são apresentadas as reflexões e análises a partir do que foi observado no trabalho de campo. Com a infinidade de brincadeiras observadas durante 20

manhãs entre as crianças da escola particular e 17 na pública municipal, foi possível refletir sobre a capacidade das crianças de criarem e recriarem situações a partir do que vivenciam em seus cotidianos. Com a formulação dos eixos temáticos são relacionadas as questões sobre o imaginário, os objetos/brinquedos, os conteúdos da TV, as mediações dos adultos e o espaço onde as brincadeiras acontecem.

Sendo o imaginário a instância principal onde acontecem as brincadeiras, são as mediações dos adultos e o contexto onde elas acontecem que podem definir a forma como as crianças se apropriam e se relacionam com as mídias. É a partir daí que chegamos à importância de se discutir a educação como parte de um contexto amplo, que torna possível a participação das crianças na criação de sentidos das mídias.

CAPÍTULO 1

1.1 Em busca de novas configurações para a infância contemporânea

Pesquisar um tema de estreita ligação com as crianças nos remete inevitavelmente à tarefa de definir ou pelo menos situar o leitor no ponto de vista sobre a infância do qual partimos. Ainda que a infância seja um período comum a todos os seres humanos, afinal todo adulto um dia já foi uma criança, responder à pergunta “o que é ser criança?” muitas vezes acaba em uma rede de definições contraditórias ou em relatos de experiências vividas por quem responde à pergunta. São essas memórias que, segundo Cohn (2005), muitas vezes nos levam a entender que tudo já foi respondido e que não existem mais dúvidas sobre o que é ser criança.

Nos últimos anos, principalmente com a rápida evolução das tecnologias de comunicação e seu acesso facilitado às crianças, os debates sobre o tema assumiram um caráter cada vez mais contraditório. Prova disso são as definições diferentes, confusas ou alarmantes, encontradas na literatura, na mídia ou no senso comum: a criança vista como tábula rasa (como um ser vazio e desprovido de conhecimentos, à espera da educação dos adultos), a infância vista como um paraíso perdido (para onde nunca mais os adultos podem voltar), as crianças vistas como anjos de inocência e pureza ou como “demoniozinhos a serem domesticados”. Muitas vezes também se pensa na infância como algo muito distante, inacessível, exceto pela memória⁶ e pelas recordações, por meio das quais alimentamos a idéia dessa fase da vida como uma época misteriosa, mágica, pura. Mas ao nos afastarmos de nosso mundo imaginário, parecemos não saber mais o que é ser criança, pois nossas lembranças de um tempo passado já não se parecem mais com as experiências das crianças de hoje. 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.

⁶ Bazalgette & Buckingham, 1994.

Se as características das infâncias⁷ contemporâneas são marcadas de modo especial pelo acesso às tecnologias, buscar na história o que é ser criança mostra-se ainda mais delicado.

Historicamente, a criança tem sido definida por sua faixa etária e considerada como um ser ainda em formação. Durante a Idade Média, encaradas como pecado original, pequenos monstros ou adultos incompletos e irracionais⁸ - que necessitavam de uma educação rígida para correção e disciplinamento – as crianças eram consideradas meros seres biológicos, sem estatuto social nem autonomia existencial (SARMENTO, 2004). Nem mesmo as vestimentas faziam diferenciações entre os adultos e crianças. Segundo Ariès (1981), na Idade Média assim que as crianças deixavam os cueiros (faixas nas quais eram enroladas), eram vestidas conforme os adultos, de acordo com sua classe social. Além dos trajes idênticos, as crianças participavam dos mesmos rituais diários dos adultos, inclusive nas brincadeiras.

Por volta de 1600, a especialização das brincadeiras atingia apenas a primeira infância; depois dos três ou quatro anos, ela se atenuava e desaparecia. A partir dessa idade, a criança jogava os mesmos jogos e participava das mesmas brincadeiras dos adultos, quer entre crianças, quer misturadas aos adultos (Idem, p.92).

Apenas no século 17 as crianças começaram a ser vistas de forma diferenciada e começaram a ser encaradas, embora muito timidamente, como uma categoria à parte, momento em que surgiram os primeiros traços da visão romântica da criança, como um ser natural, puro e inocente. Mas foi com a expansão da indústria capitalista que as definições de infância se consolidaram, criando-se o entendimento tipicamente moderno do que é ser criança⁹. É o que nos mostra Walter Benjamin, ao relacionar a economia com os conceitos de infância, principalmente através da burguesia do século 18. Segundo ele, o fosso entre o adulto e a criança ficou ainda mais claro com a emancipação dos brinquedos, processo em que estes se tornaram objetos voltados às crianças (antes disso, os brinquedos eram utilizados como enfeites, miniaturas ao gosto dos adultos). Em consequência disto surgiu a profissão do vendedor de brinquedos, exatamente num período da mais rigorosa especialização comercial,

⁷ A utilização do plural está de acordo com a idéia de que a infância não deve ser resumida a uma categoria fixa, imutável e homogênea. A vivência, o contexto cultural, a experiência de cada criança faz com que existam diversas infâncias, muitas diferentes entre si (SARMENTO, 2004; BUCKINGHAM, 2000).

⁸ De acordo com Balzage e Buckingham (1994)

⁹ Benjamin (1984), Buckingham (2000).

que tornou o brinquedo, antes produto secundário das manufatureiras, uma mercadoria economicamente interessante de ser comercializada (BENJAMIN, 1984).

Além do comércio de brinquedos, a educação foi outro fator importante na definição da categoria infância. De acordo com Kline (1993) no século 19 surge a idéia da criança inocente, com necessidade de aprendizado e formação, devendo ser protegida da áspera realidade da sociedade industrial. Aos poucos, as crianças começaram a ser excluídas mais e mais das arenas cruciais da vida e dos conflitos que marcavam o desenvolvimento da época. Em compensação, a elas foram garantidos direitos de proteção e um espaço institucional separado: as escolas, que estabeleceram a nova agenda para seu aprendizado.

Partilham desta mesma idéia autores como Sarmiento (2004), segundo o qual a institucionalização da infância no início da modernidade aconteceu devido à junção de vários fatores, sendo o primeiro deles, senão o principal, a expansão da escola pública e a obrigatoriedade da educação, e Buckingham (2000), ao lembrar que o confinamento das crianças em salas de aula fazia parte do projeto iluminista, que dava ênfase ao desenvolvimento da racionalidade enquanto um meio de assegurar a estabilidade da ordem social. Para Buckingham, a caracterização das crianças como irracionais justificava o longo período no qual elas pudessem ser treinadas nas artes do autocontrole e do treinamento. Concomitantemente a isto, a família, que antes, se tinha posses, delegava o cuidado das crianças às criadas, começou a centralizar as responsabilidades de proteção e estímulos ao desenvolvimento das crianças. Destaca-se neste mesmo momento a constituição de saberes sobre a infância, do entendimento da criança como um “vir a ser”, com a criação de áreas específicas da medicina, psicologia e pedagogia, como a pediatria e a psicologia do desenvolvimento (SARMENTO, 2004). Na discussão sobre a criança como um ser ainda em formação, Perrotti (1990) assinala como a caracterização evolucionista da criança atribui o critério valorativo aos adultos, como “seres completos” que são. Para chegar a tal estágio, a criança é definida como um ‘vir a ser’, devendo ser lapidada, educada para determinado fim.

Considerando a premissa de que a infância não é uma categoria natural ou universal determinada por aspectos biológicos, Buckingham (2000) mostra como as definições de infância são variáveis, histórica, cultural e socialmente.

As crianças são vistas – e vêem a si mesmas – de formas muito diversas em diferentes períodos históricos, em diferentes culturas e em diferentes grupos sociais. Mais que isso: mesmo essas definições não são fixas. O significado de ‘infância’ está sujeito a um constante processo de luta e negociação,

tanto no discurso público (...) como nas relações pessoais, entre colegas e familiares (Idem, p.6).

Para Buckingham, as crianças são definidas como uma categoria particular, com características próprias e universais, tanto por si mesmas como pelos outros (pais, instituições, meios de comunicação). Estas definições se materializam em forma de práticas sociais e institucionais, caracterizando e produzindo as formas de comportamento tipicamente “infantis”. Como exemplo, o autor cita a escola e a família, como instituições sociais que constroem características da infância, bem como definem seu lugar ocupado na sociedade, reforçando pressupostos sobre como as crianças são e deveriam ser. Cabe ressaltar aqui que Buckingham, além de demonstrar como se configuram nossos conceitos de adultos sobre a infância, aponta também para o fato de que a visão da infância como construção social e cultural apresenta-se de certa forma relativista:

ela nos faz recordar que nossa noção contemporânea de infância – aquilo que as crianças são e devem ser – é comparativamente recente em sua origem e em geral restrita às sociedades industrializadas do Ocidente. A maior parte das crianças do mundo de hoje não vive de acordo com a ‘nossa’ concepção de infância (Idem, p.8).

Assim, o autor aponta para a necessidade de se questionar a noção de que tenha sido na idade moderna que as crianças tiveram suas ‘necessidades’ reconhecidas, pois tais definições de necessidades, assim como de características da infância, são construídas cultural e historicamente, “implicando formas particulares de organização social e política” (Idem, p.9).

Segundo o autor, a caracterização da infância dá-se a partir da produção de dois tipos de discursos. Em primeiro lugar, os discursos sobre a infância produzidos por adultos para eles mesmos; em segundo, os discursos produzidos por adultos para as próprias crianças, materializados na forma de literatura, programas infantis e outras mídias.¹⁰ Para o autor, tais discursos muitas vezes não passam de meras representações, muitas vezes contraditórias, das idéias de adultos e crianças sobre o que é infância, deixando à parte a realidade da vida das crianças. Exemplo disto pode ser encontrado no trabalho de Dionísio (2005), que fez um estudo sobre as representações de gênero nos sites brasileiros de entretenimento destinado às crianças. Segundo ela, as representações de gênero encontradas nos sites muitas vezes dizem

¹⁰ É o que também afirma Perrotti (1990) ao discutir as culturas *para* criança e *da* criança, tema ao qual voltaremos ao longo do texto.

mais sobre os autores que produziram o conteúdo do que sobre as próprias diferenças entre os sexos. A autora aponta também que muitas vezes estas diferenças são caracterizadas de uma forma binária e até mesmo caricata, baseadas no conceito de que o menino é “o oposto” da menina. Estas representações nem sempre são aceitas pelas próprias crianças: elas “tanto naturalizam tais representações como entendem que tais associações [as definições apresentadas pelos adultos] são estereótipos, não a realidade” (Idem, 2005, p.14).

A partir destas constatações cabe acrescentar também a idéia da produção de discursos sobre a infância que parte das próprias crianças. Vale destacar que as próprias crianças criam categorias dentro da categoria ‘infância’, o que possibilita a elas criarem uma identidade, encontrar uma diferença entre seus pares, mostrando que ser criança não significa fazer parte de uma categoria homogênea, estática. Pude observar isso durante a pesquisa de campo realizada no meu trabalho de monografia de conclusão curso realizado em 2004¹¹, quando, em determinados momentos, as crianças diferenciavam-se das crianças-bebês e das crianças maiores.

A idéia de infância pode variar em culturas ou sociedades diferentes, ou até mesmo inexistir, como se pode ver por exemplo no estudo de Cohn a partir de crianças indígenas no Brasil (2005). Mas, embora a infância seja alvo de diversas concepções, parece que há uma insistência de nossa sociedade em caminhar para uma esfera homogeneizadora, que trata a infância como global, possuidora de características próprias e iguais em qualquer lugar do mundo. O que se pretende neste trabalho é trilhar um caminho apoiado na reflexão sobre as mais diferentes infâncias, e não apenas em uma. Não entendemos aqui a infância como categoria homogênea, e concordamos com Buckingham quando ele afirma que o significado da infância e a forma como ela é vivida dependem de diversos fatores sociais como *gênero, raça ou etnicidade, classe social, localização geográfica, entre outros*. (BUCKINGHAM, 2000, p.63). Neste mesmo caminho, apóio-me também em uma idéia de Sarmiento (2004), que afirma existirem “várias infâncias dentro da infância global”, e que “a desigualdade é o outro lado da condição social da infância contemporânea” (Idem, p.14). E é seguindo este contexto que se pretende ampliar a discussão deste trabalho, abordando aspectos presentes na vida das crianças hoje.

¹¹ “A violência na programação infantil da tv e as brincadeiras das crianças”. Monografia apresentada no curso de Educação Física da UFSC em 2004.

1.2. Cultura e produção cultural para/das crianças

Se até agora discutimos as concepções que permeiam as palavras “infância” ou “infâncias”, outro aspecto que merece ser discutido são as produções culturais destinadas às crianças que, através de produtos (brinquedos, roupas, acessórios) e estratégias de marketing, têm colaborado para a caracterização do que é ser criança hoje. E como desde o início desta reflexão consideramos as crianças também criadoras de cultura, não apenas reproduzoras de um sistema que lhes proporciona elementos voltados à educação e diversão, torna-se essencial entrar também no campo da produção cultural das próprias crianças, como sujeitos criadores que são, que ressignificam, constroem e reconstróem produtos e idéias, roteiros e momentos, da forma que desejarem.

Dando continuidade ao tema, citarei aqui alguns autores que mais me ajudaram a refletir sobre as crianças enquanto agentes sociais e produtoras de cultura. Crianças que, apesar de estarem ainda sujeitas às posições de classe e etárias que ocupam, nos mostram o período da infância como um espaço de liberdade, de criação, de transgressão ao que lhes é imposto pela sociedade.

Um desses autores é Edmir Perrotti (1990), em cujo trabalho buscamos a base para a reflexão sobre cultura e produção cultural para as crianças. Segundo o autor, comumente se comete um equívoco em relação a estes dois termos: geralmente se estabelece uma equivalência entre ambos, reduzindo o primeiro termo ao segundo, aparecendo a cultura simplesmente como o resultado de um processo, um dado acabado, estático. Reduzido a produto, o conceito de cultura seria desprovido das próprias relações sociais e suas determinantes, enquanto os produtores culturais representariam “a expressão de um modo de vida determinado que, enquanto tal, se explicam e se justificam” (PERROTTI, 1990, p.15). O autor demonstra como, sendo a cultura fetichizada, resumida a um produto dado e concluído que se autojustifica, a cultura vira “um objeto opaco, sem vida, mensurável, verificável e passível de ser mercantilizado, já que é descartada de quem a produziu e do próprio sistema de produção” (Idem, p.16).

Eis então o ponto de encontro entre as concepções de cultura e de infância vigentes na sociedade. Se possuindo e consumindo cultura o sujeito é aceito pela sociedade em que se encontra, a criança, enquanto ser ‘incompleto’, segundo Perrotti, deve ser uma consumidora passiva dos produtos elaborados especialmente para ela, a fim de que torne-se finalmente um adulto. Sua inclusão social fica garantida, pelo menos simbolicamente, através do consumo.

Desta forma, a criança passa a ser um sujeito definido pelas condições e produtos oferecidos pelos adultos, que negam a elas o conhecimento de seus direitos de intervir nos processos sócio-culturais enquanto sujeitos.

Para Perrotti, a forma de entender a cultura como um produto acabado a ser transmitido para a criança apenas reforça um processo onde as coisas passam a ter vida e as pessoas a serem vistas como coisas. “O que não deve ser feito”, afirma o autor, “é reduzir a cultura aos produtos que realiza, deixando-se de lado o modo e as relações de produção como o próprio produtor” (Idem, p.16), ou seja, transformar os objetos da ação humana em *sujeitos* do processo histórico.

Assim, Perrotti demonstra a importância de se discutir conceitos como cultura e produção cultural para chegarmos às definições de infância que encontramos em nossa sociedade, desta criança que possui um lugar na cultura em questão. Para ele, se esta cultura continuar sendo vista como apenas uma acumulação de experiência, como transmissão, continuaremos a aceitar a criança como um sujeito passivo no processo cultural.

Ao situar as visões adultocêntricas sobre a criança, Perrotti destaca a ideologia dominante (não se referindo apenas aos discursos de conservadores, mas também os discursos liberais de democratas) para a intensificação da visão da criança como *elemento culturalmente passivo*. E é esta visão, de negação da criança enquanto produtora de cultura, que define e classifica os sujeitos de acordo com o grau de envolvimento que cada um mantém com a produção. “Daí a sociedade capitalista privilegiar o adulto, pois ele pode ser mais ‘produtivo’ que a criança, dentro do modo como está organizada a produção” (p.18).

Sob este esquema de exclusão, segundo Perrotti, encontram-se descartados enquanto produtores de cultura não apenas as crianças, como também os idosos, cuja força produtiva diminui com o passar do tempo nos termos capitalistas, assim como pessoas que, de uma forma ou de outra, não se ajustam às leis de convivência vigentes pelo sistema produtivo, como deficientes físicos, artistas, ‘loucos’, etc. Mesmo esta distinção tendo sido naturalizada na vida em sociedade, o autor destaca que a oposição ativo/passivo é histórica e não natural, sendo as construções das relações de produção próprias do ser humano. Assim, o tempo racionalizável, no qual a produção pode ser mensurada, também torna o lúdico inviável, pois

o tempo do lúdico não é regulável, mensurável, objetivável (...) por isso ele é banido da vida cotidiana do adulto e permitido nas esferas discriminadas dos ‘improdutivos’. (...) Em seu lugar permite-se o lazer, o não trabalho, coisa totalmente diferente do lúdico, que é o jogo, a brincadeira, a criação contínua, ininterrupta, intrínseca à produção (Idem, p.20).

O tema do lúdico nos remete à célebre obra de Huizinga, *Homo Ludens* (1993), que destaca historicamente as características do jogo, desde os primórdios da civilização até a sociedade moderna. Para o autor, o jogo tem como características fundamentais o fato de ser livre, independente e voluntário. Sendo assim, ele se torna cada vez mais inviável, principalmente para os adultos, comprometidos com o sistema produtivo. Enquanto crianças e animais brincam porque gostam de brincar, para os adultos o jogo é uma função que pode ser facilmente dispensada, algo supérfluo. Assim, não se constitui numa tarefa, sendo sempre praticado nas horas de ócio. Como o tempo do lúdico não pode ser ajustado ao tempo da produção capitalista, cria laços com as crianças, que não conseguem ser domadas pelo ‘espírito da racionalidade’. Isto embora, com o passar do tempo, de acordo com Perrotti, estas acabem trocando seu mundo de sonhos pelos privilégios oferecidos, sucumbindo à racionalidade.

Retomamos aqui a idéia da criança enquanto autora, produtora de cultura. Segundo Perrotti (1990), apesar da cultura dominante, isto não significa que paralelamente não se desenvolva uma outra cultura com características próprias, funções específicas. Para ele, os oprimidos encontram uma outra forma de resistir, de criar e preservar seu mundo.

As crianças, enquanto brincam, constroem seus universos imaginários, se apropriam de temas do cotidiano, ressignificando a realidade em suas brincadeiras. Na criação de roteiros para as brincadeiras, na adaptação de objetos que se transformam em brinquedos e na transmissão de regras e estilos de brincadeiras que vão sendo passadas por gerações¹² as crianças, embora não sejam “produtivas” no sentido capitalista da palavra, se firmam como sujeitos produtores e pertencentes a uma determinada cultura, na qual compartilham com seus pares os seus saberes e ações. Para fazer uma aproximação ao tema desta pesquisa, podemos incluir nesta discussão a relação das crianças com as mídias, o uso que elas fazem de equipamentos, como a televisão, o computador, a câmera digital, os vídeo-games e o celular (para citar os mais comuns atualmente).

De acordo com os resultados de uma pesquisa realizada na Europa¹³, que teve o intuito de explorar como ocorre a apropriação da mídia digital (internet, celulares, vídeo

¹² Sobre as crianças como criadoras de uma cultura própria ver também FERNANDES, F. *Folclore e Mudança Social na cidade de São Paulo*. Petrópolis, Vozes, 1979.

¹³ Os dados desta pesquisa foram divulgados durante o Seminário Especial “Mídia-Educação e Cidadania” ministrado pelo professor da Universidade Católica de Milão, Pier Cesare Rivoltella, em 31/10/2006 na Universidade Federal de Santa Catarina. Outros dados da pesquisa podem ser consultados no site www.mediapro.org. Como ainda não se tem acesso a uma pesquisa desse porte realizada no Brasil, utilizarei estes dados como exemplo para citar, de forma aproximada, o quanto as mídias digitais fazem parte do cotidiano

games) por jovens entre 12 e 18 anos, 90% dos jovens europeus declararam utilizar a internet, sendo que na Itália o celular mostrou-se como uma verdadeira ferramenta de comunicação, ficando à frente da internet e do telefone fixo, embora seu uso seja restrito basicamente ao envio de mensagens e à produção de fotos.

Embora não se tenha acesso a um mapeamento deste porte sobre o uso das mídias por crianças e jovens no Brasil, o uso dos celulares no lugar das câmeras fotográficas e a posterior postagem destas em um site específico¹⁴, ou até mesmo a febre dos *blogs*¹⁵ e *fotologs*¹⁶, os primeiros mais utilizados na Europa e os últimos no Brasil mostram o quanto os jovens estão experimentando sua liberdade autoral. Não é intuito de esta pesquisa discutir a qualidade destas produções ou outros fatores nelas envolvidos, mas sim o fato de tantas crianças e jovens estarem experimentando, participando de circuitos de produção cultural relativamente nova e complexa.

Experiências como essas levam-nos a pensar na criança enquanto agente, produtora de cultura. Considerando que é nas imagens e símbolos da cultura na qual está inserida que a criança busca elementos para criar seus roteiros de brincadeiras - entendidas aqui como instâncias de apropriação, criação e ressignificação cultural - nos propomos a pensar nas formas como ocorrem esses processos de ressignificação por parte das crianças. Como veremos adiante, na trajetória desta pesquisa foram evidenciados os processos criados durante as brincadeiras para elaborar os sentidos das mídias e relacioná-los com as experiências das crianças, o que confirma a idéia que apesar de muito deste universo ser proveniente da cultura dos adultos, que evidentemente não pode ser dissociada da cultura das crianças, tudo é reelaborado, recriado e ressignificado por elas, principalmente em suas brincadeiras.

Nesta linha de pensamento, Sarmiento (2004), ao questionar o grande número de produtos culturais para crianças, afirma que a tentativa de globalização da infância através dos objetos produzidos em larga escala endereçados a crianças do mundo inteiro (Barbies, Pokémons, Harry Potter, filmes da Disney, McDonald's) esbarram na capacidade das crianças de reinterpretá-los.

de crianças e jovens de hoje. A realidade social do Brasil sem dúvida deverá demonstrar dados diferentes mas o crescente número de internautas e a elevação das vendas de aparelhos celulares no país pode demonstrar como uma grande parcela dos jovens brasileiros fazem parte da realidade aqui demonstrada.

¹⁴ Ver www.snep.it, site italiano especialmente destinado à fotos de celulares.

¹⁵ Espaço de produção virtual onde o autor pode escrever sobre assuntos variados e trocar idéias com outros internautas. No Brasil, jornais de renome como Folha de São Paulo, divulgam espaço em seu site para que os colonistas, além do espaço reservado no jornal, divulguem suas idéias ou pontos de vista de uma maneira mais informal, em contato direto com seus leitores. Blogs de políticos e famosos também tem se tornado comuns.

¹⁶ Álbuns de fotos virtuais, onde os visitantes pode comentar as mensagens e fotos *postadas* pelo autor.

As crianças de Braga, do Rio de Janeiro, de Deli ou de Los Angeles têm acesso (ainda que desigual) aos mesmos produtos culturais, mas não o fazem pondo de lado os processos simbólicos e culturais que constroem a sociabilização de forma distinta em cada uma dessas cidades e, sobretudo, no uso desses produtos, põem em acção características próprias inerentes à sua condição infantil (Idem, p.18).

Esta afirmação nos leva a pensar em como o mercado atua frente à reelaboração que parte das crianças e jovens, além da forma como os sujeitos reagem a todo este bombardeio de produtos e imagens publicitárias. É sobre esta relação brinquedo-criança-consumo que pretendemos refletir um pouco mais no próximo item desta pesquisa.

1.3 O lugar do consumo nas culturas das infâncias

Se pensarmos na grande quantidade de brinquedos que são lançados anualmente no mercado podemos chegar à conclusão de que o lucro de quem investe neste nicho tem se tornado cada vez mais interessante para os investidores. Exemplo disso é o aumento das vendas de uma das maiores empresas fabricantes de brinquedos do mundo, a americana Mattel, que em seu extenso catálogo possui como um dos carros-chefe de vendas a boneca Barbie. De acordo com uma pesquisa divulgada em outubro de 2006 (época que coincide com o Dia das Crianças no Brasil) no jornal Folha de São Paulo,

o lucro líquido da empresa no terceiro trimestre ficou em US\$ 239 milhões, contra US\$ 225,3 milhões no mesmo período de 2005. As vendas da empresa tiveram alta de 7,5% de crescimento no trimestre, chegando a US\$ 1,79 bilhão, contra US\$ 1,69 bilhão um ano antes (Idem).

Segundo o jornal, um dos motivos para o aumento das vendas é o lançamento de uma coleção da boneca Barbie, “12 princesas”, e do lançamento do boneco Elmo, personagem do programa de TV Vila Sésamo, curiosamente transmitido no Brasil na década de 70 pela Rede Globo. O outro destaque nas vendas do período foram os brinquedos ligados ao longa metragem animado da Disney/Pixar, “Carros” (2006)¹⁷.

¹⁷ No site oficial do filme é possível encontrar um *show-room* dos produtos oferecidos com as imagens do filme, entre eles jogos e DVDs (http://www.disney.com.br/DVDvideo/carros/index_br.html).

Com os objetos/brinquedos sendo lançados concomitantemente a filmes e programas de TV torna-se possível perceber uma extensa e intrincada rede de ligação destes produtos culturais. Podemos citar como exemplo o bruxo *Harry Potter*, atual personagem-referência para crianças do mundo inteiro. Parte da magia deste bruxinho parece estar na ligação entre os livros de literatura, que provocam filas antes nunca vistas nas portas de livrarias nas datas de lançamento, nos filmes aguardados todos os anos, no álbum de figurinhas, no videogame, nos livros que ensinam a entender o livro original, livros de dicas para os jogos, de curiosidades, etc. Sem contar os subprodutos como bonecos, doces, varinhas mágicas e tudo o que for lucrativo e relativo ao personagem. É o que demonstra Fernandes (2003), ao verificar essa rede de consumo numa pesquisa com crianças em escolas do Rio de Janeiro:

As crianças das duas escolas demonstram que ver um desenho é também brincar com objetos desse desenho, ler histórias dele na revista, pesquisar informações sobre ele na internet quando tal consumo é possível e, assim, usá-lo como inspiração para outras criações e para momentos de convívio com os amigos (Idem, p. 80).

Para manter essa ligação entre brinquedos e as mídias, as empresas fabricantes de brinquedos têm apostado em uma nova forma para atrair os consumidores. Segundo uma matéria do mesmo jornal citado anteriormente (Folha de São Paulo)¹⁸, a nova estratégia das empresas é o lançamento de brinquedos que oferecem brincadeiras que tenham continuidade na internet. Os brinquedos são vendidos com códigos secretos para acessar sites, restritos a quem compra o objeto, ou que podem ser plugados no computador. Para o jornal, a estratégia tem o objetivo de trazer as crianças de volta aos brinquedos, que estão perdendo mercado para iPods, celulares e sites de relacionamento.

Experiências como estas levam-nos a pensar na forma como estão se constituindo as brincadeiras das crianças neste momento de grandes mudanças relacionadas à presença das mídias eletrônicas no cotidiano infantil. A maior preocupação das empresas fabricantes de brinquedos é *trazer as crianças de volta* às brincadeiras tradicionais que acontecem em torno de um objeto material, já que o lucro delas provém deste tipo de venda. E parece ser justamente neste ponto que a discussão sobre os novos conceitos de infância entra em ebulição. As experiências das crianças de hoje são diferentes das nossas experiências, que serão muito diferentes das vivências das crianças de amanhã.

¹⁸ FSP, Informática, 21/02/2007, p. F2.

De acordo com a matéria citada, “não adianta apenas ligar um brinquedo a um conteúdo on-line; se o site não interessar às crianças, elas continuarão acessando os milhares de jogos e vídeos on-line gratuitos disponíveis e, assim, brincando menos” (Ibidem). Assim, nos perguntamos se as crianças realmente estão brincando menos ou, pelo contrário, as mídias estão propiciando uma nova configuração de brincadeira? Jogar na internet não é brincar?

A própria matéria divulga a condição da criança enquanto que, de acordo com seus interesses toma a decisão de continuar ou não jogando em determinado site da internet. Esta escolha da criança, de acordo com os temas que a interessam, pode ser demonstrada em uma pesquisa realizada por Girardello e Dionísio (2006) que, ao situar as brincadeiras na internet, fazem uma relação do envolvimento corporal e do imaginário das crianças nas brincadeiras “reais”, na escola ou com brinquedos, e das que acontecem através de um ambiente virtual, como um jogo no computador.

Na entrega ao presente do jogo narrativo no âmbito da educação infantil, professoras e crianças ampliam um espaço simbólico comum, pleno de imagens e das reverberações corporais e culturais de suas vozes. O mesmo pode acontecer quando assistimos à brincadeira de faz-de-conta da criança dentro do espaço virtual, que sob certos aspectos é tanto um jogo dramático quanto uma brincadeira de casinha num canto do jardim, ou uma aventura no tapete com mini-super-heróis de plástico. No computador, no jardim ou no tapete, a criança movimenta os bonecos, fala por eles fazendo diferentes “vozes”, cria enredos, conflitos, peripécias, desfechos. Como entidade suprema que paira sobre o microcosmo dos bonequinhos – de pano, plástico ou pixels - a criança cria e recria o mundo a cada vez que brinca – um mundo cheio de personagens, famílias, cidades, rituais e culturas - para destruí-lo sem piedade quando se aborrecer ou resolver ir brincar de outra coisa (Idem, p.11).

Embora exista essa relação entre as brincadeiras ‘reais’ e ‘virtuais’, as autoras sinalizam para o fato de que essa equivalência entre as brincadeiras subsiste até certo ponto, já que uma brincadeira no chão ou no pátio permite um envolvimento corporal da criança mais rico do que o da criança sentada em frente ao computador.

Ao pensarmos na hipótese de as crianças estarem brincando menos com o acesso a tantos tipos de mídias, nos perguntamos se o acesso a essas novas experiências não estaria propiciando às crianças novas vivências de movimentos com novos roteiros imaginativos para as brincadeiras. Não deixamos de pensar aqui nos Direitos das Crianças, da qualidade dos produtos destinados a elas, fator indiscutível neste trabalho. Mas a questão que paira neste momento é a forma como as crianças se relacionam com estas mídias e como ressignificam

isso em suas brincadeiras. Será que o jogo de futebol no computador ou vídeo-game não se torna inspiração para uma posterior partida entre amigos no campinho mais próximo? As danças das bonecas Barbie, personificadas em seus filmes, não podem servir como base para a criação de novos roteiros para as brincadeiras? Voltaremos a esse tema posteriormente, ao aprofundarmos o que fora observado durante o contato com as crianças na fase empírica da pesquisa.

Uma das reflexões mais aprofundadas sobre a relação das crianças e o consumo é a de Stephen Kline (1993), em sua obra *Out of the Garden: Toys and Children's Culture in the Age of TV Marketing*. Como acontece com certa frequência com muitos pais, Kline se mostrou preocupado com o roteiro agressivo das brincadeiras, em especial de um de seus filhos e, juntamente com sua esposa, decidiu conversar com as crianças, delimitar o uso da televisão e evitar a compra de brinquedos “violentos”. Mas como pesquisador, algo o chamava para estudar o porquê de os pais voltarem em pleno século 20 a uma posição de resistência à televisão. É aí que se inicia toda uma trajetória de estudos deste autor sobre o *marketing*, que parece dominar a programação televisiva do mundo todo. Refletindo sobre como a matriz da sociedade gira em torno do mercado financeiro, Kline afirma que a educação, o desemprego, o bem estar social, o crescimento urbano, são todos fatores influenciadores das decisões do mercado e influenciáveis por ela, tornando-se cada vez mais difícil a dissociação da cultura do mundo dos negócios em uma economia dirigida cada vez mais pelo mercado.

A partir daí o autor nos convida a pensar em como nossas vidas giram em torno da obtenção de bens e em como nossas relações sociais são geridas através dos bens que possuímos ou temos a capacidade de comprar. E as crianças se destacam neste estilo de vida consumista, principalmente quando a este consumo são relacionados os brinquedos. No histórico que faz sobre a criação da infância, o autor traz o exemplo de como os motivos vitorianos – a criança pura, os anjos - entraram nos produtos (para adultos) a partir do século 19. Com o passar do tempo, cada vez mais foram criadas soluções materiais para suprir as novas necessidades (que também surgiam com a criação dos produtos), e assim a indústria encontrou um grande filão de crescimento: materiais exclusivos para as crianças, que então deixaram de ser vistas como apenas miniaturas de adultos. Comidas e medicamentos foram os primeiros bens a serem associados a elas, em torno do tema das crianças puras e naturais e suas exclusivas necessidades de saúde e nutrição (Idem). O marketing era destinado aos pais, pois supostamente estes eram os compradores dos produtos. Até então havia pouco interesse em endereçar as propagandas às próprias crianças.

Para Kline, basta ouvir um grupo de crianças conversando que poderemos perceber o quanto o marketing tem tocado suas vidas mais diretamente do que em qualquer outro momento histórico. Ele cita exemplos de meninas de três anos que vão ao shopping admirar o estilo das bonecas Barbie, ou de meninos com suas espadas que assobiam e citam os dizeres das Tartarugas Ninja (exemplos que hoje já podemos substituir por outros, com personagens tão passageiros quanto esses), garotos de oito anos que debatem sobre seus videogames ou cards. Para ele, os brinquedos são os primeiros bens de consumo dados às crianças, e o que se torna ainda mais interessante (ou lastimável) é perceber que os vendedores ou publicitários, no contexto norte-americano pesquisado por Kline, podem estar dispensando para crianças mais atenção que os educadores infantis às atividades imaginárias das crianças e seus interesses culturais.

Daí a discussão do autor sobre a qualidade destes produtos e de que maneira são ou não respeitados os direitos da criança de escolher, de imaginar, de reinventar.

Estou convencido de que as estratégias de mercado influenciam as qualidades da cultura das crianças. De fato, a autonomia mostra-se como antítese da inocência para a prática corrente de nossas indústrias culturais, embora elas se empenhem incessantemente em aumentar seu controle sobre a imaginação das nossas crianças. Não podemos perder de vista a questão da qualidade quando o produto cultural entregue pelo mercado são fundamentalmente motivados não por um interesse no desejo de esclarecer, integrar, ou mesmo educar a criança, mas por considerações econômicas (Idem, p. 19-20)¹⁹.

Se os produtos culturais, sob a perspectiva mercadológica, estão tão presentes na vida das crianças, a televisão aparece aí como um meio de comunicação importante nesta *difusão* de idéias mercadológicas. Não apenas por ser um meio presente em praticamente todos os países, mas também por ser fundamental para a complexa rede de relações de mídia e consumo que envolve a internet, as revistas e outros veículos. Pensando assim, mostra-se uma necessidade nos dias atuais de conhecer melhor a presença destes meios no cotidiano das crianças, como foi feito na pesquisa de Girardello e Orofino (2002), que procuraram identificar a presença das mídias no cotidiano de crianças de Florianópolis. Através de um

¹⁹ Tradução nossa. Original: “I am convinced that the strategies of the market influence the qualities of children’s culture. Indeed, autonomy and innocence seem antithetical to the current practices of our cultural industries as they struggle ceaselessly to increase their hold over our children’s imaginations. We cannot lose sight of the question of quality when the cultural products delivered by the market are ultimately motivated not by an interest in the desire to enlighten, integrate, or even educate the child, but by economic considerations”.

mapeamento feito com crianças que freqüentavam quatro escolas da capital (sendo uma particular e três públicas, cada uma situada em um contexto social diferente), as autoras perceberam que a televisão aparece nos relatos delas como a referência mais presente na descrição que fazem de suas atividades diárias. Ao responderem à pergunta “O que você faz desde que acorda de manhã até quando vai dormir de noite?”, este meio apareceu em primeiro lugar na quantificação das respostas das crianças de três escolas, excetuando-se apenas as de uma comunidade pesqueira, que colocaram a brincadeira em primeiro lugar. Outro dado interessante apontado nessa pesquisa foi a citação do computador como uma das mídias preferidas pelas crianças, embora a maior parte delas não o possuíssem, tampouco tivessem tido algum tipo de contato com esse meio.

Outras pesquisas, como as de Fantin (2006) Borges (2004) e Dionísio (2004), Garzel (2002), além de Girardello e Orofino (2002), possuem como referência comum a utilização de um roteiro de questões sobre práticas culturais e consumo de mídias entre crianças de Florianópolis. Consideramos este fator importante não somente por conter dados locais que servirão de referência para esta pesquisa, mas também como uma nova perspectiva no campo de investigação deste trabalho. Já que as conclusões destas pesquisas não foram analisadas sob o ponto de vista do movimento e da brincadeira das crianças, a utilização deste mesmo questionário, adaptado para a realidade das escolas estudadas, pode ser de grande contribuição para a complementação deste mapeamento regional sobre crianças e mídias, além de servir como importante suporte metodológico para esta pesquisa.

Assim, buscando compreender e problematizar a complexa relação entre mercado, televisão e cultura das crianças, poderemos contribuir para o debate de que uma nova configuração de infância está sendo constituída, desta vez, fortemente marcada por elementos da mídia.

1.4 O brinquedo da TV e a TV como brinquedo

Se em outros momentos da história os brinquedos refletiam a cultura e a tradição local onde viviam as crianças, hoje os brinquedos industriais possuem características materiais iguais em qualquer lugar do mundo. Com comerciais sendo veiculados a todo momento em canais de televisão (a grande maioria desses anúncios voltados especificamente para

crianças) os brinquedos hoje, oferecidos pela indústria simultaneamente em diversos países, chegaram à chamada ‘globalização dos brinquedos’ (BROUGÈRE, 2004).

Como vimos anteriormente, no caso do personagem Harry Potter e dos brinquedos cujos temas propunham a continuação da brincadeira na internet, o brinquedo agora é construído de uma forma tanto material quanto virtual. As informações são vendidas, distribuídas, criadas, transformadas, ressignificadas através da internet, das conversas entre as crianças (no *MSN*, no recreio da escola, pelo telefone). Brinquedos como o jogo de cartas *YuGiOh*, “febre” entre as crianças principalmente no ano de 2004, possuem regras que podem ser desconstruídas e reinventadas por quem joga, sendo divulgadas na web, em programas de televisão, em objetos para consumo material, livros e revistas para consumo intelectual, em jogos eletrônicos, entre outros produtos. Diversos brinquedos sobre o mesmo tema, constituídos e aceitos nas mais diversas formas.²⁰ Assim, a evolução da comunicação, que permitiu a globalização dos brinquedos, inevitavelmente teve seus reflexos na cultura infantil, ligando-a amplamente à mídia.

É deste ponto que parte Brougère (2004), na busca pelo “lugar que o novo sistema midiático e lúdico confere à criança”, considerando que o grande crescimento e a evolução da oferta de brinquedos são reflexos também desta difusão na comunicação: “o brinquedo participa desta construção de infância e dela é, ao mesmo tempo, consequência, reflexo e uma das causas” (Idem, p.14). O brinquedo, mais que um objeto, mostra-se como um sistema de significados e práticas na infância.

Brougère, ao pesquisar a relação dos brinquedos com a televisão a partir da década de 80, demonstra como se deu o início de uma relação afetiva das crianças com o brinquedo, marcada principalmente a partir do lançamento no mercado dos bichos de pelúcia – personificados pelos *Ursinhos Carinhosos*. Foram estes personagens da TV que, segundo o autor, marcaram a entrada do bicho de pelúcia no novo sistema do brinquedo, caracterizado com uma forte ligação com a televisão e uma relação afetiva até então inédita no campo da brincadeira. Assim, a partir da década de 90, cada vez mais a produção de brinquedos voltou-se para a criação de personagens e histórias identificáveis pelas crianças.

Ainda que o tempo tenha passado, já que estamos distantes duas décadas do lançamento dos *Ursinhos Carinhosos*, estes ainda estão presentes em diversos meios para demonstrar a forte ligação entre os brinquedos e a mídia além de que, neste campo, também

²⁰ Encontramos no trabalho de SALGADO, R. e SOUZA, S. “YuGiOh: um jogo de cartas, narrativas e identidades”, apresentado no GT Educação e Comunicação da ANPED/2005 uma análise sobre a relação das crianças e sua cultura lúdica com fenômenos midiáticos como YuGiOh.

vale a máxima de que *nada se cria, tudo se transforma*. É certo que outras dezenas de personagens já se mostraram mais fortes que os *Ursinhos Carinhosos* nesta relação – basta lembrar da “explosão” de produtos oferecidos por conta do anime *Pokémon* na década de 90, demonstrado por Wiggers (2005) em sua tese de doutorado, em que os jogos e desenhos feitos pelas crianças na escola pesquisada faziam referências a personagens do programa.

Em 2001, mesmo não sendo o preferido da maioria, o Pokémon era um desenho animado que parecia manter-se vivo nas mentes dos alunos mais em função da respectiva febre de consumo, que costumeiramente acompanha os produtos midiáticos, do que propriamente pelo fato de estar sendo exibido na televisão (Idem, p.72).

Basta acessar os sites de busca na internet com palavras-chave relativas aos desenhos mais antigos para verificar a grande quantidade de páginas nostálgicas produzidas por uma geração que viu as mesmas coisas na sua infância, espaços em que jovens adultos relembram seu passado não tão distante de brinquedos e brincadeiras. Outro exemplo é o canal pago *Boomerang*, que atualmente oferta diariamente em sua grade de programação desenhos marcantes dos anos 80 e 90²¹. Personagens como os *Ursinhos Carinhosos*, *Moranginho* e *Pequeno Pônei*, coincidentemente renovados (mas sem perder suas características originais) foram relançados na indústria de brinquedos na véspera do natal de 2005. É o mercado de olho na nostalgia dos jovens pais, que fazem parte de uma das primeiras gerações que, enquanto crianças, compartilharam com crianças do mundo todo os mesmos brinquedos e os mesmos programas de televisão.

Mesmo considerando a importância dos brinquedos na cultura infantil, podemos afirmar que estes passaram a ter maior importância mercadológica após forte ligação com a televisão. De acordo com Brougère (2004b),

atualmente, há um par inseparável brinquedo/televisão. Por intermédio desse brinquedo, por intermédio da televisão, a criança vê a sua brincadeira ser povoada de novos conteúdos, de novas representações, que ela vai manipular, transformar ou manter, apropriar-se a seu modo, com os fenômenos da moda e de envolvimento ritmando a vida dos brinquedos (Idem, p.149).

²¹ A programação deste canal foi modificada e re-lançada no dia 03/04/2006, com programação voltada a programas mais recentes. Com novo slogan e novas formas, desenhos e programas atuais foram inseridos na grade de programação, ficando os desenhos mais antigos, antes produto principal do canal, restritos a alguns horários (principalmente durante a noite, horário em que geralmente os adultos assistem televisão).

Porém, para o autor, não é de todo má esta grande exploração de brinquedos com personagens globalmente conhecidos pelas crianças.

(...) além de ser mais compatível com a brincadeira solitária, ele [o brinquedo] permite à criança passar de uma relação passiva com a televisão para uma relação ativa de manipulação e, eventualmente, de (re)criação. O brinquedo permite a um grupo de crianças entrarem na brincadeira graças a essa referência comum, sem se colocar, no entanto, em situação de identificação corporal com um personagem (Idem, 2004a, p.56).

O uso do brinquedo mostrou-se durante a minha pesquisa de campo como um fator socializante entre as crianças, principalmente quando os encontros entre elas eram definidos para acontecer no período oposto àquele em que freqüentam a escola. Frases como “*vamos assistir ao filme da Barbie na sua casa hoje à tarde?*” ou “*ah, só vou se a gente brincar de Hot Wheels*” eram ouvidas com certa freqüência no pátio das duas escolas. Havia também os momentos em que as próprias crianças se aproximavam de mim para contar do que tinham brincado na casa do amigo no dia anterior ou do que pretendiam brincar ou que levariam até a casa de um deles para brincar. Esta relação das brincadeiras das crianças e a forma como se identificam com os personagens que pertencem ao universo da televisão será discutida nos próximos itens deste trabalho. Para isso, será necessário fazer uma relação da televisão enquanto meio de comunicação com as crianças, enquanto sujeitos brincantes, que formam uma grande parcela da audiência televisiva e brincam diariamente com seus personagens e enredos.

1.5 Mediações e recepção

1.5.1 Crianças e TV: mocinhos e bandido?

A televisão continua sendo o principal meio de comunicação eletrônica nos lares do mundo. Este aspecto pode ser confirmado no caso de Florianópolis no artigo de Girardello e Orofino (2002), *A Pesquisa de Recepção com Crianças: Mídia, Cultura e Cotidiano*, no qual assistir televisão, em três escolas da região de Florianópolis pesquisadas pelas autoras, foi

citado pelos alunos como a atividade mais presente no seu dia-a-dia, “mais presente ainda do que a atividade de brincar, independente da classe social” (Idem, p.9). Este fator pode ser verificado também nas obras de Duarte et al(2002, 2005), Fischer (2001), Borges (2004), Fernandes (2003) entre outras que, mesmo não tendo a TV como objetivo principal de pesquisa, mostram que esta apareceu como mídia mais popular entre os sujeitos nos campos empíricos, independente da classe social.

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.

Interpretamos através da obra de Buckingham (2000), que estes debates podem geralmente ser enquadrados em dois pólos: de um lado, a teoria de que a televisão é uma das grandes culpadas pela chamada ‘morte da infância’; de outro, o abismo crescente entre gerações, que sugere que a habilidade das crianças em aprender e lidar com a tecnologia está cavando um fosso cada vez maior entre a cultura infantil e a adulta. Acrescentam-se aí as

idéias ‘românticas’, como vimos anteriormente, que definem a criança, como boa ou má, ora colocando-nas como ingênuas e vulneráveis às influências maléficas da sociedade (inclusive de seus meios de comunicação), ora caracterizando-nas como ameaça.

Partindo de uma perspectiva mais ampla, que não sugere a infância como uma categoria universal e natural, com características fixas e imutáveis, Buckingham demonstra que estas concepções são visões essencialistas da infância e dos meios de comunicação. Ele tenta superar este nível do debate, analisando as relações entre crianças e meios de comunicação a partir dos modos como estes últimos são utilizados por elas dentro de diferentes contextos sociais e econômicos. E é este o caminho apontado em *Crescer na Era das Mídias (After the Death of Childhood: growing up in the age of electronic media, 2000)*²², onde o autor faz uma reflexão sobre o que é ser criança hoje, seus aspectos culturais, sociais, econômicos e educacionais numa era fortemente marcada pelas mídias eletrônicas.

Grande parte das críticas voltadas às mídias as caracterizam como um potente agente ideológico, que manipula e bombardeia quem se relaciona com elas sob os princípios do mercado, sendo as crianças as principais vítimas. Nesta linha teórica, afirma Buckingham,

tanto as mídias como seus públicos são vistos como verdadeiramente homogêneos. Argumenta-se que as mídias são responsáveis por garantir que as massas aceitem uma ordem social injusta, por meio de um processo de falsas ilusões e mistificação. Elas oferecem uma forma de falso prazer que destrói a capacidade imaginativa, o pensamento crítico e conseqüentemente a possibilidade de resistência (Idem, p.28).

Já o outro extremo destas pesquisas parte de uma construção positiva da relação entre crianças e mídias eletrônicas. “Longe de serem vítimas passivas das mídias, as crianças passam a ser vistas como dotadas de uma forma poderosa de ‘alfabetização midiática’, uma sabedoria natural espontânea de certo modo negada aos adultos” (Idem, p.35). Neste ponto de vista, as mídias eletrônicas, como computadores e televisão, são vistas como boas companhias para as crianças, e fundamentalmente mais democráticas e participativas que as velhas mídias (como o rádio, utilizado pelos pais destas crianças durante suas infâncias). Não desconsiderando as preocupações com aspectos negativos das mídias, Buckingham afirma que as duas posições são constituídas pelas mesmas fragilidades, abordando noções essencialistas da infância e da tecnologia.

²² Traduzido por Gilka Girardello e Maria Isabel Orofino, ainda não publicado no Brasil. A referência ao ano de publicação pertence à obra original publicada em inglês.

Ambas as posições se caracterizam por um tipo de determinismo tecnológico. Vista desse ângulo, a tecnologia emerge de um processo neutro de pesquisa e desenvolvimento científicos, mais do que da interação de complexas forças sociais, econômicas e políticas (Ibidem, p.38).

Além de discutir as teses que abordam a “morte da infância”, que demonstram ter origem nas relações de poder dos adultos sob as crianças, o autor busca superar a dicotomia existente nas pesquisas que abordam a infância e mídia, demonstrando que é necessária a compreensão do surgimento de uma nova configuração de infância, fortemente marcada pela presença das mídias eletrônicas.

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.

Sob este aspecto, vale a pena voltar ao maniqueísmo a que acabamos de nos referir e fazer uma breve aproximação às teorias que consideram a televisão ou como uma boa companhia para as crianças ou como a destruidora da infância. Para melhor resumir estas duas tendências buscamos nas obras de Girardello (1998) e Gomes (2005) as principais características destas pesquisas, que vão desde o campo da psicologia cognitiva até a sociologia. Girardello (1998), ao tratar da imaginação infantil, destaca os dois eixos teóricos principais que situam as tendências básicas do pensamento sobre este tema (televisão e crianças). Se os primeiros citados em sua pesquisa emitem opinião de que a televisão ‘faz mal’, representados em sua obra por autores como J. Mander e J. Baudrillard, demonizando a televisão como um meio hipnotizante, supressor da imaginação infantil, claramente situados na opinião dos *apocalípticos* (para citar Umberto Eco), o outro extremo, representado por exemplo por F. Mariet e D. Rushkoff afirma que a televisão possibilita às crianças a formação de novas habilidades, de uma atenção mais larga, além de outros aspectos, devido a suas características como a velocidade, cores e sons, instantaneamente. Sendo esta dicotomia um tanto simplista, visto que o ato de assistir televisão não pode ser resumido a seus possíveis efeitos, a autora afirma que

ambas as posições extremas resumidas acima são movidas por um tipo de responsabilidade que o adulto se atribui diante da criança; o que difere é o tipo de perspectiva histórica em que a questão é situada. O pensamento que advoga a restrição ou mesmo a eliminação da televisão procura evitar que as crianças tenham atrofiadas as capacidades intelectuais e imaginativas que as gerações anteriores à televisão teoricamente possuíam. Do outro lado, o pensamento que aposta na intensidade cada vez maior da relação entre a criança e os meios se coloca como arauto de uma evolução humana, da qual as crianças de hoje já seriam protótipos (Idem, p.135).

Para melhor explicitar a complexidade das abordagens, Girardello faz um estudo a partir dos campos que refletem sobre a relação da televisão com a imaginação da criança. Começando pela área da psicologia, sua busca deu-se nos EUA, local onde as pesquisas sobre o tema nessa área – estudos dos efeitos - são mais presentes. Focalizou os trabalhos em três grupos que pesquisam o tema desde a década de 80,²³ além de fazer considerações sobre a década de 90. Após aprofundar nesta área, a autora demonstra como o campo da psicologia cognitiva tende a se ater aos estudos dos *efeitos* da televisão na imaginação das crianças, provavelmente pela ansiedade da população (pais, professores, pessoas envolvidas com crianças) quanto à possível influência negativa do meio no comportamento das crianças. Ela ressalta que todos os estudos aos quais teve acesso que afirmam que a televisão é uma influência negativa para a imaginação e comportamento das crianças, levam em conta um grande tempo de audiência, ou seja, a audiência intensiva. Segundo ela, estes efeitos prejudiciais nas habilidades cognitivas citados pelos autores das pesquisas costumam se estabelecer em contextos já fragilizados por outros problemas.

Quando crianças pequenas que assistem a tanta televisão demonstram tendências agressivas, não se pode atribuir toda a responsabilidade à televisão por um fracasso do contexto social em que a criança vive de lhe proporcionar outros estímulos e companhia. Não é difícil imaginar que muitas crianças de três anos que ficassem todos os dias por mais de sete horas fechadas numa sala, sem a companhia de outras crianças e sem atenção adulta, acabassem manifestando alguma tendência agressiva ou anti-social, com ou sem televisão (Idem, p.145).

Desta forma, a relação construída entre criança e televisão vai muito além de aspectos como o tempo que a criança passa em frente da tela. O contexto em que a criança se encontra torna a situação bem mais complexa, envolvendo momentos de significação e recriação

²³ A equipe de Dorothy e Jerome Singer, na Universidade de Yale; a equipe de Howard Gardner, na Universidade de Harvard; e a equipe de Patricia Marx Greenfield, na Universidade da Califórnia em Los Angeles.

diretamente ligados à família e à cultura. De acordo com a autora, estudar a televisão e a relação construída com/pelas crianças com este meio parece ir muito além do que indicavam estudos que enquadravam apenas seus efeitos;

Os dois pólos radicalmente “contra” e “a favor” de certa forma se esquivam ao desafio de intervir na situação: a posição de que a televisão anestesia a imaginação da criança pode lavar as mãos diante do que combate, não precisando se comprometer com investimentos na transformação das linguagens, conteúdos e contextos de recepção, nem com o aprimoramento da capacidade de compreender os anseios dos que habitam o outro lado do fosso de gerações; a outra posição, que alegremente celebra o advento da nova espécie humana, “equipada com dispositivos de última geração”, igualmente não precisa traçar estratégias para interferir na situação, pois lhe satisfaz o rumo que o processo segue. Uma terceira posição, que procura considerar os matizes e complexidades da mudança, é a que mais acarreta responsabilidades e desafios (Idem, p.149).

No trabalho de Itânia Gomes (2005), encontramos também o cenário das pesquisas sobre televisão e infância dividido em duas tendências, que já demonstramos nesta revisão nas palavras de Buckingham, Girardello e outros. De um lado estão as teorias que consideram as crianças como receptoras passivas dos programas de televisão, incapazes de raciocinar ou obter senso crítico ao que assistem – a TV é a vilã e a criança a principal vítima - e de outro as que consideram que as crianças são sujeitos críticos, pensantes.

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 resume 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 televisão, como vimos anteriormente em Girardello, 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.²⁴

Ao expor a polaridade entre essas teorias, Gomes tece uma crítica a autores que afirmam que uma das características da passividade das crianças enquanto assistem a TV é o estado de torpor, adormecimento e dispersão.

²⁴ Outro artigo, “A recepção dos desenhos animados da TV e as relações entre a criança e o adulto: desencontros e encontros”, Fernandes (2005) apresenta a forma como é construída a relação entre adultos e crianças, a partir de depoimentos de meninos e meninas, a respeito da preferência das crianças em assistirem desenhos animados sozinhas. A autora baseia-se na teoria das multimedicações de Orozco ao observar que as crianças apropriam-se do que vêem na TV a partir de inúmeras mediações como, por exemplo, as conversas com amigos e familiares.

Ao contrário do que alguns autores querem fazer crer, acreditamos que esses momentos de alternância entre concentração e dispersão, de devaneio da criança diante da telinha, não denotam sua passividade, mas a forma como a criança se afirma enquanto sujeito no processo comunicativo (GOMES, 2005, p.4).

Em outras palavras, a autora afirma que

quando ela [criança] tem as condições, seja por amadurecimento intelectual, seja por dispor de outras opções de lazer, ela reage com a seleção da programação assistida. Quando não tem tais condições, ela encontra outros refúgios: em algumas crianças a dispersão aparece como uma forma muito especial de reagir à programação que não corresponde às suas necessidades (Ibidem).

Ainda para a autora, a criança brinca com a televisão, que se constitui num espaço para o desenvolvimento lúdico, que faz parte de seu universo de interações, descobertas, 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. Compartilha desta mesma opinião Fernandes (2003) ao afirmar que

a imagem da TV é, segundo Lazar (1987), um ponto de partida para o imaginário da criança. Assim como os contos de fadas e as histórias que ouvimos são suportes para os desenhos, brincadeiras, jogos; a TV oferece, através das suas narrativas, também outros suportes para a imaginação e a brincadeira infantil. Podemos julgá-los como bons ou ruins, mas uma coisa é certa: eles não passam impunes pela cultura lúdica infantil (Idem, p.75).

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).

Cabe ressaltar a importância das teorias da recepção para o tema da relação das crianças com a televisão, principalmente a visão latino-americana, que ganhou importância a partir da obra de Jesus Martín-Barbero, *De los médios a las mediaciones: comunicación, cultura e hegemonia*, em 1987. Foi Martín-Barbero quem primeiro identificou a emergência

de uma renovação teórica nos estudos de comunicação, propondo pensar a comunicação a partir da cultura. Até então as pesquisas nessa área concentravam-se na análise dos meios e de seus efeitos sobre o receptor, sem considerar as conexões existentes entre os meios e sujeitos. A teoria das mediações, então, formulação maior do autor, segundo Jacks e Escosteguy (2005)

nasce da necessidade de entender a inserção das camadas populares latino-americanas no contexto de subdesenvolvimento e, ao mesmo tempo, de um processo acelerado de modernização, que implica no aparecimento de novas identidades e novos sujeitos sociais, forjados, em especial, pelas tecnologias de comunicação (Idem, p.65).

Nesta mudança de foco nas pesquisas, partindo dos meios ao lugar em que se produz sentido, o receptor é considerado também produtor de sentidos e, o cotidiano, espaço primordial da pesquisa, o que vai justamente ao encontro do caminho que estamos tentando trilhar, o de entender a criança não como receptora passiva, mas como sujeito de autoria, que cria e produz significados a partir dos conteúdos a que tem acesso não somente na televisão, como também no computador e outros tipos de mídias.

Sendo não apenas o meio o centro das atenções mas também o sujeito que se relaciona com os meios, assim como o seu cotidiano, a cultura em que o sujeito receptor está inserido mostra-se peça fundamental para o entendimento de como ocorrem as mediações. Ao analisar conceitos de cultura a partir do surgimento das teorias da recepção, Fernandes (2003) afirma que

ao perceber-se que o receptor age sobre os meios recriando os mesmos, percebe-se que ele também faz parte da produção, ou seja, ele também produz um outro produto ao modificar o uso para o qual este foi pensado. A cultura passa a ser entendida como uma rede de práticas e relações que constituem a vida cotidiana. É um conceito totalmente diferente do anterior no qual havia um ponto final para a produção cultural: o consumo do receptor. Os estudos atuais percebem que o receptor continua a produção modificando usos, produzindo significados num processo sem fim. Na produção da cultura incorpora-se a produção social dos diferentes receptores (Idem, p.20).

Como esta pesquisa não tem por objetivo observar programas de televisão, e concordando com autores acima que afirmam que 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), utilizamo-nos também do enfoque dado às mediações por Guillermo Orozco (1996). O autor parte do princípio de que nas pesquisas sobre educação e mídia, principalmente nas pesquisas de audiência, 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. Embora a TV possua características próprias como meio de comunicação e seja definida pelo autor como instituição social (assim como a igreja, a escola, a família), para ele sua influência na audiência não pode ser considerada como totalizante. Isto pode ser explicado em parte

porque toda a tecnologia sempre deixa lugar à criatividade de quem a usa (...) em parte também porque o conteúdo da programação é polissêmico e pode ser percebido e interpretado pela audiência de diversas maneiras (OROZCO, 1996, p35)²⁵.

Além destes fatores, Orozco lembra que a televisão não age sozinha. Como instituição social, ela está ao lado de outras instituições como a família, escola, sindicatos, partidos políticos etc., que de diversas maneiras contribuem para a personalidade dos sujeitos e sua forma de receber e ressignificar os conteúdos, tanto aqueles vistos na televisão como nas situações do dia-a-dia.

Sendo a mediação um fator importante para se considerar como são construídas as relações entre os sujeitos da audiência e a TV, Orozco destaca o conceito de mediação, que parte da idéia principal de Martín-Barbero, e acrescenta outros fatores que podem influir, de acordo com o contexto analisado. Para ele, as mediações podem ser entendidas como “processos de estruturação derivados de ações concretas ou intervenções na *televidência*” (Idem, p.84), ou seja, “um processo estruturante que configura e reconfigura tanto a interação dos membros da audiência com a TV como a criação por eles do sentido dessa criação” (Ibidem). Para isso, as *fontes de mediação* configuram-se como o lugar em que se originam esses processos estruturantes. São as quatro fontes listadas pelo autor resumidas abaixo:

- *mediação individual*: onde ganham importância as experiências próprias do sujeito, sua história de vida, gênero, idade, etnia, desenvolvimento cognitivo, afetivo, linguagem, etc.
- *mediação situacional*: caracterizada pelo local, o cenário onde se tem contato com os meios, no caso, a televisão. Variam de acordo com os cenários e com os indivíduos que

²⁵ Tradução nossa.

interagem. Segundo o autor, cada cenário possui possibilidades e limitações para o processo de recepção televisiva, tanto espacial quanto de interação entre os sujeitos receptores. O tamanho do local pode ser um exemplo, se facilita ou inibe a mobilidade dos sujeitos e sua liberdade para evitar a presença da tela da televisão.

- *mediação institucional*: os sujeitos participam de várias instituições ao mesmo tempo e seus processos de negociação variam de acordo com as condições materiais e espaciais de determinadas instituições. A família, a igreja, a escola, as comunidades reais ou virtuais, o Estado e as leis que regem determinada sociedade caracterizam estes espaços de mediação.

- *mediação tecnológica*: pode-se entender neste aspecto as linguagens e características de cada mídia. A TV como instituição social não reproduz apenas outras mediações institucionais, mas tem seus mecanismos para criar suas próprias mediações.

Além destas fontes de mediação, em seu modelo de multimediasções, Orozco demonstra como parte deste processo as *macromediasções* e *micromediasções*. De acordo com Fernandes (2003) “as **micromediasções** são as mediações situadas, mais diretamente ligadas às práticas de audiência dos sujeitos”²⁶. Por exemplo, se assistimos TV sós ou acompanhados, na casa, na escola, se dialogamos sobre o que estamos assistindo, etc. Já as macromediasções podem ser entendidas como os cenários indiretos que fazem parte das mediações, nem sempre perceptíveis mas presentes nas instituições frequentadas pelos sujeitos. “Além das instituições, temos também as identidades que desejam construir e as percepções que têm a respeito da programação televisiva”²⁷.

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 a TV. 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. Alguns destes cenários são mais relevantes que outros como fonte de mediação, dependendo da especificidade de cada audiência. Por exemplo, nas mediações situacionais, a rua e a escola são cenários importantes para as crianças, assim como a família, que se constitui como primeiro cenário da apropriação do conteúdo televisivo. E a escola é um lugar “onde as crianças negociam com seus companheiros seus significados provisórios com respeito ao que

²⁶ Idem, p.56.

²⁷ Ibidem.

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).

É neste contexto de discussão, que envolve a educação e os elementos da mídia, que destacamos a importância da mídia-educação. Fantin (2006) destaca em seu livro as diferentes formas de utilização deste conceito, assim como os equívocos ou aproximações entre as abordagens teóricas que se preocupam em refletir sobre educação e as mídias, em educar *para/sobre* e *com* os meios. Embora não seja objetivo deste trabalho aprofundar as discussões sobre os termos, convém reforçar que o termo utilizado nesta pesquisa está de acordo com o exposto por Fantin (2006) e Rivoltella²⁸ que entendem a mídia-educação como uma condição de educação para a cidadania, um instrumento democratizador do acesso aos meios e do conhecimento, que possibilita uma visão crítica tanto no uso como na produção destes meios.

Nesta pesquisa, pensamos na forma como os elementos de mídia fazem parte da vida das crianças e das oportunidades que surgem na escola para se fazer um trabalho de educação para os meios, de discussão, de formação, tanto entre os profissionais da instituição como entre professores e crianças. O relato abaixo demonstra como estes elementos estão presentes não apenas no dia-a-dia das crianças mas também das escolas, como é o caso de uma instituição que fez parte da pesquisa, demonstrado através da fala da supervisora escolar.

É muito comum as crianças trazerem de casa esses tais DVDs (...) É muito comum elas trazerem esse tipo de material de casa pra que assistam, os pais mandam, eles querem trazer, para assistir dentro da unidade. Nós temos três TVs e dois DVDs e um vídeo-cassete (...) É usado também a TV e o vídeo pra assistir fita... (Informação verbal, supervisora pedagógica do NEI Campeche, 23/08/2006)

Como a escola dispõe de meios para que um filme ou programa seja assistido, os ‘brinquedos eletrônicos’²⁹ trazidos de casa mostram o quanto elas se sente próximas deles e da necessidade de a escola encontrar maneiras de lidar com isso, não apenas através do controle do adulto para que o DVD seja rodado ou não, mas através de discussões sobre o uso das mídias entre os professores e as crianças. É o que demonstra Fantin (2006), ao afirmar que educar para as mídias

²⁸ O professor Pier Cesare Rivoltella (Unicatt –Milão) propôs a discussão do conceito de mídia-educação durante o seminário teórico Mídia-Educação e Cidadania no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina no período de 26/10 a 06/11/2006.

²⁹ Lembramos aqui da fala de Gomes (2005) que considera que a criança brinca com os conteúdos que passam na televisão, conteúdos estes que fazem parte de seu universo de interação e descobertas.

implica a adoção de uma postura ‘crítica e criadora’ de capacidades comunicativas, expressivas e relacionais para avaliar ética e esteticamente o que está sendo oferecido pelas mídias, para interagir significativamente com suas produções e produzir mídia também³⁰.

Pensando nessa relação das crianças com as mídias, concordamos com Orozco ao afirmar que a audiência da televisão começa antes de se ligar o televisor e não termina quando este é desligado. As crianças levam à escola, aos seus jogos, à rua onde brincam o conteúdo que viram anteriormente na televisão. Desta maneira o conteúdo sai do lugar de onde está a televisão e circula em outros cenários onde atuam os membros da audiência. O pesquisador deve levar em conta também que cada sujeito de sua pesquisa pode participar de várias comunidades de apropriação, muitas vezes diferentes entre si. Este seria o caso de uma criança que na escola recebe um tipo de socialização com os meios e na família outro diferente, senão contraditório. São esses espaços de mediação que por ora demonstram contradições que nos levaram a buscar duas escolas diferentes como campo desta pesquisa, considerando que a diversidade poderia trazer outras inquietações que poderiam não emergir se olhássemos apenas uma realidade. E foram justamente as situações percebidas no trabalho de campo, relacionadas às teorias que dão sustentação a esta pesquisa, que me possibilitam afirmar que a criança encontra formas de se relacionar com o mundo principalmente através da cultura e cria estruturas de ressignificação de acordo com o contexto em que vive, com os locais que frequenta e as pessoas com que convive. É o que também mostra Fernandes (2003) ao afirmar que

a importância que [a criança] dá a determinado assunto em detrimento de outro, as leituras e interpretações que faz, as coisas que inventa são parte de uma experiência adquirida no convívio com os pais, parentes, amigos, com as leituras de revistas, livros, televisão, histórias ouvidas, piadas, brincadeiras... Enfim, com todas as relações diretas ou indiretas que estabelece com os outros e com elementos de expressão de sua cultura. Dentro desse posicionamento a criança é produtora de cultura, é ativa e interage de diferentes maneiras com o que vê (Idem, p.26).

É sobre estes temas que pretendemos refletir adiante, na análise da pesquisa de campo, configurada na observação de crianças brincando com seus pares, trocando informações, estruturando brincadeiras e ressignificando conteúdos no pátio, na hora de brincar previamente definida por suas escolas.

³⁰ Op.cit. p.31.

1.6 Espaços para o se-movimentar: a brincadeira em jogo

Ao escrever sobre o olhar no mundo contemporâneo, Souza (2006) nos mostra como a presença da tecnologia em nossas vidas modifica os nossos modos de existência e nossas experiências. Isto porque hoje tudo acontece muito rápido: o bombardeio de imagens, luzes e fragmentos parecem transformar nossos olhos em decodificadores de um enorme quebra-cabeça, cujas peças se juntam em forma de imagens cores, sons e movimento. As cidades se tornaram complexas, caóticas, um berço de um turbilhão de estímulos e nesta confusão de cores e luzes aprendemos a ser tão rápidos quanto as próprias excitações, não destinando mais tempo para contemplação. Apoiada em Benjamin, Souza demonstra como a experiência do cidadão que vive neste cenário exige de outras formas de adaptação do olhar. “Os modos de ver e ouvir se transformam a tal ponto que podemos dizer que hoje, estar atento, exige dispersão” (Idem, p.205).

A autora destaca que este comportamento adaptado nas cidades migra para o interior das residências, “constituindo modos de *ver, ouvir e de ser* no contexto da intimidade, em perfeita sintonia com as experiências mais amplas de se viver, nos dias de hoje, em uma dada ordem espaço-temporal” (Idem, p.206). Em boa parte este fenômeno deve-se aos aparatos tecnológicos encontrados nas habitações.

As formas de trabalho, de lazer e de controle da vida social, proporcionadas pelos aparatos técnicos, como a TV, os computadores, os vídeo games, os DVDs, os telefones celulares, enfim, pelas máquinas digitais de todo tipo, não cessam de se modificar, tornando o consumidor escravo do mercado das novidades (Ibidem).

E é pensando nisso que autora destaca não apenas o uso que fazemos dos meios tecnológicos, mas do uso que estes meios fazem de nós.

Pensando nisso, lembramos da preocupação quanto ao tempo que as crianças brasileiras de hoje, no nosso caso as crianças de Florianópolis, passam em frente à televisão e ao computador³¹. Um fator importante a se considerar é a forma como tem se organizado a vida destas crianças, em grande número cada vez mais resumida a espaços privados, geralmente domésticos.

³¹ Várias publicações diárias ou semanais brasileiras, como jornais e revistas, têm explorado este tema.

O “mundo vivido”³² das crianças hoje toma outra configuração, bem diferente da que seria encontrada anos atrás. A urbanização fez a criança perder seu espaço, o quintal da casa, a rua, o jardim, as praças. Locais antes exclusivos do lúdico são substituídos por armações de concreto disputadas avidamente pela especulação imobiliária.

Ao analisar as transformações, ou impactos, que a urbanização provocou nas crianças brasileiras, Perrotti (1990) sugere que as mudanças que atingiram as pessoas que habitavam locais distantes do eixo de desenvolvimento do país acabaram por mudar as questões mercadológicas do espaço nas cidades. Logo, o mundo das crianças também sofreu consequências, segundo ele, fatais. Mas o próprio capitalismo também encontrou uma forma lucrativa de se compensar esta perda. “É nesse sentido, pois, que ao roubo do espaço, ao bloqueio do lúdico, oferece-se à criança, como substituição, a possibilidade de ela viver através de produtos culturais aquilo que lhe é negado no real” (Idem, p.25); as chamadas ‘estruturas de consolação’, parafraseando Umberto Eco.

Embora o capitalismo encontre suas maneiras de consolação, Perrotti demonstra que a perda destas experimentações, tão importantes para nossa integração com o mundo, entre comunidades, como seres sociais e históricos que somos, não é substituível por nenhum tipo de produto cultural. Esta função destinada à produção cultural não pode ser um “lenitivo para os males que a expansão do capitalismo criou” (Idem, p.26). Ao contrário, esta situação deve ser compatível com o resgate da memória, com o resgate do lúdico. “E é enquanto resgate que a produção cultural poderá viver em harmonia com a vida. (...) Enquanto re-fazer, enquanto re-nascer, enquanto tensão dialética, processo de superação”. Jamais substituição.

Pensando nesta perda de espaço do lúdico lembramos da escola como uma instituição importante para que as brincadeiras aconteçam. É neste lugar que encontramos momentos destinados especialmente às brincadeiras livres, como a hora do recreio, com oferta de lugares e objetos específicos para que estas aconteçam, tais como brinquedos no pátio e parques infantis. Outro fator importante é que a escola tem se tornado o principal, senão o único, lugar onde as crianças se reúnem, criando uma relação de interação e criação cultural entre pares. Foram estes fatores que nos levaram a decidir pela escolha de escolas como locais ideais para pesquisa de campo. De acordo com Francisco (2005), em sua dissertação sobre o tempo e o espaço do parque em uma instituição de educação infantil, o parque é o espaço de excelência das brincadeiras, embora nele se evidencie “a dicotomia entre a centralidade excessiva nos adultos na sala de referência e a ausência de propostas e de participação nos adultos no

³² Para Kunz (2004) o mundo vivido das crianças é o espaço onde as condições de vida, o contexto social e condições objetivas tornam-se subjetivamente significativas na vida, no dia-a-dia da criança.

parque” (Idem, p.13). Por isso a idéia do parque como espaço de transgressão, de criação, de cultura por parte das crianças, sendo que este ambiente acaba por se caracterizar em um espaço só delas, sem a intervenção direta dos adultos como acontece em sala de aula. Este paradoxo nos leva a pensar no parque como o espaço de excelência não apenas das brincadeiras, mas do corpo. Isso também é demonstrado por Francisco, ao afirmar que o espaço construído interno é local de privilégio da mente, e o não construído, o externo, do corpo em movimento. O que na verdade não deveria se constituir numa ruptura mas sim numa continuidade, uma extensão um do outro.

Segundo a autora, as brincadeiras ocorridas em sala que envolviam a expressão plástica ocorreram com muito mais freqüência do que as que envolviam o movimento. Ela indica isto como um indício do que já é apontado por muitos autores: o privilégio das atividades em sala em detrimento das atividades no parque, sendo a sala uma inibidora dos movimentos amplos que freqüentemente ocorrem no pátio. Pode-se partir daí a questão da dicotomia corpo e mente, onde são valorizadas as atividades sobre mesas e papéis, de concentração, de coordenação motora fina enquanto os movimentos amplos servem apenas como um auxílio, um extravasamento de energias acumuladas, facilitando a concentração e os momentos posteriores em que o corpo deve permanecer estático, engessado em cadeiras.

Na pesquisa realizada por Agostinho (2003) sobre o espaço da creche, também no município de Florianópolis, o lugar mostrado como a preferência das crianças também foi o parque, mesmo com seus brinquedos ‘frios e duros’ que muitas vezes contrastavam com as salas propostas pela creche. Para tentar entender o porquê desta preferência das crianças ela observou as expressões de alegria das crianças que transformavam a hora de ir ao parque como momentos de expressão e encontro com a liberdade. “Nele as crianças encontram a chance instituída, permitida da brincadeira livre, oportunidades para movimentos amplos, convívio/confronto com as diferenças, onde o adulto é fugazmente um *olho vigilante*” (Idem, p.95). A partir desta constatação, a autora faz uma discussão acerca da arquitetura encontrada nos pátios das escolas e da mesmice de opções nos parques infantis, e toma como inspiração o relato de experiências de arquitetos que projetaram parques infantis, levando em conta a dimensão lúdica das crianças e a curiosidade freqüente pela descoberta de novos lugares, novas situações, novas texturas. Assim, ela demonstra através das palavras de Abramowicz & Wajskop (1995) o que realmente deveria caracterizar os espaços externos destinados nas escolas para as brincadeiras das crianças. De acordo com a autora, estes devem,

propiciar e acolher as necessidades de fabulação e de imaginação das crianças; permitir a livre expressão e exploração de todo o repertório simbólico-corporal das crianças; propiciar a experiência sensorial e a diversidade de emoções nas crianças, através da oferta de instalações e objetos com cores, sons, luminosidade e textura diversos; utilizar os mais variados materiais de forma a que tenham também elementos móveis que possam ser manipulados e modificados por crianças e adultos; os espaços externos são também território de uso e transmissão de jogos e de brincadeiras e espaços para plantio e cultivo de algumas hortaliças (ABRAMOWICZ & WAJSKOP, 1995, citados por AGOSTINHO, 2003, p.102)

Embora os brinquedos de parques, em sua maioria padronizados nas cores e brinquedos nas escolas de Educação Infantil³³ possuam funções previamente definidas pelos adultos (o escorregador para escorregar, o balanço para balançar), são estes mesmos brinquedos que servem de cenários para as mudanças propostas pelas crianças, como o escorregador que vira suporte para subir no brinquedo e a escada, ao contrário do que se imagina, para descer, a gangorra que vira uma balança de peso, a ponte que serve para testar a coragem de seus desafiantes que a atravessam pelo lado de fora da grade de proteção.



Foto 1: Para descer o escorregador não se precisa necessariamente estar sentado. (NEI Campeche, foto da pesquisadora. 15/08/2006)

³³ Na escola Waldorf encontramos no parque o grande diferencial com a escola da rede municipal. Considerações sobre isso serão feitas no decorrer do trabalho.



Foto 2: Transgressão ou criação? A gangorra pode ser muito mais interessante quando se brinca com ela de outras maneiras, em pé por exemplo. (NEI Campeche, foto da pesquisadora. 15/08/2006).

Ao observar espaços destinados ao lúdico, como pátios e quadras poliesportivas, Kunz (2004) demonstra como as condições materiais e espaciais destinadas às crianças nos centros urbanos são praticamente orientadas para a prática de esportes coletivos e normatizados (aquilo que geralmente se oferece nas aulas de Educação Física escolar). E isto pode ser um ponto negativo, segundo o autor, quando crianças que possuem algum tipo de dificuldade nestes ambientes esportivos são obrigadas a desistir de experiências importantes de movimentos de forma espontânea para substituí-los pelos momentos de *passividade* física oferecidos pela televisão. Como exemplo disto, ele cita os alunos³⁴ que vieram da zona rural, onde seu mundo de jogos e movimentos era amplo, sem espaços delimitados ou regras pré-existentes como no meio urbano, e encontram na cidade limites que o fazem deixar de jogar.

As condições objetivas dos centros urbanos, o grande desenvolvimento urbano e o aumento violento do tráfego de automóveis fomentam uma realidade que só favorece a um setor muito reduzido para a capacidade de locomoção humana, de cujo proveito praticamente só o adulto ainda pode usufruir. Nem mesmo para as bicicletas é reservado espaço neste “caos urbano (Idem,p.87)”.

Assim, para compensar, prefeituras e clubes esportivos oferecem à população espaços para a prática esportiva, com quadras de jogos normatizados, orientados pelo princípio do rendimento e da concorrência, impondo limitações às crianças que, com dificuldades na aula de educação física, poderiam desfrutar nestes ambientes de momentos de ricas experiências

³⁴ Em sua pesquisa, foram selecionados alunos de Educação Física “fracos” e “fortes” de acordo com a concepção do professor da turma pesquisada.

de movimentação corporal espontânea, lúdica. Estes locais, construídos para o esporte normatizado, exigem da população local um mínimo de equipamentos para que o jogo aconteça, como é o caso da bola e de calçados apropriados. Isso faz com que as crianças procurem outros locais para seu divertimento, como é o caso da rua ou dos terrenos baldios próximos de suas residências, mesmo com toda a dificuldade de encontrar locais amplos e seguros para brincar. “Talvez este seja um dos poucos motivos de permanência de jogos e brinquedos informais, ou das culturas tradicionais do movimento, no repertório das atividades infantis” (Idem, p.89).

Segundo o autor, as decisões tomadas em relação ao planejamento urbano e infraestrutura da cidade privilegiam o adulto e suas atividades, sendo desconsideradas as necessidades das crianças. Para ele, o automóvel recebe mais atenção do que a própria criança, mesmo em condomínios fechados, onde estradas ocupam um espaço muito maior do que os espaços que poderiam ter utilidade para brinquedos e jogos. Assim acontece também com a periferia urbana, onde além do aglomerado de casas, geralmente construídas sem planejamento, as estradas são privilegiadas e as raras construções de instalações esportivas padronizadas substituem os espaços onde as crianças poderiam realizar inúmeras experiências motoras com o aproveitamento do espaço e da estrutura encontrados.

Partindo da suposição de que as crianças modificam os espaços, adaptando-os às suas brincadeiras, pensamos também na importância da ampliação do parque para além dos limites da escola, que aumentam a possibilidade de explorar novos ambientes com outros movimentos, muitas vezes retidos pelas grades da escola, propiciando a sensação de liberdade e de experimentação de novas sensações - em contato com a natureza (vento, sol, chuva, grama, árvores, praia) - ou mesmo em espaços construídos, no contato com outras culturas (como visita a museus, casa dos colegas, instituições públicas e históricas da cidade).

A importância destes espaços para as crianças fica ainda mais evidente quando se percebe que por trás da rotina de uma escola, de suas grades e paredes e do que se espera do comportamento de um aluno, submetido a regras e horários, encontra-se a criança curiosa, ativa, ansiosa por novas experiências e descobertas, que procura por oportunidades de interagir com outras crianças e com o ambiente ao redor.

1.7 Entendendo o mundo através do movimento

Pensando nestes espaços (não) destinados às crianças, introduzimos o conceito de movimento humano utilizado nesta pesquisa. Durante a definição do tema tive algumas dúvidas conceituais que teriam relação direta com o aspecto metodológico deste trabalho. A dúvida mais preocupante vinha justamente de minha área de formação: como fazer uma análise a partir da observação de crianças se movimentando? Que teoria me daria suporte para este tipo de trabalho? Pensando nisso, optei por trabalhar com a Teoria do Movimento Humano, ou do *Se-movimentar*, tomando por referência os trabalhos de Kunz, Hildebrandt-Stramann, Trebels e Tamboer.

Para definir a teoria do movimento humano, de acordo com Hildebrandt-Stramann (2003), devem-se levar em conta dois paradigmas diferentes: o paradigma das ciências naturais e o paradigma da reflexão fenomenológica sobre o movimento. Na primeira, o movimento é visto somente por seu aspecto externo, na sua execução e descrição, onde são diferenciados os aspectos morfológicos e biomecânicos do movimento. Segundo o autor, é neste conceito que existe o pré-conhecimento do que é “movimento correto” e é daí que surgem teorias para a otimização do movimento, geralmente utilizadas em esportes de alto rendimento. Já na outra concepção de movimento, a visão fenomenológica, a que mais nos interessa para este trabalho e que veremos com mais profundidade adiante, o movimento não é entendido como uma ação singular feita por uma pessoa, mas *a partir* da pessoa que se movimenta, e é entendido como uma forma de diálogo entre os sujeitos e o mundo em que vivem.

Kunz (2004) destaca os diferentes pontos de vista sobre a definição de movimento, cujos aspectos na área das ciências biológicas e na antropologia se mostram teoricamente distantes entre si. Segundo ele, o movimento humano é estudado nas ciências biológicas apenas por seu viés científico: como um fenômeno físico, quantificável e objetivo. A Biomecânica é responsável por esta compreensão, sendo o movimento humano aí entendido como nada mais do que “o deslocamento do corpo ou de partes deste em um tempo e espaço determinado” (Idem, p.162). Para o autor, ainda são poucas, infelizmente, as pesquisas que levam em consideração emoções, percepções e sentimentos, que interpretem o movimento humano como uma relação entre estas manifestações humanas e o movimentar-se. De acordo com ele,

não se pode explicar a rede complexa de relações que se configuram no ‘Se movimentar’, interpretando o Movimento apenas como um acontecimento espaço-temporal no sentido físico, mas sim somente numa análise ‘integral’ (TAMBOER, citado por KUNZ, 2004, p.162).

Sendo assim, nesta análise integral do movimento humano, o autor baseia-se em Trebels (1983) ao afirmar que o movimento é visto, sob este enfoque integral,

como uma das formas de entendimento e compreensão do Homem em relação ao seu contexto de relações, seu Mundo. Movimento é, assim, uma ‘ação em que um sujeito, pelo seu ‘se-movimentar’, se introduz no Mundo de forma dinâmica e através desta ação percebe e realiza os sentidos/significados em e para o seu meio’ (KUNZ, 2004, p.163).

Se anteriormente afirmamos que o movimento, através de ciências como a Biomecânica, é interpretado somente em sua parte técnica, para Kunz isto leva a acreditar que “o próprio Sujeito que realiza o movimento não mais consegue entender o verdadeiro significado deste seu Se-movimentar” (Ibidem), como é o caso do ensino de destrezas nas aulas de Educação Física ou na prática de um esporte. O autor sugere que essa visão mecanicista do movimento humano poderia ser superada se este fosse interpretado como um fenômeno ‘Antropológico, Sócio-Cultural e Histórico’.

Aqui, o Movimento Humano é determinado e condicionado, de um lado, pela própria prática que se realiza, seja nos esportes, brincadeiras e jogos, ou pelo simples se-movimentar; e, por outro lado, pelo Contexto social em que estas práticas se realizam (Idem, p.164).

Assim, fica claro que não apenas o ato de *se-movimentar* deve receber atenção, mas o ser humano que se movimenta e o contexto onde o movimentar-se acontece.

De acordo com Trebels (1998), entender a diferença entre movimento e movimentar-se é essencial para uma análise pedagógica do movimento humano. E, segundo ele, baseado em Buytendijk (1956, citado por TREBELS, 1998), para entender o essencial do movimento humano, devem ser levados em conta os seguintes entendimentos:

- Movimentar-se como atividade de movimento de um ator: “movimentar-se sempre é ação, é atividade de um ator de movimento, que produz o movimento concreto, que é portanto o autor do comportamento do movimento” (TREBELS, 1998, p.35). Aqui, a diferença entre

movimentar-se e ser movimentado passivamente torna-se clara. Ao movimentar-se, ao contrário de ser movimentado, o sujeito produz o movimento e tem plena consciência disto.

- Movimentar-se no contexto situacional: o contexto situacional é de extrema importância para se compreender o porquê do movimento.
- “Movimentar-se é sempre uma atividade relacionada ao sentido” (Idem, p.37).

Baseado em Trebels, Kunz (2004) demonstra também como o movimento humano, enquanto uma atividade intencional, adquire sua forma em três diferentes maneiras de ‘transcender limites’: as formas direta, aprendida e criativa/inventiva. Como exemplo da primeira forma o autor cita o exemplo de uma criança e seu primeiro contato com uma bola. Ao tocá-la, a criança já sabe que esta serve para brincar (chutar, agarrar, rolar), abrindo novas perspectivas de seu diálogo com o mundo, construindo seu ‘mundo de significados motores’. A segunda forma, a *aprendida*, é conseguida através da superação de limites ou observação de determinado movimento. Já, na última, *criativa/inventiva*, “o ser humano coloca-se com ‘plasticidade’ e ‘flexível’ frente ao mundo e o transcende de forma ‘criativa’ e ‘inventiva’”³⁵. Embora nesta classificação não transpareça a relação do contexto onde o movimento é realizado, o autor deixa claro que a relação ser humano-mundo só pode ser interpretada se for levado em conta seu relacionamento direto com o contexto histórico-social.

Ao tratarmos do movimento humano, torna-se necessária também a discussão sobre o corpo, que faz parte destas teorias. E para tratar do tema *corpo* precisamos partir da crítica ao dualismo ou à visão dualista de ser humano. Baseado na fenomenologia de Merleau-Ponty, Kunz afirma que o corpo não passa de uma realidade que é, simultaneamente, corpo e espírito. Porém, ao destacar esta realidade, costuma-se sempre trazer à questão o conceito de dualidade. Tentando superá-la ou negá-la acabamos sempre condicionados a este conceito.

Percebe-se que estudar a relação “corpo-movimento” torna-se mais complexo quando deixamos de perceber o corpo apenas como uma substância separável em, geralmente, duas partículas. Nesta divisão dualista, segundo Kunz, o corpo recebe um papel mediador entre estes dois mundos (psicológico-interno e físico-externo), sendo o ser humano separado do mundo. Visto assim, o corpo, como agente mediador, é representado por diferentes metáforas, tais como “prisão, instrumento, aparelho locomotor, meio de expressão” entre outras (Idem, p.170). Desta forma, a concepção de *corpo relacional* utilizada por Kunz, busca a superação desta dicotomia, “porque na relação Homem-Mundo pela Ação não é possível definir homem e mundo de forma independente, separados um do outro” (Idem, p.172).

³⁵ Op. cit., p.176.

Assim, para uma interpretação antropológica do movimento humano, este deve ser interpretado como uma relação de diálogo entre o ser humano e o mundo.

O Se-movimentar, entendido como diálogo entre Homem e Mundo, envolve o Sujeito deste acontecimento, sempre na sua Intencionalidade. E é através desta Intencionalidade que se constitui o Sentido/significado do Se-Movimentar. Sentido/significado e Intencionalidade têm assim uma relação muito estreita na concepção dialógica do Movimento (Idem, p.174).

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.

O valor de sentido do diálogo de movimento – ou seja, o sentido compreendido e realizado ao movimentar-se – pode então ser caracterizado como o sentido de movimento, sempre compreendido e ao mesmo tempo expressado individualmente (TREBELS, 1998, p. 37-38).

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).

Após esta reflexão percebemos que o movimento humano, muito mais do que uma ação corporal é o diálogo que o ser humano estabelece com o mundo. Movimentando-nos, descobrimos possibilidades de comportamento e relacionamentos, tanto com pessoas quanto com objetos que fazem parte de nosso dia a dia.

O homem coloca, enquanto se movimenta, perguntas de movimento para seu mundo e recebe respostas de movimento. Mundo não é somente meio ambiente (no sentido físico), mas, também, os outros homens (HILDEBRANDT-STRAMANN, 2003, p.104).

Somos quem somos porque fazemos parte deste mundo e com ele convivemos em determinada sintonia; e o movimento é um dos canais de diálogo onde podemos nos reconhecer enquanto sujeitos. E é a partir da afirmação de Hildebrandt-Stramann, de que “não podemos observar movimentos, mas, sim, homens se movimentando. Nós não podemos observar um salto, mas, sim, homens saltando” (Idem, p.3), que encontramos um dos maiores

desafios para nossa entrada de campo na pesquisa: sensibilizar o olhar para observar as crianças enquanto sujeitos que se movimentam e não apenas as formas de movimentos produzidas pelas crianças enquanto brincam.

1.8 Brincadeira, jogo e imaginário

Se consideramos até então o espaço físico como um dos fatores importantes na experiência das crianças, a brincadeira mostra-se como uma peça-chave para compreendermos a dinâmica da relação estabelecida pelas crianças com o ambiente e os objetos à sua volta. Enquanto interação social, entendemos aqui a brincadeira como um espaço de comunicação e interpretação da realidade que vai sendo negociado passo a passo pelos pares. Pensamos na brincadeira enquanto fenômeno e fato sócio-cultural ou, como define Wajskop (2001), “um fato social, espaço privilegiado de interação infantil e de constituição do sujeito-criança como sujeito humano, produto e produtor de história e cultura (...) uma atividade social, humana, que supõe contextos sociais” (Idem, p.28).

Segundo Brougère (2004), 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.

A brincadeira é, antes de tudo, uma confrontação com a cultura. Na brincadeira, a criança se relaciona com conteúdos culturais que ela reproduz e transforma, dos quais ela se apropria e lhes dá uma significação. A brincadeira é a entrada na cultura, numa cultura particular, tal como ela existe num dado momento, mas com todo seu peso histórico (Idem, p.76).

Ao considerar a brincadeira como um momento de interação e aprendizagem entre os pares, um aspecto que deve ser superado, segundo o mesmo autor, é a caracterização da brincadeira como uma atividade natural da infância. Para Brougère, a brincadeira deve ser situada enquanto aprendizado cultural, visto que a criança desenvolve-se pela experiência social e pelas interações que estabelece com outras pessoas desde seu nascimento. Estando a criança situada em determinado contexto social, seus comportamentos serão influenciados por essa convivência, num processo de troca de conhecimentos, de aprendizagem. Assim,

segundo o autor, a brincadeira, como resultado de relações interindividuais, não é inata, mas decorrente de um processo de aprendizagem.

Embora hoje consideremos a importância do contexto social e cultural, nem sempre a brincadeira foi encarada desta forma. Como vimos anteriormente, foi apenas com uma mudança profunda na imagem da infância e da natureza, ocorrida com a ruptura do pensamento romântico³⁶ e o surgimento de um novo ‘sentimento’ de infância, que a importância do brincar passou a ser reconhecida na educação das crianças. Desde então, a brincadeira foi interpretada em várias áreas do conhecimento a partir de uma concepção estruturalista, tomando-a como algo biologicamente determinado que cumpre determinados requisitos básicos no desenvolvimento das crianças. É o que nos mostra Oliveira (1986), ao trazer à luz teorias que tentaram de alguma maneira explicar por que as crianças brincam e qual o significado e a importância das brincadeiras. Entre elas, as teorias fisiológicas, que qualificam o uso do brinquedo como ato inconseqüente, como é o caso de Herbert Spencer, para quem o brincar existe em função da necessidade que as crianças têm de gastar energia. Já Stanley Hall defendeu a idéia de que “em cada estágio de seu desenvolvimento, a criança reproduz as experiências da raça humana, em um estágio definido de sua história” (PARKER, 1978, citado por OLIVEIRA, 1986, p.17). De acordo com esta teoria, a criança que brinca subindo em árvores estaria recapitulando a fase do “homem-macaco” na teoria da evolução, algo impensável nos dias atuais.

Para que a brincadeira exista, é preciso que os parceiros entrem num acordo e, através da comunicação (verbal ou não verbal) indiquem que a situação é uma brincadeira (BROUGÈRE, 2004a). Na brincadeira, solitária ou não, com o uso de brinquedos/objetos ou de convenções, cria-se uma situação imaginária, marcada pela regra, pelo faz de conta. Assim, a criança pode inventar as mais diversas situações, criar, recriar e experimentar momentos presentes no seu cotidiano físico ou imaginário, apropriando-se dos códigos sociais do contexto em que vive, experimentando e desafiando seus medos ou incertezas sobre a vida. Como demonstra Wajskop (2001),

é, portanto, na situação de brincar que as crianças se podem colocar desafios e questões além de seu comportamento diário, levantando hipóteses na tentativa de compreender os problemas que lhes são propostos pelas pessoas e pela realidade com a qual interagem. Quando brincam, ao mesmo tempo em que desenvolvem sua imaginação, as crianças podem construir relações reais entre elas e elaborar regras de organização e convivência (Idem, p.33).

³⁶ Wajskop (2001).

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. Segundo Brougère (2004) 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. Como demonstra Fantin (2000), brincar é uma aprendizagem que se baseia na imaginação e que ao mesmo tempo constitui-se como uma instância enriquecedora do imaginário. Segundo ela a criança tem o potencial imaginativo e é durante a brincadeira que ela vai aprender a brincar. Esse aprendizado pode ocorrer por meio de diversos fatores: “através de relações interpessoais que dependem basicamente de afeto e emoção; através da linguagem e através do uso de objetos mediadores” (Idem, p.83).

A importância do imaginário na apropriação das imagens 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 personagens apropriados pelas crianças foi ampliado com a chegada da televisão na comunidade³⁷, como é demonstrado pela autora ao concluir que as figuras da TV também são incorporadas às narrativas da tradição local.

Figuras como essas, com origens tão distintas, são manipuladas com desenvoltura em seu discurso, dentro do qual não é possível traçar uma fronteira absoluta entre os sistemas significativos herdados da tradição local e aqueles incorporados através da televisão. No espaço imaginário, esses elementos conversam entre si, e por isso o lobisomen que assusta a Rosilei não é o mesmo que assustava sua avó (Idem, p.19).

Segundo Girardello, o fato de o lobisomen aparecer freqüentemente 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

³⁷ Nesta comunidade, só a partir da década de 90 com a chegada das antenas parabólicas, se teve acesso à televisão.

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, constituindo assim a base de sua cultura lúdica³⁸. Assim, como demonstra Brougère,

a criança interioriza as formas imaginárias, o próprio processo da produção imaginária, apoiando suas próprias invenções em esquemas preexistentes que são os mesmos encontrados na literatura tradicional dos contos e lendas (Idem, 2004, p.70).

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.

A infância é, conseqüentemente, um momento de apropriação de imagens e de representações diversas que transitam por diferentes canais. As suas fontes são muitas. O brinquedo é, com suas especificidades, uma dessas fontes. Se ele traz para a criança um suporte de ação, de manipulação, de conduta lúdica, traz-lhe, também, formas e imagens, símbolos para serem manipulados (Brougère, 2004, p.40-41).

Uma característica comumente atribuída à brincadeira e que vale ser ressaltada nesta reflexão é a sua diferenciação aos jogos, comumente feita por pais ou encontrada nos catálogos de brinquedos. Embora ambas as situações sejam vivências marcadas pelo caráter lúdico, algumas características diferenciam o jogo da brincadeira, principalmente quando este está relacionado aos adultos. A brincadeira, se referida a adultos, tem sido sinônimo de zombaria ou falta do que fazer.

A diferenciação jogo/brincadeira, segundo Oliveira (1986), já era possível de ser encontrada em 1924, nas reflexões de Pierre Calmettes, que associava a brincadeira à prática individual e o jogo, à prática coletiva. “Uma bola, por exemplo, se brincarmos sozinhos com ela, teremos tão-somente um brinquedo; se, porém, a lançarmos a várias pessoas, teremos constituído um jogo” (CALMETTES, 1924, citado por OLIVEIRA, 1986, p.26). Outros

³⁸ Brougère, 2004.

autores citados por Oliveira partem deste mesmo princípio, segundo o qual o jogo é constituído por regras bem determinadas enquanto o brinquedo é um objeto a partir do qual a imaginação cria regras momentâneas e variáveis. Para o autor, em muitos jogos e brinquedos predominam os elementos comuns sobre as diferenças, tornando-se até mesmo impossível distingui-los com nitidez.

Segundo Brougère (2004) aquele objeto que é chamado de jogo pressupõe a presença de uma função no objeto, anterior ao seu uso legítimo. “Trata-se da regra para um jogo de sociedade ou do princípio de construção (encaixe, montagem) para as peças de um jogo de construção” (Idem, p.12). Aqui, encontramos outra distinção comumente encontrada, a do jogo/brinquedo. Para Brougère, o primeiro não é ligado a um sistema de regras (embora estas sejam usualmente desconstruídas). O jogo associa imagem e função enquanto o brinquedo não é definido por uma função precisamente ou tem a dimensão simbólica acima de sua função: “com seu valor expressivo, o brinquedo estimula a brincadeira ao abrir possibilidades de ações coerentes com a representação” (Idem, p.15). Diante disto, Fantin (2000) afirma que no jogo,

existe uma situação imaginária e uma trama em que a criança assume ou representa papéis, utilizando-se de objetos substitutos que representam as interações presentes na sociedade orientadas por determinadas regras que são combinadas pelas próprias crianças que possuem o controle do jogo (FANTIN, 2000, p.53).

Uma caracterização clássica do jogo pode ser encontrada na obra de Huizinga (2005). Com sua obra, publicada originalmente em 1938, Huizinga arriscou propor um novo modelo de civilização, que segundo ele não poderia existir sem a presença do elemento lúdico.

Para o autor, o jogo ultrapassa limites de natureza física ou biológica e, segundo ele, possui uma natureza *significante*.

No jogo existe alguma coisa ‘em jogo’ que transcende as necessidades imediatas da vida e confere um sentido à ação. (...) Seja qual for a maneira como o considerem, o simples fato de o jogo encerrar um sentido implica a presença de um elemento não material em sua própria essência (HUIZINGA,2005, p.4).

Ao afirmar que o jogo não pode ser definido como uma ação material, Huizinga nos leva a entendê-lo reconhecendo nele uma dimensão de idéia de espírito, de algo que ultrapassa a realidade física.

Para ele, o jogo caracteriza-se também por ser voluntário: para as crianças a brincadeira surge instintivamente - o que pode ser questionável quando consideramos a brincadeira como um processo de aprendizagem, de apropriação de elementos da cultura. Huizinga afirma que crianças e animais brincam porque gostam de brincar, enquanto para os adultos o jogo “é uma função que facilmente poderia ser dispensada, é algo supérfluo. Só se torna uma necessidade urgente na medida em que o prazer por ele provocado o transforma numa necessidade” (Idem, p.11). De acordo com Brougère (2004a), não existe uma medida comum entre animais e crianças que possam estabelecer relações entre os dois: “o que é essencial na brincadeira infantil (a dimensão simbólica) está ausente na brincadeira animal.”(Idem, p.95-96) Embora tomemos isso como referência às nossas observações, as relações feitas por Huizinga ao caráter lúdico dos animais e das crianças ajudam a entender de que ponto o autor partiu para a construção de suas teorias, que envolvem o jogo sob um aspecto que extrapola a convivência social, chegando aos planos de um nível espiritual.

Destacamos então a primeira característica fundamental do jogo apresentada por Huizinga: ser livre. E a segunda característica ligada à primeira: “o jogo não é vida ‘corrente’ nem vida ‘real’”.³⁹ A criança sabe quando está *fazendo de conta* ou quando está *só brincando*.

Todavia, (...) esta consciência de ‘só fazer de conta’ no jogo não impede de modo algum que ele se processe com a maior seriedade, com um enlevo e um entusiasmo que chegam ao arrebatamento e que, pelo menos temporariamente, tiram todo o significado da palavra ‘só’ acima.⁴⁰

Para ele, quando as crianças brincam de faz de conta, estão brincando seriamente. Apesar de a brincadeira ser algo lúdico, não quer dizer que esteja necessariamente ligada ao cômico ou ao supérfluo.

Remetemo-nos à sua terceira característica: “o jogo distingue-se da vida ‘comum’ tanto pelo lugar quanto pela duração que ocupa” (Idem, p.12). É jogado até o fim dentro de certas limitações de tempo e espaço. Mas embora o jogo acabe, este permanece novo, pois cada vez que é jogado são descobertas novas sensações. Por isso sua característica de repetição. Outra característica inerente ao jogo é a tensão: uma criança tentando alcançar um

³⁹ Ibidem.

⁴⁰ Ibidem.

brinquedo, um garoto jogando bola, todos tentam alcançar algum objetivo, acabar com uma tensão. É esta tensão que deixa o jogo fascinante, a superação, como montar um quebra-cabeça, responder a uma charada.

Entre as funções do jogo, Huizinga nos mostra duas características fundamentais: “uma luta *por* alguma coisa ou a representação *de* alguma coisa”. Ou a junção destes, “de tal modo que o jogo passe a ‘representar’ uma luta, ou, então, se torne uma luta para melhor representação de alguma coisa” (Idem, p.16). O autor exemplifica representação dos animais, como o pavão mostrando à fêmea o esplendor de sua imagem e as crianças, que representam, tomam como papel algo diferente a elas: ou mais bela, ou mais nobre, ou mais perigosa.

Finge ser um príncipe, um papai, uma bruxa malvada ou um tigre. A criança fica literalmente ‘transportada’ de prazer, superando-se a si mesma a tal ponto que quase chega a acreditar que realmente é esta ou aquela coisa, sem contudo perder inteiramente o sentido da ‘realidade habitual’ (Ibidem).

É a presença do imaginário, fundamental nos roteiros das brincadeiras que, como vimos anteriormente, possibilita a manipulação de uma realidade distante ou até mesmo impossível a partir da apropriação e ressignificação dos elementos pela criança.

Uma outra característica comumente encontrada nesse universo lúdico que envolve jogos, brinquedos e brincadeiras parte da diferença atribuída aos significados dos brinquedos para as crianças e para os adultos. De acordo com Brougère (2004b), ambos não buscam a mesma coisa nos brinquedos e nem possuem as mesmas referências culturais para interpretá-los. “Para os adultos permanece uma imagem, enquanto a criança introduz essa imagem no seu universo lúdico” (Idem, p.86). O adulto faz uma leitura estética do brinquedo, interpreta no objeto sua visão de infância .

Segundo Oliveira (1986), diferentemente da criança, o adulto que se diverte com o brinquedo distancia-se de seu mundo real, afastando-se da pressão material, espiritual do cotidiano, fechando os olhos momentaneamente para os dissabores do dia-a-dia. Para exemplificar melhor, o autor cita uma frase de Pascal (1961), utilizada no contexto do divertimento do adulto e que pode retratar muito bem esta fuga da realidade encontrada pelos adultos nos brinquedos:

O rei está rodeado de pessoas que só pensam em diverti-lo e em impedi-lo de pensar em si mesmo. Porque se pensa em si mesmo é infeliz, por mais rei que seja (PASCAL, 1961, citado por OLIVEIRA, 1986, p.18).

Esta forma de pensar os brinquedos nos remete a Walter Benjamin, segundo o qual a partir do momento em que o brinquedo passou a ser o objeto ideal para a brincadeira o que começou a valer foi a interpretação dos adultos do que a criança gostaria de brincar. Para Benjamin (1984), o padrão dos brinquedos surgiu das supostas necessidades infantis para satisfazer as próprias necessidades (nostálgicas) dos adultos.

O brinquedo, mesmo quando não imita os instrumentos dos adultos, é confronto, na verdade não tanto da criança com os adultos, do que destes com as crianças. (...) E embora reste à criança uma certa liberdade em aceitar ou recusar as coisas, muitos dos mais antigos brinquedos (bola, arco, roda de penas, papagaio) terão sido de certa forma impostos à criança como objetos de culto, os quais só mais tarde, graças à força de imaginação da criança, transformaram-se em brinquedos (Idem, p.72).

Outro aspecto destacado por Benjamin no que se refere ao interesse dos adultos por jogos e brinquedos surge da necessidade de libertação da realidade da qual estes fazem parte. Dizia ele, no contexto entre-guerras,

(...) as crianças criam para si, brincando, o pequeno mundo próprio; mas o adulto, que se vê acossado por uma realidade ameaçadora, sem perspectivas de solução, liberta-se dos horrores do mundo através da reprodução miniaturizada (Idem, p.64).

A ‘banalização de uma existência insuportável’ (em referência ao momento histórico que vivia) possibilita ao adulto, enquanto brinca, libertar-se do mundo do trabalho, experimentar, esquecer as humilhações, estar no comando novamente.

Vimos até aqui que 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, renovada. A criança pode perfeitamente criar e recriar seus brinquedos, adaptando-os de acordo com sua imaginação, negando a proposta muitas vezes incompreensível de brincadeira dos adultos, criando novos roteiros, novos cenários, novas descobertas. E os elementos disponíveis para que essa experiência aconteça, os espaços, o material a ser compartilhado, são de importância fundamental no acesso a certos aspectos da cultura pelas crianças bem como na diversidade de elementos presentes em seu imaginário.

Assim, pensamos no espaço das escolas de Educação Infantil como um local onde as crianças possam compartilhar e confrontar com outras crianças e adultos as suas idéias sobre o mundo em que vivem, sobre a natureza, sobre a sociedade da forma que mais se sentem à vontade: brincando. E é para esse espaço, particularmente o pátio da escola, que seguiremos no próximo capítulo, tentando entender a relação construída pelas crianças entre seus movimentos, seus imaginários e seus brinquedos, que constituem, no conjunto, as brincadeiras.

CAPÍTULO 2

2.1 A pesquisa de campo

O que tentamos expor brevemente na primeira etapa da pesquisa é a preocupação da sociedade com as mudanças ocorridas nos conceitos de infância, principalmente por estas estarem estreitamente relacionadas à evolução das mídias eletrônicas. Ficou claro, através da leitura de autores como Buckingham, Orozco, Gomes e Kline, que as necessidades sociais e culturais da infância contemporânea se expressam através de suas relações com os textos midiáticos e com os objetos materiais (de consumo). A partir deste diagnóstico, Buckingham (2000) propõe uma reflexão sobre o modo como as crianças estão lidando com estas mudanças e a postura que nós, adultos, poderíamos tomar frente a tantas transformações. A partir daí, o autor sugere a educação como central para a participação das crianças na construção e no entendimento dos significados da mídia e, de forma mais crítica, na cultura de consumo. Para ele, as instituições educacionais podem possibilitar às crianças um acesso mais igualitário e democrático às tecnologias de mídia, assim como ao capital cultural necessário para usá-las de uma forma mais produtiva. É nestas instituições que a criança poderá ter apoio para participar das mídias, desenvolver habilidades para se proteger dos eventuais riscos desse ambiente, bem como para lidar com ele.

Sendo a educação um dos fatores fundamentais para o entendimento e a participação das crianças na produção de mídia é também a escola, segundo Orozco (1996), uma instituição de mediação, onde as crianças fazem comentários umas com as outras sobre o que viram na TV ou mostram como, durante seus jogos, ‘recriam’ os personagens televisivos. Isto nos leva a pensar na importância de se problematizar o modo como a televisão tem ajudado a construir as brincadeiras e particularmente o movimento infantil, assim como a forma como elas se relacionam com esta mídia. Pensamos então na escola como o local ideal para a entrada no campo empírico desta pesquisa, como local de encontro e troca de conhecimento entre os sujeitos que frequentam a instituição, de apropriação e ressignificação de aspectos importantes de seu cotidiano. É a escola, no caso específico deste trabalho as instituições de Educação Infantil, um dos principais lugares onde as crianças interagem com seus pares, compartilham experiências e, acima de tudo, brincam. A escola parece ser hoje um dos locais

mais importantes para a ação cultural das crianças, sendo onde ainda encontramos tempos e estruturas destinados especialmente às brincadeiras livres (brinquedos no pátio, parques, etc).

As referências que as crianças fazem aos colegas, o tom de voz, as movimentações, os olhares e as demonstrações de sentimentos neste ambiente, toda a comunicação não-verbal, tornaram-se ferramentas valiosas na busca por respostas às dúvidas explicitadas nos objetivos deste trabalho: que relações existem entre a programação da televisão e as brincadeiras das crianças – evidenciadas por exemplo em seus movimentos e falas e nos enredos da brincadeiras?

A proposta deste estudo foi observar crianças, com idade entre 3 e 6 anos, brincando no pátio em duas escolas de Educação Infantil situadas no mesmo bairro de Florianópolis: uma particular, que aqui será designada como Jardim de Infância (JI),⁴¹ com uma pedagogia diferenciada das escolas públicas, e outra, pública municipal, que aqui chamaremos de Núcleo de Educação Infantil (NEI). O objetivo de fazer a pesquisa nas duas instituições foi o de obter, senão um estudo comparativo, algumas possibilidades de vivências diferenciadas com crianças provenientes de diferentes classes sociais, ampliando o universo de reflexão sobre o objeto de pesquisa. Para conseguir isso, escolhemos como uma das escolas uma instituição que segue a pedagogia Waldorf, considerando também a possibilidade de que as crianças matriculadas nesta teriam uma experiência diferenciada das da outra escola com relação à TV – que assistissem menos TV e/ou contassem em casa com uma mediação mais crítica aos programas assistidos, pelo fato de terem sido matriculadas em uma instituição cuja pedagogia não recomenda a audiência de TV por crianças pequenas.

Outro fator importante, ao considerarmos as brincadeiras como elemento fundamental na pesquisa, foi a possibilidade de construir um entendimento sobre o movimento das crianças enquanto brincam e a relação destas brincadeiras com seus cotidianos e com os objetos/brinquedos da escola. Além disso, seria preciso investigar o espaço físico externo destas duas instituições, as características do ambiente disponível para as brincadeiras e até mesmo nos tipos de estímulos – árvores, brinquedos, trepa-trepas - que possivelmente poderiam mostrar diferenças na constituição das brincadeiras.

Dadas as questões da pesquisa, o desafio seguinte foi a definição dos procedimentos empíricos do trabalho. De que forma, ou em que momentos, se poderiam observar as brincadeiras das crianças na escola sem a interferência de adultos? Seria possível observar as crianças se movimentando no pátio da escola sem que minha presença transformasse a

⁴¹ Destacamos que este não é o nome da escola, apenas a designação genérica das instituições de Educação Infantil ligadas à pedagogia Waldorf.

situação num momento artificial? Como registrar as idas ao campo? Que artefatos poderiam ser úteis para este registro?

Após a leitura de um artigo de William Corsaro (2005), comecei a compreender e delinear melhor a metodologia a ser utilizada. Dando enfoque para a entrada no campo, o estabelecimento do *status* de participante e a coleta de notas de campo e de dados audiovisuais, Corsaro relata como foi sua experiência com crianças em dois países diferentes (Estados Unidos e Itália) e discute como passou a fazer pesquisa *com*, e não mais *sobre* crianças. Visto que um dos objetivos centrais da etnografia, método de pesquisa utilizado pelo autor, é o estabelecimento do “status de membro” da comunidade pesquisada, Corsaro coloca a entrada em um ambiente particularmente dominado por crianças como algo amplamente desafiador, “por causa das diferenças óbvias entre adultos e crianças em termos de maturidade comunicativa e cognitiva, poder (tanto real como percebido) e tamanho físico” (Corsaro, 1985, p.2). Um desafio ainda maior se pensarmos nas diferenças entre sexos, já que o autor era um sujeito do sexo masculino inserido em um ambiente onde os adultos são predominantemente do sexo feminino.

A partir desta e de outras leituras delineou-se para mim a aproximação às crianças seguindo as orientações do método etnográfico. De acordo com Marcus e Fischer (1986, citados por SEITER, 1999, p.10),

etnografia é um processo de pesquisa em que o antropólogo proximamente observa, grava e se engaja na vida diária de uma outra cultura – uma experiência marcada como o método de trabalho de campo – e então escreve considerações sobre esta cultura, enfatizando o detalhe descritivo (Idem, p.10).⁴²

Embora não tenha sido possível tornar-me uma *nativa* daquele contexto no sentido mais amplo, já que a pesquisa ocorreu apenas no pátio das escolas, não entrando nas salas e no contexto familiar das crianças, pode-se dizer que este trabalho caracteriza-se como um estudo do tipo etnográfico, que teve seu percurso construído a partir de uma abordagem qualitativa que, segundo Lessard-Hébert (1990, citado por Pereira, 1999, p.10),

tem como objectivo o conhecimento e a compreensão dos significados e interpretações dadas pelos actores sociais às situações e acontecimentos em que estão envolvidos, e aos seus modos de actuar. Portanto, as metodologias

⁴² Tradução nossa.

qualitativas consistem na atribuição de significado aos dados, na sua interpretação, e na criação de sentidos.

Para conhecer melhor, poder analisar, refletir, interpretar e atribuir sentido ao que é pesquisado torna-se necessário o uso de procedimentos que possam ampliar o olhar do pesquisador em diversos aspectos, que extrapolam o momento de convivência com os sujeitos que fazem parte da pesquisa. Para isso, optou-se pelo uso do diário de campo e de notas pós-observação; de fotografias e filmagens, além de questionários sobre consumo de mídias e práticas culturais destinados aos pais.

Vale relatar aqui um dos primeiros desafios encontrados na parte empírica da pesquisa. Com um caderno sempre à mão, observava as crianças e anotava no diário de campo tudo o que considerava importante para a pesquisa, tentando não perder cada movimento que ocorria em todo o espaço do pátio (ou até onde meu campo de visão tinha alcance). Mas, com o passar dos dias, o ato de anotar tudo o que acontecia em minha volta começou a chamar a atenção das crianças. Elas já estavam se acostumando com a minha presença na escola e não demoraram muito a perguntar sobre o caderno que carregava sempre na companhia de uma caneta. Embora algumas crianças não se incomodassem com a presença do caderno, outras perguntavam com certa frequência o que eu tanto escrevia. Tentava sempre responder com sinceridade: “estou escrevendo sobre a escola, vendo as brincadeiras de vocês...”. Mas com o passar do tempo as perguntas sobre o caderno começaram a ficar ainda mais frequentes, como está relatado no próprio Diário de Campo:

Tiago⁴³ pergunta o que estou escrevendo. ‘O que está acontecendo na escola’, respondo, ‘quer me ajudar?’. ‘Não... é muito difícil fazer essa letra né?’, ele responde. Quando perguntei a Yuri se ele gostaria de me ajudar, em uma de suas indagações sobre o que eu estava escrevendo, ele começou a apontar para seus colegas: ‘Aqueles meninos na árvore brincam muito de luta!’. Luiza interrompe: ‘eu também!’; Yuri: ‘A Luiza brinca divertido! (...) Eu brinco muito bem, sabia?’.⁴⁴

Foi neste momento que percebi qual era o verdadeiro incômodo de Yuri: quando comentei que escrevia sobre as brincadeiras, sua compreensão foi de que estavam sendo avaliados. Uma conclusão bem lógica se pensarmos na situação: uma adulta, num ambiente escolar, fazendo anotações. Neste mesmo dia Luiza começou a brincar e pedir para que eu

⁴³ Os nomes que aparecem na pesquisa são pseudônimos escolhidos pelas próprias crianças, em processo que será detalhado mais adiante.

⁴⁴ Diário de Campo, 06/04/2006, II.

anotasse suas brincadeiras: “ ‘Quer anotar eu rodar?’ (...) Luiza pergunta se eu a anotei pulando amarelinha’ ”⁴⁵.

A partir daí tomei a decisão de modificar o método das anotações, tornando o desafio ainda maior: observar as crianças sem fazer anotações no caderno, escrevendo tudo o que percebia apenas ao chegar em casa. Um novo estranhamento, uma nova adaptação: as crianças agora perguntavam onde estava o meu caderno e o que eu faria na escola sem ele⁴⁶. Minhas respostas foram mantidas: “Estou apenas olhando vocês!”. Esta experiência foi válida para a entrada de campo na escola seguinte, onde já fui preparada para não fazer anotações durante os momentos de observações.

Nesta descrição da metodologia cabe uma ressalva sobre as diferenças nos métodos escolhidos para observação nas duas escolas. Nos meses de fevereiro e março de 2006 atuei como professora substituta de Educação Física no NEI, fazendo logo após a opção pela bolsa de mestrado. Uma das turmas na qual lecionei constituiu-se no grupo onde fiz grande parte de minhas observações para a pesquisa. Por já possuir um contato anterior com as crianças, alguns aspectos se diferenciaram bastante de meu contato com as crianças do Jardim de Infância, que não me conheciam até então. Enquanto no Jardim de Infância fiz a opção de ficar em um canto, quieta, observando e esperando que as crianças me abordassem (o que não levou muito tempo para acontecer), no NEI fui recepcionada com abraços, beijos e referências (que se prolongaram por praticamente todos os dias de observações) ao projeto do *Pirata e do Anão*⁴⁷ que havia desenvolvido com elas durante as aulas. Essa aproximação prévia com as crianças acabou por exigir um exercício contínuo de distanciamento e estranhamento, um processo de mudanças da visão de professora para a de investigadora. Também levou certo tempo para as crianças se acostumarem com a idéia de que eu não estava mais ali para dar aulas, pegar brinquedos no armário da Educação Física, chamar atenção ou resolver conflitos.

Outro detalhe importante a ser mencionado é o método escolhido para preservar a identidade das crianças mencionadas no trabalho. Optou-se por perguntar às próprias o nome pelo qual gostariam de ser chamadas⁴⁸ neste “livro”. Personagens de televisão, de desenhos animados, nomes de colegas ou de professora, nome de menina para designar um menino,

⁴⁵ Ibidem.

⁴⁶ Vale ressaltar que as professoras da escola Waldorf não utilizam o caderno na escola, fazendo também o uso da memória. Anotações, só em casa.

⁴⁷ As vivências das aulas de Educação Física eram iniciadas com a chegada de cartas misteriosas enviadas por um pirata, perdido na ilha e sem memória, e seu ajudante, um homem “baixinho”, apelidado pelas crianças de Anão.

⁴⁸ A idéia surgiu a partir do comentário da professora Eloísa Rocha na defesa de qualificação de doutorado de Alessandra Mara Rotta de Oliveira (11/10/2006- CED-UFSC). Segundo Eloísa, “a identidade do sujeito não é dada só pelo nome, ela é dada também pela relação que eles têm com o trabalho. Em algumas pesquisas as pessoas escolhem a sua identidade”.

nomes repetidos e nomes de animais serão encontrados no decorrer das análises e citações deste trabalho.

Com a leitura do diário de campo e a percepção de quais eram as brincadeiras mais frequentes das crianças foram criados eixos temáticos nos quais foram agrupadas as brincadeiras. A opção de utilizar eixos e não categorias de análise surgiu devido ao caráter mais fechado destas últimas, enquanto os eixos permitem um certo movimento, mudanças e repetições entre si.

E um dos fatores que pode atribuir um caráter *multi-metodológico* à pesquisa foi o fato de as observações não se restringirem apenas a momentos isolados de meu olhar enquanto pesquisadora, mas também envolverem o olhar das próprias crianças sobre o objeto de pesquisa. Além dos convites partindo delas para que eu participasse de seus jogos, para que ouvisse seus relatos e respondesse às suas perguntas, propus às crianças que usassem uma câmera fotográfica para registrar o que gostariam de mostrar, tanto da escola, como das suas brincadeiras.⁴⁹ A necessidade de utilizar outras fontes que não apenas a observação dos movimentos das crianças surgiu da preocupação com que a interpretação dos sentidos do movimento apenas por parte do pesquisador pudesse se constituir em uma via de mão única, com possíveis interpretações arbitrárias.

2.1.1 As fotografias e outras vivências com as crianças

A decisão de utilizar a fotografia enquanto suporte nas observações partiu da necessidade de se obter outros ângulos além daqueles possíveis de se relatar através da escrita, considerando especialmente meu interesse na dimensão física das brincadeiras. Para Guran (2000) a fotografia se mostra eficaz no registro de relações sociais em que os indivíduos se definem por meio da linguagem gestual. Pensando nisso, a observação do *se-movimentar* das crianças trouxe a necessidade de uma outra forma de registro que não somente a escrita, mas de imagens, tanto estáticas quando em movimento (pequenas filmagens). Apesar do amadorismo e do pouco conhecimento técnico sobre fotografia, foram registradas imagens das crianças brincando nos últimos dias da pesquisa, tanto pelo meu olhar enquanto

⁴⁹ Sobre experiência de produção de imagens na escola com crianças ver também a dissertação de Márcio R.R. de Oliveira: *O primeiro olhar: experiência com imagens na Educação Física Escolar*, CDS,UFSC, 2004. Ver também: Oliveira, Márcio R.R. de. *Cultura de Movimento e Fotografia na Educação Física Escolar* Anais do XIV Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte, Porto Alegre, 2005.

pesquisadora como pelo olhar das próprias crianças que se interessavam em manusear a câmera.⁵⁰

Embora se tenha a consciência de que nem todos os momentos podem ser registrados, sabemos que a fotografia pode registrar também os momentos não visíveis, percebidos apenas após observação atenta do pesquisador, trazendo em suas imagens o elemento surpresa da pesquisa. Além disso, como demonstra Kossoy (1999), temos a consciência de que nenhuma fotografia é inócua ou neutra, mas sempre traz em si a representação de uma realidade intermediada pelo fotógrafo, através da sua compreensão daquela realidade. A partir do que foi registrado em campo, me direcionei para a observação e a reflexão dos momentos que em segundos foram captados pelas lentes, num tempo e espaço determinados. Estas imagens confrontam-se e dialogam, completam e complementam as observações registradas no diário de campo, compondo uma articulação entre a linguagem visual e escrita.

Para a vivência desta proposta foram adquiridas duas câmeras fotográficas descartáveis (pelo seu fácil manuseio e baixo custo, visto que pelo risco de quedas uma câmera digital elevaria muito os gastos com manutenção) com 27 poses de filme cada. Como havia muito tempo elas pediam para utilizar a minha câmera, naquele momento expliquei a cada uma que havia uma câmera especialmente para elas baterem fotos, do que quisessem, do que “achassem legal” mostrar. Assim, quando achavam conveniente, elas se aproximavam e solicitavam a “câmera de brinquedo”.⁵¹ Nem todas as crianças bateram fotos e algumas bateram muito mais do que outras. Mas 54 poses de filme não foram suficientes, algumas das fotos tiveram que ser tiradas pelas crianças na minha própria câmera.

Embora no primeiro semestre de 2006 eu tenha passado em torno de três meses em contato com as crianças do Jardim de Infância e um mês com as crianças do NEI, o meu retorno após as férias no mês de agosto foi planejado como uma nova adaptação ao campo e, principalmente, das crianças com a minha presença. Desta vez a inclusão de um novo elemento no cotidiano da pesquisa, a câmera fotográfica, poderia modificar consideravelmente a rotina da escola. Para isso houve um período de negociação com as professoras, principalmente da escola Waldorf, que à primeira vista demonstraram certo receio com a idéia de eu utilizar uma câmera juntamente com as crianças.

⁵⁰ A autorização para imagens das crianças do Jardim de Infância foi feita com os pais através de uma carta cf. apêndice. No NEI, a própria escola já possuía essas autorizações.

⁵¹ A impossibilidade de enxergar as fotos em uma tela como ocorre nas câmeras digitais, o material plástico com que ela é confeccionada e sua cor verde, fez com que elas chamassem esta de *câmera de brinquedo*, o que a tornava ainda mais interessante do que a câmera que eu utilizava, digital, ou seja, atualmente comum. Fato ocorrido nas duas escolas.

Ainda que a experiência com as fotografias tenha sido muito rica, não foi possível aprofundar neste texto as diferentes formas encontradas pelas crianças ao mostrarem suas interpretações da realidade através das lentes de uma câmera. Pelo curto espaço de tempo destinado a este trabalho deixamos esta etapa temporariamente pendente, destinada a futuras pesquisas que poderão levar em conta a quantidade, a diversidade e a riqueza de todo o material coletado. Mas mesmo não sendo possível neste momento tratar o tema com a profundidade que merece, consideramos importante relatar aqui como foi o contato inicial das crianças com a câmera e como se deu essa relação entre pesquisadora e crianças-fotógrafas no ambiente escolar. O que segue abaixo são trechos escritos no Diário de Campo que podem exemplificar através de palavras as diversas situações construídas durante estes momentos, assim como ocorreu a aceitação das crianças a este elemento novo, pouco comum nas horas de brincadeira da escola.

Retorno ao Jardim de Infância! Assim que entrei percebi mudanças no pátio: pedrinhas nos caminhos, o pátio parecia estar maior. A professora me explica: a vizinha fez a cerca e foi cortado o pé de abacate. Que pena... Do pé foram feitos obstáculos para as crianças brincarem. Expliquei a ela qual era a minha idéia para essas duas semanas, que seria freqüentar três dias (terça, quarta e quinta-feira) em vez dos dois do semestre passado (terça e quinta-feira) e bater fotos. Eu com minha máquina e as crianças com a câmera descartável. A professora demonstrou um pouco de receio, explicou-me que quando elas [as professoras] batem foto as crianças querem ver, e que elas sabem como é... assim como acontece em casa, tem coisa que é de adulto e coisa que é de criança. A máquina seria de adulto, ou seja, as crianças não pegam. "Eu gostaria que elas não batessem foto, mas tudo bem, já que é a intenção da tua pesquisa...". Enquanto eu mostrava a câmera descartável para ela, Manhas se aproximou e não tirou o olho do equipamento, analisando-o como se nada mais estivesse acontecendo ao redor.⁵²

A primeira foto que registrei no Jardim de Infância foi a de Ruber, que a todo o momento me chamava para me explicar suas brincadeiras:

*Ruber - Olha, a gente tá num navio!
Iracema - Ah é? Vocês vão pra onde?
Ruber - Pra praia! (fica pensativo) É longe!
Iracema - É! Será que tem tubarão lá?
Ruber - Não!
Dou um tempo e peço para bater uma foto dele e de sua colega brincando no barco.*

⁵² Diário de Campo, 15/08/2006, JI. Nome escolhido pela própria criança, assim como os nomes subsequentes neste trabalho.

Iracema - Posso bater uma foto de vocês?

Ruber - Não...

Yumi - E escondida, eu posso?

*Ruber - Pode!*⁵³

Tentei me esconder atrás de um arbusto, mas eles fizeram pose da mesma forma e pediram pra repetir a foto. Assim foram três fotografias seguidas, mostradas a eles posteriormente na tela da câmera digital.



Foto 3: “Foto? Só se for escondida!” (Jardim de Infância, foto da pesquisadora, 15/08/2006).

Após este primeiro contato, Ruber se acostumou com a presença da câmera e com frequência passeava pelo pátio em busca das brincadeiras que pudesse registrar, embora ainda demonstrasse insegurança em relação aos temas escolhidos. Percebendo isso, seus amigos resolveram ajudá-lo encenando uma brincadeira de pega-pega, mas o pouco contato de Ruber com a câmera (e talvez a pouca idade) não permitiram que ele tivesse a técnica suficiente para focar a ação em movimento. Foi quando Marcos deu a idéia às meninas-atrizes: “*Fiquem paradas fingindo que tão correndo!*”.

Transmitida a idéia, as crianças fizeram a pose de uma corrida congelada no tempo, como se o movimento tivesse sido paralisado no momento da foto.

⁵³ Idem.



Foto 4: “A corrida estática”(Jardim de Infância, foto do Ruber, 17/08/2006).

Com esta experiência as crianças mostraram conhecer a lógica da câmera fotográfica, que paralisa uma cena eternizando-a em frações de segundos. A consciência da movimentação exigida em uma corrida, com os braços e pernas flexionadas em uma posição estática, mostraram a intencionalidade do *se-movimentar* das crianças, o que nos leva a pensar no *sentido* do movimento, compreendido e realizado no momento em que estas se organizaram para a representação da brincadeira. Naquele momento havia um sentido explícito, a pose para a foto, mas havia também um desafio: paralisar uma ação comumente realizada em movimento. Nesta relação entre percepção e movimento, as crianças, de uma forma criativa/inventiva (KUNZ, 2004), fizeram uso de um conhecimento anterior, do *se-movimentar* exigido para uma corrida, e criaram a partir dele uma nova configuração de movimento para superar o desafio encontrado.

No NEI, o uso da câmera fotográfica no pátio também foi constituído por momentos singulares de diálogo com as crianças:

Já no pátio as crianças começaram a questionar sobre a minha câmera. Expliquei que aquela era para o meu uso e que havia outra para eles. Assim que eles vissem alguma brincadeira que achassem legal fotografar eles deveriam me avisar, que eu entregaria a câmera verde para eles. Todos queriam bater foto. Scher foi a que mais insistiu. Quando perguntei do que ela queria bater foto, ela respondeu, “com a máquina”, outras crianças ajudavam, “mas do quê?”, “de que você quer bater foto?” e ela repetiu “com a máquina!”.

O interesse das crianças pela câmera foi igual ao do Jardim de Infância. Pedro disse que queria bater uma foto da casinha assim que ela estivesse pronta. Nanda insistiu para que eu batesse uma foto dela e pediu para olhar no visor depois. É Nicole Coração a primeira a me pedir para bater uma foto de uma brincadeira. Pega a máquina e corre até o brinquedo novo para registrar a brincadeira dos amigos.⁵⁴

⁵⁴ Diário de Campo, 15/08/2006, NEI.



Foto 5 : Nicole fotografando seus amigos (NEI, foto da pesquisadora, 15/08/2006)



Foto 6: As crianças no brinquedo novo (NEI, foto de Nicole Coração, 15/08/2006)

No terceiro dia destinado às fotografias no NEI, Breno se aproximou e mostrou um boneco do Shrek, encontrado numa das caixas de areia e pediu para que eu o registrasse. Enquanto ele estava ao meu lado fiz algumas filmagens e aproveitei o seu interesse pela câmera para captar algumas de suas ações e mostrá-las a ele depois. Ao se enxergar na pequena tela de 2,5 polegadas, sua reação foi espontânea com muitas risadas. O que tornou a situação mais interessante foi o fato de ele não ficar observando apenas sua própria imagem mas analisar também os meninos que jogavam futebol, atrás dele, no momento da filmagem. A mesma coisa fez Yuri, que enxergou no cantinho da tela o pneu que ele estava rodando próximo de seu amigo.

O fato de Breno e Yuri enxergarem aspectos como a cena do futebol que acontecia no segundo plano da filmagem, ou o pneu que passa rodando pelo cantinho da tela, mostra a importância da participação das crianças enquanto agentes na pesquisa. Seus comentários, suas fotos e suas análises trouxeram a possibilidade de novas percepções e interpretações da realidade, situações e espaços tão importantes mas muitas vezes imperceptíveis para um adulto desacostumado com os pequenos detalhes do cotidiano. Foi a experiência com as fotos

que se concretizou durante as minhas idas a campo como uma outra maneira, prazerosa, de dialogar com as crianças.

Durante toda a pesquisa de campo houve a preocupação com a devolutiva das experiências tanto para escola como para as crianças. Algumas semanas após a experiência com as fotos, estas foram reveladas e entregues para cada fotógrafo das turmas; no entanto, o objetivo de conversar com as crianças sobre as imagens não foi alcançado. No NEI as fotos foram entregues enquanto as crianças brincavam no pátio. Algumas pegaram suas fotos e saíram correndo para mostrar a seus colegas, outras para a professora, ou até mesmo para guardar na mochila e voltar à brincadeira. O ritmo delas era intenso e seria um trabalho e tanto reunir toda a turma para uma conversa. Já no Jardim de Infância o pedido da professora foi para que ela entregasse as fotos na sala, ao final do período. Não pude observar as reações das crianças enquanto viam suas fotos impressas.

A ausência da conversa sobre as fotos até certo ponto foi frustrante mas tive o cuidado de pedir às crianças, no momento em que captavam suas imagens, que me explicassem o que haviam registrado. Assim, contando com as palavras das crianças sobre o que tinham fotografado, procurei diminuir o risco de interpretar suas imagens com uma visão adultocêntrica ou errônea, embora esse risco continue a existir. Essa possibilidade de um olhar das próprias crianças sobre as brincadeiras, os brinquedos e das relações entre seus pares, além do meu olhar de pesquisadora, trouxe elementos riquíssimos para análise que com certeza não se esgotarão neste trabalho.

No decorrer da pesquisa foram feitas também duas conversas formais registradas em um gravador, com representantes das duas escolas. Digo 'formais' porque este foi um momento reservado apenas para esta conversa, já que durante todo o tempo da pesquisa tive a liberdade de fazer questionamentos ou pedir explicações a todas as pessoas envolvidas nas duas escolas. No NEI, a conversa aconteceu com a supervisora escolar, que me mostrou todo o funcionamento da escola, a relação com a prefeitura, a rotina, as preocupações, os cuidados e os objetivos da instituição. Também foi entregue pela diretora o Projeto Político Pedagógico da escola, onde tive acesso ao histórico da instituição e às bases teóricas que regem o dia-a-dia do NEI. No Jardim de Infância conversei com uma das professoras que, além de responder às minhas dúvidas e explicar o funcionamento da escola, trouxe-me naquele momento três livros para que eu pudesse entender melhor a Pedagogia Waldorf. As leituras indicadas por ela também abordavam a visão sobre o corpo nessa pedagogia, sendo que tanto a minha formação acadêmica na graduação quanto a desta professora foram em Educação Física.

Também foram entregues questionários⁵⁵ nas duas escolas a todos os pais das crianças que freqüentam as duas instituições. A proposta foi de utilizar como base o mesmo roteiro de questões utilizado nas pesquisas de Fantin (2006), Souto-Maior (2005), Dionísio (2004), Garzel (2002) e Girardello e Orofino (2002) sobre práticas culturais e consumo de mídias entre crianças de Florianópolis. A idéia é, além de utilizar os resultados obtidos por estas pesquisas como dados importantes na análise deste trabalho, contribuir para um mapeamento das práticas culturais das crianças da mesma cidade.

No NEI foram distribuídos 25 questionários, que foram colados nas agendas das crianças pela auxiliar de sala. Destes, 22 retornaram respondidos após uma semana. Já no Jardim de Infância, todos os 35 questionários foram entregues pessoalmente por mim num dos horários de saída da escola, já que fui alertada anteriormente pelas professoras de que seria difícil conseguir a participação dos pais se eu não explicasse para cada um deles do que se tratava. Dos questionários entregues nesta escola, sendo que um deles fora recusado por um dos pais no momento da entrega, 9 deles retornaram, sendo que 6 desses referiam-se a três duplas de pais. Portanto, as respostas dadas por esse pai ou mãe se assemelham ou são iguais quando o assunto envolve a rotina da família. Esta foi uma grande dificuldade encontrada na pesquisa, já que sem os questionários ficou muito difícil caracterizar sócio-culturalmente o público que fez parte da amostra da pesquisa. Foi feita então uma verificação, que aconteceu apenas na última semana de aulas, com as próprias crianças. Fiquei uma manhã no pátio conversando com algumas crianças, entre as brincadeiras, sobre alguns temas que estavam incluídos nos questionários, principalmente as brincadeiras e brinquedos de que mais gostam e os programas de TV que assistem em casa, se assistem.

Apesar do repertório para coleta de dados ser de importância nas considerações desta pesquisa, de nada adiantaria fixar o olhar apenas no que foi previsto como objetivo do estudo, assim como me ater tão somente às descrições das situações, que poderiam tornar os dados um tanto superficiais. Ao se trabalhar com crianças pequenas, todo o ambiente que as rodeia deve ser levado em conta, desde os sons, os objetos, assim como suas expressões, seu tom de voz ou a lembrança de um fato que tenha acontecido há minutos, horas, dias atrás. É o que mostra Seiter (1999) ao detalhar o quanto a comunicação não-verbal de crianças pequenas pode revelar detalhes que somente com a transcrição escrita não seria possível perceber. É nesta fase que a comunicação oral da criança pode demonstrar um vocabulário limitado, enquanto a comunicação não-verbal é extremamente rica. Por isso a importância do olhar

⁵⁵ Cf anexo.

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. Para Seiter,

depende de uma transcrição impressa resulta em uma tremenda perda de informação em termos da comunicação não-verbal que acompanha a fala, assim como os movimentos dos olhos, expressões faciais, gestos das mãos, e os movimentos da cabeça e do corpo, bem como o tom de voz, a velocidade da fala, etc. (SEITER, 1999, p.30).⁵⁶

De acordo com Tobin (2000), em uma pesquisa de campo com entrevistas ou grupos focais com crianças, devem-se levar em conta as expressões e falas dos sujeitos de acordo com o contexto em que estão inseridos. Em uma pesquisa realizada pelo autor, mesmo conhecendo a escola e os alunos, não foi possível ter acesso a todas as referências locais das crianças, dificultando a compreensão contextual das coisas que elas diziam. Segundo ele, conversar com as crianças não só na escola, mas também em suas casas, conhecer a família, fazer entrevistas individuais, possibilitaria, sem dúvidas, um maior conhecimento sobre o que as crianças falavam nos grupos focais. Embora essa possibilidade pudesse ampliar as chances de conhecimento dos sujeitos da pesquisa, para Tobin não é possível, nem na vida real nem em contextos de pesquisa, entender todas as associações e alusões que os sujeitos manifestam. Nosso entendimento das enunciações é sempre parcial.

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. Como mostram Tammivaara & Enright (1986),

etnógrafos que insistem em visitar e estudar crianças a partir da perspectiva rígida da idade adulta irão no final entender a realidade da infância tão bem quanto turistas que visitam uma outra ilha e fazem o melhor que podem para trazer consigo os seus lares⁵⁷ (Idem, p.234).

Para os autores, respeitar o conhecimento das crianças sobre elas mesmas e deixar de lado os julgamentos adultos também são peças-chave para o sucesso do trabalho de um etnógrafo. É o desafio de tentar voltar à ponta dos finos pêlos do coelho, como aludiu Jostein Gaarder (1995)⁵⁸ e se encantar com todas as situações, como fazíamos antes de nos

⁵⁶ Tradução nossa.

⁵⁷ Tradução nossa.

⁵⁸ Gaarder, Jostein. *O Mundo de Sofia* (1995). Para Gaarder, os filósofos e as crianças estão na ponta dos pêlos de um coelho que participa de uma mágica. Mas com o passar do tempo estas crianças vão crescendo e se

habituar-mos com o mundo. Assim como as crianças ainda não têm certeza do que é ou não possível neste mundo (tantas coisas estranhas acontecem a seus olhos que uma pessoa voando seria tão surpreendente quanto um cachorro latindo), é este enigma da vida que procuramos retomar no contato com as crianças, as principais informantes e colaboradoras desta pesquisa.

2.2 A trajetória da pesquisa

2.2.1 Contatos e acertos para a entrada nas escolas

O contato com a primeira escola, aqui chamada de Jardim de Infância, foi feito por telefone, quando foi marcado um encontro com uma das professoras responsáveis. Era início do mês de fevereiro e as crianças ainda estavam de férias. No primeiro encontro tentei deixar claro que gostaria de observar as crianças brincando, vendo como se movimentam, interagem, enfim, como brincam. Em alguns momentos de nossa conversa, já que eu necessariamente havia tocado no assunto televisão e crianças, a professora destacou a preocupação quanto ao tempo que estas passam assistindo televisão e a forma como a escola gostaria que isso acontecesse. Segundo ela, os programas de televisão estão cada vez mais violentos e impróprios para as crianças, sendo que o ideal seria que elas não assistissem, ou assistissem pouco TV, e se possível acompanhadas dos pais. Outra preocupação apresentada foi a de eu fazer a pesquisa de campo já no começo das aulas, quando as crianças estariam em período de adaptação. Lembrei-me naquele momento do artigo de Corsaro (2005), que relata que por solicitação de uma das professoras da escola de Berkeley, Califórnia, onde aconteceu a pesquisa (1974-1975), ele observou as crianças de um canto escondido da escola sem que elas percebessem sua presença. O motivo do esconderijo foi justamente a fase de adaptação das crianças no início do ano letivo escolar (novas professoras, novos colegas, novos ambientes, além da tensão dos pais e professores). Um adulto a mais, e estranho ao local, poderia complicar essa fase.

A data marcada para o início da pesquisa ficou para um mês e meio após esse primeiro encontro. Ficou combinado que as observações iriam acontecer duas vezes por

habituar-mos com o mundo, descendo cada vez mais para a base dos pêlos. Lá encontram um lugar confortável e sem muitos questionamentos. “Por diferentes motivos, a maioria delas é tão absorvida pelo cotidiano que a admiração pela vida acaba sendo completamente reprimida” (p.30). O grande desafio é não descer para o interior da pelagem e continuar se admirando sempre com o mundo à nossa volta.

semana, no período da manhã, a partir das 10h, horário que as crianças brincam no pátio. Esse tempo de brincadeiras se estendia até as 11:30h, quando as crianças ajudavam a guardar os objetos/brinquedos e retornavam para suas salas. As observações se estenderam até o final do mês de junho de 2006, totalizando 20 encontros.

O contato feito com o NEI aconteceu um pouco mais tarde, quando foi decidido que seria interessante incluir uma escola pública também como campo de pesquisa. No mês de abril, quando deixei de trabalhar na escola, deixei acenado que possivelmente voltaria para aquela instituição enquanto pesquisadora. Foi então em junho que iniciaram-se as observações, após o pedido de autorização para a pesquisa na instituição ser aprovada pela Secretaria de Educação da Prefeitura Municipal de Florianópolis. A idéia inicial seria fazer observações durante todos os dias da semana, mas muitos feriados e paradas devido aos jogos do Brasil na Copa do Mundo influenciaram para menos o número de dias. O horário das observações não foi fixo, iniciando se geralmente a partir das 14:30h e estendendo-se até as 16h ou 16:30h, horário da janta das crianças, totalizando assim, 17 encontros, entre junho e agosto de 2006.

As observações no Jardim de Infância tiveram início na manhã do dia 17 de março. Ao chegar à instituição fui recepcionada por uma das professoras que me ofereceu uma pequena cadeira para que me sentasse. Pedi a ela para ficar em algum lugar que não chamasse muito a atenção das crianças, mas que me permitisse, ao mesmo tempo, assisti-las brincando. Assim que me acomodei em uma cadeira, um menino se aproximou e se apresentou, dizendo-me seu nome e sobrenome seguido pela pergunta “e o seu?”. Após eu também me apresentar, ele simplificou, afirmando que eu poderia chamá-lo apenas pelo primeiro nome. Direto e sucinto, rapidamente deixou de falar comigo e foi brincar com seus amigos. Em seguida uma menina também se aproximou, assim como o primeiro, falando-me seu nome e sobrenome. Era a Ana Carolina.⁵⁹ Sem pausas na fala, me contou do cachorro que mora em sua casa e relatou todas as características do animal, desde o formato dos cílios até suas orelhas. Contou-me como é sua família, seus pais, as brincadeiras que sua mãe gostava de fazer quando era criança (cabra-cega, gata...) e, entre outros comentários, sobre a minha aparência física: “*é a primeira vez que vejo uma pessoa assim como você! (...) Adorei seu brinco, sua pulseira, sua camiseta...*”, afirmava, enquanto mexia em meus cabelos.

Tudo parecia acontecer muito rápido: enquanto Ana Carolina falava incessantemente, outras crianças brincavam no pátio e outro menino se apresentava para mim. Pensei na hora

⁵⁹ Para relembrar, todos os nomes apresentados são pseudônimos escolhidos pelas próprias crianças.

em como gostaria de ter uma câmera naquele momento para poder registrar tanta coisa ao mesmo tempo. O local da observação deve ser realmente estratégico para que se consiga enxergar tantos acontecimentos por segundo. Tentava mudar de lugar para enxergar o que as crianças faziam do outro lado do pátio e às vezes ficava tão próxima delas brincando que temia que suas brincadeiras pudessem ser modificadas por conta de minha presença. Felizmente isso não aconteceu (pelo menos até onde consegui observar). Pelo contrário, já tive que sair de perto para não ser atingida por um pedaço de madeira do alto de uma árvore ou por já ter sido realmente atingida na cabeça por algum objeto voador.

Uma das meninas da escola, Julia, costumava perguntar meu nome todos os dias em que eu aparecia na instituição. E apesar das minhas respostas diárias, eu era freqüentemente chamada por outros nomes.

*“Jurafina, olha o que eu sei fazer no balanço!” (...) “Eu sei que teu nome não é esse, mas eu te chamo de Ina Madeira porque é mais fácil” (...)”⁶⁰
 “Como é seu nome mesmo?”. Respondo. Ela pensa, olha para a casa e olha para mim novamente: “Iracema Casa!”. E sai dando gargalhadas.⁶¹*

Entendi isto como uma forma de aceitação, como alguém que havia sido devidamente batizada no grupo.

Também tive o cuidado de não fazer abordagens às crianças, como chamá-las e perguntar-lhes algo. Esperei, assim como Corsaro (2005), que elas viessem até mim, o que se tornou freqüente. Elas conversavam ao meu lado, estruturavam e realizavam suas brincadeiras como se eu fosse uma das crianças que estivesse observando. Houve exceções, claro, como algumas crianças que se mostravam desconfiadas com minha presença. Mas em geral, a aceitação desde o início demonstrou ser maior do que a desconfiança.

Um dos exemplos de situação que me fez sentir aceita no grupo foi a fala de um menino, aparentemente um dos líderes da brincadeira que acontecia naquele momento (todas as decisões eram tomadas por ele). Sou questionada por ele se vou até lá “só para escrever as coisas da escola”. Respondo que sim. Ele então questiona: “*Você vai ser professora quando crescer?*”. Não consegui esconder meu sorriso ao ouvir esta pergunta e afirmei novamente que sim. Já, no Nei, aparentemente o fato de eu ter sido professora na escola fez com que as crianças de lá tivessem uma interpretação diferente sobre o que eu estaria fazendo na escola. Em vez de me sentar anonimamente em algum lugar da instituição, fui recepcionada por

⁶⁰ Diário de Campo, 31/03/2006 JI.

⁶¹ Diário de Campo, 22/06/2006 JI.

beijos e abraços e por perguntas se eu havia voltado para a escola. As crianças só estranharam o fato de eu ter retornado, o que gerou perguntas como “Você voltou?”, “Vai dar aula de novo pra gente?” “Você veio brincar com a gente?”. Dúvidas que também podem ser verificadas nos relatos do Diário de Campo:

*Sol questiona por que eu não estou mais dando aula de Educação Física para eles. Respondo que tive que optar por outra escola. Ela então fala: “Ah! Daí você vem aqui pra ficar olhando a gente brincar?”.*⁶²

Levaram-se alguns dias até que as crianças se acostumassem novamente com minha presença diária na escola, sendo a minha chegada muitas vezes anunciada pelos quatro cantos do pátio, principalmente quando era o *Homem Aranha* quem me avistava:

“Iracema, Iracema! Eu vi a Iracema! Eu vi a Iracema!”, vai gritando pelo pátio divulgando a minha presença⁶³.

Algumas crianças sentavam no meu colo, outros próximas a mim, sempre me fazendo muitas perguntas. O carinho delas geralmente era expresso através de beijos, abraços e a oferta de flores ‘proibidas’ que colhiam do jardim da escola (o que muitas vezes gerava discussões em torno da contradição entre a vontade de me presentear e da proibição de arrancar as flores do jardim). “*É pra você gostar da gente!*” foi o que afirmaram no primeiro dia em que fui presenteadas. E assim continuaram a me trazer flores no decorrer das observações, cessando apenas quando eu explicava que as flores eram muito lindas, mas que ficavam ainda mais lindas no jardim. Algumas flores então recebiam o caminho de volta, sendo plantadas novamente pelas crianças. Esta atitude das crianças em me presentear também foi muito freqüente no decorrer dos dias no Jardim de Infância, quando estas me traziam pequeninas estrelas coloridas encontradas no chão, pedrinhas transparentes, sementes ou pequenas flores das árvores. Uma exceção a esse tipo de presente partiu de Erick, que quis me presentear com algumas ferramentas das pessoas que naquela hora instalavam os brinquedos no pátio.

Apesar deste contato intenso com as crianças do NEI, procurei tornar a minha presença na escola a mais neutra possível. Geralmente sentava-me nos bancos de mármore que acompanhavam as mesas no pátio lateral da escola, lugar preferido pelas crianças da

⁶² Diário de Campo, 06/06/2006, NEI.

⁶³ Idem.

turma VII-2. Em outros momentos as acompanhava até o parque, situado atrás da instituição, ou passeava pela escola para observar as brincadeiras de crianças de outras turmas.

2.2.2 De quem estamos falando: o contexto sócio-cultural das crianças

O Jardim de Infância

A primeira instituição escolhida para a realização da pesquisa, o Jardim de Infância, fica em uma região de classe média de um bairro situado no sul da Ilha. Com um pátio exuberante, com árvores de médio e grande porte e duas edificações (duas salas), a escola já se torna convidativa a partir de sua aparência exterior. O Jardim de Infância acolhe quatro turmas de crianças, sendo que durante a realização da pesquisa estavam matriculadas no período da manhã 39 crianças, divididas em duas turmas, com idade variando entre 3 e 6 anos. Neste turno 3 professoras se revezavam, sendo uma responsável por cada turma e uma auxiliar. No período vespertino duas classes de maternal funcionaram em 2006, também com uma professora para cada turma e um auxiliar. No total, 5 pessoas trabalham na escola, já que uma das auxiliares da manhã é professora no período da tarde. A única aula extra, com professor vindo de fora é a aula de Eurytmia⁶⁴, que acontece geralmente nas quintas-feiras.

Por ser uma escola particular, podemos considerar aqui que as famílias das crianças possuem um nível de vida economicamente elevado se comparado à maior parte da população brasileira e às famílias das crianças matriculadas na outra escola pesquisada. Tentou-se traçar um perfil sócio-econômico das crianças através da entrega de questionários para os pais responderem, mas como não houve retorno de um número considerável de questionários para caracterizar a realidade destas crianças, mostra-se pertinente observar que os pais possuem

⁶⁴ Infelizmente não foi possível acompanhar uma aula de eurytmia durante a pesquisa, embora existisse a consciência da importância de se conhecer essa proposta da pedagogia Waldorf por tratar especificamente o movimento das crianças. A Eurytmia é uma proposta também elaborada por Rudolph Steiner que completa as vivências artísticas propostas por uma escola Waldorf, como a presença da escultura, do artesanato, da música, na pintura, na poesia, no teatro, etc. “Nas aulas de Eurytmia a criança “dança” poesias, histórias, músicas, pondo seu corpo, dessa forma, a serviço das idéias de grandes gênios da humanidade. Ao fazê-lo, ela está evidentemente se inserindo nas mais severas leis de ritmos, de contração e expansão, que fundamentam sua saúde. Ao mesmo tempo, está aperfeiçoando sua relação com as dimensões do espaço, já que coreografar uma poesia implica em ocupar conscientemente o espaço segundo as leis da geometria. Os muitos exercícios de destreza e multiplicidade dos conteúdos abordados, tanto poéticos como musicais, tornam o corpo da criança ágil, gracioso, expressivo e versátil. A complexidade das tarefas se apóia nas habilidades pertinentes a cada faixa etária, sendo cada exercício uma conquista, um aprofundamento”.

<http://www.jperegrino.com.br/Educa%C3%A7%C3%A3o/a-presenca-da-eurytmia-na-pedagogia-waldorf.htm>

renda suficiente para pagar uma mensalidade equivalente a um salário mínimo na escola de seu filho.

Uma dos motivos mais importantes que nos levou à escolha deste espaço para a realização da pesquisa de campo é a forma diferenciada como a televisão é tratada na proposta pedagógica da escola, que segue a pedagogia Waldorf. A rejeição à televisão é explicitada na própria pedagogia, que considera este meio como prejudicial no desenvolvimento das crianças. De acordo com Goebel e Glöcker (2002), autores de um manual médico-pedagógico que segue a linha da Antroposofia, (filosofia proposta por Rudolf Steiner (1861-1925), também criador da pedagogia Waldorf), além de os conteúdos da TV não condizerem com a realidade, a televisão é imprópria para crianças por causar uma série de *danos*, entre eles os seguintes:

- ao assistir televisão a criança utiliza apenas dois sentidos – a visão e a audição –enquanto os outros sentidos praticamente não são utilizados, “o que favorece a desintegração de suas funções” (Idem, p.467);
- O enrijecimento da musculatura e um processo visual anormal (considerando as crianças do mundo inteiro que assistem de 4 a 6 horas de televisão por dia).

Num período em que a atividade própria do corpo e o movimento são os processos mais importantes para estimular o desenvolvimento, a criança fica sentada fascinada, com a musculatura rija, assumindo uma postura típica diante da tela, uma vez que a imobilidade dos músculos oculares se transmite a toda a musculatura corpórea (Idem, p.466).

- Atividade mental passiva.

(...) a estruturação das delicadas sinapses nervosas do cérebro, que ainda se encontram em desenvolvimento, é estimulada de modo a que o cérebro se amolde à função de tornar-se um instrumento para a atividade mental passiva e associativa (Idem, p.467).

- Atitude agressiva e agitada: após o tempo de imobilidade em frente à tela da televisão, as crianças tendem a querer se movimentar. De acordo com Goebel e Glöckler (2002),

o fato de logo após assistir à televisão a criança não saber como entreter-se, tender à agressividade, ficar mal-humorada e provocativa, não está vinculado em primeiro lugar ao conteúdo do programa assistido (se violento,

tolo ou sensato), mas a essa espécie de imobilidade forçada frente à tela (Idem, p.467).

Outros fatores foram apresentados pelos autores como motivos pelos quais os pais não devem permitir que seus filhos assistam à televisão. A proposta é de que as crianças tenham acesso à TV somente entre os 13 e 15 anos de idade, etapa em que é “completado o desenvolvimento da vontade e dos sentimentos” (Idem, p.470). Segundo os autores é também importante que, na medida em que os pais forem permitindo que seus filhos assistam à televisão, eles assistam juntos, combinando em conjunto os programas que deverão ser assistidos, por quanto tempo e o motivo da escolha. Embora os autores tenham desenvolvido estes itens com mais profundidade, foram estes aspectos resumidos aqui e defendidos pela pedagogia Waldorf, que motivaram a escolha desta escola para a realização da pesquisa. Mesmo que essa perspectiva crítica não seja endossada por todos os pais, ou mesmo conhecida por todos eles, consideramos a possibilidade de que os pais que decidiram colocar seus filhos na escola tenham alguma preocupação diferenciada com relação à vida cultural de suas crianças e até especificamente com a presença da TV em seu cotidiano ou com a necessidade de que haja um maior controle ou mediação dessa relação. Isso, entre outros fatores, nos levou a supor que poderiam aparecer algumas diferenças significativas entre as brincadeiras das crianças nessa escola e na outra escola escolhida, o NEI.

Como o objetivo deste trabalho foi observar as crianças e suas brincadeiras, não entrarei em uma discussão profunda sobre a didática utilizada pelas escolas que serviram como campo desta pesquisa, tampouco em questões políticas e sociais que permeiam o funcionamento e as escolhas destas instituições. Embora esta discussão não entre no foco deste texto, torna-se importante caracterizar como é o funcionamento destas escolas e de onde vêm as teorias que dão embasamento ao dia-a-dia das instituições. Assim, convém caracterizar o espaço destinado às crianças que freqüentam estas escolas, a rotina diária, os elementos dispostos para a brincadeira acontecer. Todos esses detalhes mostram-se de extrema importância quando pensamos nos sujeitos que ali passam grande parte de seus dias, se movimentam, dialogam, trocam experiências e adquirem conhecimentos.

Por possuir uma pedagogia diferenciada, com rotinas e métodos diferentes da maioria das escolas brasileiras, o Jardim de Infância merecerá mais destaque na explicitação das teorias que embasam seu funcionamento. Embora a proposta não seja a de fazer um estudo aprofundado da pedagogia Waldorf, um dos motivos que me impulsionam a apresentar um

pouco mais sobre a visão desta pedagogia é o reduzido número de pesquisas sobre ela, que contrasta com a das escolas ditas tradicionais⁶⁵.

O Jardim de Infância faz parte de uma rede mundial de escolas que seguem a pedagogia Waldorf⁶⁶, proposta em 1919 por Rudolf Steiner, um filósofo austríaco, criador da Antroposofia⁶⁷. Em uma proposta de escola para os filhos dos operários de uma fábrica na Alemanha, Steiner criou algumas condições que viriam a se tornar características marcantes para essa pedagogia, baseada em uma concepção específica de desenvolvimento humano a partir de pontos de vista antropológico, pedagógico, curricular e administrativo.⁶⁸. Neste embasamento, a escola deveria ser administrada pelos próprios professores, e a pedagogia deveria ser baseada em um currículo que levasse em conta as “três forças motrizes da educação”: a imaginação, o senso de verdade e o senso de responsabilidade. Como uma ciência que estuda o ser humano, e pensando na importância da discussão sobre o movimento que se encontra neste trabalho, cabe destacar aqui a visão do ser humano trimembrado apresentado pela Antroposofia que se caracteriza na forma como é encaminhada a educação nas escolas Waldorf.

O desenvolvimento infantil segundo a Antroposofia

Para caracterizar como a criança é vista pela pedagogia Waldorf (seu crescimento, as fases de desenvolvimento e socialização, a hora de entrar na escola), tomarei como base a obra de Lievegoed (1994), cujas teorias sobre o desenvolvimento infantil são baseadas nos conceitos elaborados por Rudolf Steiner.

⁶⁵ Na busca por pesquisas (monografias, dissertações e teses) no site da Biblioteca Central da UFSC apenas uma dissertação, da área de lingüística, apareceu na relação de buscas da palavra “waldorf – pedagogia waldorf”, que abordava a pedagogia Waldorf no aprendizado de língua estrangeira (alemão). No banco de teses da Capes foram encontradas apenas sete dissertações defendidas no Brasil entre os anos 1987 e 2004 (<http://servicos.capes.gov.br/capesdw/Teses.do>) e uma tese de doutorado.

⁶⁶ No Brasil, existem atualmente 52 escolas Waldorf filiadas à FEWB, sendo destas 27 Jardins de Infância. Em SC apenas o *Jardim de Infância* aparece registrado no site da Federação das Escolas Waldorf do Brasil como Jardim de Infância Waldorf e a escola Anabá como sendo de Ensino Fundamental, ambas situadas em Florianópolis.

⁶⁷ As informações sobre a pedagogia Waldorf descritas neste parágrafo são provenientes de um artigo, **Schooling the Imagination**, de Todd Oppenheimer, publicado na revista norte-americana *The Atlantic Monthly*, em setembro de 1999. Traduzido por Elaine Azevedo; revisado por Paulo Karam e publicado no site da escola Anabá de Florianópolis, SC (www.anaba.com.br).

⁶⁸ A Antroposofia possui vertentes em diversas áreas como saúde (médicos, dentistas), agricultura, educação etc.

Parecendo à primeira vista uma tese dualista que divide o de ser humano em corpo e alma, para a Antroposofia o ser humano é caracterizado como um ser trimembrado, constituído por corpo, alma e espírito.

O ser humano é apreendido em seu aspecto físico, anímico (psico-emocional) e espiritual, de acordo com as características de cada um e da sua faixa etária, buscando-se uma perfeita integração do corpo, da alma e do espírito, ou seja, entre o pensar, o sentir e o querer⁶⁹.

Segundo o Lievegoed, na evolução corporal e espiritual do indivíduo atuam potencialidades genéticas e biográficas, sendo que estas últimas manifestam-se na consciência como “eu”. A alma humana aparece então como um meio termo entre o corpo e o eu (o espírito). É ela que vivencia os impulsos e paixões ascendidos pelo corpo e órgãos sensoriais, e recebe os impulsos do mundo espiritual através do eu. E é baseado nesta concepção de trimembração do ser humano que o autor afirma que só haverá “seres humanos felizes, capacitados e inteligentes” se a pedagogia levar em conta o desenvolvimento humano através destes três fatores.

Para um maior entendimento sobre isso, chegamos à ênfase no *pensar-sentir-querer*. “O princípio da Trindade divina, conhecida como Pai, Filho e Espírito Santo, reflete-se na trindade humana como querer, sentir e pensar. Esta é representada (falando-se de modo esquemático) corporalmente pelos membros, o tronco e a cabeça” (Idem, p.92). Aqui, a vontade opõe-se ao pensar, com sua característica de impulso para a ação, caracterizado nos seres vivos como impulso motor, e é dos órgãos, principalmente os músculos, que emana o movimento. Entende-se então que a vontade pode ser ligada diretamente aos membros e não à cabeça.

Para o autor, essa trimembração do ser humano acompanhando os sentidos pensar-sentir-querer possui um significado profundamente pedagógico.

Se a matemática visa a desenvolver o pensar lógico, a ginástica e os esportes devem conduzir ao desenvolvimento da vontade. Mas é principalmente a brincadeira infantil que educa esta última (...) o brincar intencional é um indício da vontade que desperta; antes disso o brincar ainda se relacionava com as funções rítmicas. Seu novo aspecto acompanha o alongamento dos membros (Idem, p.93).

⁶⁹ www.federacaoescolaswaldorf.org.br

O autor cita Rudolf Steiner, o idealizador da Antroposofia, que afirmava em suas conferências a importância de se valorizar as correspondências entre o desenvolvimento corporal e o desenvolvimento ‘anímico-espiritual’ da criança.

Ele descreveu, com base na tríplice composição do organismo humano, que o pensar só se liberta depois de haver provisoriamente terminado a evolução do sistema nervoso e da cabeça; o sentir se liberta quando estão estabilizados os órgãos rítmicos; e a vontade está emancipada quando os membros terminam seu desenvolvimento (Ibidem).

Assim, pode-se entender que nesta teoria as funções psíquicas são estimuladas após o desenvolvimento de certos órgãos ou sistemas, sendo o desenvolvimento da cabeça relacionado ao pensamento; o dos membros, relacionado à vontade, etc.

Na Antroposofia podem ser distinguidos três grandes períodos de desenvolvimento do ser humano, visto principalmente sob o ponto de vista biológico, que tem início em seu nascimento até chegar à idade adulta (21 anos). Estes períodos possuem uma duração aproximada de sete anos (os setênios), podendo também ser observados sob o ponto de vista biológico segundo Lievegoed: 1) período entre o nascimento e a troca dos dentes; 2) entre a troca dos dentes e a puberdade; 3) entre a puberdade e a maioridade. Ele demonstra também os aspectos do desenvolvimento corporal durante o crescimento da criança, que é realizado em grandes ritmos, “ocorrendo alternância entre o aumento da extensão dos membros (‘estirão’) e da largura do tronco (‘repleção’)”. Dividindo o crescimento em fases, é na fase 3, a partir dos sete anos, que a criança se tornaria apta para frequentar a escola e é quando seu brincar muda de caráter, tornando-se intencional: além das modificações biológicas, quando os músculos e articulações começam a ficar visíveis, a criança na idade escolar modifica também sua forma de se movimentar, tornando-se mais ágil. Seu andar, antes saltitante, ganha mais firmeza, assim como o ato de correr. A autonomia de seus movimentos mostra-se mais nítida.

Embora tantos detalhes biológicos sirvam para estudar o desenvolvimento da criança, amplamente seguidos pela pedagogia Waldorf, vale observar como o caráter da atividade lúdica da criança é considerado por esta pedagogia como a melhor maneira de se estudar o desenvolvimento de sua vida emocional, como demonstrou uma das professoras do Jardim de Infância durante a entrevista:

Todo material que eu vou colher da criança, o mais importante é na hora dela brincar! Não é tanto como ela desenhou...também é, né? Mas assim, porque no brincar vai ser a hora que ela vai trazer o que vive dentro dela, como está digerindo o mundo ao redor dela! Ela vai me contar como é a família dela, do que ela brinca, quais os elementos na vida que ela está se relacionando, se são só televisão, se vão passear de barco, se ela vai andar a pé com os pais na areia, entendeu? Então, quando eu vejo a criança brincando, tudo isso eu começo a saber dela. Sem ninguém precisar me contar exatamente... (informação verbal, professora do Jardim de Infância, 19/06/2006).

Na opinião de Lievegoed, até os quatro anos a criança brinca com o que está em seu campo visual. A possibilidade do alcance a objetos faz surgir brincadeiras que ainda não têm uma finalidade em si mesma. Ao redor dos 4 anos a brincadeira se modifica profundamente.

Um mundo de jogos e de contos de fadas vem à luz a partir da própria criança. Nele tudo é possível, à medida que a fantasia o julga necessário em seu planejamento. Começou o período em que a criança vê o mundo através de um vidro mágico, onde as cores e as coisas mudam conforme seu próprio arbítrio (LIEVEGOED, 1994, p.50).

Outro aspecto citado por ele neste período é a transição instantânea da fantasia para a realidade. A cadeira que antes era uma nave espacial vira em instantes a cadeira para se sentar e fazer sua refeição, que em poucos segundos pode se tornar o assento de um trem ou avião. É a fase ideal para a criança entrar no ‘jardim de infância’⁷⁰, onde, segundo Lievegoed, serão contados aos pequenos os contos de fada, que servirão de alimento para a fantasia da criança. “Os contos de fadas ligam intimamente a criança a seus grandes problemas. Eles fazem sua mente despertar e sentir-se em casa na Terra. A forma do conto está em harmonia com sua própria estrutura anímica” (p.52). É no *jardim de infância* que a criança vai encontrar também elementos necessários para sua fantasia fluir, como pedaços de madeira, mesa, papel e tinta, panos para se fantasiar. Estes materiais são encontrados nas escolas Waldorf no lugar dos brinquedos tradicionais feitos de plástico, que encontramos na grande maioria das escolas.

Para Lievegoed, em seu quinto ano de vida a criança está no auge de seu ‘brincar incansável’. Ele cita um exemplo que também foi observado durante minhas idas a campo. Numa caixa de areia a criança faz 10, 20, 30 bolinhos de areia. Quando não há mais espaço para encher de bolos de areia a criança irá parar de brincar? Não. A brincadeira irá parar por alguns instantes para que ela mostre seu feito a alguém que esteja por perto ou pedir para um

⁷⁰ O autor considera o jardim de infância segundo a Pedagogia Waldorf.

adulto provar seu bolo de chocolate, para então destruir todos os bolos e recomeçar a linha de produção. “No fundo não se trata de *produzir* algo, mas da alegria de *ver algo nascer*” (Idem, p.53). Isso pode ser observado através dos morros ou castelos de areia, geralmente destruídos pelos menores e reconstruídos logo em seguida. Ou pela constante troca de roupas da boneca, pelo desenho que depois de feito é deixado de lado. “Uma vez feito um desenho, não se olha mais para ele: o que interessa é o processo do nascimento, do crescimento propriamente dito” (Ibidem). Esse processo de repetição, segundo o autor, é caracterizado pela construção de ritmos, essenciais nas brincadeiras.

Pelo ritmo a criança aprende o que ainda não pode compreender de modo abstrato. É esse o segredo das rimas infantis ‘do tempo da vovó’. A criança é capaz de ouvir sempre a mesma história, que fica mais bela à medida que é repetida (Ibidem).

E a falta de ritmo na brincadeira faz com que a criança se canse rapidamente. É a lei da repetição já aludida por Walter Benjamin.

E é através de ritmos que funciona o Jardim de Infância: os ritmos diários, os ritmos semanais e os mensais (épocas). O ritmo diário envolve entrar na classe, brincar ou ajudar a professora em alguma atividade, a hora da roda (com músicas ou histórias da época do ano), a hora do lanche (que é preparado na sala), a hora de brincar no pátio e a hora da história, que segue determinado tema de acordo com o ritmo do mês, baseado nas estações do ano e nas festas cristãs. Esses ritmos constituem também os momentos de *concentração* e *expansão*, caracterizados pelos momentos em que as crianças devem ficar em silêncio, ouvindo a professora (concentração), e pelos momentos em que elas podem brincar livremente, sem a intervenção de adultos (expansão), como pode ser observado novamente na fala da professora:

Depois [de brincar] a gente arruma a sala, e aí tem uma hora de mais concentração, a hora da roda, que é o momento onde eu trago música, histórias, onde eu vou contar sobre uma época, então cada mês existe uma época diferente. Agora, por exemplo, a gente está na época da festa junina, então eu conto desde o que tá acontecendo na natureza na época da festa junina, por exemplo, eu estou contando sobre gralhas, que gostam de comer pinhão, até as músicas da festa junina. Isso eu faço por gestos, e vou contando as histórias, e eles vão brincando pelo gesto e pelas rodas. A gente faz isso, conta a história dessa maneira, porque a criança é puro movimento, então ela vai estar gesticulando junto e participando da história. (...) Aí então depois do lanche a gente vai pra fora, que é a hora que eles mais gostam, que é a hora do pátio. (...) e aí no final do dia quando as perninhas já brincaram, as crianças já puderam ter esse momento bem pra fora, eles podem entrar e a gente conta uma história. E

aí sim, eles vão ficar sentadinhos, de boquinha fechada, e só usar o sentido da audição, que é uma coisa bem difícil atualmente para as crianças (Informação verbal, professora do Jardim de Infância, 19/06/2006).

Segundo Lievegoed, a relação da criança com a brincadeira se modifica com o sexto ano de vida, quando a criança começa a estabelecer metas para suas brincadeiras. De acordo com o autor, “somente tendo chegado ao ponto de propor-se uma tarefa é que a criança está realmente madura para a escola. Só agora ela possui o contexto anímico que possibilita o aprendizado” (Idem, p.55). Outros aspectos também são observados na pedagogia Waldorf na preparação da criança para a passagem do jardim⁷¹ ao primeiro ano da escola. Características biológicas, como o desenvolvimento do corpo, da dentição, etc., são analisadas por um(a) médico(a), juntamente com o professor (a), ao final de cada ano letivo. Quando a criança entra para o primeiro ano do ensino fundamental, um mesmo professor deverá acompanhar a turma pelos nove anos subseqüentes.

Como para a pedagogia Waldorf o ideal seria que as crianças ficassem em casa no primeiro setênio de vida (até os sete anos) junto de seus pais, a idéia de um *jardim de infância* Waldorf é que ele se pareça muito com o ambiente doméstico. A preparação do lanche se dá dentro da sala num momento comum entre as crianças e a professora, e a sala é pintada com cores que, com as cortinas fechadas, lembram o período de gestação, o útero da mãe, provocando uma sensação de aconchego⁷². Os brinquedos do Jardim de Infância também possuem um grande diferencial se comparados aos das outras escolas. As bonecas, feitas de pano, não possuem os traços do rosto (com o intuito de as crianças imaginarem suas expressões) tampouco coleções de roupas e objetos para serem trocados. São feitas em formato de estrela, cinco pontas e a cabeça, que representam o essencial do ser humano para a Antroposofia: cabeça, tronco e membros. Blocos de madeira também são brinquedos freqüentes nas salas. A maioria dos brinquedos é feita à mão, de material não industrializado, valorizando-se elementos naturais como a madeira, o algodão, a lã de carneiro, além dos elementos encontrados no pátio, como a árvore, as pedras, a areia. Por este motivo, ao relatarmos as brincadeiras nesta escola os termos *objeto/brinquedo* serão utilizados com freqüência, visto que lá não se encontram brinquedos industrializados para se fazer referência.

⁷¹ O uso da palavra “jardim” refere-se ao termo utilizado pela pedagogia Waldorf para as escolas de Educação Infantil.

⁷² Informações obtidas no Mini-curso Pedagogia Waldorf na Semana de Integração CED-CFH da UFSC em 10/05/2006 ministrado por Gabriela Albanás Couto, Juliana Achcar, Patipado Maturabi Egas e Thais Fernanda Castro.

No pátio encontram-se cordas e balanços presos nas árvores, uma casinha de madeira com um escorregador ligado a uma caixa de areia, uma canoa de madeira em tamanho real, uma casinha onde mora um coelho vivo, um grande tronco apoiado em uma árvore e muitas peças de madeira com as quais as crianças podem brincar. No decorrer da pesquisa foi instalada uma outra estrutura de madeira delimitando uma área para circulação das crianças acima do escorregador. Existem outros objetos no pátio, grande parte deles feitos de madeira, que aos poucos serão detalhados no decorrer do texto.



Foto 7. Crianças brincando na caixa de areia (Jardim de Infância, foto de Daniela - 15/08/2006)



Foto 8: Menina brincando no balanço. Ao fundo, o tronco, o trepa-trepa e a sala de uma das classes (Jardim de Infância, foto de Marcos, 15/08/2006).



Foto 9: o barco (Jardim de Infância, foto da pesquisadora, 22/08/2006).



Foto 10: o brinquedo mais recente do pátio - que vira castelo, casa da bruxa, cenário de batalhas (Jardim de Infância, foto da pesquisadora, 23/08/2004).

O Núcleo de Educação Infantil

O Núcleo de Educação Infantil (NEI) é uma das 30⁷³ instituições públicas de Educação Infantil vinculadas à prefeitura municipal de Florianópolis. Situado próximo à praia e ao lado de um extenso campo aberto, o NEI fica em um local privilegiado se pensarmos nos espaços que podem ser agregados ao pátio da escola para as brincadeiras e atividades ao ar livre. Apesar de sua construção ter um projeto arquitetônico padrão, sem levar em conta as características e culturas locais⁷⁴, a intervenção dos professores e pais na caracterização do

⁷³ Destes, 23 são NEI's e 7 são vinculados às escolas de ensino fundamental. Informação repassada pelo Departamento de Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis em 19/12/2006.

⁷⁴ A arquitetura padrão dos espaços oferecidos à Educação Infantil pela prefeitura de Florianópolis é também observada por Agostinho (2003, p.16): "Esta ditadura da mesmice nas creches públicas da rede de educação do

pátio da escola o tornaram convidativo para a brincadeira, com seu grande espectro de cores e opções de brinquedos. Gangorras, escorregadores, grandes pneus, um pequeno campo de futebol com traves de *pvc*, ponte, trem, casinha, mesinhas de mármore entre outros, são alguns dos brinquedos permanentes na parte externa da instituição. No pátio encontra-se também um armário com portas de alumínio, onde são guardados os brinquedos de rua, em sua maioria feitos de plástico, como bolas, panelinhas e utensílios para brincar na areia, além do material utilizado para as aulas de Educação Física.

A área externa da instituição é cercada por grades pela frente e em um dos lados, muros atrás e no lado esquerdo do pátio. O pátio é gramado em sua frente e laterais, já na parte de trás da escola o chão é de areia em sua grande maioria. Além dos canteiros de flores e das árvores (algumas ainda muito pequenas para fazer sombra) encontra-se uma horta onde diversas vezes presenciei as crianças passeando, procurando bichinhos ou borboletas entre as folhas dos vegetais que ajudaram a cultivar.

Cerca de 35 funcionários, entre professores, auxiliares de sala, auxiliar operacional, vigias, merendeiras, supervisor escolar e diretora, trabalham diariamente no espaço, que no ano de 2006 atendeu a média de 240 crianças (6 grupos no período matutino e 6 no período vespertino). Todos os professores possuem formação no curso de Pedagogia - séries iniciais e educação infantil, assim como as auxiliares de sala, que com a nova LDB 9394/96, tiveram que passar da formação mínima de ensino médio para a de ensino superior.

O NEI atende em sua maioria moradores do bairro, muitos ainda possuindo a pesca como principal fonte de renda familiar⁷⁵. Profissionais autônomos como faxineiras, eletricitas, pintores, etc, além de trabalhadores do comércio e do serviço público, também têm suas crianças matriculadas na instituição⁷⁶. O que pode destacar o nível sócio-econômico destas crianças, além do questionário de consumo de mídias aplicado durante a pesquisa, é a forma como a escola admite as matrículas que, por falta de estrutura para atendimento a todos os interessados, faz uma seleção preenchendo as vagas de acordo com as famílias que possuem menor renda mensal, com prioridade as crianças cujos pais trabalham fora.

As crianças do período matutino chegam à escola a partir das 7:00h da manhã, podendo permanecer até às 13h. Neste período é servido um lanche às 8:30h e o almoço às

município de Florianópolis está na cor - o marfim com vermelho - salvo raras exceções; no parque, onde invariavelmente encontramos as mesmas cores e os mesmos brinquedos; no chão, muito concreto, cerâmica e pedrisco; paredes de concreto e lisas, portas sempre com linhas retas e a mesma textura lisa, altas, como que construídas em terra de gigantes; janelas de metal, são muitas e na altura das crianças; teto pesado, bruto, de concreto, tão inalcançável!⁷⁵.

⁷⁵ De acordo com o Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição, p.5 (s.d)

⁷⁶ Ibidem.

11h, todos preparados na cozinha da escola com o cardápio montado por nutricionistas da prefeitura. No período vespertino as crianças chegam na escola às 13h e podem ficar até às 19h, sendo o lanche servido às 13:30h e a janta por volta das 16h. Todas as refeições são servidas na própria sala das crianças. Algumas crianças permanecem na entidade em período integral, das 7h às 19h. O professor titular de cada classe permanece com as crianças durante 4h diárias enquanto a auxiliar as acompanha durante 6h, todo o período em que as crianças estão na escola.

Diferentemente das escolas Waldorf, onde um professor acompanha uma mesma turma durante anos seguidos, a proposta do NEI é que a troca de professores e auxiliares entre as turmas a cada ano letivo que se inicia seja uma constante, “buscando oportunizar às crianças criarem laços de confiança, segurança, amizade e respeito para com todos os profissionais da unidade” (Idem, p.13). Outra característica da escola é trabalhar com projetos. Em um trabalho conjunto entre professora auxiliar e supervisora, o projeto é montado de acordo com os interesses da professora e da auxiliar ou de características da turma, do que elas observaram e do que as crianças trazem para a escola.

A concepção de infância entendida pela instituição parte do entendimento de que as crianças são sujeitos sociais de direitos, devendo ser educadas e cuidadas em espaços coletivos (Idem),

todavia é preciso superar tanto a concepção de amparo às crianças carentes, traduzidas em práticas higienistas e moralizantes, quanto a concepção da criança entendida como um ser inacabado que precisa ser preparado para o futuro, cujas práticas são traduzidas em modelo de escolarização precoce no intuito de preparar as crianças para o ensino fundamental (Idem, p.8).

Assim, a escola se propõe a trabalhar com o *educar* e o *cuidar*, respeitando as singularidades e especificidades de cada criança. Nestas características, a brincadeira aparece como um fator importante, como pode ser verificado novamente no PPP da escola.

Por se tratar do espaço de vivências da infância, os elementos nele inseridos devem estar comprometidos com a principal atividade da criança, ou seja, a brincadeira. É através da brincadeira que a criança aprende a lidar com o mundo. Daí porque, a necessidade do projeto político pedagógico desta unidade estar comprometido com a inserção de elementos provocadores do desenvolvimento de suas múltiplas linguagens (Idem, p.10).

Isso pode ser observado, na prática, na fala da supervisora escolar durante uma de nossas conversas:

os espaços da sala são organizados de tal forma que as crianças possam estar interagindo com seus pares para a brincadeira. Tem os espaços externos: parque, área ampla... eles ficam em torno de 45min, uma hora, em função destes espaços, das brincadeiras. (Informação verbal, supervisora escolar NEI, 23/08/2006).

Durante o curto período em que tive a oportunidade de lecionar nessa instituição foi possível observar a preocupação, não só dos professores, mas também de pais que participavam das reuniões, sobre a importância da brincadeira na vida das crianças assim como dos brinquedos na escola. Em uma das reuniões feitas no começo do ano letivo (2006) fora demonstrada a preocupação dos pais quanto à segurança dos brinquedos, principalmente aqueles destinados às crianças menores. Na opinião deles, deveriam existir brinquedos no pátio próprios para as crianças menores de 3 anos que, segundo os pais, demonstravam dificuldades em brincar com as crianças maiores e com os brinquedos já existentes. Essa discussão desenrolou-se por um longo tempo, e apesar de eu ainda não estar fazendo o trabalho da pesquisa de campo, aguçou em mim algumas curiosidades sobre as quais iria refletir posteriormente. Com a pesquisa de campo foi possível perceber que essa idéia, a de que a criança pequena não consegue interagir com os maiores e necessita de brinquedos específicos não pode ser generalizada a todas as crianças, visto que a integração muitas vezes acontece quando estas se “espelham” em seus colegas mais velhos e brincam tanto nos brinquedos considerados próprios para sua idade quanto nos outros que estiverem disponíveis. O que é central nas brincadeiras muitas vezes nem tem relação com a estrutura que o brinquedo apresenta, mas com os desafios que ele pode proporcionar durante a brincadeira e as diferentes formas que a imaginação da criança pode atribuir a ele.

No NEI, os brinquedos são distribuídos pela prefeitura do município, embora nem todos os anos isso aconteça. E a cada gestão algumas características de brinquedos são mais marcantes que outras, como demonstrado na fala da supervisora:

Teve uma época em que estava chegando muito brinquedo lúdico: bonecas, carrinhos, fogão, fogõezinhos, pias e carrinhos de boneca. Muito em cima do brinquedo lúdico, do brinquedo de faz de conta. E aqueles ditos “pedagógicos” como jogos da memória, jogos de encaixe, de percurso,

estes a gente percebeu que vinham em menos quantidade ou quase nem vinham. (...) E dessa gestão, que já está há dois anos, a gente não tem recebido nem livros infantis nem brinquedos (Informação verbal, supervisora pedagógica NEI, 23/08/2006).

Uma alternativa encontrada para ampliar o repertório de brinquedos das crianças é a construção de brinquedos com sucata (garrafas pet, caixas de leite, etc) e a criação do “dia do brinquedo” em algumas salas.

a gente trabalha muito, muito com caixinhas de leite que são reaproveitadas pra construção de sofás, pias, fogões, estantes... (...) As crianças, por sua vez, têm algumas salas que tem o dito “dia do brinquedo”. Como a gente percebe que é quase todos os dias que eles trazem [os brinquedos], então tem salas que fazem o dia do brinquedo (Idem).

No NEI, assim como nas outras instituições de educação infantil do município, a oferta da Educação Física é obrigatória (o que não acontece em outras cidades ou estados brasileiros), o que pode ser um diferencial nas experiências de movimento dessas crianças. O contato com os materiais utilizados nas aulas de Educação Física também diversificam a oferta de brinquedos da escola, como o arcos, cordas e bolas. A bola, juntamente com a trave de pvc construída em mutirão com os pais, mostraram-se os objetos/brinquedos mais requisitados pelas crianças que observei com mais frequência no NEI. O futebol era o jogo diário da turma, que se revezava entre meninos e algumas meninas para disputar a bola nos momentos destinados às brincadeiras no pátio.



Foto 11: Hora da brincadeira! Pátio de trás do NEI (foto da pesquisadora, 15/08/2006).



Foto 12: O jogo de futebol! Campinho com as traves de pvc confeccionadas em mutirão com os pais (NEI, foto da pesquisadora, 22/08/2006).



Foto 13: Outra foto do pátio de trás: escorregador, os pneus e o trepa-trepa. Aos fundos pode-se observar as árvores que proporcionam sombras no parque e o muro que tanto instiga as crianças a descobrir o que existe do outro lado (NEI, foto da pesquisadora, 17/08/2006).



Foto 14: O brinquedo do parque e as crianças que Sol quis mostrar (NEI, foto da Sol, 15/08/2006).

CAPÍTULO 3

Os questionários: o cotidiano das crianças segundo seus pais

Durante o mês de agosto de 2006 foram entregues os questionários sobre práticas culturais e consumo de mídia aos pais das crianças que fizeram parte da pesquisa. Na turma VII-2 do NEI foram entregues 25 questionários, enquanto no Jardim de Infância a soma dos questionários para as duas turmas do período matutino foi de 39. Embora tenham sido distribuídos em maior quantidade, os questionários que retornaram do Jardim de Infância, não atingiram um número que possa garantir, estatisticamente, representatividade à amostra. Enquanto no NEI houve o retorno de 22 questionários em apenas uma semana, no Jardim de Infância o retorno foi de apenas 9 questionários. Devido a isso, para melhor visualização, grande parte das respostas será interpretada pelo número de pessoas que responderam e não transformadas em porcentagem (%).

Como já mencionado neste trabalho, para tentar cobrir esta lacuna no conhecimento do dia-a-dia das crianças do Jardim de Infância foi feita uma *verificação* posterior com as próprias crianças, que informalmente responderam a algumas perguntas enquanto brincavam no pátio. Vale ressaltar que apenas algumas participaram deste momento, visto que o processo de aproximação e diálogo entre pesquisadora e crianças não deveria acontecer de uma forma forçada, artificial. A aproximação aconteceu de um modo sutil: enquanto elas brincavam e conversavam eu fazia algumas questões de meu interesse, que em grande parte eram prontamente respondidas por elas. Estas respostas serão incluídas no decorrer do texto, durante a interpretação dos questionários.

O questionário sobre práticas culturais e consumo de mídia, utilizado também em outras pesquisas da mesma cidade, foi adaptado aos objetivos deste trabalho e à realidade das duas escolas, sendo composto por 41 questões, objetivas e dissertativas. As oito primeiras questões foram direcionadas à apresentação da família da criança; as questões seguintes exploram o mundo das brincadeiras segundo a visão de seus pais, seguido por práticas culturais da família (televisão, teatro, cinema, leitura) e de questões dissertativas sobre o que os pais e as crianças desejam, tanto para o futuro como para um programa de televisão. Também é criada uma situação hipotética, como fazer pedidos a uma lâmpada mágica por exemplo.

3.1 Apresentação das crianças e suas famílias⁷⁷

Tabela 1: Idade (em número de crianças)

	2 anos	3 anos	4 anos	5 anos	6 anos
NEI			2	19	1
Jl	1	3		4	

A maioria das crianças que participaram da pesquisa tem cinco anos de idade.

Tabela 2: Sexo (em número de crianças)

	Masculino	Feminino
NEI	12	10
Jl	3	6

Participaram da pesquisa 16 meninas e 15 meninos.

No Jl apenas uma das 9 crianças não nasceu na Grande Florianópolis, mas no estado de Goiás. Destas, 6 moram com o pai e a mãe juntos, além de irmãos, e 3 moram apenas com a mãe e com irmãos (pais separados). Todos residem em casas (e não em apartamentos), próximas da escola, em bairros como Rio Tavares, Campeche e Lagoa da Conceição. Já no NEI, assim como no Jl, quase todas as crianças nasceram neste município, com exceção de uma menina que nasceu na Itália. Das 22 crianças, 18 moram com os pais, sendo que 4 moram ou com a mãe ou com o pai (pais separados). Todos moram no próprio bairro da escola, sendo que apenas uma família mencionou morar em apartamento, o que pode ser um privilégio para crianças que moram em bairros distantes do centro, aonde a especulação imobiliária ainda não chegou ao seu limite. Os espaços para brincar em casa, além dos cômodos como quarto e sala, e a possibilidade de explorar novos ambientes ainda se mostra como realidade para essas crianças.

⁷⁷ Nas interpretações, o Núcleo de Educação Infantil é referido como NEI, o Jardim de Infância através da abreviação Jl.

Tabela 3: Procedência dos pais (em número de pessoas)⁷⁸ - NEI

SC - Grande Florianópolis	25
SC – Oeste	4
SC – Serra	1
SC – Litoral (Imbituba, Araranguá, Camboriú)	3
SC – Norte (Joinville)	1
São Paulo	1
Minas Gerais	3
Rio Grande do Sul	4
Sem resposta	2

Tabela 4: Procedência dos pais (em número de pessoas)⁷⁹ - JI

SC – Florianópolis	1
SC – Joinville	1
SC – Brusque	1
SC – Tubarão	1
PR – Curitiba	1
Rio Grande do Sul	2
Rio de Janeiro	2
São Paulo	3

Embora não seja possível fazer um comparativo devido ao número de respostas do JI, pode-se perceber que a grande maioria dos pais das crianças que estudam no NEI é proveniente do estado de SC (34). No JI o estado de SC aparece em menor número (2); existem pais desta escola que são provenientes não apenas de outros estados, mas de outros países, dentre eles França e Suécia, embora isso não tenha sido verificado nos questionários mas durante conversas informais com as professoras nos dias de observação na escola.

Na questão “*Se você pudesse escolher, em que lugar gostaria de morar, e por quê?*”, entre os pais das crianças do NEI, apenas 4 se mudariam: uma família voltaria para o Oeste catarinense, “para fugir da violência”; outras duas se mudariam para localidades da Grande Florianópolis, como a praia Ponta do Papagaio, no município de Governador Celso Ramos (SC) e Biguaçu, porque “tem mais espaço”. Uma das famílias continuaria na mesma localidade, embora gostaria de morar mais perto do mar. Quem não demonstrou interesse em

⁷⁸ O formato de algumas tabelas foi inspirado na tabulação feita por Sara Duarte Souto-Maior em sua dissertação *Consumo de mídia e práticas culturais no cotidiano das crianças sob a ótica de seus pais: estudo de caso em uma creche da rede pública de Florianópolis*. O questionário utilizado por Souto-Maior possui a mesma base de perguntas utilizadas nesta pesquisa.

⁷⁹ O formato de algumas tabelas foi inspirado na tabulação feita por Sara Duarte Souto-Maior em sua dissertação *Consumo de mídia e práticas culturais no cotidiano das crianças sob a ótica de seus pais: estudo de caso em uma creche da rede pública de Florianópolis*. O questionário utilizado por Souto-Maior possui a mesma base de perguntas utilizadas nesta pesquisa.

se mudar fez questão de frisar que não pensa em sair de onde mora, pela tranquilidade, pela qualidade de vida e proximidade da praia. Já no JI, apenas uma família se mudaria, “para o campo. Mais espaço e qualidade de vida!”. Outra gostaria de uma casa maior, embora não deseje sair da região onde mora atualmente.

Tabela 5: Escolaridade dos adultos da família* - NEI

1º grau (completo ou incompleto)	7
2º grau (completo ou incompleto)	17
3º grau completo	7
3º grau incompleto	2

Tabela 6: Escolaridade dos adultos da família* - JI

2º grau	1
Superior incompleto	1
Superior completo	7

*em número de pessoas

Esta questão foi aberta, não pedindo necessariamente para indicar o grau de formação do pai ou mãe da criança, mas dos adultos que convivem na mesma casa. O número de adultos que estudaram até o segundo grau é predominante entre os pais do NEI; já nos poucos questionários respondidos do JI, o superior completo aparece em maior número. Isto pode ser um reflexo da classe social do público das duas escolas. No NEI, possuem prioridade de matrícula as famílias que comprovarem renda mensal baixa, o que pode de certa forma caracterizar a classe sócio-econômica dos que lá estudam. A necessidade do trabalho remunerado e as exigências cada vez maiores no mercado de trabalho sobrepõem-se ao tempo que poderia ser investido nos estudos, uma realidade comum em grande parte das famílias brasileiras, o que pode explicar o número de pessoas que não chegam a cursar o terceiro grau.

Tabela 7: Equipamentos de mídia que a família possui⁸⁰

	NEI (22 crianças)	JI (9 crianças)
Telefone fixo	15 (68%)	9 (100%)
Telefone celular	20 (91%)	9 (100%)
Televisão	21 (95%)	8 + 8 (89%)
Vídeo-cassete	11 (50%)	4 (44%)
Aparelho DVD	16 (73%)	7 (78%)
Aparelhos que tocam música	16 (73%)	6 (67%)
Câmera fotográfica ou filmadora	12 (54%)	7 (78%)
	Digital: 1 (5%)	Digital: 7 (78%)
Computador	9 (41%)	9 + 1* (100%)

A telefonia móvel mostra-se bem difundida entre as famílias, principalmente quando se percebe seu maior número comparado à telefonia fixa nas famílias do NEI. Desta mesma escola, apenas uma família afirmou não possuir televisão em casa, embora não tenha explicado se é por opção ou falta de renda para adquirir o aparelho. Já no JI o número de famílias com televisão em casa sobe de 8 para 14 após a *verificação* feita com as crianças na escola⁸¹. Das 9 crianças que conversaram comigo, 8 afirmaram possuir televisão quando responderam à pergunta “onde fica a televisão na sua casa?”, indicando o local em que assistem a seus programas. Uma delas afirmou possuir dois aparelhos ao indicar que a TV fica na sala e no quarto. Nos questionários respondidos pelos pais, um deles afirmou não possuir televisão por opção (o que descarta a posse de outros aparelhos como vídeo-cassete e dvd). Uma das crianças do JI também afirmou não possuir TV durante a conversa, mas deixa bem claro que tem acesso à sua programação, paga, como se vê no diálogo que segue:

Iracema: ...e onde fica a TV na sua casa?

Bully Bill: Lá em casa não tem TV. Só na casa da vovó!

Iracema: E você gosta de assistir TV lá?

Bully Bill: Assistio Save-Ums!

Iracema: E o que você mais gosta de assistir?

⁸⁰ Os números somados na tabela são referentes às informações repassadas pelas próprias crianças no dia da verificação. Não estão somadas no cálculo da porcentagem, já que várias crianças responderam às perguntas de forma não estruturada e não seguindo a ordem do questionário.

⁸¹ Momento de conversa em um determinado dia em que elas me contaram sobre alguns equipamentos de mídias que podem ser encontrados em suas casas.

*Bully Bill: Discovery Kids... Jay Jay, o Jatinho também!*⁸²

No NEI o computador parece ser um meio ainda pouco difundido nas famílias, o que pode ser explicado principalmente pelo seu custo elevado. Esta é uma discussão ampla e que pode levar a muitas questões tanto de ordem econômica como social que, embora importante, não será aprofundada nesta análise. No JI todos os que responderam aos questionários afirmaram possuir computador. No dia da verificação, embora não tenha sido questionado este item, uma das crianças também afirmou possuir (por isso a soma +1 neste item da tabela) ao responder à seguinte pergunta:

Ira: O que você faz quando chega em casa?

Yuri: Jogo um pouco no computador, depois brinco um pouquinho com meu castelo!

A presença da câmera digital também não foi marcante entre as famílias do NEI. Das 12 famílias que afirmaram possuir câmera fotográfica, apenas uma possui digital. A diferença é um tanto marcante se consideramos que das 5 famílias que responderam a esta pergunta no JI todas possuem câmera digital.

3.2 As brincadeiras e seus lugares

Na questão relativa aos espaços da casa em que as crianças gostam de brincar, nas respostas do NEI houve o predomínio de *sala* e *quarto* entre os lugares internos e *quintal*, *rua*, *jardim*, *área*, *pátio* da casa nos espaços externos. Quatro (4) afirmaram que as crianças gostam de brincar em *todos os lugares* da casa. No JI foram respondidos *quarto* e *sala* como espaços internos e *jardim* como externo; ‘*todos*’ foi mencionado por 3 pais. Uma das respostas diferenciou os lugares para cada atividade escolhida pela criança: “Ela tem lugares para ouvir música e contar histórias, subir nas árvores”.

Durante a conversa que tive com as crianças no dia de verificação do JI, *Tascha* e *Anjormel* citam seus lugares preferidos para brincadeiras, embora estes não estejam ao alcance delas todos os dias:

⁸² Diário de Campo, JI, 12/12/2006. O nome foi alterado de acordo com a escolha da criança.

Iracema: E o lugar que vocês mais gostam de brincar?

Tascha: Humm... no Brincamundi!

Anjormel: E eu no Beto Carrero!

Tascha: Eu na Disney também!

Iracema: Você já foi na Disney?

Tascha: Não...

Anjormel: Eu gosto do Mini Mundo também...

Os lugares citados por essas duas meninas não são comuns a todas as crianças por serem espaços privados e localizados em outras cidades e até em outro país, com um custo nem sempre acessível. Trata-se de parques temáticos voltados principalmente para o público infantil com a cobrança de uma taxa diária para o uso dos brinquedos, além de outros gastos com brinquedos especiais, lembranças, refeições, etc. Foi possível perceber como o parque criado por Walt Disney desperta o interesse das crianças através das fantasias de seus desenhos e da rede de produtos e propagandas a eles associados, como é o caso destas duas meninas que nunca foram até a Disney mas apontam-na como um dos lugares em que mais gostam de brincar.

Do que a criança gosta de brincar?

As referências que os pais fazem às brincadeiras das crianças permitiram que fosse elaborada uma listagem com eixos temáticos, embora muitas das brincadeiras possam se encaixar em mais de um deles. O trabalho realizado em Portugal por Pereira (1999) traz um indicativo de categorias, assim como o de Francisco (2005), entre outros, mas como as brincadeiras se diferenciam de um campo de pesquisa para outro em algumas características (pela cultura, pelos objetos materiais, pelo espaço) assim como os próprios objetivos das pesquisas, estas experiências serviram como embasamento quanto ao que considerar ou não ao se correr o risco de caracterizar as brincadeiras em algumas poucas palavras-chave. Os números entre parênteses representam o número de respostas.

Tabela 8 - Do que a criança gosta de brincar (segundo seus pais) - NEI

Brincadeiras com elementos da natureza⁸³	Atividades de expressão artística⁸⁴	Brincadeiras com objetos/brinquedos	Brincadeiras na rua⁸⁵	Faz-de-conta/ Dramatização
Bolinho de areia (1)	Desenhar (2)	Carrinho (9)	Pega-pega (1)	Papai e mamãe (3)
	Pintar (1)	Boneca (5)	Lutinha (1)	Escolinha (2)
	Massinha (1)	Montar blocos (3)	Parque (1)	Mercado (1)
		Jogos (4) pega-varetas(1) quebra-cabeça (1) ludo (1)	Correr (1)	Mãe e filha (1)
		Bola (3)		“De ser mamãe” (1)
		Skate (2) Ver TV (2) ⁸⁶		“Papai com filho ou mamãe”(1)
		Soldadinho (1)		Casinha (1)
		Fazendinha (1)		
		Bicicleta (1)		
		“Na casinha” (1)		
		Bonecos (1)		
		“Cabana” (1)		

Outras brincadeiras indicadas que não se encaixam nas categorias criadas, ou se encaixam em todas, são representadas pela palavra ‘tudo’, indicada por 3 pais.

⁸³ Esta categoria poderia ser inserida na “Brincadeiras de rua”, mas como as brincadeiras com elementos da natureza em uma das escolas mostrou-se bastante marcante, principalmente no uso de objetos brincáveis no lugar de brinquedos industrializados. A separação desta categoria mostrou-se interessante para que se possa fazer um comparativo entre as brincadeiras das crianças das duas escolas.

⁸⁴ Pereira (1999), diferencia *atividades de expressão plástica*, que envolvem atos como desenhar, pintar, recortar, escrever, etc, de *atividades de expressão corporal e musical*. Na dissertação de Francisco (2005), além da categoria *expressão plástica* existe a categoria *movimento*. Como consideramos que todas essas categorias não existiriam sem a presença do movimento das crianças, não foi feita uma distinção para aquelas brincadeiras que não se utilizam de objetos para acontecer.

⁸⁵ Foram consideradas brincadeiras de rua todas as brincadeiras que acontecem fora do espaço interno da casa. Pode ser o pátio, a varanda, a calçada da frente de casa, o parquinho, a praça, a praia, etc.

⁸⁶ Assistir TV foi considerada pelos pais como uma brincadeira.

Tabela 9 – Do que a criança gosta de brincar (segundo seus pais) - JI

Brincadeiras com elementos da natureza	Atividades de expressão artística	Brincadeiras com objetos/brinquedos	Brincadeiras na rua	Faz-de-conta/ Dramatização
Subir em árvore (3)	Dançar (1)	Bonecos (1)	Pega-pega (1)	“Ajudar a mãe” (1)
Brincar com terra (2)	Desenhar (1)	Bonecas (2)	Esconde-esconde (1)	“Fantasiar com o irmão” (1)
Brincar c/ água (1)	Pintar (1)	Carrinhos (2)	Balanço (1)	Brincar de casinha (2)
Com pedrinhas (1)	Teatrinho (1)	Carrinhos de boneca (1)	Escorregador (1)	
Com toquinhos de madeira (1)			Futebol (1)	

Dentre todas as brincadeiras citadas nesta listagem uma diferença entre as duas escolas ganha destaque. As mais citadas pelos pais das crianças que estudam no NEI são as que acontecem com o uso de brinquedos, seguidas pelas brincadeiras de faz-de-conta e dramatizações. Na temática *elementos da natureza*, a única brincadeira citada foi “Bolinho de areia”. Já para os pais de crianças que estudam no Jardim de Infância, o maior número das brincadeiras faz referência a elementos da natureza, 8 citações, contra 4 que se referem a objetos/brinquedos .

As diferenças pedagógicas entre as duas escolas, assim como entre os estímulos e os espaços disponíveis para a brincadeira podem apontar para o caminho dessas respostas. Como visto anteriormente, o NEI possui um pátio com brinquedos-padrão (gangorras, escorregador, balanços) assim como outras escolas de Educação Infantil regidas pelo município os possuem, muito embora a intervenção de pais e professores dê cores e características singulares ao parque. Os brinquedos oferecidos às crianças são em sua maioria feitos de plástico, em escala industrial. As diferenças surgem com a criatividade das professoras, que muitas vezes trabalham com sucata ou outros materiais na construção conjunta com as crianças. Já no Jardim de Infância, outros elementos são considerados brinquedos, como tocos de madeira, pedaços de panos, cordas em árvores e caixas de madeira. A diferentes experiências táteis e sensitivas e as possibilidades de movimento entre os elementos da natureza, sem condições de usar materiais industrializados no período em que estão na escola, parece indicar uma diferença no repertório das brincadeiras dessas crianças

não somente na escola mas também em casa, se levadas em conta as respostas dos pais nos questionários.

A presença de brincadeiras de faz-de-conta e dramatizações foi marcante entre as crianças das duas escolas, embora seja possível perceber através das respostas que grande parte dessas brincadeiras são preferidas por meninas, enquanto os meninos parecem optar, de acordo com a visão de seus pais, por brincadeiras acompanhadas de brinquedos. Esta característica apontada igualmente por Pereira (1999) durante o diagnóstico das brincadeiras preferidas por um grupo de crianças de Portugal (também sob o ponto de vista de seus pais). Analisando as respostas da pesquisa de Pereira é possível encontrar diferenças mas também semelhanças entre as brincadeiras das crianças de lá e de cá, como é demonstrado abaixo. Estas semelhanças reforçam a compreensão da brincadeira como algo inerente à infância em qualquer época, em qualquer parte do globo terrestre.

Desta listagem de jogos e brincadeiras, a mais freqüente e a preferida entre as crianças do sexo feminino são os jogos de dramatização (a quase totalidade dos pais referem observar diariamente o envolvimento dos filhos em situações de jogo simbólico), e entre as crianças do sexo masculino, as brincadeiras com os carrinhos e com a bola. Comum aos dois sexos, são os desenhos e a pintura (PEREIRA, 1999, p.139).

A questão do estereótipo sexual reforçado pelos pais, como colocado pela autora, também pode ser percebida por aqui. Segundo Pereira, alguns papéis assumidos e jogos escolhidos são reforçados pelos pais, como é o caso da boneca a ser destinada às meninas e do carrinho aos meninos. Embora não visivelmente por escrito, a opinião dos pais entrevistados no Núcleo de Educação Infantil e no Jardim de Infância leva a crer que esse estereótipo também está presente. Foge deste aspecto o depoimento da mãe de um menino do NEI, que diferentemente da maioria dos pais que indicaram brincadeiras tradicionalmente mais comuns aos meninos, como carrinhos e jogos, indica a preferência de seu filho por brincar de “papai e filhinho” ou “papai e mamãe”. Outra semelhança encontrada com a pesquisa de Pereira é o fato de pais citarem ‘ver TV’ ou ‘ver vídeos’ como sendo atividades preferidas pelas crianças. Como no caso desta tabela apenas uma resposta faz referência à TV, deixaremos isto em aberto para discussão no momento em que serão apresentadas as preferências das crianças e pais por programas da TV ou DVDs.

Um fator que parece ser importante na escolha das crianças pelas brincadeiras de faz-de-conta/dramatizações é a estrutura da família em que a criança convive. Um grande número

de crianças gosta de brincar de casinha ou de “papai e mamãe”, e as referências que elas possuem são diretamente ligadas à realidade que elas vivem. Este é o caso de uma menina, a *Nanda Ketty Coração*⁸⁷ que parece projetar em uma de suas brincadeiras preferidas (“mamãe e filhinha”, de acordo com a mãe) a falta da presença do pai em seu cotidiano. Isto pode ser verificado ao se fazer uma ponte entre esta questão e a que faz referência a pedidos a uma lâmpada mágica. Segundo a mãe de Nanda, um dos pedidos de sua filha seria “um pai mais presente’ e ‘a família morando mais próxima’.

Ao idealizar os quatro eixos estruturadores das culturas da infância - a interatividade, a ludicidade, a fantasia do real e a reiteração - Sarmiento (2004) demonstra como durante as brincadeiras as crianças transpõem o real imediato e o reconstruem pelo imaginário, “seja importando situações e personagens fantásticas para o seu cotidiano, seja interpretando de modo fantasista os eventos e situações que ocorrem” (Idem, p.26). Para o autor, essa transposição imaginária de situações, pessoas, objetos para as brincadeiras “é um elemento central da capacidade de resistência que as crianças possuem face às situações mais dolorosas ou ignominiosas da existência” (Ibidem). O roteiro da brincadeira de Nanda, que leva em conta a ausência de seu pai parece tornar a situação mais amena, em condições aceitáveis para ela.

Uma brincadeira pouco citada pelos pais - apenas uma referência nos questionários do NEI - foi a de brincar de “lutinha”. É um fator curioso se for levado em conta a grande quantidade de vezes em que observei, principalmente os meninos mas também algumas meninas, brincando de lutinha no pátio da escola. Embora ainda não tenham sido apresentados os eixos temáticos das brincadeiras observadas pelas crianças, a lutinha demonstrou ser uma brincadeira bastante comum entre elas, principalmente quando envolviam dramatizações dos seus programas de TV preferidos: *Power Rangers*, *Três Espiãs Demais*, *Meninas Superpoderosas*, *Os Incríveis*, entre outros. Fica então a dúvida a ser investigada em uma próxima oportunidade de verificação: as crianças realmente não brincam de lutinha em casa (talvez pela falta de parceiros) ou os pais esqueceram ou não acharam importante mencionar essa temática?

Embora a análise em questão seja a dos questionários a partir da opinião dos pais, torna-se importante fazer um contraponto com a opinião das próprias crianças, principalmente porque as brincadeiras citadas por elas durante as conversas não fazem referência às mesmas brincadeiras citadas pelos pais. Esse é o caso das crianças do JI que enquanto brincavam no

⁸⁷ Alteração do nome de acordo com a escolha da criança.

pátio respondiam minhas perguntas no dia da verificação (dia em que conversei com as crianças do Jardim de Infância).

Iracema: Do que você mais gosta de brincar?

*Isabela: De subir em árvores!*⁸⁸

(...)

Iracema: ...E qual é o teu brinquedo favorito?

*Isabela: Power Rangers! Power Rangers! [fica cantando uma música com o nome dos Power Rangers].*⁸⁹

Iracema: E de brincar, o que você gosta mais?

*Juliana: De Polly! Não, de shopping da Polly e com a minha Miracle Baby. Eu tenho a moto da Polly também!*⁹⁰

Iracema: E as brincadeiras? Do que você gosta mais?

*Manhas: gosto de brincar com meus brinquedos... com a girafa!*⁹¹

Iracema: (...) E do que você mais gosta de brincar?

*Tiago: De carros de corrida! Eu tenho um carro de corrida!*⁹²

As falas destas crianças levam-nos a pensar na importância do brinquedo em suas vidas e na rede de relações que envolvem estes objetos: o brinquedo enquanto elemento que ajuda a criança a definir os significados do mundo e do “eu”, e o brinquedo enquanto objeto de socialização, de aprendizagem, de diversão.

Embora os pais do JI não tenham feito muitas alusões ao uso de objetos/brinquedos nas brincadeiras de seus filhos, o brinquedo aparece nestes diálogos como um objeto importante nos roteiros da imaginação. Interessante notar que as crianças que fizeram referências a objetos que aparecem constantemente na televisão estudam em uma escola onde esse tipo de brinquedo não tem vez.

Se a brincadeira pode ser considerada mais saudável sem a influência de brinquedos que provêm de uma lógica de mercado, a discussão pode ir muito além do que se imagina. Segundo Brougère (2004b), existem discursos românticos que afirmam que a brincadeira sem suportes é mais natural, tem maior fluidez ou de que os brinquedos são simplesmente

⁸⁸ Mesmo que escolhido um nome feminino, a criança em questão é um menino. Sinto-me um pouco culpada em ter que dar essa explicação pois se a intenção da criança foi esconder sua identidade, nada melhor do que mudar o sexo para não haver desconfiâncias de quem se trata. Não sei se é esse o caso, acredito que não, mas tratar Isabela como uma menina tornaria um pouco confuso o texto, principalmente pela preferência da criança quanto às brincadeiras, o que poderia criar uma confusão para os leitores na questão gênero e brincadeira.

⁸⁹ Diário de Campo, 12/12/2006, JI..

⁹⁰ Idem.

⁹¹ Ibidem.

⁹² Ibidem.

elementos do mercado. “Sem dúvida ainda somos românticos, pois o discurso contemporâneo continua a trazer esse duplo valor, a positividade da infância na brincadeira, a negatividade de uma sofisticação que destruiria a espontaneidade infantil” (Brougère, 2004b, p.265). O autor demonstra que a solução para isso está além de seu conhecimento, mas questiona: “quem disse que os brinquedos de madeira seriam a solução mítica para este dilema?” (Idem). Acredito que hoje já não exista mais uma forma simples de responder a essa pergunta. Exemplo disso são as próprias crianças do JI que convivem em dois universos diferentes, como a casa (onde aparentemente estão presentes produtos industrializados) e a escola, que se mostra como espaço de experiência para esse distanciamento das mercadorias manufaturadas.

Outro detalhe marcante é diferença entre as brincadeiras citadas pelos adultos e pelas crianças: pode-se afirmar que existe uma diferença na forma como os adultos e as crianças se relacionam com as imagens dos brinquedos e das brincadeiras.⁹³ De acordo com Brougère, ambos, adultos e crianças, não buscam a mesma coisa nos brinquedos e nem possuem as mesmas referências culturais para interpretá-los. “Para os adultos permanece uma imagem, enquanto a criança introduz essa imagem no seu universo lúdico” (Idem, p.86). Aparecem então os brinquedos para crianças mas destinados aos adultos (como os da primeira infância, com design feito para atrair os adultos justamente porque as crianças nesta faixa etária ainda não têm o poder de escolha). O adulto faz uma leitura estética do brinquedo, interpreta no objeto sua visão de infância. A criança vê no brinquedo um objeto a ser utilizado na brincadeira, sendo sua imagem interpretada justamente para isso. Para o autor, enquanto os objetos de pelúcia enaltecem uma imagem positiva e mítica da infância, as crianças tentam fugir desta representação justamente porque vivem a infância e conhecem a outra face dela: a dependência. Por isso a busca por imagens que possam projetá-la num universo de independência.

Como escrever sobre brincadeira inevitavelmente nos leva a falar sobre os brinquedos, a questão seguinte do questionário mostra na visão dos pais quais são os brinquedos favoritos de seus filhos. Para organizar as respostas a essa pergunta foram montadas tabelas de acordo com a preferência das crianças de cada escola, segundo a opinião dos pais.

⁹³ O fato de esta ser uma pesquisa sobre o tema pode influenciar nas respostas dos pais, já que o questionário não era anônimo (pediu-se o nome da criança).

Tabela 10 – Brinquedos favoritos das crianças de acordo com os pais* - NEI

Bonecos e Bonecas	Carros	Outros
“Boneca” (6) (F)	“Carrinhos” (3) (M)	“Skate” (2) (M)
“Boneco” (2) (M)	“Caminhão” (1) (M)	“Maquiagem” (1) (F)
“Homem Aranha” (1) (M)	“Carro pick-up” (1)(M)	“Jogos” (1) (F)
“Max Steel” (1) (M)	“Trator” (1) (M)	“Bola” (1) (M)
“Bichos” (1) (F)	“Carro de bombeiros” (1) (M)	“Bicicleta” (1) (F)
“Ursinhos” (1) (F)	“Carrinhos pequenos” (1) (M)	“Videogame” (1) (F)
		“Desenhar” (1) (F)

*Entre parênteses, o número de citações e o gênero de quem possui a preferência.

M= masculino, F= feminino.

Destas respostas, 5 (cinco) pais afirmaram que seus filhos não possuem um brinquedo favorito, que possui vários ou que “passa por fases de cada brinquedo”. Na preferência por bonecas, a mãe de Daphine destaca “a boneca grande” dentre as suas preferências.

A questão dos estereótipos levantada por Pereira (1999) aparece também nestas respostas, onde fica nítida a preferência indicada das meninas por bonecas e dos meninos por carrinhos, embora se destaque a preferência de uma menina por jogos de vídeo-game. Seria interessante se uma verificação tivesse sido feita com todas as crianças, dando voz a elas para que indicassem o que mais gostam de brincar, pois os diálogos que tive com elas durante os dias da pesquisa acabaram por não contemplar os dados que poderiam indicar com segurança os seus brinquedos preferidos.

Para as respostas do Jardim de Infância optou-se por não fazer uma tabela, já que entre os nove questionários dois não tiveram essa pergunta respondida e um dos pais afirmou que seu filho não possui brinquedo favorito. Para a mãe de uma menina, sua preferência “*é variável, atualmente tem escutado música (cd)*”. A mãe de um casal de crianças afirmou que o brinquedo preferido de seu filho são os carrinhos e de sua filha uma boneca de pano. O mesmo fora respondido por outra mãe ao afirmar que sua filha tem como brinquedo preferido “*uma boneca e uns panos*”. Os pais de Lara e Isabela⁹⁴ explicam que seus filhos possuem fases de preferência: “*Vários, ela tem fases. Agora está na fase de cuidar do neném, porque vê a mãe cuidando do irmão*” (Lara); “*ele muda de opção, de carro, bola... e muitas coisas de montar*”.

O fato de Lara brincar com bebês porque vê a mãe cuidando de seu irmãozinho nos leva a pensar novamente na *fantasia do real* apontada por Sarmiento (2004) e nas situações que levam a criança a se identificar e criar os roteiros de suas brincadeiras com o auxílio de brinquedos, neste caso, o bebê de brinquedo. Como afirma Brougère (2004a) o brinquedo, um objeto simbólico, estimula ações para a brincadeira, como é o caso da boneca bebê, que

⁹⁴ Isabela é o nome escolhido por um menino.

pelo fato de representar um bebê, pode pedir o acompanhamento de um carrinho, de uma chupeta, de um berço, além das ações da mãe, que deve dar banho, trocar a fralda, alimentar. Ainda que sejam ações aparentemente determinadas como funções do brinquedo, o que convida a estas ações é um cenário social de referência, que dá significado ao bebê em questão.

É o panorama sociocultural em que vive a criança que torna essa ação legítima, significativa, e não diretamente a função do brinquedo. O brinquedo aparece como um condensador de significados culturais múltiplos e complexos, que permite alimentar essa atividade cheia de sentido que é a brincadeira (Idem, p.71).

Embora os questionários do Jardim de Infância tenham retornado em menor número, a questão “*Qual é o seu brinquedo favorito?*” também foi utilizada durante o dia de verificação na escola, o que oferece uma margem de segurança para afirmar quais são os brinquedos preferidos das crianças, visto que foram citados por elas mesmas. Alguns já foram citados anteriormente como é o caso de Isabela (menino) que gosta dos Power Rangers, da Juliana que citou a Polly, a moto da Polly e a Miracle Baby, de Tiago e seus carros de corrida e de Manhas, que lembrou de sua girafa. A pergunta também foi feita a Tascha:

*Tascha: eu gosto de brincar de metrô! Porque fica embaixo da terra... eu já andei de metrô sabia?*⁹⁵

Na fala de Tascha encontra-se uma indiferenciação entre o brinquedo preferido e a brincadeira, como aconteceu com as respostas de Isabela (os Power Rangers) e Juliana (a boneca Polly) demonstradas anteriormente. Se a brincadeira preferida é de metrô, conseqüentemente o brinquedo preferido naquele momento vai ser o trem e vice-versa.

Relativamente à companhia das crianças enquanto brincam, se acompanhadas ou sozinhas, observou-se que muitas delas brincam acompanhadas de irmãos e amigos. Dos pais de crianças do NEI, seis afirmaram que seus filhos brincam sozinhos e no Jardim de Infância apenas um. Já se os pais costumam brincar com seus filhos, um grande número afirma que sim, embora alguns pais deixem claro que não brincam com suas crianças.

⁹⁵ Diário de Campo, 12/12/2006, JI.

Tabela 11: Você costuma brincar com seu filho?

	NEI	JI
Sim	16	5
Raramente	2	2
Não	4	-

Embora alguns pais não tenham justificado o porquê de não brincar com seus filhos (o número de pais está de acordo com o número de questionários que tiveram estas questões respondidas), outros demonstram que o trabalho é um dos fatores importantes para que a brincadeira não aconteça, como na frase desta mãe que tenta se justificar: “*Não, pois trabalho o dia todo. Às vezes conto histórias*”. Embora não seja possível fazer um comparativo com a escola particular, podemos nos referir novamente às circunstâncias de classe social e à necessidade do trabalho para a subsistência, que cada vez mais impede que as pessoas tenham momentos de troca de experiências, de diversão, de descomprometimento. No entanto, características culturais parecem também favorecer essa situação, além das exigências do mercado de trabalho, como escreveu esta mãe: “*É raro. Não tenho muito costume de brincar. Quando tenho tempo sim.*”

Tabela 12: Do que os pais costumam brincar com seus filhos* - NEI

Brincadeiras com elementos da natureza	Atividades de expressão artística	Brincadeiras com objetos/brinquedos	Brincadeiras na rua	Faz-de-conta/ Dramatização
	Desenhar (3)	Jogos (5)	Futebol (2)	Contar histórias (2)
	Pintar (2)	Bola (2)	Capoeira (1)	De ser a filha – casinha (1)
	Cantar(2)	Boneca (2)	Ir à praia (1)	Ler livros (1)
	Dança (1)	Skate (1)		
		Montar blocos (1)		
		Jogar cartas (1)		
		Bicicleta (1)		
		Carrinho (1)		
		Jogar no computador (1)		

*por número de citações, todas as brincadeiras apontadas nos questionários.

Outras brincadeiras citadas: ‘*do que ela solicita*’; ‘*todas as brincadeiras que ele gosta*’.

Tabela 13 : Do que os pais costumam brincar com seus filhos – JI

Brincadeiras com elementos da natureza	Atividades de expressão artística	Brincadeiras com objetos/brinquedos	Brincadeiras na rua	Faz-de-conta/Dramatização/Linguagens
	Desenhar (1)	Dominó (1)	Pega-pega (1)	Ler livros (1)
	Com instrumentos musicais (1)	Quebra-cabeça (1)	Esconde-esconde (1)	“Casinha” (1)
	“som” (ouvir música) (1)		No parque (1)	Jogos verbais (1)

* por número de citações, todas as brincadeiras apontadas nos questionários.

Como os questionários respondidos do NEI somam maior número, torna-se difícil fazer algum tipo de comparação ou ligação entre as brincadeiras de pais e filhos das duas escolas. Mas é importante considerar como as brincadeiras que acontecem com objetos/brinquedos acontecem com mais frequência entre os pais das crianças que estudam no NEI, assim como as atividades de expressão artística, como pintar e desenhar (brincadeiras que também fazem o uso de objetos para acontecer).

No Jardim de Infância nenhum pai citou brincadeiras que utilizam objetos/brinquedos além de jogos tradicionais. E em nenhum dos questionários foi citado algum tipo de brincadeira com elementos da natureza, embora este eixo tenha sido criado a partir das citações dos pais das crianças do Jardim de Infância como brincadeiras preferidas por seus filhos. Esta parece ser uma questão importante se levarmos em conta a diferença das brincadeiras que acontecem com objetos, com jogos que já possuem regras pré-definidas da entrega que acontece nas brincadeiras em contato com a natureza, como subir em árvores, brincar com terra, rolar na areia.

De acordo com Girardello (1998), o contato com a natureza, além da experiência com as artes, surge como um dos fatores sugestivos importantes na fantasia dos pequenos. Ela relata a importância do papel adulto na percepção de situações junto às crianças - como a citação de C.G. Jung que, ao ver o pôr do sol nos Alpes apontado por sua tia, pela primeira vez viu conscientemente aquela cordilheira - e traz também o poder sugestivo da natureza em escalas mais próximas, como o jardim da casa onde a criança vive (ou qualquer recanto de natureza) e o contato com os animais, “quase sempre pleno de emoções”.

No jardim a criança é livre para devanear e falar com amigos reais ou fictícios resguardada do olhar adulto, é livre para compor mundos inteiros

com pedras, sementes e insetos, encontrando a multiplicidade das formas e a imprevisibilidade do comportamento dos organismos (Idem, p.99).

Brincar com a natureza exige um mergulho profundo na fantasia, disposição para se envolver de corpo inteiro, fazer amplos movimentos com os braços, pernas, tronco; ter fôlego para correr do lobo mau, energia para subir em árvores, nadar no rio em busca de peixinhos, rolar nas dunas, mastigando grãos até ficar totalmente coberto por areia, para no final de tudo usar a criatividade para criar “bolos” de festa e “brigadeiros” aos amigos próximos. Como as crianças se entregam muito mais facilmente à fantasia, acompanhá-las parece ser difícil, não apenas por questões fisiológicas. Questão de hábito ou não, o fato é que não se vêem adultos fazendo isso com a mesma naturalidade de uma criança. Crescemos e enquanto descemos para a base dos pêlos do coelho (novamente em alusão a Jostein Gaarder), esquecemos não apenas de admirar o mundo como se víssemos tudo pela primeira vez, mas também de senti-lo, enrijecendo nossa capacidade de movimentação e dos sentidos em prol de soluções rápidas, práticas e que não exigem muito esforço.

O fato de atividades como desenhar e pintar, brincar com jogos, ler livros e contar histórias serem marcantes nas citações dos pais das duas escolas nos leva a pensar na disposição física dos adultos para acompanhar o ritmo da imaginação de seus filhos, embora atividades como essa, aparentemente ‘leves’ não signifique que não sejam grande desafio para adultos ‘cansados’.

Já, desenhar pode ser muito mais confortável do que subir em uma árvore, mas não é nos desenhos em folhas de papel que a fantasia da criança será menor do que nos momentos de contato com a natureza. Desenhar um carneiro para um príncipezinho após ter abandonado as habilidades artísticas por muitos anos em troca de estudos da matemática, história e geografia, por exemplo, pode exigir muito mais esforço do que correr por um bosque atrás de tesouros ou nadar no rio em busca de peixinhos.⁹⁶

O mergulho na fantasia, de corpo inteiro, parece então um dos requisitos básicos para a brincadeira, seja na mesa com papéis e tintas, seja no parque, na praça, no quarto em qualquer momento do dia.

⁹⁶ Em alusão à história *O Pequeno Príncipe*, de Antoine De Saint-Exupéry.

Do que você gosta mais?

Essa pergunta trouxe como opções de resposta seis atividades: ouvir música, ver filme, assistir TV, videogame, ler revista, ler livro. A preferência apontada pelos pais de crianças do NEI foi para os momentos de ouvir música (15 citações), seguidos por assistir TV (13) e ver filmes (10). Ler revistas foi apontado por 8 pessoas, livros por 7, videogame por 1 e ler jornal, que não estava entre as opções, por um dos pais ou mães também. Diferentemente do NEI, apenas uma mãe citou “assistir TV” como uma das atividades de suas preferências. Ouvir música e assistir filme tiveram citações em pé de igualdade (5) seguidos por ler livro (2). As outras opções não foram marcadas.

Na pesquisa de Souto-Maior (2005), também realizada em Florianópolis, em uma creche com crianças de idade variando entre 4-6 anos⁹⁷, a preferência de atividades citadas pelos familiares das crianças se contrapõem aos dados que por ora apresentamos. Para essas famílias, “ouvir rádio” (73,4%) ficou como primeira opção, seguido por “ver TV” que apareceu em pé de igualdade com a opção de “ler revistas ou livros” (13%). Uma das dificuldades apontadas para assistir TV ou ler algo é a dificuldade encontrada por esses adultos para a leitura. O que pode confirmar, de acordo com Pereira (1999) que certas escolhas são determinadas por um conjunto de fatores, de ordem simbólica e econômica.

Falar de uma multiplicidade de escolhas não significa que todas as escolhas estão abertas a todas as famílias, ou que todas as pessoas tomem as mesmas opções e tenham as mesmas preferências, mesmo que estejam em circunstâncias de vida idênticas, mesmo que tenham as mesmas hipóteses de escolha (Idem, p.142).

Em relação ao que os filhos gostam mais de fazer, os pais do NEI colocaram como primeira preferência “assistir TV” (10 citações), seguido por “ver filme” (9), “ouvir música” (5), “ler revistas” (3), “jogar videogame” (2), “ler livros” (1) e “ouvir histórias” (1), que não estava entre as opções. Já no JI, “assistir a filmes”, “brincar” e “ouvir música” apareceram em pé de igualdade (2 citações para cada). A leitura de livros foi citada uma vez - não esquecendo que as crianças de ambas as escolas ainda não foram alfabetizadas e “assistir TV” foi a resposta de uma mãe para seus dois filhos.

⁹⁷ O mesmo questionário base de *práticas culturais e consumo de mídia*, utilizado por Souto-Maior (2005) foi utilizado nesta pesquisa.

É possível perceber através dos dados que a televisão ficou no topo da preferência das crianças do NEI, de acordo com seus pais, tanto para assistir à programação dos canais como para ver filmes em vídeo ou DVD, enquanto para os pais do JI as referências à televisão partiram de três crianças, dois irmãos que gostam de “assistir TV” e da opção “ver filme” citada por um dos pais. Para os adultos, apenas um fez a menção de gostar de assistir TV. Esta é uma situação que sugere determinado papel e peso simbólico atribuído à TV na família, o que corrobora a entrada de campo nessa escola como um possível espaço de negação da televisão.

A negação da TV e a diferença na preferência de programação são comentadas por Seiter (1999) que demonstra como os gostos nesse campo também dependem de um conjunto de fatores sociais e econômicos, como a classe social na qual os sujeitos estão inseridos. De acordo com ela, a televisão é a menos legitimada das formas de mídia, e o acesso a outras mídias é uma forma de garantir um status mais elevado. “Quando pessoas conversam com pesquisadores acadêmicos sobre televisão, a discussão é sempre influenciada por esse status ilegítimo, suscitando desculpas freqüentes ou uma subestimação do ato de assistir televisão” (Idem, 1999a, p.4). De acordo com a autora, isso foi verificado principalmente nos estudos com adultos de classe média, especialmente entre as mulheres. Segundo Seiter, isto tem sido demonstrado em estudos etnográficos, os quais apontam que *hierarquias* produzem defesas a certos tipos de consumo de mídias, com a subestimação de algumas formas, como a televisão e a superestimação de outras, como livros, jornais e computadores.

Também é interessante discutir aqui as diferenças atribuídas aos atos de sentar na frente da televisão para assistir a um filme ou simplesmente ver TV de acordo com a sua programação diária. Na pesquisa de Pereira (1999), ‘ver TV’ e ‘ver vídeos’ são duas atividades freqüentemente mencionadas pelos pais como sendo preferidas das crianças “Alguns pais separaram o ‘ver vídeos’ do ‘ver TV’, gostam mais de ver vídeos” (Idem, p.140). Como vimos, fatores de ordem simbólica e econômica podem justificar essa diferenciação, que pode emanar de uma discussão sobre a qualidade da programação da televisão às possibilidades financeiras de se adquirir um filme, por exemplo.

Na questão aberta “*A que horas seu filho acorda? E o que faz a seguir?*”, novamente, nos dados apresentados, a televisão aparece como um elemento comum na rotina diária das crianças do NEI, enquanto é pouco citada pelos pais das crianças do JI. No NEI, em oito questionários os pais responderam que assistir TV é a primeira atividade do dia da criança. Brincar foi citado por 6 pais, ir à escola por 2, estudar e usar o computador foram citados apenas uma vez. Para as crianças do JI diferentes situações foram citadas, como “tomar café”

e “ir para a escola” (2 vezes), “*se espreguiça no sofá*”, “*brinca*”, “*vai no quarto da irmã, a acorda e brincam*”.

Vale ressaltar aqui que as crianças do NEI estudam no período da tarde, a faixa de horário em que acordam varia entre 7h e 9:30h, com exceção de duas crianças que acordam às 6h e 6:30h. No JI, onde as crianças estudam no período matutino, quatro crianças acordam às 6:30h, quatro às 7h e outra às 8h. Nas situações apontadas sobre “*o que ele [filho/a] faz quando volta da escola*”, no NEI “brincar” foi apontado pela maioria dos pais (16), seguido por “ver TV” (7), “dormir” e “jantar” (3), “contar da escola” (2) e “tomar banho” (1). Para as crianças do JI o almoço está em primeiro lugar para todas as crianças, seguido por “brincar” (2), “ver TV” (2) “descansar” (1) e “ouvir música” (1), segundo seus pais. Durante o dia de *verificação*, as crianças do JI também responderam a essa pergunta:

Juliana: Brinco! (...) Não, primeiro eu faço um desenho, depois brinco.

Manhas: eu fico na classe brincando...

Bully Bill: eu almoço e vou brincar!

Yuri: Jogo um pouco no computador, depois brinco um pouquinho com meu castelo!

Ricardo: Assisto tv!

Tiago: Almoço, brinco um pouco, depois faço uma sestinha!

Ira: Uma sestinha?

Tiago: É! Não sabe o que é fazer uma sestinha? É dormir um pouco...

Elementos como tv e computador são novidades nessas respostas, mas percebe-se que, para as crianças, *brincar* é prioridade depois do almoço.

Na questão “*Enquanto seu filho brinca, a TV está ligada?*”, 16 pais do NEI afirmaram que sim, 5 disseram que não. O rádio também foi citado por uma das famílias. No JI, todas as respostas foram negativas, sendo que uma das famílias não possui televisão. Embora o fato de não possuir TV possa ser verificado, é a opinião da mãe de duas crianças que ganha destaque entre os questionários. No questionário da sua filha de 2 anos a mãe afirma: “Tento ‘boicotar’ – desligo o disjuntor e ela, a TV, ‘tem estado muito cansada...’”. Ao se referir ao seu filho ela diz que “eles viam muita TV, umas 5 horas por dia”. Nas respostas não ficou claro se as crianças ainda brincam com a televisão ligada, mas a mãe demonstrou a preocupação de mantê-la desligada em alguns momentos do dia.

Na questão seguinte, “*Quando almoça ou janta, a TV está ligada?*”, 11 pais do NEI afirmaram que sim, 6 afirmaram que não e 4 atribuíram “às vezes” como resposta. Nas residências das crianças relacionadas nos questionários do JI, esta é uma situação que parece novamente não ter vez.

Na tese de doutorado de Borges (2004), realizada em quatro escolas na cidade de Florianópolis, duas públicas e duas particulares, com crianças de 4ª série, a televisão mostra-se tão presente em suas vidas quanto demonstram os pais das crianças do NEI. Segundo Borges, a presença da televisão se confirma no cotidiano das crianças quando se observa que esta permanece ligada enquanto as crianças brincam e, principalmente, durante as refeições, levando a pesquisadora a afirmar que mesmo quando não se presta muita atenção em seu conteúdo, a televisão está freqüentemente ligada. Refletir sobre esses dados nos remete novamente à obra de Pereira (1999), que detalha a importância da presença da televisão na rotina diária de famílias de Portugal que de certa forma se assemelham aos dados que por ora são apresentados. Para a autora, o consumo da TV por parte das crianças geralmente é marcado pelo horário em que se chega em casa e pelo horário de trabalho dos pais. Assim, “a forma como as crianças ocupam seu dia-a-dia é fortemente marcada e determinada pelos ritmos de vida dos pais e pelos recursos econômicos e simbólicos de que dispõem” (Idem, p.138). Sobre os tempos e modos de ver televisão, a autora afirma que geralmente as famílias assistem TV à noite (no *serão*), na volta do trabalho, da escola, sendo que todas as famílias que se encontram na hora do almoço ligam a televisão para ouvir notícias, ou até mesmo telenovelas que passam nesse horário em Portugal. Estas situações podem ser verificadas, principalmente, nos relatos dos pais de crianças do NEI que afirmam que seus filhos assistem TV quando acordam, quando chegam da escola, enquanto brincam e enquanto se alimentam. A TV aqui mostra-se como um dos elementos que distingue os estilos de vida adotados pelas famílias, como se pode perceber através da rejeição a este aparelho por parte de todos os pais entrevistados de uma das escolas (embora o número, reduzido, não possa caracterizar as famílias da escola como um todo).

De acordo com Pereira (1999) existem diferenças nas expressões ‘ter a televisão ligada’ e ‘ver televisão’. As informações de sua pesquisa sugerem que o tempo que a televisão fica ligada é muito maior do que o tempo em que se assiste propriamente à televisão. A TV serve também como ruído de fundo, como cenário e como companhia enquanto adultos e crianças realizam outras atividades. Assim, o fato de as crianças brincarem com a televisão ligada pode não significar que elas estejam realmente assistindo à programação que passa na tela. A autora conclui que ver televisão está longe de ser uma *atividade linear e simples*, esta

geralmente sofre interrupções, como se observa principalmente com as crianças (no caso da pesquisa dela, com idade variando entre 3-6 anos).

As crianças vêm televisão de uma maneira intermitente, com pequenas distrações e interrupções (...) geralmente a atenção vai flutuando ao longo do programa, sendo um indicador do agrado e interesse que esse mesmo programa desperta na criança (para além de que é também uma condição necessária para que a criança compreenda bem o programa e o aprecie) (Idem, p.164).

Ainda, segundo a autora, apesar de o consumo de televisão ser bastante significativo entre as crianças, este acontece por falta de alternativas mais interessantes. Porém, a oferta de alternativas e a possibilidade de escolha pelas crianças estão atreladas a um conjunto de fatores, como a ocupação profissional dos pais, da existência de espaços de lazer (praças, parques infantis, bibliotecas) próximo das residências, das possibilidades econômicas e do próprio estilo de vida das famílias. O fato de a televisão aparecer mais presente na escola pública do que na particular pode nos levar a um comparativo de estilos de vida e possibilidades econômicas destas famílias pesquisadas. Infelizmente os dados de que se dispõe nesta pesquisa apenas trariam o risco de se tirar conclusões precipitadas, sem profundidade de dados.

Para conhecer os programas favoritos da televisão, tanto dos pais quanto das crianças, foi proposta uma questão aberta. O telejornal foi apontado em primeiro lugar pelos pais das crianças do NEI, com 9 indicações, seguido pelas novelas (7). Filmes e seriados foram apontados duas vezes, assim como a definição “nenhum” (2), seguidos por “musicais” e “esportes” com uma indicação cada. Ao responderem sobre outros programas que assistem: “novelas” (7), “jornal” (2), “filmes” (2) “esportes” e “programas de auditório” (1). Segundo estes pais, os programas favoritos de seus filhos são “desenhos” (9), “Tv Xuxa” (4), “Sítio do Pica-Pau Amarelo” (3), “Power Rangers” (2) e “filmes” (2). Foram citados também o canal pago Discovery Kids (1), os programas “TV Globinho” (1) e “Chaves” (1) e o canal Futura (1). Entre outros programas assistidos pelas crianças aparecem “novelas” (2), “filmes” (2), “Xuxa”, “Disney” e “Zorra Total” (1).

Nos questionários do Jardim de Infância, a pergunta “Qual seu programa de TV favorito?” foi respondida por apenas quatro pais, que indicaram o programa da TV paga “CSI”, filmes leves “pra relaxar os pensamentos”, “gastronomia e viagens” e “não sei, não tenho preferência”. Nos programas preferidos dos filhos foram citados “desenhos” (3), sendo

que uma das respostas veio com a seguinte frase entre aspas: “é legal!” como sendo o comentário da própria criança. Foram citados os canais Discovery Kids (3), Cultura (2) e Futura (2) e os programas “Backyardigans” e “Madeleine” (1). Uma das mães justificou no questionário de seus dois filhos a resposta para todas as questões sobre programas da TV: “Atualmente só vemos DVDs. Vejo sozinha os filmes para adultos e vejo com eles filmes infantis”. Este relato demonstra uma certa preocupação da mãe em estar mediando e participando daquilo a que os filhos assistem na TV. Deve-se levar em conta aí as condições sociais que facilitam para que isso aconteça, tanto financeiramente (o acesso a DVDs), como o tempo disponível da mãe em casa para acompanhar os filhos nestes momentos.

A diferença de preferência da programação da TV entre as duas escolas nos remete novamente a Seiter (1999), que destaca a importância das variáveis, como fatores de ordem simbólica e econômica, que influenciam a preferência por certos programas e tipos de mídia. Segundo ela, é importante que entendamos cada forma de mídia e os segmentos da população que gostam de cada forma em termos dos lugares que ocupam na hierarquia cultural (Idem, p.4). Ela exemplifica isto com alguns gêneros da programação televisiva, como assuntos de interesse público e dramas históricos que são associados a uma audiência de classe média educada, que resiste em ser caracterizada como telemaníaca ou até mesmo como telespectadores regulares, mas que podem freqüentar teatros ou sair de casa para outras atividades consideradas como de mais valor ou mais produtivas. Outros gêneros, como novelas e comédias de auditório são associados aos telespectadores da classe trabalhadora,

que provavelmente têm menos dinheiro disponível para compra de outros bens culturais ou menos liberdade para sair de casa, podem gostar de discutir os programas populares com os colegas de trabalho, e podem abertamente resistir ao conceito de assistir televisão para educação e aperfeiçoamento⁹⁸ (Idem, p.4).

Apesar da dificuldade de estabelecer comparações entre o perfil das crianças que estudam nas duas escolas, percebe-se maior presença dos programas de canais de TV aberta na rotina das crianças do NEI, enquanto canais de TV paga ou a opção de assistir DVDs aparecem para as crianças do JI, além do fato de uma das famílias afirmar não possuir TV. Para confirmar isso relato a conversa que tive com algumas crianças durante o dia da verificação dos questionários no JI. A resposta de Juliana para a questão “*Tem algum*

⁹⁸ Tradução nossa.

programa da TV que você gosta de assistir?” foi rápida: “*a Disney!*”. Manhas não definiu programa ou canal, mas disse que gosta de assistir desenhos. Tascha e Anjormel falaram em coro sua preferência: “*Power Rangers!*”. Bully Bill, que não tem TV em casa mas disse, como visto anteriormente, que assiste na casa de sua avó : “*Assisto Save-Ums! (...)Discovery Kids... Jay Jay o Jatinho também!*”. Para Ricardo é “*Discovery...Nick...*” em referência aos canais pagos Discovery Kids e Nickelodeon. Isabela, ao lado de Juliana, me conta quais são seus programas favoritos: “*Programa de cavalo, tem também super heróis (...)*”. Fala o nome de um programa que não consigo identificar, e Juliana explica: “*é Backyardigans! Passa no Discovery Kids, eu também assisto!*”. Após essa questão pergunto sobre o brinquedo favorito de Isabela, que responde cantando “*Power Rangers, Power Ranges!*” (lembro aqui que, apesar do nome escolhido, Isabela é um menino). Como se pode ver, Discovery Kids, Nickelodeon e Disney Channel são os canais mais citados pelas crianças, todos com acesso somente na TV paga. Somente a preferência pelo programa Power Rangers deixa dúvidas quanto ao canal, já que é transmitido no canal Jetix durante várias horas do dia e também pela TV aberta, no canal Globo (opção que poderia ser descartada, já que transmite o programa durante as manhãs, período em que as crianças estão na escola).

Embora a presença de canais de TV paga mostra-se maior entre as crianças do Jardim de Infância, uma das meninas cita um programa da TV aberta ao justificar sua falta na escola no dia anterior, como se vê no relato do Diário de Campo: “*Lilian me diz que não veio para a escola ontem porque queria ficar em casa para ver as novidades da Xuxa*”.⁹⁹

3.3 Os programas da TV

Os programas de que os pais menos gostam

NEI:

- Faustão (3)
- Horário Político (3) - os questionários foram entregues durante o período eleitoral;
- Novelas (2)
- Casseta e Planeta (2)
- Linha Direta, Futebol, Violentos, Filmes, Jogos, Terror, Zorra Total, Gugu (1).

⁹⁹ Diário de Campo, 04/04/2006, JI.

Jl:

- Só assistem DVD (2);
- Novelas (2);
- “Só pega um canal” (1);
- Jornais, ‘que só mostram as más notícias’ (1);
- Futebol (1).

Os programas que os filhos menos gostam (de acordo com os pais):**NEI:**

- Jornal e novelas (4)
- Filmes e desenhos violentos (3)
- Horário Político (2)
- Faustão, Xuxa (1)

Jl:

- Houve apenas uma resposta: “violência”.

Assim como demonstrado na pesquisa de Souto-Maior (2005) realizada com crianças em uma creche de Florianópolis, os jornais não despertam o interesse das crianças, de acordo com a opinião dos pais. Um dos programas citados nesta mesma pesquisa como sendo de baixa qualidade de acordo com a opinião dos pais é o programa do Faustão, igualmente citado pelos pais do NEI. Interessante perceber como o horário eleitoral gratuito também faz parte da lista dos programas de que menos gostam, talvez um reflexo da crise política que assolava o país no momento das eleições. A única resposta do Jl, como “violência” demonstra a característica do tipo de programas que o/a filho/a não gosta de assistir, assim como as três citações do NEI sobre filmes e desenhos violentos. Fica a dúvida sobre o que é considerado violento por esses pais e se a resposta não terá sido dada de acordo com o que eles não gostariam que seus filhos assistissem.

Na questão “*Programas favoritos dos adultos da família?*”, inicialmente voltada para programas de TV, foi respondida sob outro aspecto pelos pais do Jardim de Infância. Embora 4 dos pais que responderam o questionário tenham deixado esta questão em branco, outros dois responderam como programas favoritos dos adultos da família “*ir na Lagoa do Peri nadar*”, “*compartilhar com outras famílias, almoços*” e “*nos reunimos para comer, preparar vários pratos juntos*”. Para os pais do NEI, as novelas e jornais aparecem em primeiro lugar, com sete indicações cada, seguidos por filmes (5), futebol (3) e “nenhum” (2). Também

foram citados, uma vez cada, os programas *Globo Repórter*, *O Aprendiz*, *Supernanny*, *Musicais* e programas de auditório.

A etapa seguinte do questionário visou verificar o consumo cultural das famílias entrevistadas, como o acesso a revistas e jornais, a leitura de livros, idas ao cinema, etc.

3.4 Histórias e livros

Alguém lê histórias para as crianças? Quem?

Dos pais do NEI, 20 responderam que sim, os adultos lêem histórias para seus filhos. Destes, foram citados, pai (10) e outros (avós, tios, irmãos – 8). Dos pais das crianças do JI quase todos afirmaram ler histórias para seus filhos, entre eles a mãe (7), o pai (3) e irmãos (1), a exceção foi uma mãe que respondeu “não, muito pouco”.

A criança tem um livro favorito?

Segundo seus pais, 12 crianças do NEI possuem livros favoritos, enquanto 7 não possuem. Foram citados “Os três porquinhos” (2), “Rei Leão”, “Pinóquio”, “Princesas”, “Chapeuzinho Vermelho”, “o Ursinho Pooh” e “Branca de Neve”.

Todas as crianças do JI possuem livros favoritos, de acordo com seus pais. Além da opção “vários” em dois questionários, apareceram “Coleção Mico Maneco”, “um de natureza, com animais” e “Um tesouro de contos de fadas”, este último com uma ressalva: “gosta de ler para o cachorro”.

Sobre o hábito de contar histórias para crianças sem apoio em livros, no NEI 16 afirmaram que costumam fazer isso, 4 responderam que não. Aqui, novamente a mãe aparece em primeiro lugar como contadora de histórias para os filhos, com 7 referências. Os demais citados foram pai (7), avós (2), outros (irmãos, tia – 1).

No JI, todos afirmaram contar histórias para seus filhos, com igualdade de citações para pai e mãe.

Qual a história que a criança mais gosta?

Por citações, no NEI:

- *Os 3 Porquinhos* (6)
- *Inventadas* (5)
- *Cinderela e Chapeuzinho Vermelho* (2 citações cada)
- *Pinóquio, Branca de Neve, João e Maria*, “de terror”, “tem que ter princesa”, “história do macaco e a velha”, *Boi de Mamão* (1 citação cada).

JJ:

“*Cachinhos dourados*”, “*inventadas*”, “*de quando eu era pequena*”, “*assustadoras*”, “*com cavaleiros*”.

É interessante perceber a presença dos livros com histórias de contos de fada¹⁰⁰ (*Os Três Porquinhos, Branca de Neve, Cachinhos Dourados, Chapeuzinho Vermelho*) no repertório de contos preferidos pelas crianças. De acordo com Corso (2006) passamos por um momento em que a mutação dos meios dessa história passa por uma virada, da tradição oral às imagens.

Hoje, tudo o que se diz deve ser ilustrado. Os sons, os silêncios, a entonação e a capacidade dramática, que faziam a glória de um bom contador, foram substituídos pelas capacidades narrativas dos estúdios de cinema, da televisão e dos ilustradores de livros e quadrinhos (CORSO, 2006, p.27).

O autor demonstra que as crianças, mesmo que não possuam a sorte de possuir pais ou mães próximos que sejam narradores, poderão recorrer a livros, a filmes, à tv, à escola, ao teatro, onde poderão beber dessa fonte de fantasia. Inclusive as crianças que possuem pais, avó ou tios narradores buscarão estes mesmos meios, “pois para elas importa a qualidade, mas também a quantidade: em termos de ficção elas são consumidoras onívoras e insaciáveis” (Idem, p.28). Esse gosto por histórias de contos de fada poderá ser percebido também adiante, durante as análises das brincadeiras das crianças no pátio das escolas. Dragões, espadas, príncipes e princesas fizeram parte de muitas das brincadeiras, principalmente momentos após terem sido narradas às crianças determinadas histórias.

¹⁰⁰ Corso (2006,) entende por conto de fadas o que foi definido por Vladimir Propp como *conto maravilhoso* “em função da onipresença de algum elemento mágico ou fantástico nessas histórias. Contos de fada não precisam ter fadas, mas devem conter algum elemento extraordinário, surpreendente, encantador” (Idem, p.26).

Alguém da família costuma ler livros? Quem?

No NEI, 19 afirmaram que sim, 4 responderam que não. Entre as pessoas que costumam ler foram citados mãe, pai, irmãos, tia e avó. No JI, todas afirmaram que sim e citaram mãe (3), “todos” (2) e vó.

Sobre a leitura de jornais, no NEI 12 afirmaram que o pai costuma ler e 11, a mãe. Apenas 4 não costumam ler esse tipo de mídia. No JI, 3 afirmaram ler e 4 responderam não. Aqui, assim como no NEI, quem mais lê jornal é o pai.

3.5 Cinema

Nas duas escolas, a maioria das famílias não costuma ir ao cinema. Nos questionários do NEI, apenas uma pessoa afirmou que tem esse costume, duas “às vezes” e 18 responderam que não. No JI, apenas 2 afirmaram que vão ao cinema. As crianças, assim como seus pais, também não costumam sair de casa para assistir aos filmes na grande tela. Do NEI, 17 crianças não vão ao cinema e 4 vão “raramente” e “às vezes”. Já no JI, 5 responderam como não, não vão ao cinema e 2, raramente. Entre os filmes preferidos das crianças foram citados no NEI os *Power Rangers*, *Barbie*, *Shrek*, *Harry Potter*, *Abracadabra*, *Scooby Doo* e *Era do Gelo2*. Para as crianças do JI, a preferência segundo seus pais são: *A Viagem de Chihiro*, *Curtas do festival infantil de Florianópolis* e *Snoopy*. Este último com uma ressalva: “*que não é mágico!*”.

Além destes filmes, outros poderiam ser citados pelo grande número de referências feitas pelas crianças durante suas brincadeiras. Dos citados pelos pais, *Power Rangers* foi o filme mais freqüente nos roteiros de brincadeiras das duas escolas, assim como apareceram *Shrek*, *Barbie*, *Scooby Doo* e *Era do Gelo*. Se brincar encenando determinado filme ou personagem demonstra uma certa preferência das crianças, poderiam ser citados aqui também filmes como *Homem-Aranha*, *Star Wars*, (sempre presente nas brincadeiras de Erick) e *Os Incríveis* (tema diário nas brincadeiras de Ricardo), como é exemplificado abaixo nos trechos do Diário de Campo:

Erick: “Sabe do que eu estou brincando?”. “Não...”, respondo. “De Guerra dos Ciclones! É do Star Wars 4! É filme de adulto, mas eu gosto!

Ele tem uma espada brilhante...”, me mostra como o personagem faz com a espada e sai brincando¹⁰¹.

Ricardo: “Vamos brincar de Incríveis?”. Mateus resmungo algo que não consigo entender. “Ah, mas promete pra mim que depois vamos brincar de Incríveis?”. Mateus: “Amanhã não!”. Ricardo: “E hoje? Promete pra mim?”. Ricardo quer garantir sua brincadeira com o amigo a todo custo. Distraio-me com Tiago passando por mim e apontando suas duas mãos em minha direção enquanto corre. Grita: “Poderes!!”¹⁰².

A fascinação pelo cinema, pela grande tela que exhibe imagens, também foi observada no roteiro de brincadeiras de um pequeno grupo de meninos. Apesar de a tela do cinema estar distante destas crianças naquele momento, a proximidade aos filmes e a fácil manipulação de filmes através dos DVDs permitiu que as crianças montassem um roteiro imaginário no qual os filmes do cinema eram transmitidos de acordo com a escolha de cada um no DVD. Observei atentamente cada detalhe de sua brincadeira, inclusive a intromissão de uma das professoras que, não sabendo do que brincavam, tentou “ajudar” à sua maneira. O relato deste dia está descrito abaixo:

Enquanto conversava com uma das professoras, ouço a palavra Scooby-doo vindo de grupinho, mas não consigo ver o que está acontecendo. Quando enfim retomo a minha atenção para eles, vejo que a madeira apoiada entre o muro e a árvore deixou de ser uma parede (da brincadeira anterior) para virar uma tela de cinema, ou de dvd, como eles dizem. Um deles encaixava um brinquedo de plástico na folga entre uma lâmina e outra da madeira, como se ali fosse o aparelho de dvd e assim estivesse inserindo o disco. Os outros 4 estavam sentados de frente para a “tela” esperando o filme começar. Um deles gritou: “É do Homem Aranha!! Tá bem na cena da teia! Olha, tá na cena da teia!”. O menino que coordena os filmes resolveu trocar, agora era vez de outro filme, que não recordo o nome, mas seu título não é cinematográfico, lembra um conto de fadas, ou fábula. Num tempo curtíssimo, outro menino resolveu mudar o filme: “Agora é o Shlek” [Shrek]. Repetiu por duas vezes. Uma professora que estava próxima foi ver a brincadeira deles e “arrumou” a “parede” para ela não cair. Ela não sabia o que estava se passando. “Ah é, então vocês querem um esconderijo? Vamos arrumar essa parede pra separar do parque”. Apoiou a madeira na árvore. Assim que ela saiu, um dos meninos baixou a madeira para o local anterior para trocar novamente o dvd. A professora mostrou-se surpresa: “Ah, o que adiantou eu arrumar?”. Um deles explica: “É que a gente vai trocar de filme!”. Professora: “Ah é, vai dizer que vocês vão fazer disso daí um cinema? Vão não, já é um cinema.”¹⁰³

¹⁰¹ Diário de Campo, 09/05/2006, JI.

¹⁰² Diário de Campo, 01/06/2006, JI.

¹⁰³ Diário de Campo, 08/06/2006, NEI.

3.6 Teatro

Ao serem questionados sobre se já assistiram a alguma peça de teatro, no NEI, 15 pais responderam afirmamente e 4 disseram que não, nunca assistiram. Em relação aos seus filhos, 16 afirmaram que já assistiram a pelo menos uma peça de teatro, 3 pais responderam que não. No JI, todos responderam afirmamente nas duas perguntas, apenas um disse que seu filho nunca assistiu a uma peça.

3.7 Atividades fora do horário da escola e horas de lazer

Sobre as atividades das crianças fora do horário da escola, 18 pais responderam que seus filhos não costumam ter atividades extraclasse, enquanto 3 afirmaram que sim. Já, no Jardim de Infância, 3 mães afirmaram que suas filhas fazem balé além da ida à escola, as outras 5 crianças cujos pais responderam a essa pergunta não possuem atividades extraclasse.

Na questão “**O que você mais gosta de fazer nas horas de lazer/final de semana?**” as seguintes respostas foram dadas pelos pais:

NEI (por número de citações)

- passear (10)
- ir à praia (5)
- ficar em casa (2)
- Cozinhar, piquenique, trilhas, caminhar, esportes, trabalhos manuais, brincar com a filha (1 citação cada)

JI (por número de citações)

- caminhar (6)
- ir à praia (2); encontrar amigos (2)
- nadar, velejar, fazer piquenique, passear, pintar, ler, tocar piano e violão, trabalhar no jardim, ficar em casa e preparar nossas refeições (1 citação cada)

Talvez pela diversidade de opções encontradas em Florianópolis para atividades em contato com a natureza, as características dos programas para as horas de lazer citadas pelos pais possuam semelhanças. Um detalhe que poderia aumentar ainda mais este número seria a estação do ano, já que os questionários foram respondidos durante o outono. No verão, as idas à praia ou lagoas poderiam aparecer com mais frequência, já que as duas escolas estão situadas próximas à praia.

3.8 Os desejos

As perguntas seguintes têm como objetivo conhecer o que as crianças e seus pais almejam para o futuro, o que inclui o conhecimento dos pais em relação aos desejos de seus filhos.

Você sabe o que a criança quer ser quando crescer? Por quê?

As profissões citadas pelos pais dos meninos no NEI possuem algumas características parecidas, como atividades que envolvem bastante movimento e algumas doses de aventura. São elas: bombeiro (3), jogador de futebol, polícia, lixeiro, gari, construtor de casas, escalador e espião, motorista de ônibus, mágico. A profissão de bombeiro foi citada por três vezes enquanto as outras apenas uma vez. As profissões podem ser mais de uma para cada criança e os motivos para as escolhas são os mais variados:

- *“Bombeiro, ele gosta de salvar vidas”.*
- *“Construir casas, ele disse, gosta disso”.*
- *“Bombeiro, polícia, lixeiro”.*
- *“Jogador de futebol, porque ele torce pelo figueirense e pelo flamengo”.*
- *“Motorista de ônibus, bombeiro”.*
- *“Não decidiu, às vezes quer ser um mágico outras vezes não”.*
- *“Ele já disse várias coisas: gari, escalador, espião. Todas atividades aventureiras”.*

Para as meninas do NEI as profissões citadas foram bailarina (2) médica (2), cantora (1), modelo (1), dentista (1), professora (1) e carteira (1), com as seguintes justificativas:

- *“Ela disse que quer ser bailarina. Adora dançar e fantasiar”.*
- *“Médica, cantora, modelo – não sabemos”.*
- *“Professora, porque ela gosta de livros e vive escrevendo”.*
- *“Quer ser carteira porque adora fazer carta”*

Dos entrevistados, 8 afirmaram não saber (ou a criança não decidiu ou os pais não têm conhecimento).

Interessante notar como a profissão de lixeiro e gari, tão desvalorizada na nossa sociedade, é admirada pelas crianças. Profissões como essa requerem uma ampla diversidade de movimentos, como sobe-e-desce, equilibrar-se em movimento, segurar-se no caminhão, sair correndo, pular no chão, além do uso de uniforme, transformando imediatamente o ambiente por onde passa. Ações essas que, pelo menos aparentemente, possuem um conjunto de características próprias de uma brincadeira. Seria esse um dos motivos da preferência das crianças por esta profissão, assim como das outras citadas acima? Construir casas foi uma das brincadeiras que as crianças do NEI fizeram com bastante frequência durante o período de observações. Os tijolos dispostos no chão eram convidativos para que fossem erguidas paredes na cabana situada no meio do pátio. O muro também, estava sempre lá, pedindo para ser escalado. Sem contar os muitos jogadores de futebol que surgiam nos horários de brincadeira com a bola. Pensando assim, muitas brincadeiras fazem relações a essas profissões citadas, ou melhor, muito das profissões tem parecem ter algum tipo de relação com as brincadeiras.

Uma curiosidade entre as profissões escolhidas pelas meninas é o gosto pela leitura e a escrita. Por gostar de escrever cartas, Nicole Coração se identifica com o carteiro, o sujeito que todos os dias entrega cartas em sua casa. Diferente de Flor, que por gostar de ler e escrever quer ser professora.

Para as crianças do Jardim de Infância, entre meninos e meninas, segue abaixo as respostas dos pais sobre o que as crianças gostariam de ser quando crescer:

- *“Quer ser grande pra fazer coisas de gente grande: dirigir é a preferida”*
- *“Artista, porque ela já é.”*
- *“Eu nunca perguntei mas a única coisa que ela diz é que ‘vai ter bebês’”(…);“As últimas vezes que falou sobre isso, mãe!”*
- *“Muitas coisas”.*

Mostra-se curiosa a resposta de um dos pais, que afirmou que a filha quer ser artista por que ela “já o é”. Fica a dúvida se esse desejo realmente é da criança ou do pai. Uma diferença entre as respostas dessa escola e do NEI é a forma como os pais responderam. A primeira escola (NEI) fez referências apenas a profissões, enquanto no JI as respostas foram mais voltadas às diversas situações da vida como ter filhos e aprender a dirigir. Embora as respostas do JI tenham se caracterizado desta forma, o que as próprias crianças do Jardim de Infância responderam, com as perguntas feitas no dia da verificação, talvez não teriam sido

pensadas por seus pais, embora em um dos diálogos uma menina deixe claro que conversa com seu pai sobre isso:

Iracema: E o que vocês querem ser quando crescer?

Tascha: eu quero ser uma das pessoas que exploram o mundo para achar ossos de dinossauro!

Anjormel: eu quero ser uma dançarina árabe! Já sou... [e começa a dançar].

Tascha: eu queria ser fotógrafa, mas meu pai disse que minha voz é melhor pra ser cantora, mas como eu tenho vergonha de cantar na frente dos outros eu quero ser uma exploradora de ossos de dinossauro!¹⁰⁴

Tascha demonstra que seu desejo realmente era ser fotógrafa, mas como fora desencorajada pelo pai, que acha que ela se daria melhor cantando, ela decide por outra profissão na qual sua timidez não é enfrentada. Já Anjormel parece bem decidida e logo demonstra suas habilidades de bailarina no pátio da escola. Abaixo segue o relato de outro grupo que brincava na caixa de areia enquanto seguiam-se as perguntas:

Iracema: Vocês já sabem o que querem ser quando crescer?

Ricardo: Quero ser um construtor de minas! E de mísseis!

Fábio.: Mísseis não existem!

Ricardo: Existem sim!

Aline: Eu quero ser veterinária!¹⁰⁵

Novamente as características de ação e aventura aparecem no desejo dos meninos. E Aline demonstra seu carinho pelos animais (ela está sempre acariciando o cachorro que fica atrás da escola) na escolha de sua profissão.

Se você pudesse inventar um programa para assistir, como seria esse programa?

NEI:

- Alegre (6)
- Educativo (4)
- Informação (2)
- Entretenimento, cultura, lazer, esportes, científico, sem violência, com muita natureza (verdes, animais), de perguntas e respostas (1).

¹⁰⁴ Diário de Campo, 12/12/2006, JI.

¹⁰⁵ Diário de Campo, 12/12/2006, JI.

JJ:

- Informativos, sobre cinema e literatura (2)
- “Criativo, temas sobre a natureza”;
- “Música, lugares, pessoas, bichos, circo”;
- “Com a natureza, animais, sistema solar, instrutivo, alegre, mostrando inconsciências do dia a dia”, “não tenho idéia”.

E se pudesse inventar um programa para crianças, como seria?**NEI:**

- Educativo (6);
- Desenhos (2)
- com natureza e animais (2)
- ensinar a respeitar as pessoas,
- “com brincadeiras e jogos antigos, lúdico”;
- “de informação”, “musical”, “sem violência”, “divertido”.

JJ:

- “Não acho que as crianças devem perder muito tempo na tv.”
- “Não inventaria... é melhor ir brincar no sol!”.
- “Em outra língua”.
- “Histórias e ‘faça você mesmo’”;
- “Com a natureza, animais, sistema solar, instrutivo, alegre, mostrando inconsciências do dia a dia (idem ao dos adultos).”

A preocupação dos pais com a programação da TV caracterizada por programas educativos aparece mais marcante do que os outros. A televisão aparece aí como um meio para se atingir aquilo que a família ou a escola parecem não estar alcançando - inclui-se aí o contato das crianças com a natureza e animais.

Se com esta questão alguns pais pensam em como gostariam que fosse a televisão para seus filhos assistirem, outros, do JJ simplesmente a negam, tendo a televisão como um item desnecessário no dia-a-dia das crianças. Isso confirma o que tínhamos imaginado no início da pesquisa: um menor valor atribuído à televisão por parte dos pais das crianças que estudam no Jardim de Infância.

O fato de alguns pais do JJ ter respondido à pergunta sobre programas para adultos e desconsiderado a possibilidade de sugerirem idéias para a criação de um programa infantil, “*Não acho que as crianças devem perder muito tempo na TV*”, “*Não inventaria... é melhor ir brincar no sol!*”, ou até mesmo com o entendimento por parte das crianças ser desafiado como assistir um programa “*Em outra língua*” demonstra como algumas pessoas pensam neste meio de comunicação de forma negativa, atribuindo à televisão a causa de diversos males para o desenvolvimento infantil.

Esta negação da televisão fez-me lembrar de uma pesquisa feita por Ellen Seiter (1999b), em duas escolas nos Estados Unidos. O que Seiter demonstra como sendo a opinião de uma das professoras entrevistadas vale não somente para a condenação da televisão nas escolas, mas também por parte de pais e de muitas outras pessoas. Em uma das escolas pesquisadas, do sistema Montessori, a professora é totalmente contra a televisão e a qualquer assunto em sala de aula que mencione algo relacionado à sua programação. A professora, Sara, afirma que a televisão é comercial e faz as crianças desejarem comprar coisas de que não necessitam, introduz a elas materiais inapropriados à idade e é simplista em suas soluções de problemas baseadas na violência. Além disso, para ela, os estereótipos sexuais e as aparências demonstradas são ofensivas para as meninas. Ainda mais importante, para Sara, segundo Seiter, “a televisão não é real” (p.243). Assim, a professora impõe duras regras aos seus alunos por conta de seus sentimentos em relação à televisão, tais como:

não conversar sobre ela no pátio, não fazer brincadeiras de televisão, conversar com ela sobre programas de TV são desencorajadas e roupas com personagens da mídia não são permitidos porque distraem as crianças (os pais são informados sobre isso no primeiro dia de aula) (Seiter, 1999, p.244).

Sara tem certeza de que seu papel na sala de aula é manter o controle, e camisetas com personagens ou um vídeo passado em sala de aula com certeza representariam perda de controle para ela.

De acordo com Seiter, os problemas sobre a visão da televisão nas instituições refletem a definição ambígua destes espaços de cuidados de crianças como intermediários entre o lar (onde a televisão é freqüentemente vista e aceita) e a escola. Poderíamos nos perguntar se barrar a televisão não seria uma forma de impedir o diálogo e fortalecer a visão da criança inocente, corruptível, suscetível às influências dos meios de comunicação. Como vimos, mesmo impedindo o acesso à televisão na escola ou em casa, esta consegue ultrapassar todos os filtros chegando até as crianças, como demonstrado por Bully Bill, que não assiste em casa mas tem acesso na casa da avó, conhecendo todos os programas e personagens do seu canal favorito. Ao mesmo tempo, podemos pensar também que o controle imposto à TV sugerido pela escola pesquisada por Seiter ajude a equilibrar a vida cultural das crianças, ampliando suas vivências e experiências, no contato com a natureza, com outros ambientes e pessoas. A preocupação da mãe de Isabela ao afirmar que seu filho passava em torno de 5

horas por dia na frente da TV pode exemplificar esse tempo que a criança deixa de vivenciar outras situações enquanto passa boa parte do seu tempo assistindo aos programas.

Embora essa seja uma questão pertinente ao tema desta dissertação, sabemos que a discussão sobre isso envolve muitas outras questões que devem ser levadas em conta e torna-se arriscado cairmos num maniqueísmo se ficarmos apenas em análises simplistas. Uma discussão mais aprofundada poderá ser feita em trabalhos posteriores.

Se pudesse fazer três pedidos a uma lâmpada mágica, quais seriam?

Para os pais do NEI:

- Educação (3),
- saúde (3),
- vida sem violência (3),
- estabilidade financeira (3),
- justiça (3),

As seguintes citações foram feitas apenas uma vez: felicidade, dinheiro, paz, respeito, lazer, “sem drogas, sem armas, sem desigualdade, sem fome”; “trabalho, casa e carro”, “resolver problemas”.

Para os pais do JI:

- “Casa própria, comida para todos do planeta, educação de qualidade a todos”;
- “Papai: alegria, tranquilidade diversão. Mamãe: voar, teletransportar, dinheiro”;
- “Passar mais tempo em casa, ter alguém para ajudar, mais filhos”;
- “Saúde, morrer dormindo, ou seja, não acordar na face da terra, mas isso bem velhinha, com as filhas adultas”;
- “Paz, harmonia, amor”;
- “Ter mais tempo livre, ganhar na Mega Sena”;
- “Descansar mais, ler e desenhar mais, ir mais à praia”.

E seu filho? Quais pedidos você imagina que ele faria?

Entre as respostas das crianças do NEI, incluem-se os pedidos de brinquedos em geral (7)¹⁰⁶ além de carrinho de pedal, vídeo game, skate, bicicleta, carrinhos, boneco dos Incríveis e uma bola. Outros bens de consumo também foram relatados, além de temas relacionados à diversão e lazer. Pedidos relacionados à família também foram incluídos, principalmente nos casos em que as crianças possuem pais separados, como é o caso de Nanda e Breno. Os

¹⁰⁶ Os que não possuem números entre parênteses foram escritos apenas por uma pessoa.

animais também entraram na lista, além dos desejos carregados com mais fantasia, como ser o mais sortudo e de nunca crescer.

- *“Que voltássemos a morar todos juntos (pai e mãe), ser o mais sortudo, ser o presidente do Brasil” (Breno)*
- *“Um pai mais presente, a família morando mais próxima, fazer balé além da natação” (Nanda).*
- *“Áreas de lazer para brincar, bola, skate, pra praticar esportes. Ver eu e o pai dele juntos com ele – sempre comenta (pede)” (Batman).*
- *“Bastante brinquedo, comida boa, paz na família” (Breno2).*
- *“Carrinho, bonecos dos Incríveis, bola e ficar forte” (Homem Aranha)*
- *“Ela gostaria de ter uma gata, um carro e uma casa rosa” (Flor).*
- *“Pediria brinquedo, pediria para ter muito dinheiro no cofre para dar para a mamãe e papai e para viajar e ver neve” (Daphine).*
- *“Ser sempre o neném da mãe (nunca crescer)” (Cachorro).*
- *“Bastante brinquedo diferente, um carro, ele quer ter uma lancha” (Bob Esponja).*
- *“Ir no Beto Carrero, queria ganhar um boi e um cavalo” (Passarinho2)*

É interessante a forma como uma das mães demonstra sua surpresa aos pedidos de Passarinho, que pede outras coisas que não aquelas que ela imaginava: *“ser trabalhador, jogador de futebol, ser pintor de quadro. Ele deu essa resposta, o que eu imaginava era ser músico pois ele adora cantar. Ter saúde e felicidade”*

Algumas respostas parecem demonstrar o que os pais gostariam que seus filhos pedissem. Outras demonstram como muitas vezes nem sempre o que eles imaginam o filho gostaria de pedir, como é o caso da mãe de Passarinho. Ficou bem clara a importância da família reunida nestes pedidos, em que os pais demonstram nas respostas o quanto as crianças gostariam de ter o pai e a mãe morando juntos. A situação financeira também ganha destaque, como é o caso do filho que gostaria de ter dinheiro para dar para os pais (precisaria saber até que ponto este é um desejo do filho ou do pai que respondeu o questionário). Em praticamente todas as respostas o pedido de brinquedos apareceu.

Já para as crianças do Jardim de Infância, os pais escreveram os seguintes pedidos:

- *“Ter o papai com a mamãe, ter uma irmãzinha, ganhar um brinquedo novo” (Letícia)*
- *“Mais carrinhos da Hot Wheels, uma camisa do figueirense e brigadeiro. Isso hoje, nesse momento” (André)*
- *“Entrar dentro de uma pintura bem linda e levar todos os livros dela; um pouquinho de nuvem do céu; viajar bastante para ver a vó, a tia, a bisá...” (Lara).*
- *“Ter uma capa voadora, saber nadar bem” (Isabela);*
- *“Um laptop para ele; um laptop para o Icaro (um amigo) e nunca mais ter que dormir sozinho na cama, poder sempre dormir no meio do pai e da mãe” (Marcos)*
- *“Saúde, alimento e agasalho para as pessoas que vivem nas ruas, lar para as crianças que não o tem” (Julia).*

- “Comida para quem tem fome, principalmente para as outras crianças” (Marina)
- “Ela quer voar!” (Luiza).

Novamente a importância da família ganha destaque na vida da criança, principalmente nos casos em que pai e mãe não moram juntos. Entre os sete pedidos, três são relacionados a brinquedos, dois a ações de caridade, como ajudar quem passa fome e outros dois relacionados à fantasia, como poder entrar dentro de um quadro e voar. Provavelmente se perguntássemos isso diretamente às crianças as respostas seriam diferentes, como declarou a mãe de André, que os seus pedidos se referiam à apenas aquele momento. Durante o dia de *verificação* no Jardim de Infância consegui perguntar a um grupo de crianças que brincavam na caixa de areia sobre quais seriam os seus pedidos, demonstrados na conversa abaixo:

Iracema: E se vocês encontrassem uma lâmpada mágica e pudessem fazer três pedidos ao gênio da lâmpada, o que vocês pediriam?

Fábio: uma fantasia de Garfield... uma fantasia do Salsicha, do Scooby-doo e do Freddy!

Ricardo: E agora eu! Um brinquedo! Uma espada laser de verdade, toda vermelha¹⁰⁷. Uma mochila a jato de verdade que voa e uma prancha a jato!

Aline: Eu!!

Ana Carolina: Agora eu!

Iracema: A Aline e depois você, pode ser?

Aline: eu pediria...(pensa) um aparelho...

Iracema: um aparelho de dentes?

Aline: É! Um par de chinelos e uma fantasia da Violeta!

Iracema: Violeta?

Aline: É! De um filme!

Ricardo: Dos Incríveis! Porque eles são incríveis!

Ana Carolina: Agora eu! Eu pediria uma fantasia da Genevive, um aparelho de dente também cor de rosa e um sapatinho de cristal!

Ricardo: Eu de novo!

Aline: Não, é só três pedidos...

Ricardo: Posso sim! Eu pido também um baú de tesouros!

Fábio: Eu também pido! Uma fantasia de anão!

Ricardo para Fábio: Vamos cavar aqui até achar uma lâmpada mágica?

Fábio: Lâmpadas mágicas não existem!¹⁰⁸

Ricardo: Existem!

Os brinquedos novamente apareceram com bastante frequência principalmente os relacionados com algum personagem da televisão. Poderíamos pensar que, ao serem lançados novos desenhos animados, novos brinquedos, novas modas, os pedidos das crianças poderiam

¹⁰⁷ A professora Mônica, que estava ao lado, me explica o momento das crianças na escola: “Agora eles estão na Star Wars!”.

¹⁰⁸ Novamente Fábio afirma que algo desejado por Lucas não existe, a primeira vez aconteceu com os mísseis.

ser diferentes, acompanhando aquilo que os leva a desejar no momento. O diálogo construído entre as crianças quando a questão é feita em grupo também pode modificar a resposta, visto que a idéia dos amigos pode parecer mais interessante do que a própria.

Apenas três pedidos parecem ser pouco, como demonstra Lucas, que ao repensar seus três decide pedir, além deles, um baú de tesouros. Isso aconteceu também com um menino, que não fez parte da pesquisa, mas que acabei interrogando por curiosidade de pesquisadora. Entre seus pedidos, o terceiro: “mais três pedidos!”.

Esta parece ser uma questão interessante pra conhecer os desejos das crianças, o que elas almejam no momento ou a forma como responderiam, se só a partir de bens materiais ou partiriam para elementos mais fantasiosos como voar, por exemplo. Como caminho para pesquisas futuras seria interessante comparar as respostas destas crianças com outras pesquisas realizadas sobre o mesmo tema na mesma cidade, principalmente aquelas que tiveram como base o mesmo questionário de práticas culturais e consumo de mídias. São estes relatos que podem caracterizar em parte quem são as crianças que fizeram parte destas pesquisas e que certamente demonstram o que querem e quem são as crianças hoje, neste momento e local, nesta cultura.

CAPÍTULO 4

O *se-movimentar* e o imaginário midiático nas brincadeiras das crianças

Após refletirmos sobre as concepções de infância e a importância da brincadeira, do brinquedo, do movimento e dos espaços destinados para o lúdico, é chegada a vez de pensar estes temas de uma forma mais aproximada aos momentos de contato com as crianças e aos dados coletados durante a pesquisa de campo, como as observações feitas, as anotações, fotos e filmagens.

De acordo com Buckingham (1993) nesta etapa da pesquisa deve-se ter sempre em mente que o que se está descrevendo é apenas resultado de um recorte, ligado àquele contexto, àquela situação momentânea, por isso o cuidado de não cometer generalizações apressadas nas análises. As crianças que participaram desta pesquisa, naquele momento determinado, não representam todas as crianças do mundo ou mesmo de Florianópolis em suas falas, vontades, valores. Daí a importância de lembrar que estes são dados que surgiram neste trabalho em um determinado tempo e contexto social e cultural, que passam por interpretações que também não são inteiramente objetivas. A não neutralidade do pesquisador é entrelaçada com as suas vivências e experiências de vida, que por vezes determinam as análises por um viés diferente do que seria usado nas interpretações feitas por um outro sujeito, com experiências diferentes, outras vivências, dúvidas e questionamentos.

Nesta etapa, devemos também levar em conta que no processo da pesquisa - na interação entre pesquisador e sujeitos - acontece uma relação mútua de questionamentos, dúvidas, incertezas, que perpassam um processo de construção da comunicação entre os sujeitos que estão ali presentes. Assim, concordamos com Buckingham (1993), ao afirmar que o que as crianças dizem nem sempre é evidência do que pensam ou sentem, por isso a necessidade de se prestar atenção também no que elas fazem, em como agem.

Assim, não será possível relatar aqui os sentimentos ou pensamentos das crianças ou por que agem daquela maneira e não de outra. Mas é possível contar o que elas dizem e o que fazem, o que também é muito importante e possibilita caracterizar o contexto pesquisado, já que nos colocamos como desafio observar os gestos e expressões das crianças enquanto brincam.

Devemos também levar em conta que a posição e a imagem do pesquisador na escola é construída pelas crianças a cada contato, gesto, fala. Questionamentos como “Quem é ela?”, “O que está fazendo na escola?” possivelmente foram presentes nas falas e pensamentos das crianças e fizeram parte da relação construída entre nós nos momentos de interação e observação na escola.

Ao iniciar a pesquisa de campo, minha estratégia de aproximação às crianças foi inspirada nos relatos de Corsaro (2005) que, na pesquisa de campo já mencionada, ficou durante as primeiras semanas de observação em áreas com grande número de crianças na escola, esperando que elas reagissem à sua presença. Sendo ignorado por elas nos primeiros dias, o autor descreve este como sendo o momento mais difícil da pesquisa, o de querer dizer alguma coisa para as crianças, mas ao mesmo tempo ter que manter a estratégia de permanecer calado. Diferentemente de Corsaro, não levou muito tempo para que eu fosse abordada por alguma criança nas duas escolas pesquisadas – levando em conta que em uma das escolas as crianças já me conheciam, de modo que as dúvidas que elas tinham sobre a minha presença puderam ser exteriorizadas de forma diferente.

A partir das observações, principalmente as relatadas no Diário de Campo e que incluíam o registro dos dias das fotografias, foi criada uma relação de eixos temáticos que pudessem agrupar as brincadeiras que aparentemente possuíam temáticas semelhantes. Além das brincadeiras, outras situações colaboraram para a criação destes eixos, já que a observação/participação nos momentos da pesquisa não se restringiram somente às brincadeiras, mas a toda movimentação ocorrida no pátio. Assim, as conversas que tive com as crianças, todas as situações observadas bem como os diálogos que presenciei, ajudaram a formar o quadro de características das brincadeiras que apresento a seguir.

4.1 Os eixos temáticos

Ao trabalharmos eixos temáticos relembremos da sistematização idealizada por Sarmiento (2004) dos eixos estruturadores das culturas da infância. Divididos em quatro diferentes eixos, o autor traça as características da “universalidade” das culturas infantis, levando em conta as diferenças de contexto e inserção cultural de cada criança. São estes eixos que tomamos como base, considerando-os como o alicerce que abarca tudo o que percebemos durante os momentos de contato com as crianças assim como as reflexões feitas nos momentos posteriores a esses.

O primeiro eixo, *interatividade*, faz menção às relações sociais das crianças com seus pares, adultos, na escola, na família ou em outras instituições. É aqui que são estabelecidas as culturas de pares, “um conjunto de atividades ou rotinas, artefactos, valores e preocupações que as crianças produzem e partilham na interação com seus pares (CORSARO, 1997, citado por SARMENTO, 2004, p. 23).

O outro eixo apresentado pelo autor é a *ludicidade* que, segundo o autor, constitui um traço fundamental das culturas infantis. Como vimos anteriormente, inclusive nas palavras de Huizinga (2005), o brincar é uma atividade própria do ser humano, e são as crianças que utilizam este tipo de instância de diversão, de aprendizagem, de interação com mais frequência do que qualquer outro adulto. A criança vive e se comunica através do lúdico, aprendendo, se relacionando e, principalmente, se divertindo.

O terceiro, *a fantasia do real*, trata da transposição que as crianças fazem das situações da realidade para suas brincadeiras. É a junção entre realidade e fantasia, que se encontram associadas no universo das brincadeiras das crianças (e na vida dos adultos).

O último eixo estruturador, *a reiteração*, traz a idéia da não literalidade e a não linearidade do tempo na brincadeira. “O tempo da criança é um tempo recursivo, continuamente reinvestido de novas possibilidades, um tempo sem medida, capaz de ser sempre reiniciado e repetido” (Sarmiento, 2004, p.28). Segundo o autor, as crianças constroem os seus fluxos de interação num tempo infinito, onde negociam suas práticas e ações.

O tempo recursivo da infância tanto se exprime no plano sicrónico, com a contínua recriação das mesmas situações e rotinas, como no plano diacrónico, através da transmissão de brincadeiras, jogos e rituais das crianças mais velhas para as crianças mais novas, de modo continuado e

incessante, permitindo que seja toda a infância que se reinventa e recria, começando tudo de novo (Idem, p.29).

São estes eixos que, de uma forma mais ampla, constituem a base de todas as brincadeiras e situações observadas durante a pesquisa de campo. O que tentamos classificar neste trabalho, de forma a facilitar a visualização dos dados recolhidos em campo, parte destes eixos maiores apresentados por Sarmiento já que, como o autor, consideramos a interatividade, a ludicidade, a fantasia do real e a reiteração como características universais das culturas das infâncias, expressadas principalmente através das brincadeiras.

A organização das brincadeiras em eixos temáticos não pretende simplificá-las ou confiná-las a determinadas características, o que, mesmo que fosse possível, iria de encontro ao que propusemos na discussão sobre infância, brincadeiras e movimento. Mas, como ferramenta metodológica, esta pareceu ser a forma mais clara para organizar, ainda que inicialmente, toda a riqueza do material acumulado durante a pesquisa de campo. Essa divisão foi feita apenas para facilitar a aproximação a tantos dados, o que não significa que as brincadeiras possuam fronteiras temáticas bem delimitadas entre uma e outra. Afinal, toda brincadeira envolve o imaginário, pode acontecer com o uso ou não de objetos/brinquedos e se apropria de imagens presentes na cultura lúdica das crianças.

Para a identificação dos eixos temáticos deste trabalho foram selecionadas frases a partir da leitura dos registros do Diário de Campo, que foram agrupadas de acordo com as suas características (por exemplo, se a referência era feita a animais, a lutas, a brinquedos, etc.). Algumas citações podem estar associadas a mais de um eixo temático, daí a escolha por este método, já que a criação de categorias propriamente ditas poderia caracterizar algo mais fechado, sem a possibilidade de movimentação ou repetição dos temas nos diferentes eixos.

Ao fazer esta seleção, tivemos consciência de que muitas situações relevantes podem não ter sido percebidas ou devidamente valorizadas. Concordamos com Tobin (2000), ao afirmar que os pesquisadores geralmente fazem uma seleção das falas que aparentemente fazem sentido para o trabalho, deixando de lado outras que inicialmente parecem ser estranhas ou incoerentes, mas que podem ser surpreendentes. Segundo ele, existe muito mais sentido nas falas das crianças do que nós creditamos a elas. Entendendo isso, tomamos o cuidado de não fazer análises especulativas, conforme alerta o autor, colocando significados que não existem nas palavras ou nas ações das crianças. O critério ético de respeitar o que é expresso por elas manteve-se sempre em primeiro plano, sendo a interpretação dos dados da pesquisa

uma decorrência do que foi observado, sobre o que pensamos ou interpretamos de acordo com o tema apresentado.

Vale ressaltar mais uma vez que a construção dos eixos temáticos partiu da observação feita em duas escolas, em um determinado momento e contexto social, não podendo ser generalizado como característico de uma única infância. Esta é apenas uma face, um grão de areia que tentamos demonstrar, das várias infâncias existentes.

Embora o *se-movimentar* das crianças tenha aparecido enquanto categoria em alguns trabalhos pesquisados, a opção de não considerá-lo parte de um eixo temático parte do entendimento já exposto no capítulo 1 desta pesquisa. Na dissertação de Francisco (2005, p.164), na demonstração em percentual das brincadeiras observadas, o movimento (enquanto atividades como correr, dançar e cantar, subir nas árvores, andar de balanço, jogar bola e pular amarelinha) aparece ao lado de categorias como *dramatizações, expressão plástica, jogos, faz de conta e outros*. Já, o trabalho de Agostinho (2003), destaca a importância da movimentação das crianças nas creches do município, o que levou a autora a concluir que a creche é um espaço para se movimentar. Na obra de Pacheco (1985), uma das pesquisas pioneiras no Brasil sobre a relação entre crianças e televisão, são analisados detalhadamente através de fotos os movimentos das crianças enquanto assistem a desenhos na televisão. A autora leva em conta cada movimentação dos sujeitos, suas posições na cadeira, o olhar, movimentos faciais e outras reações apresentadas durante a assistência do desenho.

Penso que criar uma classificação onde seriam enquadradas as referências das crianças ao *movimento* seria negar as relações de sentido/significado entre ser humano e mundo estabelecidas através do *se-movimentar* (KUNZ, 2006), o movimento enquanto uma das formas que podemos nos reconhecer enquanto sujeitos no mundo. Se a criança brinca, independente da forma com que o faz, se desenhando, com bonecos ou subindo em árvores, o movimento humano está presente em todas essas experiências.

Alguns temas de brincadeiras mostraram-se mais frequentes entre as crianças do Jardim de Infância. Um dos motivos que podem justificar essa diferença é o tempo que destinei às observações nesta escola, com duração maior e observações mais espaçadas (nas terças e quintas-feiras). No NEI, as visitas à instituição se concentraram em apenas um mês e meio, mais concentradas, ocorrendo todos os dias da semana.

A tarefa de classificar o que parece ser inseparável torna o trabalho complexo e até mesmo impossível de ser realizado de modo perfeito, mas mesmo assim houve a tentativa de agrupar as brincadeiras de acordo com temas, para que pudesse haver uma aproximação mais detalhada de todo o material registrado. Assim, seguem abaixo os eixos temáticos criados de

acordo com os temas trazidos pelas crianças e uma tabela que possibilita visualizar, quantitativamente, o que foi observado e anotado nestes meses de convivência.

Temas das Brincadeiras (eixos temáticos):

- **Animais:** Nesta classificação foram agrupadas as brincadeiras ou referências feitas pelas crianças a animais, domésticos e/ou selvagens.
- **Cotidiano:** Fazem parte deste eixo temático brincadeiras que fazem referências à vida doméstica ou trabalho, como brincar de papai, mamãe e filhinho (a), casinha, cuidar do bebê, fazer comidinha, trabalhar etc. (Agostinho, 2005). São as situações do cotidiano apropriadas nas brincadeiras, como apresentado por Sarmiento (2004) em um dos eixos estruturadores das culturas da infância, a *fantasia do real*.
- **Jogos:** foram reunidas neste eixo as brincadeiras ligadas a um sistema de regras geralmente pré-estabelecidas, como jogos coletivos: futebol, pega-pega, esconde-esconde, etc.
- **Imaginário das Mídias:** Nesta classificação são citadas brincadeiras que fazem referências ao uso de objetos/brinquedos e brincadeiras ligadas a enredos e personagens encontrados em mídias eletrônicas, principalmente a televisão (programas, filmes, publicidade).
- **Magia, lutas e aventura:** Neste eixo temático encontram-se brincadeiras em que as crianças fazem representações de batalhas, guerras e disputas, que simulam o uso de armas, armadilhas, poderes mágicos e que através do movimento simulam lutas, confrontos. Brincadeiras que trazem a presença do medo, da magia, de elementos fantásticos, caracterizando o enredo como uma outra dimensão, um outro mundo de possibilidades e lógicas diferentes (Corso, 2006).
- **Com objetos/brinquedos:** Fazem parte deste eixo temático todas as brincadeiras realizadas através da manipulação de brinquedos e objetos. Foram incluídos também os brinquedos de grande porte localizados no pátio da escola, como escorregador, balanços, gangorras, etc. A este eixo foi somada uma outra classificação feita nas tabelas anteriores (de acordo com as opiniões dos pais), que considerava as brincadeiras com elementos da natureza uma categoria à parte. Como muitas brincadeiras ocorriam nas árvores, com pedrinhas, areia, tocos de madeira, chegou-se à conclusão de que estes também são brinquedos, que podem ser manipulados e servem como suporte para a brincadeira, assim como um brinquedo tradicional, industrializado. Embora exista essa divisão para melhor visualizar as temáticas das

brincadeiras, podemos considerar que todos os outros eixos fazem parte deste eixo maior, *Objetos/brinquedos*, já que grande parte delas tinham como suporte pelo menos um objeto ou brinquedo. Com a abrangência deste eixo temático foram encontradas algumas limitações para a sistematização e a definição de seu caráter preliminar. Portanto, é necessário deixar claro que existem diferenças entre os movimentos realizados pelas crianças, por exemplo, ao se brincar num escorregador e ao brincar com uma boneca, assim como na estruturação das brincadeiras que envolvem esses dois objetos/brinquedos. O que une estas diferenças neste eixo é a utilização de um suporte ou objeto/brinquedo durante o brincar.

Tabela 14 – Eixos temáticos (referências citadas no Diário de Campo)¹⁰⁹:

Eixo temático	NEI	JI
Animais	2	12
Cotidiano	3	6
Imaginário das Mídias	20	37
Jogos	13	9
Magia, lutas e aventura	6	30
Objetos/brinquedos	23	64

4.1.1 Brincadeiras com objetos/brinquedos

Uma rápida olhada nos números da tabela permite perceber a importância dos *objetos/brinquedos*¹¹⁰ nas brincadeiras infantis. Nas duas escolas o número de citações a eles no Diário de Campo foi considerável, embora pudesse ter sido muito maior já que se trata de uma temática que transita por todos os outros eixos.

A grande diferença no número de ocorrência entre as brincadeiras das crianças do JI em relação às crianças do NEI neste eixo temático pode ser explicada por três fatores. O primeiro é relacionado ao tempo destinado às observações, que foi maior no JI que no NEI. O segundo, pelo agrupamento neste de um eixo criado anteriormente, “*brincadeiras com elementos da natureza*”. O caderno utilizado para fazer as anotações do Diário de Campo também foi de certa maneira um elemento influenciador nestes números já que, depois do

¹⁰⁹ Os eixos temáticos estão dispostos na tabela em ordem alfabética apenas para efeito de visualização.

¹¹⁰ A citação das palavras “objetos” e “brinquedos” serve para destacar que outros objetos que não só aqueles convencionados pela indústria como brinquedos também possuem função de suporte simbólico nas brincadeiras.

estranhamento inicial, as crianças começaram a pedir para que eu anotasse o que elas faziam, do que elas brincavam.

Embora o objetivo desta pesquisa não seja fazer um comparativo entre as brincadeiras das crianças nas duas escolas, algumas diferenças ou semelhanças inevitavelmente acabaram se sobressaindo. E a partir da análise de todo o contexto pesquisado é possível afirmar que existem diferenças significativas entre as brincadeiras das crianças das duas escolas principalmente por conta da organização do espaço e da diversidade das produções culturais (contos de fada, livros, músicas, histórias e demais suportes simbólicos) disponibilizadas a elas.

A meu ver, enquanto observadora daquele determinado contexto, as crianças - meninos e meninas - que estudam na escola Waldorf demonstraram mais interesse nas brincadeiras inspiradas nas narrativas (histórias contadas na escola e programas da TV), além de explorarem com frequência os diversos elementos da natureza encontrados no pátio (subir em árvores, brincar com areia e água, pedrinhas, caixas de madeira etc). Já no NEI, o destaque para as brincadeiras dos meninos foi o jogo de futebol e das meninas as brincadeiras com bonecas e os brinquedos do parque.

Estas diferenças podem ser explicadas, em grande parte, pela diversidade dos produtos culturais (estímulos e propostas das pedagogias seguidas por cada escola), o espaço das instituições e a experiência de vida de cada criança (fatores culturais, sócio-econômicos, etc). Embora tenham sido notadas essas diferenças, características comuns entre as brincadeiras também foram observadas, como as brincadeiras cujos roteiros eram baseados na magia e na aventura e nos personagens de programas da televisão.

Essas diferenças encontradas no campo de pesquisa nos leva a pensar 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. De acordo com Kunz (2001),

a sensibilidade, as percepções e a intuição humana desenvolvem-se de forma mais aberta e intensa quanto maior for o grau e as oportunidades de vida, vivências e experiências com atividades constituídas por um se-movimentar espontâneo, autônomo e livre (Idem, p.20).

Daí surge a necessidade de pensarmos nos espaços *para* o movimento e não somente na adaptação do movimento às estruturas encontradas no pátio. Através de 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. Como demonstra Wajskop (2001),

o espaço da instituição deve ser um espaço de vida e interação e os materiais fornecidos para as crianças podem ser uma das variáveis fundamentais que as auxiliam a construir e apropriar-se do conhecimento universal (Idem, p.27).

Nas dissertações de Agostinho (2003) e Francisco (2005) o parque foi apontado como o espaço das creches preferido pelas crianças, sendo o local propício para a realização de movimentos amplos e das brincadeiras livres, em comparação com os limites da sala que tornam as possibilidades de movimentação mais restritas. Neste sentido, Agostinho (2003) afirma que

as crianças pesquisadas revelaram através de sua plasticidade corpórea que querem o espaço da creche como *um lugar para se movimentarem*, em suas formas de se apropriar do espaço, nas marcas que nele imprimem (Idem, p.127).

Por isso a importância de encarar o espaço da Educação Infantil, de acordo com Wajskop (2001) como um local onde as crianças possam compartilhar e confrontar com outras crianças e adultos “suas idéias e concepções sobre as relações afetivas, sobre o mundo físico e social através da interação entre si, com a natureza e a sociedade” (Idem, p.27).

A diferença mais marcante entre as duas escolas pode ser percebida também a partir de suas propostas pedagógicas. Como vimos anteriormente, no Jardim de Infância os brinquedos não são industrializados e tampouco possuem os detalhes funcionais que costumam caracterizar os brinquedos atuais. A maioria das brincadeiras ocorridas no pátio acontecem com objetos não manufaturados ou ainda em forma de matéria prima como cordas amarradas em árvores, caixas de madeira, tábuas, pequenas pás e baldes de ferro, gamelas, entre outros.

Os brinquedos grandes como balanços, casinha e escorregador também são feitos de madeira, em sua cor natural, sem aditivos de pinturas.

Já no NEI, os brinquedos industrializados são em maior número, seguindo um formato padrão das escolas de educação infantil do município: panelinhas, baldinhos e pazinhas de plástico são maioria entre os brinquedos oferecidos para as crianças no pátio. Os brinquedos permanentes do parque são feitos de estruturas de ferro e madeira, a maioria pintados, com predomínio das cores vermelho, verde, amarelo e azul.



Foto15: Local onde os brinquedos dormem (Jardim de Infância, foto da pesquisadora, 22/08/2006).



Foto 16: Carrinhos, pazinhas e capacete. A areia é a matéria - prima da brincadeira, da comidinha à construção civil. (NEI, foto da pesquisadora, 17/08/2006)

Sendo os brinquedos manufacturados ou não, durante a pesquisa de campo foi possível observar a importância destes objetos na construção das brincadeiras. Se a criança manipula uma caixa de madeira ou uma boneca, é a relação construída por ela - suas diferentes

mediações - que vai definir a importância simbólica e funcional do brinquedo. Como afirma Brougère (2004),

a socialização não pode ser entendida como condicionada pelo objeto, mas sim como um processo de apropriação e de reconstrução a partir do contato com o brinquedo. A dimensão simbólica do brinquedo não desaparece mas só tem eficácia na apropriação, na interpretação que a criança faz dele (Idem, 73-74).

O valor do lúdico agregado aos objetos/brinquedos pela criança através da mediação e do imaginário possibilita que estruturas das mais variadas adquiram significados até mesmo impensáveis para um adulto desatento, principalmente se levarmos em conta apenas a sua matéria-prima. É o caso de um brinquedo montado por dois meninos no Jardim de Infância, conforme registrado no Diário de Campo:

Erick e Mateus estão na árvore ao meu lado fazendo uma “enjambração” de cordas, caixas e carrinhos de madeira e ‘motocas’ (uma pequena tábua de madeira com uma roda em uma de suas pontas). Tem tanta coisa pendurada no tronco e na árvore (nesta grande árvore tem um tronco em diagonal apoiado sobre ela) que até parece uma armadilha. Acho que essa foi a mesma conclusão de Isabela que, sempre correndo, pára para falar com os dois: “essa armadilha não pode nos pegar!”. Acho que Isabela não está entendendo... Vejo uma criança devolvendo a moto que estava pendurada em uma corda no alto da árvore. Erick me enxerga e faz uma cara de espanto como quem pergunta ‘como não te vi antes?’: “Oi!”. “Oi Erick, tudo bem?”. “Tudo!”. “Que lindo isso que vocês estão fazendo!”. “é...” ele responde, apontando para uma parte do seu feitiço. Como ele não disse o que era, perguntei: “Como se chama isso?”. Ele não entende a pergunta, repito de outra forma: “O que é essa coisa linda que vocês fizeram?”. Erick: “Não sei!”. Confesso que por essa resposta eu não esperava! Ele pede auxílio ao seu colega: “Mateus, o que é isso que a gente fez?”. Mateus: “É uma nave espacial!”. Davi repete a resposta do amigo e começa a mostrar os botões (cascas de coco) e o que pode acontecer se alguém mexer ali. André passa por ali e tenta pegar a moto pendurada na árvore, sem sucesso. Acho que essa é a parte que mais chama atenção na nave espacial, embora não pareça ser uma nave para quem passa distraído por ela¹¹¹.

O fato de Erick “não saber” o que estava fazendo se repetiu mais uma vez em uma brincadeira do barco. Quando fui convidada para brincar e perguntei do que se tratava, novamente ele demonstrou não saber, pedindo auxílio aos colegas para obter a resposta. O

¹¹¹ Diário de Campos, 27/06/06, JI.

contexto da brincadeira e o que se passava em seu imaginário talvez fossem mais importantes para ele do que ter que fazer uma definição da brincadeira para um adulto, que possivelmente não entenderia tal complexidade.

A nave espacial foi construída por mais algumas vezes por esses dois colegas, cada vez em lugares diferentes. Uma delas coincidiu com um dos dias em que eu estava com a câmera fotográfica na escola. Sem os meus questionamentos típicos de um adulto curioso, Erick se aproxima e conta do que estão brincando, mas não consigo entender o que ele diz. Peço para que ele repita no meu ouvido e continuo não entendendo. Fiquei na dúvida se meu repertório de brincadeiras de crianças estaria tão escasso ou se realmente passo por problemas de audição. Resolvo perguntar a Erick o que era aquilo que eles estavam construindo e ele responde: “*uma nave!*” em tom de quem pergunta se ainda tenho dúvidas. “*Ela tá destruída! Faz uma foto?*”. Fazer uma foto da nave? “Claro”, respondo. Pergunto se eles querem uma foto da nave destruída ou inteira. “*Destruída!*” e sorri fazendo pose. Depois descubro que na verdade são duas naves, que meus olhos adultos não conseguiram distinguir sozinha. Uma nave era do Erick e outra do Mateus.



Foto 17: Erick com a nave destruída (Jardim de Infância, foto da pesquisadora, 22/08/2006).

Com a manipulação dos objetos/brinquedos, Erick se apropriou de conteúdos presentes no seu cotidiano, ressignificando e experimentando novas formas para as imagens e representações presentes em seu imaginário. A relação construída a partir do menino fez com que as estruturas de madeira adquirissem significados, como “uma nave espacial”, no ato de brincar.

Em outra conversa que tive com Erick, ele comentou sobre os livros a que tem acesso em casa e o quanto aquelas histórias mexem com a sua imaginação, o que pode justificar a

repetição da construção de espaçonaves com os objetos encontrados por ele no pátio da escola.

Erick vem me contar que quer viajar num ‘astronauta’ quando crescer. Pergunto se ele quer ‘ser um astronauta’, e ele responde que sim, e refere que quer ir até a floresta do livro que anteriormente havia me falado. “A floresta é em outro planeta!”. “É? E como se chega até lá?”. “De foguete!”¹¹².

Uma das semelhanças encontradas entre as duas escolas não depende de fatores materiais como os objetos/brinquedos oferecidos, mas da postura dos educadores. Assim como foi apontado na pesquisa de Agostinho (2003), a presença do adulto nas brincadeiras das crianças durante as observações restringiu-se a raros momentos de participação. No NEI, esta participação era restrita à auxiliar de sala, que todos os dias acompanhava os jogos de futebol dos meninos, ajudando a organizar os times, ensinando-os a fazer o revezamento dos jogadores e vibrando com a platéia do jogo. No Jardim de Infância, a proposta da escola entende as brincadeiras do pátio como oportunidade para a criança descobrir seu mundo através da ludicidade, sem a intervenção de adultos. Mas foi no dia em que uma das professoras propôs algumas atividades (esconde-esconde, pique) que houve a adesão de praticamente todas as crianças que estavam pelo pátio. Essa falta de interferência dos adultos nas vivências das crianças acabou por influenciar inclusive a minha atitude, que ao ser convidada pelas crianças do JI para participar de seus jogos sentia-me uma gigante no espaço, como se estivesse fazendo algo proibido, principalmente quando a brincadeira exigia movimentos mais amplos como correr pelo pátio.

Yuri se aproxima: “vamos brincar de pega-pega?”. “Brincar de pega-pega?”, não estava acreditando naquele convite até então inusitado. “É! Você pega!”, e sai correndo. Uma das professoras me olha correndo no pátio e explico, “tenho que pegar!”. Ela sorri. A outra professora brinca: “Vai trabalhar, Iracema, deixa de brincar!”. Quando percebo, tenho que pegar muitas crianças, que vêm pedir a mim para entrar na brincadeira. Adorei a experiência, mas não me senti à vontade correndo pelo pátio (nunca vi as professoras brincando com eles, elas costumam não interferir na brincadeira. Na verdade este transtorno me fez sentir uma gigante correndo das crianças). A barra era o barco, mas acabei não brincando por muito tempo.¹¹³

¹¹² Diário de Campo, 02/05/2006 JI.

¹¹³ Diário de Campo, 20/06/2006, JI.

Embora eu tivesse sentido esse estranhamento inicial, foi brincando com as crianças que percebi o quanto elas gostam da participação de um adulto em suas brincadeiras. É como se elas estivessem abrindo seus mundos para um desconhecido entrar e se sentindo orgulhosas por poderem compartilhar sensações que só a brincadeira pode proporcionar;

Olho para frente e vejo Daniela perguntando meu nome para uma das professoras. Ela vem em minha direção e me convida para brincar de cama- de- gato. Bom, eu não lembrava como se fazia aquilo com barbante, na verdade não tive a capacidade de aprender. Mas ela me ensinou pacientemente até eu conseguir. Foi difícil, com muitos nós de barbantes e dedos. Ela não escondia a felicidade por eu estar interessada em aprender seu jogo e assim outras crianças se aproximavam para ver o que estávamos fazendo, inclusive as professoras.

Quando paramos, Daniela me convidou para brincar de pega-pega. No momento minha disposição física não me permitiu correr. Então ela sugeriu que brincássemos de esconde-esconde, eu, ela e Aline, e eu tinha que contar. Comecei a contar e Juliana já se aproximou pedindo para brincar. Enquanto eu procurava cada uma das crianças, outras se aproximavam e pediam para brincar também. Quando vimos, tomamos conta do pátio. E brincamos por um bom tempo.¹¹⁴

Com esses relatos, pensamos também na importância de as crianças brincarem livremente sem supervisão adulta, que faz com que elas tenham um espaço próprio de criação cultural (Cf. PERROTTI, 1990), na possibilidade da criança ter a liberdade para criar seus roteiros de brincadeiras, trocar conhecimentos com seus pares, descobrir, sentir novas texturas, sentimentos, questionar o ambiente, transgredir. Por outro lado, lembramos da importância da presença do adulto nestas descobertas, do adulto enquanto exemplo, enquanto um amigo que pode propor e compartilhar novas experiências, novas aventuras. Embora não seja este o foco de nosso trabalho, registramos a importância de se refletir sobre as possibilidades do papel que o adulto pode exercer nesses momentos, “como forma de enriquecer o repertório da criança e o seu próprio” (AGOSTINHO, 2003, p.75).

¹¹⁴ Diário de Campo, 22/06/2006, JI.

4.1.2 Os *animais* nas brincadeiras

O outro eixo temático faz referência às brincadeiras que possuíam animais como personagens representados pelas crianças. Pela presença freqüente deste tema nas brincadeiras das crianças do Jardim de Infância, foi interessante perceber como durante o tempo de observações no NEI, nenhuma brincadeira que tivesse alguma referência ou representação de animais selvagens ou domésticos tenha chamado minha atenção. Exceções a isso foram os dias em que as crianças passaram boa parte do tempo procurando lagartas nos vegetais da horta e a ocasião em que escolheram os nomes com que seriam identificados na pesquisa: três meninos escolheram a substituição de seus nomes por “*Passarinho*”, um por “*Cachorro*” e uma menina de “*Sol Pintinho*”. Embora a pequena presença de referências a animais esteja representada em números na tabela, é importante lembrar que o pátio do NEI é mais extenso que o do Jardim de Infância, dividido em quatro espaços, onde não se tem a possibilidade de enxergar ou ouvir as crianças que estão em espaços diferentes. Pode ser que brincadeiras com animais em seu conteúdo tenham passado despercebidas, assim como outros temas que aqui não forem citados.



Foto 18: A procura por lagartas na horta (NEI, foto da pesquisadora, 22/08/2006).

A importância dada aos animais pelas crianças do JI foi notada já nos primeiros dias de observações, quando fui apresentada aos cães da casa vizinha. Ana Carolina me descreveu todas as características de seu cachorro e Luiza me contou de “Bartô”, o cão de guarda de sua casa que primeiramente se chamava Bartolomeu. Tigres, onça pintada, gatos, cavalos,

dragões, lobos e até uma comunidade de “animais da floresta” ou “bichos da noite”, como corujas e morcegos, cigarras e ‘gato do mato’ foram encontrados no pátio da escola.

Embora eu tenha criado um eixo específico para classificar as brincadeiras sobre **animais**, pode-se perceber através das notas de Diário de Campo que esse tema aparece também em outros eixos temáticos, já que os roteiros de brincadeiras com animais podem ser relacionados pelas crianças a enredos da televisão, de contos de fada, de magia, de medo, de aventura. É o caso de um *gato espião*, que freqüentemente invocava seu “*campo de força para gato*”.

Uma situação freqüentemente observada tanto no JI como no NEI é a facilidade encontrada pelas crianças de transitar entre as fronteiras do imaginário e do real. Como visto anteriormente nas palavras de Girardello (1998) e Brougère (2004), é através da imaginação, em suas brincadeiras e narrativas, que a criança busca elementos para enfrentar o desconhecido ou o que lhe causa medo ou espanto, moldando as mais diversas situações de acordo com suas expectativas. E é também através das narrativas¹¹⁵, que transitam entre o imaginário e o simbólico, das histórias compartilhadas com colegas sobre fatos vivenciados, que as crianças buscam significados para experiências da vida real. Esse é o caso de Marcos que conta em um dos meus encontros com as crianças do JI os fatos que se sucederam após ser picado por uma abelha.

Marcos: “Sabia que eu fui pro hospital?”. “Ah é?”, respondo. “Pra passear?”, brinco. “Nããão! Uma abelha me picou bem na garganta. Os médicos abriram minha garganta e conseguiram ver uma asinha e o ferrão dela. Só que já estava na barriga. Eles tiveram que abrir a minha barriga, com uma faca que tem uma coisa na ponta que não dói...” E foi relatando sua aventura. Sua barriga foi aberta para que os médicos tirassem a abelha que havia entrado pelo pescoço. “Mas não doeu nada, porque na faca tinha uma coisa que fazia não doer”, isso foi bem frisado por ele. Mas acaba se contradizendo (ou eu não entendi) ao contar que os médicos usaram uma coisa que vê dentro da barriga, para não ter que cortar, senão ele não ia agüentar. Mas no final tudo deu certo, eles fecharam sua garganta e sua barriga e não havia mais abelha lá dentro. “E eu ganhei 10 pirulitos lá!”¹¹⁶.

Através de uma ou mais situações reais, Marcos encontrou uma forma de relatar a solução encontrada para amenizar sua dor (o corte feito no hospital e a picada da abelha) apoiado em situações e elementos presentes em seu imaginário, como a faca que tinha algo que fazia não doer e a recompensa pela sua valentia: os 10 pirulitos. Aqui, além da presença

¹¹⁵ Sobre narrativas e imaginário infantil ver Girardello (1998).

¹¹⁶ Diário de Campo, 20/06/2006 JI.

figurativa de um bisturi e de uma abelha que entra pelo pescoço e vai parar na barriga, aparece a identificação imaginária da criança com o heroísmo, por ter conseguido enfrentar a situação. De acordo com Girardello (1998), em referência à obra de Kieran Egan, “a identificação imaginativa com o heroísmo permite ainda que a criança pense nela mesma como incorporando as qualidades de transcender os limites impostos pela vida real” (Idem, p.108).

As brincadeiras com animais também representaram uma oportunidade de as crianças demonstrarem uma ampla diversidade de movimentos, que não se restringiam apenas à imitação da movimentação animal. O contexto das brincadeiras permitia experimentações dos mais variados gestos, desde andar sobre quatro apoios até ter que enfrentar ocasiões inusitadas como enfrentar um tigre feroz. A liberdade de poder experimentar situações diversas que as crianças vivem através da brincadeira, de desconstruir modelos padrões, trabalhar com misturas e diferenças e poder vivenciar isso com os próprios sentidos faz-nos pensar na importância de reafirmar o movimento como um canal de diálogo entre os sujeitos e o mundo, de experimentação, de um jogo de perguntas e respostas com o mundo vivido. É o caso de Luiza que testa, no nível simbólico, os padrões convencionais da representação humana do movimento ao imitar um gato. O fato de seu gato imaginário estar preso a uma coleira, curiosamente, dá a ele maiores possibilidades de movimentos e experimentações, como pode ser visto no relato abaixo:

*“Quando eu brinco de gato-coleira eu posso fazer tudo o que eu quiser!”.
‘O que é um gato-coleira?’, pergunto. “É um gato com uma coleira! Já vi um gato coleira latir? Au-miau, au-miau. (...) ele faz de tudo, ele rola, ele faz assim ó..” fala enquanto se deita no chão, eleva as pernas e exhibe seus movimentos.¹¹⁷*

Luiza, assumindo o papel de *gato-coleira* demonstra em sua experiência a tentativa de resolver o fato de se ter a liberdade de brincar no nível simbólico em contradição aos limites ou paradigmas encontrados na realidade (WAJSKOP, 2001). Em sua trama imaginária, a coleira tornou-se apenas mais um objeto simbólico que, ao contrário dos limites que impõe na vida real, permitiu outros movimentos e expressões além daqueles esperados de um gato verdadeiro.

¹¹⁷ Diário de Campo, 09/05/2006 JI.

4.1.3 Meninos x Meninas: do cotidiano à magia, lutas e aventura

O eixo “cotidiano” foi criado a partir da observação das brincadeiras que representavam funções domésticas ou familiares, como brincar de papai, mamãe e filhinha e atividades cotidianas como trabalhar, limpar a casa, cuidar do bebê. A maioria das brincadeiras observadas relacionava a atividade de *fazer comidinha*, com o auxílio de utensílios como panelinhas e baldinhos. A areia era a matéria prima, que virava bolo, sopa, arroz, “carninha”.

Maíra, da turma dos pequenos, trouxe-me seu bolo, seguida por Taís e mais um menino que adorou a idéia, repetindo diversas vezes o feito do bolo para oferecer a mim. Eles pegavam a areia na pontinha dos dedos e colocavam próximo a minha boca, eu, fazendo de conta que comia, e eles fazendo de conta que a comida sumia, jogando cada quantidade oferecida no chão (porque colocá-la de volta ao prato significava que eu não a teria aceitado)¹¹⁸.

Vitória voltou para o meu lado. Já estão recolhendo os brinquedos, mas ela está com um balde pequeno com terra e água dentro e uma colherzinha de madeira. Ela me convida para brincar de mamãe e filhinha. Digo que acho que não dá mais tempo, pois estão chamando para entrar na sala. Ela insiste e eu concordo. Vitória: “Você era o neném!”. Tudo bem. Eu: “Mamãe, estou com fome!”. Vitória: “Ó a sopinha, neném!”. E me dava com todo carinho sua sopinha de barro¹¹⁹.

As brincadeiras de faz-de-conta geralmente são caracterizadas como sendo preferência das meninas, sendo que brincadeiras mais “ativas”, com diversas possibilidades de movimentação, entre simulações de lutas, corridas e saltos geralmente são relacionadas aos meninos. Isso pode ser exemplificado através do trabalho de Wajskop (2001) que percebeu em sua pesquisa que as brincadeiras das meninas na *pré-escola* em questão eram “mais verbais e menos corporais”, como brincar de casinha, quadrinhas populares e jogos verbais com gestos compostos pelas mãos, enquanto os meninos brincavam geralmente de pega-pega, de super heróis, com personagens da televisão, etc. O mesmo é apontado por Brougère (2004a, p.71), que destaca os códigos culturais e sociais que reforçam essas diferenças. Segundo ele, as brincadeiras das meninas “manifestam-se mais estruturadas, menos limitadas a uma sucessão não ligada a cenas de combate, às quais podem chegar em numerosas situações criadas pelos meninos”. De acordo com o autor, “mesmo que as meninas possam

¹¹⁸ Diário de Campo, 29/06/2006, NEI.

¹¹⁹ Diário de Campo, 08/06/06 JI.

brincar com os meninos, os temas que elas põem em evidência estão menos ligados à guerra, à luta, e mais próximos da vida cotidiana” (Brougère, 2004b, p. 299). Essa afirmação de Brougère pode perfeitamente ser exemplificada por um registro feito no Diário de Campo com uma conversa que tive com algumas meninas no Jardim de Infância:

*As meninas me contam que ali onde estou só os meninos costumam brincar. Pergunto por quê. Elas dizem que é porque ali tem árvores, cordas, que elas ficam subindo nas árvores. Que as meninas gostam mais de brincar no outro lado, onde tem a casinha, a caixa de areia. Elas brincam de papai e mamãe, de casinha, na areia, de pular corda...*¹²⁰

Diferenças entre as brincadeiras dos meninos e das meninas foram encontradas nas duas escolas. No primeiro dia de observação no NEI, enquanto assisto aos meninos jogando bola ou brincando no trem, a professora da turma se aproxima e me conta que aquele trem havia sido estipulado pelos meninos como um espaço único e exclusivo deles. Outras situações como essa foram geradas pela tomada do espaço do futebol também como atividade exclusiva dos meninos, o que algumas vezes gerava conflitos entre as crianças, principalmente porque era época de Copa do Mundo e as meninas também estavam empolgadas para jogar.

*Vanessa se aproxima incomodada: “eles não deixam a gente chegar perto da bola!”. Sugiro a ela que tente mudar a regra: “Diz pra eles que só pode fazer gol depois que uma das meninas tocarem na bola!”. Ela gostou, gritou isso por duas vezes, em vão. A bola estava mais interessante para os meninos do que qualquer outra intervenção externa*¹²¹.

*Maria Julia disse ao Homem Aranha que queria jogar, ele disse que não, que estava escrito que meninas não podem jogar, só podem ser torcida. Maria Julia não gostou e perguntou onde estava escrito isso, ele fala que no campo, ela pergunta ‘onde’ novamente, ele diz que é faz de conta e vai até a trave: “Aqui ó, aqui que tá escrito: meninas não jogam, só meninos! As meninas tem que ficar na torcida!”. Maria Julia parece se sentir provocada e afirma energicamente que é o contrário.*¹²²

Se as brincadeiras de meninas são mais voltadas às atividades do cotidiano e os meninos a brincadeiras de espírito mais aventureiro, vale a pena destacar uma situação que inicialmente contradiz o pensamento simplista de que as brincadeiras de faz-de-conta com

¹²⁰ Diário de Campo, 18/04/2006 JI.

¹²¹ Diário de Campo, 07/06/2006 NEI.

¹²² Diário de Campo, 23/06/2006 NEI.

temas do cotidiano são dominadas somente por meninas. Foi o que aconteceu no NEI, em um momento que destinei para a observação de um grupo de meninos que brincavam no trem (segundo a professora da turma, o brinquedo exclusivo dos meninos):

(...) Voltei para perto dos meninos que estavam no trezinho. Eles estavam brincando de papai e filhinho e, pelo jeito, eram pescadores pois em suas falas ouvi “foi o papai que pescou.”¹²³

Esta citação, apesar de curta, mostra-se extremamente rica em termos de análises, principalmente se formos pensar em dois temas nela presentes: brincadeiras de meninos *versus* meninas e a importância do contexto social na construção dos roteiros das brincadeiras. Muitas famílias das crianças que estudam no NEI são constituídas por pescadores, assim, podemos chegar à conclusão de que brincando os meninos se apropriaram de ações percebidas em seus cotidianos, ressignificando para o espaço e a brincadeira no coletivo as situações possivelmente presenciadas no ambiente familiar. Mas embora o exemplo tenha sido também para demonstrar como meninos também brincam de casinha, a teoria de que suas brincadeiras geralmente acontecem de uma forma mais ativa no sentido da movimentação, comparadas às brincadeiras das meninas, pôde ser confirmada momentos depois por este mesmo grupo, que rapidamente mudou o tema da brincadeira quando um novo elemento surgiu e mostrou-se mais interessante do que brincar de papai e filhinho:

De repente a brincadeira [de papai e filhinho] mudou, Homem Aranha 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. Senti-me um pouco incomodada, porque ao mesmo tempo em que queria observar aquilo como pesquisadora, eu era a única adulta próxima deles. Se algo ruim acontecesse com certeza sobraria para mim. 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 muro¹²⁴.

No exemplo acima podemos perceber a importância da característica de intencionalidade do movimento. Experimentando, ao jogar um tijolo no muro, Homem

¹²³ Diário de Campo, 07/06/2006 NEI.

¹²⁴ Diário de Campo, 07/06/2006 NEI.

Aranha descobriu que seus movimentos poderiam alterar a condição do objeto que anteriormente tinha em mãos. 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). No caso dos tijolos, o controle da situação e a descoberta de que uma ação gerada por eles podia resultar na mudança de estado do objeto pode ter sido o fator instigante que proporcionou a mudança do tema da brincadeira.

Durante estes meses de convívio com as crianças, em apenas dois dias percebi brincadeiras de lutas entre as crianças do NEI. Entre elas estava a simulação de um grupo de crianças que representavam as lutas dos *Power Rangers*. Boa parte das brincadeiras do NEI, principalmente dos meninos, acontecia no campinho, nas inúmeras partidas de futebol. Assim, o eixo temático *magia, lutas e aventuras* foi criado a partir, principalmente, da observação das brincadeiras das crianças do Jardim de Infância, principalmente dos meninos. Embora esse seja um eixo que envolva basicamente brincadeiras com temáticas de batalhas, lutas e poderes, ele está intimamente ligado às brincadeiras que possuem temáticas ligadas à televisão, assim como faz parte do eixo temático objetos/brinquedos.

Nas brincadeiras que envolviam temáticas ligadas a *magia, lutas e aventuras*, em ambas as escolas, foram constantes personagens como piratas, super heróis e cavaleiros, além do uso de espadas, armas e armadilhas. Os poderes geralmente eram destinados aos super-heróis, as espadas encantadas aos cavaleiros do reino e as armas e armadilhas apareciam em brincadeiras isoladas, mas não com a mesma frequência que as espadas. E foi em uma destas brincadeiras de espadas que tive a oportunidade de participar:

Erick me dá um galho, ou melhor, uma espada encantada. A minha é menor que a dele, mas ele diz que tem os mesmos poderes. Ruber está no barco e me convida para brincar, apontando sua espada para mim. Ele diz que é o pirata do navio, e eu respondo que sou o pirata da terra. Erick diz que nós dois (eu e ele) somos os piratas do bem, que temos que nos defender do mal. Sou atacada por muitos raios da espada de Ruber, ao ver isso, Erick diz que devemos pegá-lo, e sai correndo atrás dele¹²⁵.

As espadas possuem um significado especial para as crianças do Jardim de Infância, o que de certa forma me marcou bastante enquanto pesquisadora. Durante um dia de observação fui surpreendida por todas as crianças brincando em pequenos grupos com suas “espadas de

¹²⁵ Diário de Campo, 20/06/06 JI.

luz”. As fotografias tiradas por elas no dia em que pedi para que fotografassem suas brincadeiras eram focadas no rei, na princesa, no cavaleiro, no dragão. Todas as crianças pareciam estar na mesma sintonia imaginária, embora não estivessem brincando todas juntas. O motivo para tanta empolgação foi explicado por uma das professoras: naquela semana estava sendo narrada a história do arcanjo Micael, que possui sua data comemorativa na escola em 29 de setembro¹²⁶.

estamos entrando num período que a história que estamos contando é sobre um príncipe e o arcanjo Micael, que da uma espada de luz para esse príncipe”. Um dragão muito poderoso está destruindo a cidade e o rei pergunta o que ele precisa para parar de destruir a cidade, e ele responde dizendo que quer a princesa. A princesa acaba sendo levada pelos dragões, ela decide ir para que parem de destruir a cidade. Aparece então um príncipe que ganha uma espada de luz do arcanjo Micael. É uma espada que simboliza a coragem, o domínio. Não matar o outro, mas dominar. E o príncipe domina o dragão. Acho que isso explica a quantidade de espadas encontradas nesta manhã.¹²⁷

Com sua espada de luz, a história do arcanjo Micael penetrou no imaginário das crianças de uma forma tão intensa que fez das espadas o objeto/brinquedo preferido das crianças durante muitos dias, o que nos leva a ressaltar a importância das narrativas no imaginário das crianças.

Segundo Girardello (2006),

todos nós sabemos o quanto as histórias permitem o exercício constante da imaginação, o vôo para o mundo paralelo onde através do prazer poético as crianças estão na verdade ‘trabalhando’, ou seja, cumprindo sua tarefa fundamental de conhecer o mundo e de construírem a si mesmas (Idem, p.4).

Ao lado de programas de televisão, como desenhos e filmes, as narrativas que chegam até as crianças através de histórias contadas por adultos, como é o caso da escola que trouxe o arcanjo Micael, constituem-se como estímulos importantes à imaginação infantil, o que

¹²⁶ “Festa de São Miguel Arcanjo em 29 de setembro. Aquele que luta na grande batalha para expulsar Lúcifer das esferas celestes,(o Anjo Luz que quis ser igual a Deus). Ele tinha quebrado a harmonia cósmica tentando introduzir a mentira num ambiente onde só podia viver a verdade. Para esta luta tão difícil, Micael nos oferece sua arma: uma espada de luz – o pensamento claro, iluminado, ordenando nossa alma para um agir correto, permeado de coerência e fidelidade às leis universais e cósmicas. Num mundo onde a inverdade se imprime tão profundamente na alma humana, necessitamos de muita coragem para esta batalha”. O arquétipo de Micael é dos mais importantes na pedagogia Waldorf. Fonte: www.anaba.org.br

¹²⁷ Diário de Campo, 17/08/2006, JI.

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).



Foto19: Brincando com as espadas de luz. (Jardim de Infância, foto da Aline 22/08/2006).



Foto 20: Yuri registrando a queda de um guerreiro (Jardim de Infância, foto da pesquisadora, 17/08/2006).



Foto 21: A foto de Yuri (Jardim de Infância, 17/08/2006).



Foto 22: A princesa. (Jardim de Infância, foto de Marcos, 17/08/2006).

Os contos de fadas também se mostraram presentes, principalmente no universo lúdico das meninas. A representação das crianças nas brincadeiras a partir de contos de fada 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 sobre o que estava acontecendo. Exemplo disto foi uma brincadeira observada por mim a uma certa distância no NEI. Estavam Vanessa, Júlia, Scher e mais três meninas reunidas. Scher, 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 do pátio. Fizeram-na cheirar uma flor (seria para despertar?) e a elevaram até o alto da ponte situada no parque. A ponte possui uma rampa, ou escorregador, de uma altura considerável, que liga a parte mais alta do brinquedo até o chão. Scher desce de lá rolando com seu corpo em posição horizontal, como se estivesse desfalecida. Não pude acompanhar o desfecho da brincadeira, mas a interpretação das meninas não deixou dúvidas de que se tratava de uma representação baseada nos contos clássicos, como Branca de Neve ou Bela Adormecida.

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?”*¹²⁸

As brincadeiras sobre poderes também foram frequentes 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 desfocar 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.*¹²⁹

Nesta situação, pensamos na forma como o imaginário se configura no movimento das crianças e poderíamos nos perguntar o que vem primeiro, o imaginário ou o *se-movimentar*? Entendemos que não é possível fazer uma separação entre o imaginário e as brincadeiras, assim como não seria coerente separar a brincadeira do *se-movimentar*, já que a brincadeira por si só é movimento. Ambos estão imbricados, estreitamente relacionados. Poderíamos talvez pensar que o *se-movimentar* das crianças é produzido no imaginário antes de acontecer de fato, como a simulação mental de um golpe dos Power Rangers o de um gol visto no jogo de futebol no dia anterior. O que poderia contrariar esta idéia é que, ao se movimentar, a criança está a todo o momento imaginando e criando novas situações, desviando-se da intenção primeira do movimento. Por exemplo, eu poderia criar no meu imaginário uma situação em que precisasse nadar, mas no local em que me encontro não existe o rio para que eu possa atravessar nadando. O rio está em meu imaginário, assim como o meu ato de se

¹²⁸ Diário de Campo, 31/03/2006 JI.

¹²⁹ Diário de Campo, 04/04/2006 JI.

movimentar, que ao ser transposto para a situação real sofre adaptações para o contexto em que me encontro.

Considerando a importância do contexto situacional em que o *se-movimentar* acontece, Trebels (1998) afirma que

movimentar-se não é só a ação motora de um corpo de movimento e é ao mesmo tempo uma atividade para dentro de uma certa situação, que é estruturada e reconhecida pelo movimento. Assim, também uma descrição imaginável da aquisição do movimento, na qual o contexto situacional ficasse de fora e fizesse referência somente à qualificação do corpo de movimento, é incompleta e fica de certa maneira vazia. É como nadar sem água: a ação dos braços e das pernas e a posição horizontal do corpo sozinhos ainda não constituem o nadar. O que é realmente nadar dificilmente pode ser experimentado desta forma (Idem, p.35).

Mas é a partir do imaginário que a criança consegue vivenciar a situação de uma forma diferente da real, de uma maneira lúdica e não menos prazerosa no contexto de uma brincadeira. O que vem primeiro, o movimento ou a imaginação é um pergunta difícil de respondida e tampouco está ao nosso alcance uma resposta nesse momento. O fato é que existe uma relação do imaginário com o movimento humano e ambos se complementam em suas ações.

Voltando ao tema das brincadeiras de meninos e meninas, aquelas 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!”¹³⁰

¹³⁰ Diário de Campo, 20/04/2006 JI.

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 6 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, Isabela¹³¹, 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 machucar¹³²”.

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,¹³³ seus programas inevitavelmente servem como suporte, são apropriados e ressignificados, dando condições para construção das brincadeiras. É o que pretendo discutir nos próximos itens, após ter percebido a presença dos programas de televisão no imaginário das crianças do NEI e do Jardim de Infância.

4.1.4 Os jogos

A classificação feita para *jogos* nos eixos temáticos surgiu a partir dos dias de observação das brincadeiras das crianças do NEI. Um dos fatores principais para esse agrupamento das brincadeiras foi a ocorrência diária de partidas de futebol disputadas pelos meninos, o que não foi visto em nenhum dia no Jardim de Infância, com exceção de uma

¹³¹ Para lembrar, Isabela é um menino.

¹³² Diário de Campos, 18/04/2006 JI.

¹³³ Idem.

situação criada a partir do fenômeno da Copa do Mundo, que modificou a rotina das duas escolas.

Todos os dias a bola rolava no pátio do NEI, havendo ou não crianças suficientes para a formação de um time. Ter o domínio da bola (para isso muitas vezes valia o uso das mãos) e fazer gols parecia ser o aspecto do jogo mais importante para as crianças. Os jogos, às vezes marcados por conflitos nas disputas de bola, muitas vezes eram acompanhados por choro, quando uma criança levava um chute ou ficava contrariada quando perdia a posse da bola.

São 7 jogadores, um deles no gol. Escuto um choro. De adultos presentes no pátio, apenas eu e a professora de outra turma. Ninguém vai atendê-lo. É Passarinho quem está chorando. Como a outra professora não tomou partido, fui até lá para ver o que estava acontecendo. Ele havia levado um chute na perna. Mas minha presença tornou-se desnecessária, os amigos já o estavam socorrendo. Só depois descobri que era “manha”. Aquele choro repetiu-se por pelo menos 7 vezes (Filipe estava contando ao meu lado!) cada vez que o garoto era contrariado ou perdia a posse da bola para alguém¹³⁴.

Os meninos jogam futebol o tempo inteiro e me chama a atenção a organização deles para fazer o time. A auxiliar de sala comenta que era uma bagunça, antes eram 2 contra 5. Ela os ensinou a escolherem duas pessoas para fazer o time e agora eles se organizam sozinhos. Em um momento o jogo é parado porque o Lucas, da turma dos pequeninos (2 anos) se deitou no meio do campo, outra hora porque a trave se desmontou.¹³⁵

As partidas também costumavam ter um juiz, embora esse nem sempre tivesse razão, e fosse muitas vezes ignorado pelos jogadores. O técnico, geralmente representado pelo Homem Aranha (que também já me nomeara certa vez como juíza) costumava ficar na calçada ao lado do campo, junto aos jogadores “reservas”. Corria de um lado para o outro gritando, gesticulando e dando instruções.

Homem Aranha é o técnico do jogo. Fico admirada com a forma como ele gesticula, xinga, mexe seus braços e suas pernas. “Né Iracema que um técnico faz assim?”. Ele dá ordens, inclusive para mim: “Iracema, aí você faz isso, e isso, e vai por aqui e por ali!”, gesticulando. Não entendi nada, mas tudo bem, eu obedeço! Alguns meninos perguntam se ele marcou a falta, que não devia fazer isso e aquilo. Os meninos do outro time se confundem com a função do Homem Aranha, de técnico ele parece ser juiz. Mas ele justifica que não marcou nada porque é técnico. “Até enjoar”.

¹³⁴ Diário de Campo, 06/06/06 NEI.

¹³⁵ Diário de Campo, 22/08/2006, NEI.

*Logo ele vira técnico do outro time. A única menina que joga é Flor. As crianças fazem isso a tarde inteira até a hora de eu ir embora*¹³⁶.

Durante o *se-movimentar* das crianças nos jogos de futebol pensamos nos três itens apresentados por Trebels (1998) relacionados como essenciais para o entendimento do movimento humano. O primeiro deles é considerar a ação como atividade de um ator de movimento, de não focarmos essencialmente no movimento produzido por um corpo, mas no sujeito que produz esse movimento, em determinado contexto, com determinada intenção. O segundo item é levar em conta o contexto situacional em que acontece o *se-movimentar* (neste caso, um pequeno campo de futebol improvisado). E o terceiro, de que “movimentar-se é sempre uma atividade relacionada ao sentido” (Idem, p.36). As crianças, enquanto chutam a bola, gritam com seus colegas dando dicas ou pedindo gols constroem um diálogo com o mundo vivido, os objetos e o espaço em que o jogo acontece. Na relação da criança com uma bola, de acordo com Trebels (1998),

quase se poderia dizer que se trata de entrar com a bola numa aliança dialógica, fechar um acordo. E metáforas como ‘A bola tem de tornar-se sua amiga, você tem de obedecer a ela e então ela obedece a você!’ descrevem esta estrutura dialógica. As crianças precisam seguir a bola, deixar-se levar por ela e ao mesmo tempo atuar nela, de forma que o movimento de criança e bola venha a ser finalmente um só: eles formam uma unidade no comportamento de movimento (Idem, p.36).



Foto 23: O técnico em ação (NEI, foto da pesquisadora, 17/08/2006).

¹³⁶ Diário de Campos, 24/08/2006, NEI.



Foto 24: O futebol pelo olhar de Flor (NEI, 22/08/2006).



Foto 25: A comemoração do gol (NEI, foto da pesquisadora, 23/08/2006).

As brincadeiras das crianças do Jardim de Infância que possuíam as características de jogos eram principalmente pega-pega e esconde-esconde. Interessante era perceber que as crianças brincavam sempre juntas, não importando a idade, desde as menores até as maiores. Na brincadeira de esconde-esconde, por exemplo, era perceptível a diferença da consciência corporal dos menores em relação às crianças maiores. Mesmo quando os menores não se escondiam, ou escondiam apenas o rosto como se tapando somente os olhos todo o corpo ficasse encoberto, as crianças maiores consideravam que os pequenos realmente estavam se escondendo.

A Copa do Mundo

O fato de a pesquisa acontecer durante as semanas de disputa da Copa do Mundo de Futebol fez com que muitas brincadeiras e situações fossem influenciadas com uma certa frequência por essa temática. Se consideramos que a brincadeira é um espaço de apropriação da cultura, de ressignificação de valores, de cenas do cotidiano, as observações puderam demonstrar o quanto as crianças introduzem elementos presentes no seu dia-a-dia em seus roteiros através do imaginário da representação. E a Copa do Mundo é um desses exemplos, tendo aparecido na estrutura de jogos e brincadeiras das crianças das duas escolas, embora a frequência tenha sido muito maior entre as crianças do NEI.

Eu já conhecia, enquanto professora de Educação Física, a preferência dos meninos do NEI por jogar futebol na hora de ir para o pátio, mas desta vez a presença do futebol estava ainda mais intensa, porque contava também com a empolgação de mais meninas (o futebol geralmente é jogado pelos meninos) além do predomínio das cores da seleção brasileira de futebol nas roupas das crianças e bandeirinhas penduradas ou pintadas na sala.

Assim que cheguei no NEI, no segundo dia de observação na escola, fui abordada por crianças que vieram me contar sobre a Copa do Mundo, tema que também estava sendo trabalhado pela professora regente da turma, como pode ser observado no relato do Diário de Campo.

As crianças vem me contar que existem muitas bandeiras do Brasil na sala deles, no banheiro, atrás da porta, e que eles estavam desenhando sobre isso. Vanessa comenta que agora tudo é futebol, que os meninos ficaram muito empolgados quando a professora sugeriu para que as crianças jogassem.¹³⁷

O papel da mídia na mundialização de um evento deste porte pode ser percebido na divulgação massiva e repetitiva do tema pelos canais de televisão, rádio e internet. Ainda que também não seja nosso objetivo aprofundarmos este assunto, que implica uma reflexão mais apropriada sobre temas como esporte-espetáculo e a mídia,¹³⁸ vale destacar toda a construção simbólica que é construída ao redor do evento. Uma grande movimentação da economia mundial gira em torno deste campeonato de cifras milionárias, que envolve desde o pequeno

¹³⁷ Diário de Campo, 06/06/2006 NEI.

¹³⁸ Sobre este tema, consultar *Educação Física e o discurso midiático: abordagem crítico-emancipatória* (Pires, 2002a); *Janela de Vidro* (Betti, 1998).

comerciante na venda de suas *fitinhas de pulso* até grandes patrocinadores. As rotinas do comércio e de instituições públicas e privadas são alteradas de acordo com o horário dos jogos do Brasil. E isso se refletiu também na escola das crianças, que tiveram suas aulas suspensas nos dias de partidas do time canarinho.

Essa adaptação dos cidadãos ao ritmo e à linguagem de um evento midiático de uma forma globalizada, no caso o futebol, é observada por Pires (2002b), que contextualiza o desenvolvimento de uma indústria de entretenimento na busca do consumo de “lazers” por parte da população, principalmente através da mídia, que faz do esporte-espetáculo uma mercadoria cada vez mais valorizada.

Atualmente, o esporte é um dos parceiros preferenciais da indústria midiática do entretenimento e dos “lazers” passivos, porque oferece o show já pronto. O cenário, o roteiro, os atores, os espectadores e até os (tele)consumidores estão antecipadamente garantidos, o que facilita sua transformação em produto facilmente comercializado/consumido em escala global (PIRES, p. 29, 2002b).

Ainda de acordo com Pires, a transformação do esporte em espetáculo passa atualmente por uma fase mais aguda, já que conta cada vez mais com diferentes elementos da mídia, como o rádio, a televisão e a internet, para ser promovido.

A Copa interferiu também nas brincadeiras das crianças do Jardim de Infância, embora lá não houvesse estímulos visuais como a decoração da sala das crianças do NEI, tampouco bola ou campo de futebol para a disputa de um jogo.

Davi estava conversando comigo sobre sua nave espacial e lembrou que hoje tinha jogo do Brasil. Ele e Hans então saem disputando uma ‘bola’ (uma metade de casca de coco). É a primeira vez que vejo na escola uma movimentação inspirada no futebol. Já que não tem bola, vai a casca mesmo. Fazem dribles e narram.¹³⁹

Aqui, o efeito da grande divulgação do campeonato não só trouxe um elemento novo para as brincadeiras como também a possibilidade de adaptação de um objeto para a realização do jogo. A bola, até então inexistente na instituição enquanto objeto/brinquedo, foi substituída pela metade de uma casca de coco, que com suas formas arredondadas, embora partida ao meio, substituiu a esfera de couro ou borracha tão comum nos esportes coletivos. A narração, acompanhada dos dribles no momento do jogo, trouxe a lembrança da experiência

¹³⁹ Diário de Campo, 27/06/2006, JI.

do futebol transmitido pela televisão, o que conferiu uma certa aura de legitimidade à brincadeira que, como vimos anteriormente, envolve em seu roteiro adaptações do cotidiano, representações, imagens e símbolos da cultura na qual as crianças estão inseridas. Concordando com Brougère (2004), podemos entender com este exemplo que a cobertura do esporte na televisão promoveu estruturas lúdicas passíveis de apropriação por parte das crianças, que adaptaram as regras e condições do jogo aos objetos e ao pátio da escola. A movimentação dos dois meninos em torno da disputa por uma bola adaptada leva-nos a pensar também na importância dos espaços e das possibilidades para a brincadeira acontecer, onde a criança tenha a liberdade para poder experimentar, questionar, inventar, “usar sua liberdade para descobrir o mundo, os outros e a si própria por seus próprios recursos e condições” (KUNZ, 2001, p.28).

Com um mesmo tema de fundo na brincadeira, o futebol, e a possibilidade de se movimentar em torno de um objeto, as crianças de ambas as escolas tiveram a oportunidade de descobrir possibilidades de comportamento e relacionamento (tanto com outras pessoas quanto com o espaço e objetos), resignificando-as através do movimento e da desconstrução de regras. Os times não possuíam 11 jogadores, tampouco linhas marcadas e traves oficiais; a mão, que na regra oficial é proibida de tocar a bola a não ser pelo goleiro, tornava-se uma auxiliar importante nas jogadas, assim como o movimento de abraçar a bola com o corpo para impedir que alguém tomasse posse dela. Assim, enquanto jogavam, as crianças traziam elementos presentes no dia-a-dia, a partir do que aparecia diariamente na televisão de casa, no jornal que o pai lê, nas conversas de adultos, nas bandeirinhas e desenhos da escola, da rua ou da loja mais próxima.

4.1.5 As brincadeiras e o imaginário das mídias

Tive como pressuposto no início da pesquisa de que os conteúdos da televisão estão presentes no imaginário e conseqüentemente nas brincadeiras das crianças. A minha curiosidade maior era entender como se construía essa relação entre crianças e TV nos momentos de brincadeiras, tentando observar de que forma essa relação se refletia na cultura de movimento destas crianças. Este eixo temático foi elaborado a partir da percepção de que outras mídias eletrônicas, além da TV, fazem parte do imaginário das crianças, formando uma rede inseparável entre os programas televisivos, filmes, vídeo-games, internet, brinquedos e publicidade.

Segundo Brougère (2004), é fato que nossa cultura e, talvez mais ainda a das crianças, tenha absorvido a mídia, e, de um modo privilegiado, a televisão. Para ele, “a televisão transformou a vida e a cultura da criança, as referências de que ela dispõe. Ela influenciou, particularmente, a sua cultura lúdica” (Idem, p.50). E é na brincadeira, onde a criança se apropria de imagens presentes na realidade da qual faz parte, que a cultura lúdica incorpora também elementos presentes na televisão. “Contudo, não basta que as imagens sejam apresentadas na televisão, nem mesmo que elas agradem, para gerar brincadeiras; é preciso que elas possam ser integradas ao universo lúdico da criança” (Idem, p.53).

De acordo com Brougère (2004b), existem diferenças entre as brincadeiras coletivas e as solitárias, que remetem à intimidade familiar com alguns raros parceiros. Na brincadeira coletiva, o uso do brinquedo pode muito bem ser dispensado, com exceção dos jogos esportivos ou padronizados. O autor demonstra também, apesar disso, que existem brincadeiras coletivas em torno de brinquedos, principalmente por conta da televisão, que oferece referências comuns às crianças através de seus personagens e programas. E são as brincadeiras coletivas observadas no pátio das escolas, sem necessariamente o uso de algum brinquedo específico, que tomaremos como foco nesta etapa da pesquisa, principalmente naquelas que se estruturam em torno de um referencial comum encontrado nas mídias.

Se observarmos novamente a tabela de eixos temáticos apresentada anteriormente, podemos perceber o quanto os conteúdos das mídias estão presentes nas brincadeiras das crianças e, o mais interessante, como este tipo de brincadeira se destacou na escola cuja pedagogia não dá abertura à televisão. Apesar do cuidado demonstrado pelos pais, através dos questionários, com que os filhos não fiquem muito tempo em frente à televisão ou até mesmo da interdição da TV em algumas residências, somos remetidos a pensar em como são construídas as relações das crianças com os programas de televisão, considerando aquelas que não possuem acesso em casa. Neste sentido consideramos a importância das mediações no espaço escolar, como as conversas e brincadeiras das crianças, que possibilitam que mesmo sem o contato direto com a TV elas possam atribuir sentidos aos programas e personagens encontrados também em seus brinquedos.

Os programas da televisão nas brincadeiras das crianças das duas escolas demonstraram também 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.

NEI:

“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!”¹⁴⁰

JJ:

“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!”¹⁴¹.

A adaptação de Aline para seu batom-laser imaginário demonstra o sentido da brincadeira enquanto apropriação e ressignificação de conteúdos. Aline e suas amigas tiveram que fazer adaptações, embora a idéia inicial fosse fazer um batom igual ao do desenho animado. E é nesse aspecto que surge a idéia de criação por parte da criança, que tem as imagens e os roteiros da televisão como aspectos estimulantes para a brincadeira.

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

¹⁴⁰ Diário de Campo, 01/06/2006 NEI.

¹⁴¹ Diário de Campo, 09/05/2006 JJ.

na luta do bem contra o mal. Podemos relembrar neste contexto uma fala de Brougère durante conferência realizada em Florianópolis no ano de 2006:

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 tenha sido ainda mais marcante entre as crianças do Jardim de Infância.

NEI:

Dois meninos e uma menina estão com um pneu na mão, que jogam de cima da ponte para vê-lo rolar até o chão ou usam-no para perseguir alguns dos colegas, aparentemente escolhidos como vítimas. Pouco depois descobri que quem estava usando este pneu na verdade eram os Power Rangers, com os ditos de “Power Rangers Força Animal!”. O movimento deles realmente era de defesa e ataque, braços e pernas defendendo-se mutuamente de um possível agressor.¹⁴²

JI:

Os Power Rangers estão ao meu lado esquerdo. Lutam no chão, caem uns sobre os outros, dão tiros, socos imaginários. Tudo em uma perfeita harmonia de movimentos. E claro, sons como efeitos especiais não podem faltar. Fazem uma espécie de roda, sentados, deitados, em pé. E começam a correr.¹⁴³

(...)

Observo que Isabela¹⁴⁴ e Mateus estão brincando de Power Rangers. Eles ficam por um tempo realmente longo simulando golpes, sozinhos, como se

¹⁴² Diário de Campo, 19/06/06 NEI.

¹⁴³ Diário de Campo, 20/04/2006 JI.

¹⁴⁴ Novamente relembrando, Isabela é o nome escolhido por um menino.

*os dois estivessem se defendendo cada um de algum inimigo invisível. Seus golpes são perfeitos, com pernas jogadas ao ar, socos, caras e bocas, tudo em uma sincronia perfeita e, o mais instigante, em silêncio total.*¹⁴⁵

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.

Um Power Ranger me explica como é ser Power Ranger:

- ... é a mulher e o vermelho no Força Animal é o homem. Mas nesse o azul é mulher, o vermelho é homem e o amarelo é homem. O do Zord, animal, do vermelho é falcão, do amarelo o leão, do azul, golfinho!

- E vocês estavam brincando de quê?

- Power Ranger Tempestade Ninja! O Cachorro [nome escolhido pela criança] era o vermelho, eu sou o amarelo e a Daphine a azul.

Daphine: - Azul claro, que é menina!

- É, que tem o Zord...

E começam a pular da cadeira:

- Ta pronta pra ver o pulo da terra? Da amarela?

*Cachorro brinca muito com seus gestos de Power Rangers. Ele sai correndo e aplica seus golpes em seu 'inimigo' imaginário. Sua espada, assim como do Power Ranger amarelo está sempre a disposição nas costas, quando necessário basta puxá-la com as mãos passando sobre a cabeça.*¹⁴⁶



Foto 26: Os Power Rangers (Foto da pesquisadora, 15/08/2006, NEI).

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

¹⁴⁵ Diário de Campo, 27/04/2006 JI.

¹⁴⁶ Diário de Campo, 15/08/2006, NEI.

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. Como afirma Girardello (2000), no contexto das narrativas orais, mas que podemos transpor para a situação do *se-movimentar* das crianças, “ao contar e recontar o que vêem na TV as crianças têm uma oportunidade de recriar o que viram, num processo de assimilação, adaptação e intensidade imaginativa que pode ser muito rico” (Idem, p.5). 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.

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.

Se até aqui pensamos na relação dos programas da TV com o mundo de movimentos das crianças, podemos perceber através de uma situação observada no Jardim de Infância de que não somente o *se-movimentar* das crianças pode ser inspirado em filmes ou programas da televisão. No trecho transcrito abaixo é possível perceber que não apenas as histórias de filmes levam as crianças a montar seus roteiros nas brincadeiras, mas como as suas próprias formas de se movimentar em determinadas brincadeiras trazem lembranças de certas cenas de personagens.

Luiza e Juliana estão brincando no balanço. Quando Juliana empurra Luiza até o alto ela diz: “Estou voaaaando! Lembra Juliana, da Era do Gelo 1, quando o elefante disse que saía voando? Tão engraçado.” Juliana dá risada, diz que lembra, não consigo entender o resto, mas dá pra perceber que o papo continua em torno do filme da Era do Gelo 1, agora estão falando do esquilo.¹⁴⁷

O movimento de ir e vir nas alturas do balanço fez com que Luiza tivesse a sensação de estar voando, o que conseqüentemente remeteu seus pensamentos a uma determinada cena

¹⁴⁷ Diário de Campo, 08/06/2006, JI.

de filme, engraçada e improvável de acontecer na realidade – um elefante¹⁴⁸ voar -, com certeza muito marcante para ela. Coincidência ou não, naquele momento estava sendo lançado no Brasil o filme *A Era do Gelo 2*.

Além das referências feitas a programas de televisão e filmes, foi observada também a referência a jogos eletrônicos pelas crianças do Jardim de Infância. Consegui captar, entre corridas pelo pátio em formato de círculo, a fala de Aline que, ofegante, conversava com seu colega: “Tá difícil essa fase, hein?”. Superando obstáculos, eles corriam para alcançar algum objetivo, naquele momento difícil de distinguir à distância. Outra situação se referia aos jogos de celular, quando Erick descobriu, sem que eu percebesse, em que lugar da bolsa eu guardava meu telefone móvel. Após o menino colocar o aparelho na função de jogos, Yuri e Marcos se aproximaram para observá-lo jogando. Começa aí uma discussão sobre jogos de celular e videogames. A situação foi interessante, mas por momentos me senti uma intrusa, permitindo que novas tecnologias estivessem presentes no espaço de uma escola Waldorf. Durante vários dias fui questionada pelos meninos sobre meu celular, mas a partir daí resolvi encarar a situação com mais precaução: ou não levava o celular comigo ou o deixava desligado.

A presença de objetos/brinquedos que fizessem referência a algum personagem da televisão não foi significativa nas duas escolas, com exceção dos objetos como tênis, mochila e roupas, como registrado no Diário de Campo:

Reparo que Ruber está usando uma bota do Homem Aranha e recordo que ontem Manhas me mostrou seu tênis “novo e bonito”, da Hello Kitty. Ricardo também usa sua camiseta dos Incríveis.¹⁴⁹

No NEI, presenciei durante dois ou três dias algumas crianças carregando consigo brinquedos, geralmente pequenos, que costumavam fazer alusão a algum programa de televisão. Dentre eles, todos mostrados para mim, um boneco do Shrek, cujo registro em foto foi pedido por seu dono (abaixo), uma pulseira do Batman e bonequinhos da coleção dos chocolates Kinder Ovo. Além dos brinquedos, roupas, calçados e mochilas carregados de mensagens da televisão acompanhavam as crianças diariamente, como pode ser visto na foto 28, tirada por uma das crianças.

¹⁴⁸ Luiza usa a palavra elefante para se referir ao mamute da história.

¹⁴⁹ Diário de Campo, 23/08/2006, JI.



Foto 27: O registro do Shrek (NEI, foto da pesquisadora, 22/08/2006).

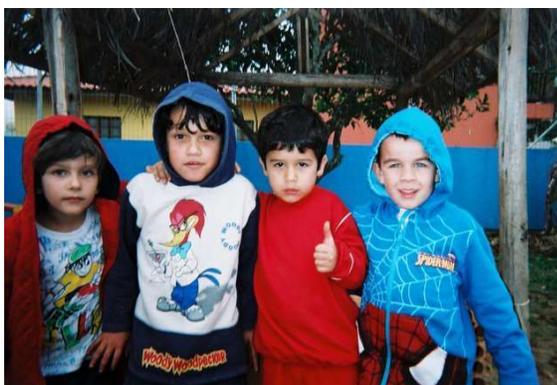


Foto 28: “Os meus amigos”. (NEI, foto de Pedro, 15/8/2006)

Uma situação interessante a ser refletida é a forma como as negociações acontecem nas brincadeiras de acordo com as imagens estampadas nos objetos ou vestimentas das crianças. De acordo com Brougère (2004a, p.73), “a criança se situa na sua prática lúdica diante de imagens constituídas, daquelas que emanam dos brinquedos e daquelas que provêm do seu círculo”. Nessa apropriação de imagens durante a construção dos roteiros lúdicos, foi possível perceber nas duas escolas que a roupa, com a estampa de personagens, ganha status de brinquedo, contribuindo para a fidelidade na representação do personagem. Diferentemente do brinquedo que a criança manipula, nesta situação a criança utiliza seu próprio corpo e é através de seu *se-movimentar* que a brincadeira acontece, em outra dimensão, não restrita à movimentação de objetos. Para isso ela pode recorrer às imagens encontradas em seus vestuários como na própria fantasia, que por si só constitui-se na própria imagem. Isto pode ser percebido ao se prestar atenção na presença intensa das fantasias (vestuário) no cotidiano das crianças de hoje particularmente no carnaval e agora também no Halloween, festa tradicional americana que, aos poucos, com o efeito globalização também ganha ares de

tradição por aqui.¹⁵⁰ Brincando assim, a criança torna-se o personagem principal da brincadeira.

NEI:

Um menino chamou minha atenção quando passou correndo dizendo aos seus amigos que era o Batman. Eles subiam nos pneus grandes e faziam verdadeiras reuniões. Dali percebi a presença do Super Homem e da Mulher Maravilha, além do Homem Aranha, devidamente representado pela camiseta do personagem¹⁵¹.

JJ:

Ricardo e Marcos começam a conversar para decidir do que iriam brincar. Ouço a opção de Power Rangers. Mas Ricardo olha para sua camiseta dos Incríveis e diz. “Ah, mas não dá, eu to com isso aqui, então eu tenho que ser o Flecha”. (...)

Ouço Ricardo agora com outro amigo no barco: “Mas assim vai dar briga”, diz Mateus. “Mas eu quero ser o Flecha!”, diz Ricardo. “Viu? Falei que assim ia dar briga? Eu também quero ser, podemos ser nós dois”. Ricardo: “Não, se for assim eu não vou mais brincar!”. E sai ‘fazendo bico’. Dá alguns passos, pára para pensar e volta. “Já sei! E se nós dois sermos o Flecha?”. “Então tá!”. E começam a brincar¹⁵².

A decisão tomada por Ricardo de representar o personagem estampado em sua camiseta e a negociação feita entre os dois meninos nos remetem à reflexão de Kline (1993) sobre os bens de consumo ofertados às crianças. Como visto anteriormente, na opinião do autor a oferta de produtos, principalmente através de mídias como a televisão, contribuem para tornar evidente o fato de que a “matriz” da socialização entre as pessoas gira em torno dos bens que adquirimos. Assim poderíamos encarar também as brincadeiras em grupo, que são negociadas coletivamente e construídas a partir das imagens que fazem parte do universo lúdico das crianças, dentre elas, os brinquedos e objetos.

A presença de personagens que circulam nos diversos tipos de mídias eletrônicas mostrou-se presente não somente nos objetos/brinquedos ou durante as brincadeiras, mas também na escolha de pseudônimos para a pesquisa, como é o caso do *Homem Aranha* e *Bob Esponja*, escolhidos por dois meninos do NEI. O *Batman* ficou por conta da turma que, durante uma negociação em grupo, resolveu nomear assim um colega que havia faltado no dia da escolha.

¹⁵⁰ Ver no capítulo 2 o relato dos pedidos que as crianças faziam a uma lâmpada mágica. Além de outros brinquedos, a fantasia também está presente.

¹⁵¹ Diário de Campo, 30/06/2006 NEI.

¹⁵² Diário de campo, 20/04/2006 JJ.

Iracema: Que nome será que ele gostaria de escolher?

Crianças: 'Homem Aranha! Ele adora o Homem Aranha! (...) Mas Homem Aranha já tem... Então Batman! Ele é louco pelo Batman!'

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 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 se movimentam, dialogam, negociam, as crianças interpretam, 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.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nestes dois anos de pesquisa foi possível aprender na prática que para entender o outro ser humano é preciso saber usar a intuição, o olhar, o diálogo e a imaginação (TOBIN, 2000). A convivência com as crianças, as escolas, as leituras, as interpretações para tantas dúvidas suscitadas pelo processo da pesquisa possibilitaram momentos de reflexão e avaliação sobre o que entendemos do assunto ao qual nos propusemos a escrever. Aos poucos, com cada idéia tomando seus devidos lugares, foi possível perceber a amplitude do tema tratado e as inúmeras possibilidades de se trabalhar num campo tão extenso e rico como as culturas lúdicas das infâncias, o movimento humano e as mídias.

O objetivo principal desta pesquisa foi construir um entendimento sobre como estão se constituindo as brincadeiras das crianças em nosso contexto e, mais especificamente, as suas diferentes formas de *se-movimentar* enquanto brincam. Como ponto de partida para esta reflexão trabalhamos com o pressuposto de que um novo entendimento de infância está se configurando, tanto no que diz respeito aos conceitos dominantes de infância quanto às próprias experiências vividas pelas crianças, hoje fortemente marcadas pela presença das mídias eletrônicas em suas vidas (BUCKINGHAM, 2000).

Neste cenário de mudanças, nos questionamos sobre a forma como as crianças pequenas se relacionam com as mídias e como esta relação se configura nas suas brincadeiras, considerando que o imaginário midiático, através da oferta de produtos culturais produzidos e transmitidos através das mídias, tem sido cada vez mais presente nas culturas lúdicas. Entendendo a brincadeira como instância de apropriação e ressignificação cultural, onde a criança dialoga com o mundo e com seus pares e encontra maneiras de entender e questionar as situações vividas em seu cotidiano, indagamos no início deste trabalho se *a presença de personagens e roteiros de histórias encontradas na mídia, apropriados e ressignificados nas brincadeiras, são fatores limitantes às descobertas das crianças em suas possibilidades de movimento ou, pelo contrário, estimulam a criação de novos gestos e interpretação por parte delas.*

Tentamos evidenciar na pesquisa a importância de compreender o *se-movimentar* enquanto um diálogo estabelecido entre os seres humanos e o mundo. Enquanto se movimentam exploram a realidade e descobrem maneiras de comunicação, as crianças testam os seus limites e os limites dos objetos. Observando-as brincando livremente no pátio da escola, se tornou possível confirmar empiricamente que todo movimento humano é

intencional e relacionado ao sentido (TREBELS, 1998). Enquanto se movimentavam e construíaam os roteiros de suas brincadeiras, as crianças mostraram através da ressignificação de histórias, como a do Arcanjo Micael no Jardim de Infância, e o envolvimento com a Copa do Mundo no NEI, o quanto o contexto e as ofertas culturais são significações importantes na constituição de suas brincadeiras. Quanto mais diversas as experiências, o contato com a natureza, as histórias, os lugares e a diversidade dos brinquedos, mais as crianças exercitam a imaginação, criando e atribuindo sentidos à realidade da qual fazem parte. E quanto mais sentido existir na vida das crianças, mais ricos de sentidos serão os seus movimentos.

Fatores como estes pareceram determinantes na constituição das brincadeiras observadas nas duas escolas bem como das formas de se movimentar (já que não consideramos possível uma divisão entre estas duas ações). Mesmo não sendo o objetivo da pesquisa, consideramos importante destacar as diferenças encontradas principalmente no que diz respeito às ofertas culturais, à orientação pedagógica e a classe social que, de certa forma, mostraram interferir nos processos de apropriação e construção de sentidos e significados do mundo vivido das crianças.

Na escola particular, de pedagogia Waldorf, as crianças demonstraram mais interesse nas brincadeiras inspiradas nas narrativas, representadas aqui por histórias contadas na escola e programas da TV, e se constituíram principalmente através do uso de objetos/brinquedos configurados neste trabalho como “elementos da natureza”. Talvez isso possa ser explicado pela filosofia da escola, que tem entre suas propostas a de propiciar o encontro das crianças com novas experiências, como o sentido de novas texturas e o uso da imaginação na manipulação de brinquedos não industrializados, ainda em forma de matéria prima. Já na escola pública, ficou evidenciada a importância dos brinquedos do parque e dos jogos na construção das brincadeiras das crianças, caracterizados principalmente pelo futebol jogado diariamente no pequeno campo improvisado no pátio.

Esta constatação nos leva a questionar se a diversidade das produções culturais oferecidas às crianças (brinquedos, espaço físico, contos de fada, histórias, livros e demais suportes simbólicos) são fatores que contribuem para a ampliação do repertório de suas brincadeiras. Acreditamos que sim. As diferenças entre as ofertas culturais nas duas escolas tanto no nível físico (o espaço, os materiais), como no nível simbólico (as histórias, os livros, as músicas) influenciaram em certa medida as produções culturais das crianças, manifestadas principalmente através de suas brincadeiras. Claro, somando-se a isso as vivências das crianças em outros âmbitos sociais, entre eles, a família.

Entendendo a importância de conhecer o contexto social para tentar compreender as brincadeiras, partimos para a interpretação dos questionários destinados aos pais. Ainda que fosse ideal estabelecer muitas outras correlações entre o cotidiano das crianças (de acordo com os pais) e as suas brincadeiras na escola, conhecer esse contexto mais amplo da vida delas nos permitiu observar suas vivências lúdicas com mais segurança. Mesmo que não se tenha feito uma relação aprofundada entre o contexto da família e o contexto escolar, foram encontrados nas brincadeiras muitos aspectos trazidos de casa, como as referências aos programas da TV e as histórias que contavam da família e da casa onde moram.

Entendemos, como demonstra Girardello (2000) que “o papel da TV na vida da criança depende de diversos fatores que interagem durante a atividade imaginativa da criança que vê televisão” (Idem, p.1), e que para entender melhor essa relação entre as crianças e as mídias é importante considerar o potencial da imaginação infantil na ressignificação e apropriação cultural. A partir daí acrescentamos a importância de se refletir sobre a presença do imaginário na constituição das mais diversas formas do *se-movimentar* dos seres humanos. Estando imbricados, o *se-movimentar* a partir da imaginação, ou a imaginação instituída a partir do *se-movimentar*, possibilitam às crianças descobrirem diferentes formas de dialogar com seus mundos, com as suas dúvidas, com as suas expectativas. Movimentando-se, fazendo referência a personagens e cenários, criando situações e roteiros para brincadeiras a partir de histórias e programas de televisão, as crianças refletem e questionam, à sua maneira, o mundo que as cerca.

A vontade de se movimentar e de se expressar das crianças mostrou não só a importância da diversidade nas produções culturais encontradas nas escolas mas também das alternativas de espaços para a construção de suas brincadeiras. Os cantinhos, as árvores para subir, os brinquedos, os escorregadores para descer, o campo para o futebol, a terra e as pedrinhas para a culinária, as cordas e o trenzinho fazem parte de uma instância maior que, envolvida pelo imaginário, é transformada no local onde são construídos os castelos, onde vivem os príncipes e princesas, os dragões ou monstros que, dependendo da situação, são derrotados pelos *Power Rangers*, pelas *3 Espiãs Demais* ou pelos príncipes com suas espadas de luz. Sem este espaço de possibilidades no qual o lúdico encontra as mais diversas formas de se manifestar, a imaginação “não tem para onde correr” e as possibilidades de movimento limitam-se num confinamento físico que não estimula novas criações e não leva em conta a condição ativa e curiosa da criança, ansiosa por novas experiências e descobertas.

Com a construção de eixos temáticos que permitiram melhor visualização das brincadeiras, constatou-se também as similaridades nas vivências lúdicas das crianças das

duas escolas, caracterizadas principalmente pela presença do imaginário das mídias no processo de criação dos roteiros das brincadeiras. Embora a escola particular demonstre, a partir de sua filosofia, não incentivar o contato das crianças pequenas com as mídias, a presença destas na brincadeira das crianças mostrou-se ainda mais intensa do que na das que estudam na escola pública.

Se mesmo com barreiras encontradas na escola e na família o conteúdo da TV se mostra presente no imaginário das crianças, podemos concluir que os processos de mediação, discutidos anteriormente, estão muito mais presentes na vida dessas crianças do que tão somente o conteúdo da televisão. Eles dizem respeito também aos textos **sobre** a televisão, que circulam na vida social e não apenas no momento da relação com a tela - o que é demonstrado por Orozco (1996), de que nossa relação com a tela da televisão antecede e prossegue ao seu momento de contato. São os textos da TV e sobre a TV que circulam nas narrativas das crianças, nas brincadeiras, que tornam a escola um dos cenários importantes para a apropriação destes conteúdos, que podem aparecer sob a forma de ponto de partida para o imaginário, para a criação de jogos e brincadeiras ou simplesmente assunto de conversa entre os colegas. A oportunidade de se fazer a pesquisa de campo durante um período relativamente longo nas escolas permitiu uma observação mais próxima sobre o processo de apropriação por parte das crianças dos conteúdos das mídias, assim como da negociação construída entre elas para as tomadas de decisão (como o tema e os personagens a serem escolhidos para a brincadeira).

Brincando com seus pares, as crianças se identificam com o elemento comum que pode ser representado por um personagem ou ação mostrada na TV ou videogame e a partir daí dialogam e constroem regras para seus jogos inspirados neste conhecimento comum.

No contexto desta pesquisa, consideramos a importância das macromediações – de que fala Orozco (1996) - na atribuição de sentidos às mídias pelas crianças no ambiente escolar. Entendidas como cenários indiretos que fazem parte das mediações, as macromediações podem ser definidas pelo contexto amplo que envolve as duas instituições, como a filosofia seguida, a pedagogia, o pátio, a classe social dos sujeitos que ali frequentam, as produções culturais etc. Já, nas fontes de mediação, consideramos a escola como uma mediação institucional, cujos processos de negociação entre os sujeitos que a frequentam variam de acordo com as suas condições materiais, culturais e espaciais. Como fonte de mediação situacional, caracterizamos seus espaços físicos, bem como as propostas pedagógicas que englobam as ofertas culturais destinadas às crianças. São essas fontes de mediação que talvez possam explicar as diferenças encontradas entre as brincadeiras das crianças nas duas escolas

pesquisadas, assim como fazer relação ao contexto situacional e de sentidos do *se-movimentar* das crianças, que encontram na brincadeira a instância maior de mediação, onde são atribuídos sentidos às mídias.

As observações feitas das crianças brincando no pátio nos possibilitam afirmar que o imaginário midiático interfere na cultura de movimento das crianças, assim como faz parte do universo lúdico infantil. A apropriação por parte das crianças de expressões verbais ou de movimento de personagens e programas da TV mostrou-se comum e freqüente nas duas escolas pesquisadas e não demonstrou ser um fator limitante nas descobertas das crianças em suas possibilidades de movimento. Relacionado com o contexto de cada escola no seu espaço e com as produções culturais tanto de nível material como simbólico, o imaginário midiático mostrou-se como um elemento a mais na constituição dos roteiros das brincadeiras, como uma oportunidade de criar novos gestos e ações através do *se-movimentar*.

A discussão neste trabalho partiu do entendimento das crianças enquanto seres críticos, dotados de experiência e opiniões, como sujeitos que exercem um papel ativo na construção e interpretação das mensagens que chegam até eles (PEREIRA, 1999). Entendemos aqui a criança não como receptora passiva mas como sujeito de autoria, que cria e produz significados a partir dos conteúdos a que tem acesso na televisão. Portanto, consideramos a capacidade criativa das crianças de não apenas imitar seus personagens favoritos, mas de recriar ações a partir daquilo que observam. Seguindo certos sentidos de movimento, as crianças descobrem outras formas gestuais e de interpretação que são desdobradas pela ação na brincadeira. E é na relação construída pela criança entre o seu *se-movimentar* e a ressignificação do imaginário midiático que pensamos no quanto há de elaboração e reflexão crítica dos conteúdos da TV nas brincadeiras das crianças. Ao se movimentar, recriando gestos inspirados em programas ou personagens da TV, as crianças encontram possibilidades de recriar o que viram, atribuindo sentidos e significados às mídias.

Mas mesmo considerando as crianças como atores sociais, sujeitos de autoria e críticos da realidade à qual pertencem, pensamos também na demanda de produtos culturais destinados a elas que também se constituem como elementos inspiradores das brincadeiras. Pela maturidade e experiência de vida, as crianças não podem prescindir das formas de mediação dos pais e da escola, especialmente no que diz respeito à televisão, que se mostra tão presente em suas vidas. As qualidades duvidosas de brinquedos e programas que passam na TV devem ser discutidas num quadro mais amplo, o dos Direitos da Criança (1989) que afirmam as necessidades de *proteção, participação e provisão*. Neste sentido, concordamos com Buckingham (2000), quando ele afirma que

a tentação de destinar materiais baratos e de qualidade pobre às crianças é permanente, assim como o pressuposto de que as crianças assistirão a qualquer coisa que lhes seja mostrada. Deve continuar a existir uma regulamentação, tanto sobre os canais públicos quanto sobre os comerciais, voltada a garantir que as crianças tenham acesso a diversos materiais *especificamente planejados para crianças* – e, de fato, a toda diversidade das crianças.¹⁵³

Por isso a necessidade de se refletir na sociedade e no âmbito acadêmico sobre as formas de desenvolver o uso positivo da televisão pelas crianças, em iniciativas educacionais que busquem o desenvolvimento da autonomia e do pensamento crítico, numa formação voltada para o desenvolvimento de cidadãos esforçados por reivindicar a qualidade das mídias.

Nessa trajetória de pesquisa evidenciaram-se os processos que as crianças criam durante as brincadeiras para elaborar os sentidos das mídias e relacioná-los com suas experiências. São estes caminhos apontados principalmente pelas crianças da pesquisa que nos levam a pensar em apenas um final provisório para este trabalho. Como o pátio das escolas repleto de crianças brincando, todo o pensamento está em movimento e a escrita é apenas uma de suas formas de registro. Esperamos daqui evoluir para outros patamares de discussão, tendo sempre em mente, enquanto adultos que nunca deixaram de ser crianças, a importância da cultura lúdica, da imaginação e do movimento na vida dos seres humanos.

¹⁵³ BUCKINGHAM, 2000, citado por GIRARDELLO, p.2, 2000.

REFERÊNCIAS

- AGOSTINHO, Kátia A. O espaço da creche: que lugar é este? Dissertação (mestrado em Educação) PPGE-UFSC, 2003
- ARENDT, Hannah. Entre o passado e o futuro. São Paulo: Perspectiva, 1968.
- ARIÈS, Philippe. História Social da Criança e Família. 2ªed. Tradução de Dora Flaksman. Rio de Janeiro, Ed. LTC, 1981.
- BETTI, Mauro. Janela de vidro: esporte, televisão e educação física. Campinas: Papirus, 1998.
- 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.
- BENJAMIN, Walter. Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação. Tradução de Marcus Vinicius Mazzari. São Paulo, Summus, 1984.
- BALZAGETTE Cary. BUCKINGHAM, David. In Front of The Children: Screen Entertainment and Young Audiences. London: British Film Institute, 1995.
- BORGES, Eliane M. Identidade e resistência: as crianças e as representações televisuais de corpo e sexualidade (Tese). Universidade Estadual de Campinas, 2004.
- 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. No prelo.
- BUCKINGHAM, David. Children Talking Television: Making of Television Literacy. Critical Perspectives on Literacy & Education. The Falmer Press, London, 1993.
- COHN, Clarice. Antropologia da Criança. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Ed, 2005.
- CORSARO, William. Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas. *Educ. Soc.* [online]. maio/ago. 2005, vol.26, no.91 [citado 14 Fevereiro 2006], p.443-464. Disponível na Internet: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010173302005000200008&lng=pt&nrm=iso>. ISSN 0101-7330.
- CORSO, Diana L. CORSO, Mario. Fadas no divã: psicanálise nas historias infantis. Porto Alegre, Artmed, 2006.

- DIONISIO, Ana C. O Imaginário Infantil e as Mídias: representações culturais em websites de entretenimento para crianças. Relatório de pesquisa PIBIC/CNPq – UFSC, 2004.
- DUARTE, Rita M *et al.* Pesquisando Infância e Televisão: algumas considerações teórico-metológicas. Anais da 25ª Anped. Caxambu, MG, 2002.
- FANTIN, Monica. Mídia-Educação: conceitos, experiências, diálogos Brasil-Itália. Florianópolis, Cidade Futura, 2006.
- _____. No Mundo da Brincadeira: Jogo, Brinquedo e Cultura na Educação Infantil. Florianópolis, Cidade Futura, 2000.
- FERNANDES, Adriana. H. A recepção dos desenhos animados da TV e as relações entre a criança e o adulto: desencontros e encontros. Cad. CEDES vol.25 no.65 Campinas Jan./Abr. 2005. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v25n65/a03v2565.pdf>
- _____. As Mediações na Produção de Sentidos das Crianças sobre os Desenhos Animados. Dissertação de Mestrado, PUC/Rio de Janeiro, 2003.
- FISCHER, Rosa M.B. Televisão e Educação: fruir e pensar a Tv. Belo Horizonte, Autêntica, 2001.
- FRANCISCO, Zenilda F. de. “Zê, tá pertinho de ir pro parque?”. O tempo e o espaço do parque em uma instituição de Educação Infantil. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2005.
- GAARDER, Jostein. O mundo de Sofia: romance da história da filosofia. Tradução João Azenha Junior. São Paulo, Companhia das Letras, 1995.
- GARDNER, Howard: Art, Mind and Brain: A Cognitive Approach to Creativity. Basic Books, 1982.
- GARZEL, Cláudia. Jornalismo para crianças: um estudo sobre práticas culturais e consumo de mídia junto a crianças de 10 e 11 anos em Florianópolis. Monografia (graduação em Jornalismo). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2005.
- GIRARDELLO, Gilka. e OROFINO, Isabel. A Pesquisa de Recepção com Crianças. Anais do XI Encontro da COMPÓS – Associação Nacional de Programas de Pós-Graduação em Comunicação. Rio de Janeiro, 2002.
- GIRARDELLO, Gilka. DIONÍSIO, Ana C. A produção cultural infantil diante da tela: da TV à Internet. Disponível na internet: http://www.aurora.ufsc.br/artigos/artigo_crianca_internet.htm. Acessado em dezembro de 2007.

- 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.
- _____. A imaginação no contexto da recepção. In: Animus: Revista Interamericana de comunicação midiática, vol 2, n.1, jan-jun 2003.
- _____. A imaginação infantil e as histórias da TV. Disponível em Ateliê da Aurora: http://www.aurora.ufsc.br/artigos/artigos_imaginacao.htm. Acessado em ago/2006.
- GOEBEL, Wolfgang. GLÖCKLER, Michaela. Consultório Pediátrico: um conselheiro médico-pedagógico. Tradução da 14ª edição alemã Sonia Setzer. 3ªed. São Paulo, Antroposófica, 2002.
- GOMES, Itânia. Ingenuidade e Recepção: as relações da criança com a Tv. Disponível em www.facom.ufba.br/sentido/ingenuid.html
- GONZÁLES, Fernando. FENSTERSEIFER, Paulo. Dicionário Crítico de Educação Física. Ijuí, Ed. Unijuí, 2005.
- GURAN, Milton. Fotografar para descobrir, fotografar para contar. In: Cadernos de Antropologia e Imagem, Rio de Janeiro, 10(1): 155-165, 2000.
- HILDEBRANDT-STRAMANN, Reiner. Textos pedagógicos sobre o ensino da Educação Física. Ijuí, Ed. Unijuí, 2003.
- _____. Visão Pedagógica do Movimento. In: HILDEBRANDT-STRAMANN, Reiner. Textos pedagógicos sobre o ensino da educação física. 2ª.edição, Ijuí, Ed. Unijuí, 2003.
- HUIZINGA, Johan. Homo Ludens: O jogo como elemento da cultura. São Paulo, Perspectiva, 2005.
- JACKS, Nilda. ESCOSTEGUY, Ana C. Comunicação e recepção. São Paulo, Ed. Hackers, 2005.
- KLINE, Stephen. Out of the Garden: Toys and Children's Culture in the Age of TV Marketing. Verso, London/New York, 1993.
- KOSSOY, Boris. Realidades e ficções na trama fotográfica. São Paulo, Ateliê Editorial, 1999.
- KUNZ, Elenor. Práticas Didáticas para um "Conhecimento de Si" de Crianças e Jovens na Educação Física. In: KUNZ, Elenor. (org.). Didática da Educação Física 2. Ijuí, Ed. Unijuí, 2001.
- _____. Transformação didático-pedagógica do esporte. 5.ed.Ijuí, Ed.Unijuí, 2003.

- _____. 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.
- LENZI et alii (orgs.): Imagem: intervenção e pesquisa. Florianópolis, NUP/CED/UFSC, 2006.
- LIEVEGOED, Bernardus C. J. Desvendando o crescimento: as fases evolutivas da infância e da adolescência. Tradução de Rudolf Lanz. São Paulo, Antroposófica, 1994.
- *Lucro da Mattel sobe 6,1% no trimestre com vendas de Barbie e Elmo*. Caderno Dinheiro, Folha Online. 16/10/2006 - 11h35. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/folha/dinheiro/ult91u111678.shtml>
- MUNARIM, Iracema. A violência na programação infantil da TV e as brincadeiras das crianças. Monografia (graduação em Educação Física). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.
- OROZCO, Guillermo. Televisión y Audiencias: un enfoque cualitativo. Proyecto Didáctico Quirón, n° 45. Ediciones de La Torre; Universidad Iberoamericana. Madrid, 1996.
- OLIVEIRA, Márcio R.R. de. O Primeiro Olhar: Experiência com Imagens na Educação Física Escolar. Dissertação. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.
- _____. Cultura de Movimento e Fotografia na Educação Física Escolar Anais do XIV Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte, Porto Alegre, 2005.
- OLIVEIRA, Paulo de S. Brinquedo e Indústria Cultural. Editora Vozes, RJ, 1986.
- PACHECO, Elza D. O Pica-Pau: herói ou vilão? Representação social da criança e reprodução da ideologia dominante. Ed. Loyola, São Paulo, 1985.
- 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.
- PERROTTI, Edmir. A Criança e a Produção Cultural: Apontamentos sobre o lugar da criança na cultura. In: ZILBERMANN, R. A produção cultural para a criança, 4.ªed., Porto Alegre, Mercado Aberto, 1990.
- _____. Confinamento Cultural, Infância e Leitura, SP, Summus, 1990.
- PIRES, Giovani De L. Educação Física e o discurso midiático: abordagem crítico-emancipatória. Ijuí, Ed. Unijuí, 2002a.
- _____. A mediação tecnológica do esporte como substituição da experiência formativa. In: Corpoconsciência, Santo André, n.9, 2002b.

- SALGADO, Raquel. JOBIM e SOUZA, Solange. “YuGiOh: um jogo de cartas, narrativas e identidades”. Anais da 28ª ANPED, Caxambu, 2005.
- SANTOS, Claudia G. Movimento Humano na Educação Física: Análise teórico-prática no contexto de ensino. Monografia (graduação em Educação Física). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.
- SARMENTO, Manuel. J. As Culturas da Infância nas Encruzilhadas da Segunda Modernidade. In SARMENTO, M. J. e CERISARA, A. B. (orgs.). Crianças e Miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação. Porto, ASA Editores, 2004.
- SEITER, Ellen. Television and new media audiences. Oxford University Press Inc, New York, 1999a.
- _____. Power Rangers at Preschool: Negotiating Media in Child Care Settings. In: KINDER et al. Kid’s Media Culture. Duke University Press, Durham/London, 1999.
- SOUTO-MAIOR, Sara. Consumo de mídia e práticas culturais no cotidiano das crianças sob a ótica de seus pais: Estudo de caso em uma creche da rede pública de Florianópolis. Dissertação de Mestrado. EPS/ Universidade Federal de Santa Catarina, 2005. Disponível em <http://teses.eps.ufsc.br/Resumo.asp?6363>.
- SOUZA, Solange J. A pesquisa em ciências humanas como intervenção na prática do olhar. In: In: Lenzi, Lucia Helena C. et alli. Imagem: intervenção e pesquisa. Florianópolis, Ed. da UFSC, NUP/CED/UFSC, 2006.
- TAMMIVAARA, Julie & ENRIGHT, Scott. On Eliciting Information: Dialogues with Child Informants. In: Anthropology & Education Quarterly, Vol. 17, No. 4, Dec., 1986, pp. 218-238.
- TOBIN, Joseph. Good guys don’t wear hats. Children’s talk about the media. Teachers College Press, 2000.
- TREBELS, Andreas. Plaidoyer para um diálogo entre teorias do movimento humano e teorias do movimento no esporte. In: Revista Brasileira de Ciências do Esporte, vol 13, n.3, p. 338-344, junho 1992.
- _____. Aprender a movimentar-se. Pontos referenciais para uma teoria pedagógica do movimentar-se. Anais, Seminário Brasileiro em Pedagogia do Esporte, UFSM, Santa Maria, 09-13 de setembro de 1998.
- _____. Movimentar-se: aprender e ensinar. Orientações antropológico-filosóficas. Anais, Seminário Brasileiro em Pedagogia do Esporte, UFSM, Santa Maria, 09-13 de setembro de 1998.
- _____. A Concepção Dialógica do Movimento Humano – uma teoria do “Se-movimentar. In: KUNZ, Elenor e TREBELS, Andreas H. (org.). Educação Física crítico emancipatória: com uma perspectiva da pedagogia alemã do esporte. Ijuí, Ed. Unijuí, 2006.

- WAJSKOP, Gisela. Brincar na pré-escola. 5.ed., São Paulo, Cortez, 2001.
- WIGGERS, Ingrid. Corpos desenhados: Olhares de crianças de Brasília através da escola e da mídia. Tese de Doutorado, UFSC, 2003.
- _____. Cultura Corporal Infantil: Mediações da Escola, da Mídia e da Arte. In: Revista CBCE, v.26, n°3, Campinas, maio/2005.

Endereços Eletrônicos

<http://www.estadao.com.br/arteelazer/tv/noticias/2007/mar/02/78.htm>

Antroposofia e Pedagogia Waldorf:

www.federacaoescolaswaldorf.org.br

www.anaba.org.br

http://www.jperegrino.com.br/Educa%C3%A7%C3%A3o/a_presenca_da_euritmia_na_pedagogia_waldorf.htm

APÊNDICE

1. CARTA DE APRESENTAÇÃO AOS PAIS

Florianópolis, SC, 06 de março de 2006.

Senhores Pais,

Sou mestranda do Programa de Pós Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Santa Catarina, onde desenvolvo o projeto de dissertação intitulado (provisoriamente) de *Infância, Tv e Brincadeira: o movimento humano e a (re)produção de sentidos*.

Um dos motivos que me levaram a elaborar este projeto e que me traz hoje à esta escola é a curiosidade que trago comigo desde o primeiro contato que tive com as crianças da Educação Infantil: a forma como elas elaboram e recriam seus gestos, suas expressões, suas movimentações corporais enquanto brincam. A importância da brincadeira, do brinquedo, da expressão corporal na infância, levou-nos a refletir sobre a forma como as brincadeiras têm se constituído a partir das transformações sociais contemporâneas. Pensamos então na televisão, como meio de comunicação mais difundido na sociedade, e em sua presença no universo lúdico infantil. Até que ponto este meio seria um dos responsáveis pela definição das temáticas das brincadeiras assim como das formas como as crianças se expressam corporalmente enquanto brincam na escola?

Para buscar respostas para esta inquietação e poder construir um entendimento voltado ao movimento corporal das crianças enquanto brincam durante o recreio na escola (buscando compreender a relação de suas brincadeiras com o imaginário da televisão), venho por meio desta solicitar autorização dos senhores pais para tirar fotos e fazer filmagens de alguns momentos de brincadeiras das crianças no pátio da escola. Como o movimento é o aspecto mais importante para a análise em meu trabalho, esse registro seria fundamental para o andamento da minha pesquisa. Ressalto que as imagens somente serão usadas para fins de pesquisa acadêmica, que estarão sempre disponíveis aos pais que tiverem interesse em acompanhar o trabalho, e que uma cópia da dissertação final, com as conclusões do trabalho, será entregue à escola para socialização.

Certa de vossa compreensão, agradeço desde já a atenção dispensada, e me coloco à sua inteira disposição para maiores esclarecimentos sobre a pesquisa.

Iracema Munarim

AUTORIZAÇÃO

Autorizo Iracema Munarim, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, a realizar filmagens e fotos de meu(minha) filho(a) durante os momentos de brincadeiras no pátio da escola Casa Amarela, para fins restritos à pesquisa acadêmica, de acordo com a justificativa apresentada.

Nome do (a) filho (a):

Assinatura dos pais:

Florianópolis, de março de 2006.

ANEXO



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO - CED
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE



QUESTIONÁRIO SOBRE PRÁTICAS CULTURAIS E CONSUMO DE MÍDIA

1. Nome da criança:

Idade:

Onde nasceu:

Com quem mora?

2. Local de nascimento: da mãe do pai

Onde mora (bairro):

Casa () apartamento ()

Número de quartos:

3. A criança frequenta a escola desde:

4. Equipamentos de mídia que possui:

() Telefone

() Celular

Aparelho de televisão (), vídeo () ou dvd ()

() Aparelhos que tocam música. Se sim, qual?

() Câmera fotográfica ou filmadora.

Se sim, é digital?

() Computador

5. Em que lugar da casa a criança brinca?

6. Do que ela gosta de brincar?

7. Costuma brincar mais acompanhada ou sozinha?

8. Você costuma brincar com seu filho? De quê?

9. A criança tem algum brinquedo favorito? Qual?

10. Que lugar fora da casa a criança tem para brincar?

11. Ela costuma brincar fora de casa?

12. Se você pudesse escolher, em que lugar gostaria de morar e por quê?

15. Do que você gosta mais?

() Ouvir música () Assistir TV () Ler revista () Ler livro

() Ver filme () Videogame

16. E seu filho?
17. A que horas seu filho acorda?
E o que faz a seguir?
18. O que ele faz quando volta da escola?
19. Enquanto seu filho brinca, a TV está ligada?
20. Quando almoça ou janta, a TV está ligada?
21. Seu programa de TV favorito:
Por quê?
E do seu filho?
22. Outros programas que vê:
E seu filho?
23. Programas de que menos gosta:
E seu filho?
24. Programas favoritos dos adultos da família:
25. Qual o grau de formação dos adultos da família?
26. Alguém lê histórias para a criança? Quem?
27. A criança tem um livro favorito?
28. Alguém lhe conta histórias sem ser de livros? Quem?
29. Qual a história que a criança mais gosta?
30. Alguém da família costuma ler livros? Quem?
31. Alguém da família lê jornais? Quem?
32. Você costuma ir ao cinema?
E a criança?
33. Qual o filme de que mais gostou?
E a criança?
34. Você já assistiu alguma peça de teatro?
35. Ela tem alguma outra atividade fora do horário da escola?

36. O que você mais gosta de fazer nas horas de lazer/ final de semana?
37. Você sabe o que a criança quer ser quando crescer? Por quê?
38. Se você pudesse inventar um programa para assistir, como seria este programa?
39. E se pudesse inventar um programa para crianças, como seria?
40. Se pudesse fazer três pedidos a uma lâmpada mágica, quais seriam?
41. E seu filho? Quais pedidos você imagina que ele faria?