

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUISTA FILHO”

FACULDADE DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

CAMPUS DE PRESIDENTE PRUDENTE

ADRIELE CRISTINE DE FREITAS BATISTA

**“EU SOU ESSE, EU SOU AQUELE”: PERSONAGENS MIDIÁTICOS  
REPRESENTADOS POR CRIANÇAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL NA HORA DO  
BRINCAR**

Presidente Prudente

2020

ADRIELE CRISTINE DE FREITAS BATISTA

**“EU SOU ESSE, EU SOU AQUELE”: PERSONAGENS MIDIÁTICOS  
REPRESENTADOS POR CRIANÇAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL NA HORA DO  
BRINCAR**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia, UNESP/Campus de Presidente Prudente/SP, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Cláudia Maria de Lima

B3333

BATISTA, Adriele Cristine de Freitas

“Eu sou esse, eu sou aquele”: Personagens midiáticos representados por crianças de Educação Infantil na hora do brincar / Adriele Cristine de Freitas BATISTA. -- Presidente Prudente, 2020

143 f. : tabs., fotos

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente

Orientadora: Claudia Maria de Lima

1. Mídia. 2. Personagens Midiáticos. 3. Brincar. 4. Criança. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca da Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.



**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA**

**Câmpus de Presidente Prudente**

**CERTIFICADO DE APROVAÇÃO**

**TÍTULO DA DISSERTAÇÃO:** EU SOU ESSE, EU SOU AQUELE": PERSONAGENS MIDIÁTICOS REPRESENTADOS POR CRIANÇAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL NA HORA DO BRINCAR

**AUTORA:** ADRIELE CRISTINE DE FREITAS BATISTA

**ORIENTADORA:** CLAUDIA MARIA DE LIMA

Aprovada como parte das exigências para obtenção do Título de Mestra em EDUCAÇÃO, pela Comissão Examinadora:

Profa. Dra. CLAUDIA MARIA DE LIMA

Departamento de Educação / Instituto de Biociências Letras e Ciências Exatas de São José do Rio Preto

Profa. Dra. LENY RODRIGUES MARTINS TEIXEIRA **VIDEOCONFERÊNCIA**

Programa de Pós-Graduação em Educação / Faculdade de Ciências e Tecnologia de Presidente Prudente

Prof. Dr. RAUL ARAGÃO MARTINS **VIDEOCONFERÊNCIA**

Departamento de Educação / Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas de São José do Rio Preto

Presidente Prudente, 27 de agosto de 2020

## **DEDICATÓRIA**

Às crianças silenciadas que habitam em adultos criadores de seus  
próprios contos de falhas.

## AGRADECIMENTOS

A Deus por me conceder sabedoria.

Aos meus pais, Márcia e Antonio, por ser conforto e guias para o melhor caminho. E ao meu irmão, Tales, pelo companheirismo mesmo à distância.

Aos meus familiares pelo carinho e torcida. Singularmente ao amparo, confiabilidade e segurança oferecidos pela minha madrinha Andréia.

À minha terapeuta, Karina, pelo respeito e cuidado com cada demanda. Com certeza, meus dias se tornaram mais leves.

À Jéssica Kurak Ponciano, exemplo de determinação. Obrigada pela amizade que construímos no período da Pós Graduação. É de grande valor tê-la como amiga e conselheira. Obrigada, mana! À Dayla, Marcos, Mirella e Sérgio pelo companheirismo, cumplicidade e aconchego. Vocês são fundamentais.

À Professora Dra. Claudia Maria de Lima. Mais do que a confiança em nossa parceria, agradeço pela maneira cautelosa com que me ajudou em alguns contratempos. Meu muito obrigada pela oportunidade e apoio.

Às meninas do Grupo de Pesquisa que prontamente me receberam e estiveram juntas em momentos importantes desse processo.

À banca de defesa, composta pelos professores doutores Leny Rodrigues Martins Teixeira e Raul Aragão Martins, por generosamente contribuírem na melhoria deste relatório.

Às gestoras da escola, à professora regente e aos responsáveis pelas participantes por atender prontamente ao pedido de realização da pesquisa.

A presente pesquisa foi realizada com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

É, por fim, saber que não se está só. É reconhecer os colos do caminho.

Muito obrigada.

As pessoas mais velhas não conseguem entender nada por si só e é muito chato para as crianças que têm que dar explicações repetidas vezes.

*(O Pequeno Príncipe, 1943).*

## RESUMO

O presente relatório, inscrito na linha de pesquisa “Processos Formativos, Ensino e Aprendizagem” do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Estadual “Júlio de Mesquita Filho”, campus de Presidente Prudente, teve por objetivo geral identificar e analisar no brincar de crianças da Educação Infantil o papel social assumido por elas nas brincadeiras e suas relações com os personagens midiáticos. A fim de responder ao objetivo geral foram elencados três objetivos específicos, sendo eles: identificar e analisar no momento do brincar de crianças pré-escolares suas brincadeiras, com o que brincam e como brincam; verificar no brincar de crianças a presença ou ausência de personagens midiáticos; e identificar e analisar os personagens que as crianças consideram que gostam mais e os motivos que levam a essa identificação. O estudo é justificado a partir da relevância da temática por se tratar de um fenômeno que em pouco tempo ganhou espaço considerável na forma de interação dos sujeitos, especialmente na dinâmica das crianças com seus pares em função do conteúdo acessado. A pesquisa assumiu uma abordagem qualitativa do tipo descritivo explicativo, na qual teve como objetivo explicar a relação entre os personagens midiáticos com o brincar de crianças por meio de métodos de observação participante em uma escola pública de um município localizado no oeste paulista. A coleta dos dados contou com o total de dezoito encontros numa turma de Pré II em período vespertino, composta por 22 alunos de cinco anos de idade, sendo 12 meninos e 10 meninas. As participantes foram observadas e os dados registrados em um diário de campo que posteriormente foram transcritos para o documento em Word. A análise do material seguiu os critérios da análise de conteúdo de Bardin (2016). O estudo sinalizou para o fato de que as crianças participantes possuem repertório significativo em relação ao conteúdo midiático, mas não de exclusividade cinematográfica. Foi possível por meio da observação do brincar e de conversas informais com as participantes reconhecer que a elas são acessíveis diferentes veículos de mídia como a televisiva e as redes de internet, onde são transmitidos desenhos animados, filmes e canais de Youtube. Dessa forma, os resultados da pesquisa apontam que as crianças encontram no personagem a possibilidade de interagir, e principalmente, de materializar a ideia cultivada pela narrativa. Isto significa que quando a história desperta a curiosidade da criança por meio da fantasia exposta na narrativa midiática, há também o despertar da identificação, do desejo em vivenciar as situações unicamente do mundo fictício.

**Palavras-chave:** Mídia. Personagens Midiáticos. Brincar. Criança.



## ABSTRACT

The present report, inscribed in the research line “Formative Processes, Teaching and Learning” of the Graduate Program in Education of the State University “Júlio de Mesquita Filho”, campus of Presidente Prudente, had the general objective of identifying and analyzing the playing of children of Early Childhood Education the social role assumed by them in games and their relations with media characters. In order to respond to the general objective, three specific objectives were listed, namely: to identify and analyze when playing preschool children their play, what they play and how they play; verify the presence or absence of media characters in children's play; and to identify and analyze the characters that children think they like best and the reasons that lead to this identification. The study is justified based on the relevance of the theme because it is a phenomenon that in a short time has gained considerable space in the form of subjects' interaction, especially in the dynamics of children with their peers due to the content accessed. The research took a qualitative approach of an explanatory descriptive type, in which it aimed to explain the relationship between media characters with children's play through participant observation methods in a public school in a municipality located in the west of São Paulo. Data collection included a total of eighteen meetings in a Pre II class in the afternoon, composed of 22 five-year-old students, 12 boys and 10 girls. The participants were observed and the data recorded in a field diary, which were later transcribed to the Word document. The analysis of the material followed the criteria of the content analysis of Bardin (2016). The study signaled the fact that the participating children have a significant repertoire in relation to media content, but not cinematic exclusivity. Through observation of play and informal conversations with participants, it was possible to recognize that different media vehicles such as television and internet networks are accessible to them, where cartoons, films and YouTube channels are transmitted. In this way, the research results show that children find in the character the possibility of interacting, and mainly, of materializing the idea cultivated by the narrative. This means that when the story awakens the child's curiosity through the fantasy exposed in the media narrative, there is also the awakening of identification, of the desire to experience situations only in the fictional world.

**Keywords:** Media. Media Characters. Play. Children.

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Frequência de categorias “brincadeiras” .....	103
Tabela 2: Frequência de categorias “brinquedos” .....	107
Tabela 3: Frequência de categorias “como se organizam as crianças” .....	110
Tabela 4: Frequência de categorias “como brincam as crianças” por gênero .....	111
Tabela 5: Frequência de categorias “presença de personagens midiáticos” .....	115
Tabela 6: Frequência de categorias “presença midiática” no brincar das crianças .....	116
Tabela 7: Frequência de personagens mais queridos pelas participantes .....	120

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Alunos com boneco Luccas Neto.....	66
Figura 2: Aluno com celular de brinquedo .....	67
Figura 3: Alunos com peças de madeira.....	67
Figura 4: Grupo de meninas brincando de cozinha .....	68
Figura 5: Grupo de meninos com peças de encaixe .....	68
Figura 6: Meninos e bengalas natalinas.....	69
Figura 7: Joaquim formando letras com peças de encaixe .....	70
Figura 8: Glória e seu bolo de morango .....	70
Figura 9: Meninos desenhando.....	72
Figura 10: Bonecas LOL .....	73
Figura 11: Menina brincando de cozinha .....	73
Figura 12: Joaquim com seu pai no parque do dinossauro.....	74
Figura 13: Criança com brinquedo do Luccas Neto .....	75
Figura 14: Meninas com boneca.....	75
Figura 15: Guilherme e sua ilustração .....	76
Figura 16: Gael e corações .....	76
Figura 17: Novo desenho do Guilherme .....	77
Figura 18: Festa de aniversário do Daniel .....	77
Figura 19: Caminhonete e Caixa de Som .....	78
Figura 20: Mapa do tesouro.....	79
Figura 21: Família de Maya.....	79
Figura 22: Meninos brincando com slime .....	80
Figura 23: Meninas brincando de escolinha .....	81
Figura 24: Boneco midiático .....	81
Figura 25: Gael G. e Guiga G. brincando com algemas.....	82
Figura 26: Gael G. e Guiga G. brincando de prender a pesquisadora .....	83
Figura 27: Meninos brincando com peças de madeira .....	83
Figura 28: Inaí brincando de ser professora .....	84
Figura 29: Meninas se divertindo com o livro sobre os “sete mares” .....	86
Figura 30: Brinquedoteca 1 .....	87
Figura 31: Brinquedoteca 2 .....	87
Figura 32: Brinquedoteca 3 .....	88

Figura 33: Daniel e canetinhas representativas .....	89
Figura 34: Daniel e Joaquim com canetinhas .....	90
Figura 35: Joaquim e Daniel vestindo fantasias .....	91
Figura 36: Meninas brincando de cozinha e com livros e bonecas .....	92
Figura 37: Joaquim e Enrico brincando com montanha russa pedagógica.....	92
Figura 38: Joaquim folheando o livro de contos Disney .....	93
Figura 39: Livro de contos Disney .....	93
Figura 40: Meninos brincando de bobinho.....	94
Figura 41: Joaquim vestido de joaninha .....	95
Figura 42: Daniel com roupa do Hulk e fantasia de joaninha .....	96
Figura 43: Joaquim fazendo musculação.....	97
Figura 44: Meninos e seus “geladinhos” .....	98
Figura 45: Meninas brincando de cozinha.....	98
Figura 46: Carro no “oficineiro” .....	99
Figura 47: Crianças com o Jogo “Pula Macaco” .....	101
Figura 48: Crianças agrupadas por interesses nas brincadeiras.....	101

## SUMÁRIO

1.	INTRODUÇÃO .....	12
1.1.	Lugar de fala da pesquisadora .....	12
1.2.	Panorama das pesquisas na área .....	16
1.3.	Estrutura do trabalho.....	19
2.	INFÂNCIA E CULTURAS INFANTIS .....	21
2.1.	Infância: concepções históricas a contemporâneas.....	21
2.2.	Cultura Infantil.....	23
3.	BRINCAR: MOVIMENTO, EXPRESSÃO E IDENTIDADE.....	26
3.1.	O brincar na educação infantil .....	29
4.	AS MÍDIAS E O BRINCAR DAS CRIANÇAS.....	34
5.	METODOLOGIA.....	39
5.1.	Autorização do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) .....	43
5.2.	Local e período da realização da coleta de dados .....	44
5.3.	Participantes da pesquisa .....	46
5.4.	Procedimentos da coleta de dados .....	47
5.5.	Procedimentos da análise de dados.....	48
6.	RESULTADOS .....	48
6.1.	DESCRIÇÃO DA COLETA DE DADOS .....	48
6.1.1.	Observação Piloto .....	49
	1º Dia de Observação Piloto .....	49
	2º Dia de Observação Piloto .....	50
	3º Dia de Observação Piloto .....	53
6.1.2.	Observação do brincar das crianças com os brinquedos levados de casa.....	54
	1º Dia de Observação .....	54
	2º Dia de Observação .....	59
	3º Dia de Observação .....	62
	4º Dia de Observação .....	66
	5º Dia de Observação .....	72
	6º Dia de Observação .....	74
	7º Dia de Observação .....	80
6.1.3.	Observação do brincar das crianças na <i>brinquedoteca</i> .....	84
	1º Dia de Observação .....	84

2º Dia de Observação .....	88
3º Dia de Observação .....	90
4º Dia de Observação .....	94
5º Dia de Observação .....	98
7. ANÁLISE DA COLETA DE DADOS.....	102
7.1. Identificar e analisar no momento do brincar de crianças pré-escolares suas brincadeiras, com o que brincam e como brincam;.....	103
7.2. Verificar no brincar de crianças a presença ou ausência de personagens midiáticos; 115	
7.3. Identificar e analisar os personagens que as crianças consideram que gostam mais e os motivos que levam a essa identificação;.....	119
8. CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	125
REFERÊNCIAS .....	128
APÊNDICES .....	133
Apêndice A – Quadro de objetivos .....	133
Apêndice B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido da Pesquisadora .....	135
Apêndice C – Termo de Compromisso Livre e Esclarecido dos Responsáveis.....	136
ANEXOS.....	137
Anexo A – Parecer do Comitê de Ética em Pesquisa .....	137
Anexo B – Autorização da Escola.....	140

## 1. INTRODUÇÃO

### 1.1. Lugar de fala da pesquisadora

Com entusiasmo e satisfação apresentamos a proposta desta investigação científica que se debruça ao estudo da relação entre Mídia e Infância. Sobre estes conceitos consideramos necessário um estudo de campo, posto que o contato com a realidade social favorece melhor exploração das temáticas e, também por ele, a possível identificação de elementos que possam unir ou limitá-las, como discutido na obra *Infância em Pesquisa* (2012) organizada por Pereira e Macedo.

Ocupada em refletir a infância, a coletânea traz à discussão a temporalidade recaída sobre este período da vida humana que a tem transformado cada vez mais. Entendida como terreno movediço (PEREIRA; MACEDO, 2012), sobre a infância é importante o olhar atento que compreenda a necessidade de novas dinâmicas, ou seja, que perceba o rompimento da fronteira da infância silenciada para admiti-la como um direito da criança partícipe.

O fato contemporâneo revelador da criança como quem está no mundo, e não mais como quem será preparada para este pertencimento, exige compreendê-la como quem tem algo a dizer sobre o que compõe este lugar (convivência familiar, cidadania, violência, consumo, redes sociais, novelas, etc.), sobretudo pela proximidade com as Tecnologias de Informação e Comunicação.

A tarefa de compreender os conceitos Mídia e Infância conduz pensar nos elementos de união e limitação entre eles, proposto por Pereira e Macedo (2012). Por este motivo, compreendemos como elementos capazes de *unir* as temáticas Mídia e Infância aqueles que visam à relação dessas duas culturas. Isso significa pensar numa organização social que há tempos deixou de ver as mídias como uma especulação, mas como um fato suficiente para orientar ou determinar o modo de vida dos sujeitos, aqui especificamente das crianças, com o advento da Web 2.0. O que nos alerta para a compreensão da presença midiática nas brincadeiras de crianças pré-escolares.

Por outro lado, o conceito *limitar* traduz a fronteira em que as temáticas se esbarram. Trata-se de pensar como Mídia e Infância tem se relacionado de maneira que uma não sobressaia à outra, ou melhor, até onde a cultura de uma interfere sobre a outra? Como relacionar Mídia e Infância quando trabalhamos com conceitos que primam por bases tão próprias?

Refletir sobre Mídia e Infância num contexto predominantemente mediado por imagens trata-se de uma oportunidade ímpar na compreensão do manejo da Sociedade da Informação sobre a atuação deste público. Por este motivo, entendemos que a pesquisa se apresenta como o espaço ideal de articulação entre os universos científico e cultural, pois, será por meio dela a possibilidade de construir, ampliar e evoluir concepções.

Neste sentido, *Pesquisa com crianças* (PEREIRA; MACEDO, 2012) com base na perspectiva bakhtiniana – dedicada à compreensão da arte e da ciência como modos de responder as demandas da vida social –, aponta três aspectos constitutivos necessários à pesquisa. Os aspectos delineiam o percurso metodológico do pesquisador, uma vez que contempla as etapas da investigação científica centradas no *pensar*, *conviver* e *escrever*.

*Pensar* constitui prioritariamente a articulação da singularidade e universalidade do fenômeno social. Significa propor ao objeto de estudo a visibilidade dada pela ciência enquanto lugar de debate e crítica. Trata-se de colocar em evidência a inquietação do pesquisador e quais as motivações o levam a tratá-la como relevante dentro da ciência (PEREIRA; MACEDO, 2012).

A presente dissertação traz o estudo da relação entre o brincar de crianças pré-escolares com os personagens midiáticos como um primeiro aspecto constitutivo. *Pensar* a presença da mídia na manifestação cotidiana da criança em espaço escolar parece-nos um importante elo a ser considerado pela academia por se tratar de categorias da realidade contemporânea. Como é o brincar de crianças pré-escolares do século XXI? O brincar reflete exclusiva imaginação e criatividade infantil ou é perpassado por questões apresentadas pelas mídias? O que podem representar os brinquedos levados à escola para o momento de recreação? Os brinquedos são unicamente ferramentas de diversão ou estão intimamente ligados ao ideal de identidade desejado pela criança?

As questões acima se desdobram em vários outros questionamentos que visam responder ao objetivo geral da pesquisa: identificar e analisar no brincar de crianças da Educação Infantil o papel social assumido por elas nas brincadeiras e suas relações com os personagens midiáticos. Desse modo, além de pensar a relação entre as categorias Mídia e Infância, é necessário o aspecto constitutivo *conviver*. Nele, há sobre o pesquisador a cobrança do exercício de *exotopia* – processo de abdicação ideológica de si para legitimação da perspectiva do outro como uma possibilidade de ver o mundo (PEREIRA; MACEDO, 2012). A exigência é ir ao outro, de interpretar o que se pretende pelo olhar do outro.



Debruçar sobre a manifestação do brincar da criança a partir da relação que elas estabelecem com as mídias é, portanto, reconhecer e conviver com o que há de mais interesse para elas. É compreender o que as levam ao interesse, à aproximação e à manifestação dessas formas de brincar. Traduz-se no momento em que pesquisador

[...] experimentará constantemente o exercício de tentar ver o mundo pelos olhos infantis a fim de buscar entender esse universo, e de retornar ao seu lugar singular de pesquisador para, com o excedente da visão que dispõe de sua pesquisa, dar continuidade ao processo e construir suas análises (PEREIRA; MACEDO, 2012, p. 76).

Deste modo, é centralizar a criança no estudo, torná-la de uma significância que a contemple como parte da pesquisa e não somente o “objeto” dela. Com base nesta perspectiva há de considerar a necessidade do pesquisador em buscar estratégias que permitem o diálogo com as crianças e, simultaneamente, formas de registro fidedignos do manifestado por elas (PEREIRA; MACEDO, 2012). Essa preocupação para com o sujeito da pesquisa será refletida de maneira mais aprofundada no capítulo teórico intitulado de *As Culturas Infantis e o Brincar*, precisamente no subcapítulo *Infância: Concepções Históricas e Contemporâneas*, no qual tem por pretensão historicizar o processo de reconhecimento da infância na organização da sociedade. Igualmente propomos elucidar o lugar que socialmente as crianças passaram a ocupar a partir da concepção sociológica da infância.

Precedente ao aspecto constitutivo *escrever* com base em Pereira, Macedo (2012), acreditamos ser importante esclarecer a motivação que levou a este recorte científico. Para nós, a compreensão do processo de escolha pelo tema e as diversas nuances tomadas durante o trabalho servem como elementos significativos para a produção escrita dessa dissertação.

Pedimos licença aos leitores para sucintamente expor à tomada de decisão por este campo científico. Além disso, pedimos licença à norma escrita para que nesta sessão de apresentação o discurso esteja mais próximo do leitor.

*Ao final de um ciclo de quatro anos marcado pela conquista da beca e do canudo creditei a mim, sobretudo com o apoio dos meus pais, a permanência na investigação científica. Confesso que a princípio não havia expectativas de tornar-me tão logo discente do Programa de Pós Graduação em Educação, quando ainda estava em processo de conclusão do curso de Licenciatura em Pedagogia. O processo seletivo para inscrição no programa,*

*apesar de acontecer em longo prazo com diferentes etapas e exigências, pareceu muito rápido.*

*Entre cumprir as exigências das disciplinas da graduação, as horas de estágios obrigatórios, prestar contas e enviar relatórios da pesquisa de iniciação científica, propor novas discussões para o Trabalho de Conclusão de Curso e participar da projeção festiva de encerramento desta etapa, abracei a tarefa de apostar na ciência e nas somatizações que ela pode favorecer ao campo da Educação quando decidi pelo Mestrado.*

*A princípio, apostei em permanecer com a temática de gênero, mas com um aspecto diferente do que havia sido proposto durante os anos de graduação. Nesta fase, optei por compreender como as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) têm influenciado as identidades do sujeito, especificamente como as telenovelas apresentavam maneiras de ser mulher docente. A proposta do projeto parecia ampla e necessitava de recorte para sua efetivação. Novas versões foram escritas, até ser levada a outro objeto de estudo: o de identificar as representações de mulher exibidas em um longa-metragem específico. Desta vez, o projeto não contemplava a exigência da Linha de Pesquisa. Foram necessárias novas adequações, reformulações e muita paciência. Este processo de pequena “pane” garantiu a melhora do projeto, bem como a reflexão sobre o que seria estudado.*

*O apoio da minha orientadora neste período foi fundamental para juntas delimitar novos planos para esse trabalho. A questão de gênero que vinha se mostrando prioritária para a pesquisa aos poucos cedeu espaço para outro olhar, sobretudo porque a questão principal deveria ser as mídias. Assim, optamos por investigar a relação das crianças com os personagens midiáticos. Mas, por que crianças? Por que personagens da mídia?*

*O rascunho de possíveis temas de pesquisa levou à lembrança de uma situação ocorrida no cumprimento de um estágio obrigatório de Educação Infantil durante a graduação, coincidentemente sob a supervisão da Profa. Dra. Claudia Maria de Lima. A cena acontece quando em um dos dias de observação as crianças do Pré II foram levadas ao pátio da escola para brincar, sendo a elas oferecidos bambolês, labirintos, corda e fantasias dos personagens da grande mídia. Encantadas com as possibilidades de brincadeira, as crianças imediatamente optaram por vestir a roupa dos personagens. Como podemos imaginar, meninas aderiram performances de princesas e meninos de heróis. Além disso, outros elementos foram necessários para completar o imaginário da criançada: flores caídas*

*no chão serviram de adereços para o cabelo, assim como pequenos galhos de árvores serviram de espada.*

*Rescrever um novo projeto a partir dessa recordação foi o caminho ideal. O trecho descrito traz elementos precisos para articular aquilo que eu mais desejava: Mídia, Gênero e Infância. Como dito, o projeto necessitava de recortes que atendessem a todas as proposições no tempo de 30 meses. Sendo assim, optamos pela retirada definitiva de Gênero, mas atentas de que essa é uma possível variável quando se trata do brincar de crianças.*

*Por fim, decidimos por dedicar o olhar exclusivamente para manifestação das crianças a partir da sua relação com as mídias, uma vez que tal experiência suscitou em mim a busca por compreender questões da realidade contemporânea, compreender o predomínio midiático sobre o estilo de vida das crianças. Identificar quais personagens são idealizados pelas crianças, o que as levam a se identificar e então (re)criá-los em sua prática social, bem como analisar as características do produto midiático indicam para o escritor a valorização das manifestações de crianças e o olhar a respeito do consumo indireto da mídia.*

De maneira geral, no campo da escrita residirá hipóteses, questionamentos, reflexões e caminhos para compreensão do obtido no encontro entre pesquisadora e seu objeto de estudo. Encontramos em Pereira e Macedo (2012) o aspecto constitutivo *escrever*: o exercício de alteridade do escritor sobre seu trabalho é o território de onde suas questões ganham vida. Será por meio deste aspecto constitutivo a chance de articulação entre as questões íntimas da pesquisadora e a sistematização da realidade observada.

## **1.2. Panorama das pesquisas na área**

O compromisso em traduzir a pesquisa acadêmica com clareza, plenitude, motivação e objetividade torna-se parte substancial da criação do texto que anunciado dará sentido às demandas de quem pesquisa e reluzirão ao leitor os caminhos desse processo. De tal modo,

[...] a escrita do texto de pesquisa coloca em cena variadas experiências de alteridade: do pesquisador consigo mesmo, com o destinatário do texto que escreve, com os sujeitos da pesquisa, com os teóricos com que dialoga, com seus possíveis leitores, e, ainda, uma alteridade abstrata que nasce do encontro entre esses tantos sujeitos postos em diálogo pelo pesquisador (PEREIRA; MACEDO, 2012, p. 82).

Como vimos, parte do processo organizativo do trabalho concentra-se na atividade de escrita. Conferimos à dissertação discussões consideradas relevantes para compreensão dos eixos temáticos que são propostos, de modo que honestamente dialoguem com as obras de autores referenciais.

A fim de dar suporte ao desenvolvimento de todas as etapas da pesquisa foram realizados dois momentos de busca de dados em bibliotecas digitais com o intuito de identificar produções acadêmicas correlatas à temática proposta desta dissertação. No primeiro momento, estiveram entre as plataformas escolhidas: Catálogo P@rthenon (08), Periódicos CAPES (03), Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) (12), Catálogo de Teses e Dissertações CAPES (04) e Scientific Electronic Library Online (SCIELO) (05).

O processo de manuseio das plataformas digitais para levantamento de produções correlatas ao dessa pesquisa foi realizado no ano de 2018 a partir de uma orientação em que definimos para o trabalho quais as palavras características e mais apropriadas, compondo: filme, filme animação, desenho animado, personagens, brincar e educação infantil.

Em comum às cinco bases de dados foram selecionados trabalhos entre os anos de 2010 e 2018 a fim de garantir atualidade e relevância ao tema pesquisado, sendo todas produções em português brasileiro. Tratando-se de plataformas com formatos de materiais diferentes (artigos, livros, TCC, Dissertações e Teses) foram aplicadas a elas termos ou palavras-chave adequadas à exigência de busca.

O segundo momento contou com uma busca nos serviços digitais das bibliotecas da Unesp diferentes fontes de informações e ferramentas, ocorrido no ano de 2020. O guia elaborado pelos bibliotecários da universidade contribuiu significativamente no entendimento da organização e classificação dessas fontes, de modo que são subdividas pelos tipos documentais.

Dentre as ferramentas dispostas no material as fontes de informação escolhidas foram as *Bibliotecas Digitais e Repositórios Informativos*, no qual anexa o portal digital de Periódicos Capes e também os *Periódicos* de produção científica exclusiva da universidade, denominado de Periódicos Unesp/Selo PROPe. Neste último, a busca e seleção se deram pela seguinte ordem de procedimentos: área de conhecimento – Ciências Humanas, que englobam

as Revistas Ciência & Educação, Interface, Perspectivas e Trans/form/ação, – Pesquisa de Artigos e, por fim, o uso de palavras-chave.

Os critérios da coleta de produções escritas foram materiais publicados no período de até cinco anos (2015-2020) de língua nativa. O angariamento do material contou com o uso de palavras-chave que retomassem a centralidade desta pesquisa, as quais compuseram o repertório: brinquedo, brincadeira, brincar, infância, consumo, mídia, produtos midiáticos e cinema.

Dentre a composição foi possível o cruzamento da palavras-chave para o afinamento de trabalhos, de modo que encontrássemos estudos ainda mais próximos da nossa temática, os quais corresponderam as seguintes possibilidades de busca: brincar AND mídia, cinema AND brincar, (produtos midiáticos) AND brincar, consumo AND brincar, mídia AND infância, (produtos midiáticos) AND infância e cinema AND infância, consumo AND infância, e demais variações compostas por duas palavras-chave diferentes.

Outro método para levantamento de textos científicos foi o uso do recurso assunto, além das palavras-chave na plataforma de pesquisa Periódicos Unesp/Selo PROPe. Dessa forma, tivemos como conduta adotada: área de conhecimento – Ciências Humanas – Índice de assuntos, sendo neste último a via para aplicação dos indexadores escolhidos. Além das citadas, nossa busca incluiu a plataforma SciELO onde está disponível selecionados textos de cada área de atuação. A técnica adotada teve como critério: Periódicos – Coleções - Periódicos do Brasil – Pesquisa de Artigos e, por fim, o emprego dos indexadores.

O uso do novo recurso disposto na plataforma proporcionou maiores correspondências de pesquisas a partir dos termos já destacados. Ou seja, ao usarmos o termo brincadeira, apareceram mais 11 termos relacionados ao assunto desejado, dentre eles: brincadeiras, brincadeira animal, brincadeira de faz-de-conta, brincadeira de papéis, brincadeira de roda, brincadeira dirigida, brincadeira de cocos, brincadeira infantil, brincadeira livre, brincadeira de crianças e brincadeira de rua.

A escolha pelos assuntos oferecidos pela plataforma esteve relacionada a proposta da nossa discussão, permanecendo somente sete deles: brincadeiras, brincadeira de faz-de-conta, brincadeira de papéis, brincadeira dirigida, brincadeira infantil, brincadeira livre e brincadeira de crianças. Como mencionado, além da proximidade com este trabalho, a seleção dos textos

contou com o critério de período de até cinco anos. O mesmo ocorreu com os demais assuntos inseridos por nós.

Ao final, percebemos que o exercício de busca pelos dados proporcionou o reconhecimento do tema da pesquisa como atual e de relevância para o campo educacional. Contudo, apesar da relação mídia e infância se mostrarem recorrente no âmbito da vida cotidiana, o tema apresenta-se ainda pouco destacado nas discussões científicas como destacam Ferreira e Cruz (2019).

### **1.3. Estrutura do trabalho**

A presente pesquisa está organizada em oito seções. A primeira seção expõe os motivos objetivos e subjetivos da pesquisa até que se chegasse à consolidação deste relatório.

A segunda seção comporta o diálogo entre as concepções históricas a contemporâneas que realçam os modos de ser e se fazer criança com o intuito de conduzir ao caminho de valorização das culturas da infância a partir da perspectiva da Sociologia da Infância respaldada em Ariés (1981), Sarmiento (2004) e Corsaro (2011). Por este viés, as crianças são reconhecidas como sujeitos dotados de imaginação e criatividade capazes de inventar suas próprias culturas, sendo muito além de pequenos sujeitos ou sujeitos em miniaturas.

Na terceira seção, *Brincar: movimento, expressão e identidade*, o arcabouço teórico utilizado se apoia em autores clássicos como Aléxis N. Leontiev (1988) e Lev Semenovich Vygotsky (1989). A frente de seu tempo, ambos propuseram a reflexão de inovadoras teorias sobre o processo de desenvolvimento da criança, mediadas pela linguagem e realidade histórico-cultural, construindo uma obra de grande porte científico.

Em *As mídias e o brincar das crianças*, quarta seção, é proposta a articulação dos eixos fundamentais do trabalho. Neste capítulo, as discussões são alinhadas a partir dos referenciais Linn (2006), Louro (2008) e Duarte (2009) em conjunto com o resultado de pesquisas do levantamento de dados que dialogam sobre a construção do mundo infantil em contato com as mídias.

A quinta seção é dedicada aos caminhos percorridos durante o trabalho. São descritas a metodologia e características da investigação qualitativa em educação apoiadas em Bogdan e Biklein (1994) e os instrumentos de coletas de dados.

Em seguida, a sexta seção descreve os resultados obtidos por meio da coleta de dados em observação de crianças durante o brincar.

A seção sete se apoia na discussão e análise dos resultados que se propõem a responder aos objetivos da pesquisa. A análise dos dados conta com a utilização da técnica de Bardin (2016) e com a classificação das categorias a partir dos princípios da brincadeira pré-escolar escrito por Aléxis N. Leontiev (1988).

Por último, a seção oito, compreende ao conjunto de reflexões manifestadas na elaboração deste relatório que podem oferecer ao campo educacional.

## 2. INFÂNCIA E CULTURAS INFANTIS

### 2.1. Infância: concepções históricas e contemporâneas

Complexa e um tanto poética, a imaginação do real feita pela criança é uma temática que por essência exige daquele a quem se debruça um olhar cuidadoso. As várias infâncias dentro de uma infância global sinaliza para o pesquisador a importância de compreender as crianças como seres capazes de se perguntar sobre o mundo e ao seu modo interpretá-lo. Sarmiento (2004), ao colocar a infância e a criança como centro da ação investigativa, revela a leveza da renovação e o sentido de que tudo pode ser possível

“A estrela que transporta para o céu uma pessoa querida, a boneca com que se brinca no meio da desolação e do caos provocados pela guerra ou por um cataclismo natural, a narrativa imaginosa com que se explica um insucesso, uma falha ou até uma ofensa, integram este modo narrativo de estruturação não literal das condições de existência. É por isso que o fazer de conta é processual, permite continuar o jogo da vida em condições aceitáveis para a criança”. (SARMENTO, 2004, p. 26-27).

As crianças assistem, refletem, (re)criam e (re)produzem o mundo. São autoras da própria cultura, construtoras de suas rotinas de ação, portadoras de potencialidades. Contudo, sabe-se que a ideia de infância é moderna, visto que emerge com o Renascimento e se institucionaliza no início da Idade Moderna juntamente com a institucionalização da escola pública como expansão para as massas (SARMENTO, 2004). Destaca-se a construção histórica da infância como resultado de um complexo processo de produção de representações sobre as crianças e da estruturação cotidiana destinada a elas que se intensifica em meados do século XVIII.

Estudos como os de Sarmiento (2004) e Ariès (1981) debruçaram-se no entendimento da concepção de infância que pudesse retratar a criança como alguém que supera a concepção do adulto em tamanho reduzido. Sabe-se que a existência de crianças não significava na mesma proporção à existência da infância. Anterior ao século XVIII tratavam-nas como seres biológicos menores pertencentes ao universo feminino que somente teriam vida utilitária e independência quando fossem capazes de trabalhar, participar na guerra ou de reprodução (SARMENTO, 2004). Sobre este debate, Ariès (1981) apresenta o lugar assumido pela criança na velha sociedade tradicional em que a infância era vista como uma fase sem importância, sendo facilmente substituída por outras.

Ao abordar questões familiares e da sociedade o autor delinea o processo de descoberta da infância. As pinturas – antigas fontes de registro e memória das famílias e



crianças – revelaram a compreensão construída historicamente a respeito da infância. Até o século XII, Ariés (1981) constatou que as crianças eram representadas como adultos em miniaturas. A deformação do corpo das crianças ao reproduzi-las em escala menor era o único diferencial; seus traços, expressões e trajas permaneciam iguais ao dos adultos da época.

A visão miniaturista sobre a criança permitia pensá-la como quem não é, mas deverá ser de grande utilidade à vida pública, como um devir. Além de possuir as mesmas vestimentas, elas deveriam adotar comportamentos iguais ao de seus familiares mais velhos (ARIÉS, 1981). Nota-se uma preocupação centrada na aprendizagem vinda da convivência com os adultos. Estes, por sua vez, serviam como uma espécie de modelo para o pequeno sujeito que deveria observar e internalizar o comportamento adulto para manutenção na vida social, ou seja, era exercida sobre as crianças uma *administração simbólica da infância* (SARMENTO, 2004). Tal definição diz respeito às prescrições e procedimentos que condicionavam a vida das crianças a comportamentos similares ao dos adultos (SARMENTO, 2004).

Corsaro (2011) identifica fortemente neste período a concepção determinista como um modelo que propunha a ordem e a preparação da criança para o mundo, muito recorrente nas décadas de 1950 e 1960. O olhar prospectivo significava pensar a criança como alguém a ser apropriada e moldada a fim de se tornar útil e atender as expectativas essenciais para o funcionamento social. Reza sobre ela a obrigação de internalizar regras e valores morais da sociedade, bem como obedecê-las, evidenciando a impossibilidade de participação e construção de seus próprios significados.

O processo de descoberta da infância por Ariés (1981) destaca a visão de inferioridade que havia sobre as crianças. Como mencionado, representações feitas sobre elas descreviam-nas, até o século XII, como adultos em miniaturas. A partir do século XIV a representação da infância se aproximou do sentimento sacro – ligadas à maternidade da virgem Maria e assimiladas à imagem e semelhança do Menino Jesus. Nos séculos XV e XVI as crianças ganharam mais visibilidade nas obras de arte e à elas foram instituídas características mais próximas a sua evolução, isso significa um avanço ao considerar aspectos próprios da infância: crianças com seus amigos, crianças com suas famílias, e crianças aprendizes em praças e escolas. Apesar de maior destaque devemos reconhecer algumas permanências na representação da criança como personagem secundária.

Somente a partir do século XVII foi possível a visualização de retratos de crianças como centro da composição. Nesse período, os adultos passaram a reconhecê-las como únicas em sua própria cultura, fato que repercutiu nos numerosos retratos de crianças sozinhas e, quando acompanhada de seus familiares, eram eles quem se organizavam em torno dos pequenos sujeitos. O interesse dos adultos pelos jargões, expressões e hábitos das crianças pequenas reconheceu as particularidades da cultura infantil (ARIÉS, 1981). Desse modo, a investigação iniciada no século XII com base numa infância sem finalidade em si mesma, tem a partir do final do século XVI e durante o século XVII significativos sinais que a tornam uma categoria social (ARIÉS, 1981).

Compreende-se, portanto, infância numa perspectiva sociológica constituída a partir de elementos culturais, sociais, econômicos e políticos destoantes da infância biológica marcada exclusivamente por idades da vida.

## **2.2.Cultura Infantil**

Com o olhar voltado exclusivamente à cultura própria da criança – àquela construída por ela mesma – compreendemos a criança como capaz de criar suas regras, seus modos de ser e estar em determinados contextos. A caráter de exemplo temos as transgressões de regras que são feitas por estes sujeitos quando objetivam conseguir algo não permitido pelo adulto, ou seja, eles criam estratégias e discursos para convencimento dos mais velhos. Deste modo, entendemos a criança como quem afeta e é afetada pela sociedade, como quem tem liberdade para interpretar o mundo adulto sob o seu olhar.

A criança como capaz de se apropriar das informações provenientes do mundo adulto e, sobretudo, de criar outras formas de organização, ressalta o caráter mais ativo que passivo durante o processo de socialização. Teorias do desenvolvimento intelectual de Jean William Fritz Piaget (1896 – 1980) e sociocultural do desenvolvimento humano de Lev Semyonovich Vygotsky (1896 – 1934), ainda que impulsionadas por pontos diferentes, oportunizaram um olhar mais atento às culturas infantis (CORSARO, 2011). Sob esta perspectiva, as crianças são parte de suas culturas, têm a liberdade de interpretar rotinas e dar sentido aos seus lugares no mundo. Isto significa que a criança como quem deveria ser socializada de acordo com habilidades e conhecimentos adultos agora é interpretada como um agente que cria culturas próprias com base nas institucionalidades da cultura adulta.

A cultura adulta é composta por contratos explícitos e implícitos que regem suas condutas. Isto significa a (im)possibilidade de determinada ação a partir do contrato social estabelecido entre os mesmos; há os contratos explícitos evidenciados na forma da lei e os contratos implícitos evidenciados em comportamentos inaceitáveis a partir da ética e da moral. Desse modo, a permissividade ou refutação dos comportamentos dos seres na vida social elaborados pela cultura adulta podem, direta ou indiretamente, afetar a subjetividade das crianças.

A permanência da concepção irrisória de criança e infância esteve atrelada por muito tempo à função social atribuída aos miúdos, sobretudo como acontecia na prática institucionalizada em creches e pré-escolas. Neste espaço a construção do ideal de Educação Infantil revelou o cuidar como principal ação pedagógica, sendo o educar uma ação subsequente (OLIVEIRA, 2011). O caráter assistencialista permitiu que pessoas sem qualificação fossem recrutadas para interagir com as crianças, de modo que o modelo materno, higienista e afetivo, bastassem para orientar o grupo de crianças (OLIVEIRA, 2011). Desse modo, a evidência da criança como um sujeito inferior e a negação da profissionalização de pessoas trabalhadoras com crianças intensificou a desqualificação sobre estes.

Corsaro (2011) apresenta uma abordagem teórica alternativa para o estudo da infância que encara a integração das crianças como um espiral composto por diversas instituições sociais (família, econômica, religiosa). A abordagem proposta pelo autor descentra o desenvolvimento da infância da perspectiva linear, desvinculando-o da concepção orientada por conjuntos de estágios. Nesta perspectiva a ótica direcionada ao desenvolvimento da infância é contemplada pelo termo Reprodução Interpretativa. Para o autor

[...] as crianças não se limitam a imitar ou internalizar o mundo em torno delas. Elas se esforçam para interpretar ou dar sentido a sua cultura e a participarem dela. Na tentativa de atribuir sentido ao mundo adulto, as crianças passam a produzir coletivamente seus próprios mundos e culturas de pares. (CORSARO, 2011, p. 36)

Ferreira (2011) esclarece o termo Reprodução Interpretativa como uma apropriação crítica dos acontecimentos sociais pela criança. Ao propor o estudo a respeito do brincar, a pesquisadora da Universidade do Porto expõe a Reprodução como o momento em que as crianças são constrangidas e afetadas pelas estruturas sociais e contribuintes para a produção e mudança social e cultural. Ao passo que a compreensão do termo Interpretativa significa a

apropriação crítica, reflexiva e seletiva do mundo adulto pela criança de acordo com seus interesses, suas preocupações, como um momento de seleção sobre aquilo que lhe foi apresentado. Dito isto, enfatizamos a criança como ser ativo capaz de interpretar os condicionantes sociais, dissociada da reprodução de condutas. A cultura da infância permite aos miúdos o confronto e reelaboração dos contratos estabelecidos pelo adulto.

Vê, portanto, que historicamente os modelos higienista e recreacionista sobre a Educação Infantil foram aos poucos superados a partir da compreensão do modelo escolar como lugar de mobilidade social.

Posterior às condições deste período outra concepção, também adversa, influenciou sobre o que se compreendia da infância. A insurgência desta nova abordagem a respeito da infância foi resultante da organização social e econômica da época. A economia antes centrada na indústria cede lugar à prestação de serviços, fato que motivou a entrada de mulheres no mercado de trabalho. Assim, com o desenvolvimento científico, a expansão comercial e atividades artísticas, surgiram novas visões sobre a criança e sobre como ela deveria ser educada.

Estes atributos somados ao pragmatismo tecnicista da Revolução Industrial geraram condições para a formulação do pensamento pedagógico, desse modo, as instituições de caráter filantrópico que atendiam os filhos dos trabalhadores gradualmente foram sendo dissociadas dos ideais de abandono, culpa, pobreza, e assumiram a responsabilidade de ser o espaço para o desenvolvimento social (OLIVEIRA, 2011). Este arranjo educacional foi devido ao movimento de países europeus entre os séculos XVIII e XIX que passaram a compreender o ensino como um instrumento fundamental e de direito universal capaz de propiciar a estratificação social, a possibilidade de transitar de uma realidade à outra mais elevada (OLIVEIRA, 2011).

Gradualmente o caráter exclusivo do cuidar na educação vai se rompendo e cede espaço às propostas de ensino, ao aprendizado. Discutir a escolaridade das crianças, pauta principal dos Pioneiros da Educação, possibilitou pensar na exploração dos objetos, dos sentidos e do corpo como uma forma de educação, tal qual ampliou o reconhecimento das crianças como sujeitos com necessidades próprias e características diferentes dos adultos (OLIVEIRA, 2011).

### 3. BRINCAR: MOVIMENTO, EXPRESSÃO E IDENTIDADE

Espécie de arquétipo da atividade das crianças o brincar distingue a identidade social das crianças da dos adultos, os quais têm por obrigação trabalhar (FERREIRA, 2011). A construção social de uma idealização do brincar, assistida no Ocidente desde o século XVII, instaurou uma nova forma de pensar a natureza das crianças, fato que levou este *ofício* a ser interpretado como sinônimo de atividade inocente, livre e altamente imaginativa (FERREIRA, 2011).

A definição do brincar como ofício reforça a ideia de atividade aderida pelas crianças enquanto esperam para entrar na sociedade, as quais copiam a realidade, praticam e simulam ações reais e de relações entre pessoas (FERREIRA, 2011). Concepção esta que se difere dos estudos antropológicos a respeito do brincar, os quais o reconceitualizam como uma ação social não separada do mundo real, e portanto, jamais uma mera reprodução da realidade.

O brincar é um dos meios de realizar e agir no mundo, não unicamente para as crianças se preparem para ele, mas, usando-o como um recurso comunicativo para participarem na vida cotidiana pelas versões da realidade que são feitas na interação social, dando significado às ações.

Preocupado em compreender os princípios da brincadeira em crianças em idade pré-escolar, Leontiev (1988) reconheceu que o desenvolvimento da consciência e da personalidade infantil é produzido por meio dessa atividade. Para o autor, vista a princípio como um processo secundário, a brincadeira torna-se um processo dominante quando o mundo da criança está se expandindo.

Leontiev (1988) afirma que a necessidade de agir em relação ao mundo dos adultos e em relação ao mundo dos objetos acessíveis à criança significa a tentativa de integração por parte dela e, por conseguinte, a expansão da sua consciência.

As crianças, sejam elas muito pequenas por volta de dois anos de idade ou crianças em idade pré-escolar, operam os objetos considerando a satisfação de suas necessidades. Contudo, há especificidades entre as faixas etárias devido à maturação de cada uma delas (VYGOTSKY, 1989). Isto significa que as muito pequenas possuem determinado interesse que pode deixar de ser para uma criança pouco maior.

Além disso, as pequenas precisam de imediato satisfazer suas necessidades, enquanto as outras começam a perceber que nem todas as tendências desejadas são possíveis de

realização, por exemplo, quando suas intenções não podem ser sobrepostas à do adulto responsável por ela.

Esta passa a ser a oportunidade de surgimento do brinquedo. Quando estes desejos não são possíveis de realização, ou esquecimento, o comportamento da criança muda a fim de resolver a tensão. Ou seja, “[...] a criança em idade pré-escolar envolve-se num mundo ilusório e imaginário onde os desejos não realizáveis podem ser realizados, e esse mundo é o que chamamos de brinquedo” (VYGOSTKY, 1989, p. 122).

A criança antes interessada em realizar uma ação que não seria aceita por seu responsável apropria-se do brinquedo para trocar de papéis, ocupando ela o lugar de mãe (aquela que tem a licença de permitir ou proibir) e a mãe o lugar de filha (sujeita a obediência). Como resultado, temos uma criança capaz de observar as estruturas do mundo, nesse caso as relações sociais, e a partir delas construir novos significados.

Compreendido como parte do percurso das transformações na maneira de ser criança, o brincar é peça principal para o desenvolvimento completo. Em geral, esta atividade possibilita melhora na expressividade comunicativa e corpórea, na interação com a realidade e sujeitos sociais, no equilíbrio, e possibilita a ampliação de habilidades. Além disso, o prazer proporcionado no brinquedo, entendido aqui como uma forma de atividade (VYGOSTKY, 1989), “[...] é parte integrante da vida social e é um processo interpretativo com uma textura complexa, onde fazer realidade requer negociações do significado, conduzidas pelo corpo e pela linguagem” (FERREIRA, 2011, p. 84).

Contudo, as brincadeiras foram recorrentemente consideradas como fuga ou recreação, descreditando à atividade um valor em si. Entendê-las como recurso no caminho à aprendizagem também foi possível graças à contribuição de Froebel (1782-1852), uma vez que estiveram por muito tempo relacionadas à uma espécie de treino para a vida adulta (TEIXEIRA, 2014).

Dedicado a pensar a infância como fase decisiva na formação de pessoas, o pedagogo alemão defendeu a ideia da exploração da realidade como um exercício importante para a construção da identidade do sujeito. Quando se trata do espaço educativo, é o professor quem deve explorar, a partir do brincar, a capacidade criadora da criança, permitindo-lhes ações prazerosas e espontâneas (TEIXEIRA, 2014).

Esses pressupostos enaltecendores do brincar asseguram às situações de aprendizagem mais do que participação, envolvimento e ludicidade por parte de quem brinca. Garantem, simultaneamente, a dupla natureza do brincar: fonte de lazer e fonte de conhecimento.

Como afirmam Leontiev (1988), Vygostky (1989) e Teixeira (2014) será por meio do brinquedo que a criança constituirá significados para assimilar os papéis sociais e compreender as relações afetivas que circundam seu meio, bem como auxiliará na construção do conhecimento. Assim, a atividade lúdica aparece como uma “[...] situação em que a criança realiza, constrói e se apropria de conhecimentos das mais diversas ordens. Ela possibilita, igualmente, a construção de categorias e a ampliação dos conceitos das várias áreas do conhecimento” (TEIXEIRA, 2014, p. 45).

Outra questão importante relacionada ao brincar são os brinquedos propriamente ditos que completam as várias formas de expressão da criança. Como objetos manipuláveis eles carregam profundas riquezas que a cada uso assumem novos significados, justamente por se tratar de “[...] um objeto cultural que carrega em sua essência aspectos sociais, econômicos e políticos, o qual permite verificar, inclusive, as visões de criança e de infância de uma determinada sociedade” (SANTOS, 2016, p. 31).

Quando manuseados estes objetos fluem a imaginação, ultrapassam limites da criatividade, angariam funcionalidades distintas às de sua produção e tornam-se pedaços da cultura lúdica do brincante. Por essas razões, acreditamos que a atividade do brincar dispõe de elementos significativos para dialogar com as mensagens midiáticas.

Os brinquedos, independente de sua produção industrial ou artesanal, podem sofrer mudanças em suas funções. Sob a percepção da criança os objetos ganham diferentes significados, até mesmo do que ele aparenta ser a priori. A caixa de sapato com tampa fixa, por exemplo, pode se tornar um notebook na ação brincante da criança. As funções do objeto serão definidas por quem brinca a partir das referências dispostas em seu contexto social e cultural, inclusive por meio das referências televisivas dispostas à criança.

Este processo de inversão entre o que se é e o que pode ser ficou conhecido como “pivô da separação do significado” proposto por Vygostky (1989), justamente por se tratar de uma separação entre o que se espera sobre a função do brinquedo e o que ele de fato ele se torna para a criança. Então, “muitas vezes, o brinquedo não apresenta realmente a função que

parece ter, mas a imagem atrai a representação e induz aos significados do mundo real, inserindo a criança em um meio social” (TEIXEIRA, 2014, p. 61).

A possibilidade de criar e recriar ativamente a brincadeira para o caminho que desejar acontece no momento em que à criança é permitido espaço para fluir sua imaginação, principalmente porque os brinquedos e as brincadeiras devem integrar na melhoria do processo coordenativo, da construção e formação do pensamento e da compreensão elaborada. (REINA; MUZZETI, 2016). Neste sentido, ainda que nem toda brincadeira seja imitação do televisivo, é importante considerarmos que os meios de comunicação estão imersos no brincar delas, sejam transportados em valores, comportamentos, atitudes, nomes ou personagens, como acontece quando a pedagogia imagética incide sobre a subjetividade dos sujeitos infantis (MESOMO; KOPCZNSKI, 2017). Dado que,

Por meio das propagandas na televisão, a publicidade encontra sua chance de atrair a atenção das crianças, ao apresentar-lhes filmes e desenhos animados que mais tarde darão origem aos personagens dos brinquedos por elas utilizados. (ABRÃO *et al*, 2015, p. 82)

Os desdobramentos da relação entre o brincar espontâneo da criança em fusão com o divulgado pela propaganda televisiva serão retomados na quarta seção *As Mídias e o Brincar das Crianças*.

### **3.1.O brincar na educação infantil**

Como vimos, assumir a criança como quem age e contribui nas relações da sociedade desde seu nascimento é pressuposto fundamental para compreensão das questões da infância sob a perspectiva sociológica. Assumi-la como ser social e como quem é constituída por ele, configuram-se igualmente na valorização e reconhecimento da infância (FERREIRA, 2011).

Ferreira (2011), ao discutir sobre a criança deixa evidente em seu trabalho a possibilidade de improvisação, inovação das regras e legitimação de condições feita por elas na interação entre pares, mais ainda quando se trata do brincar. Por essa abordagem de partilhamento e construção entre pessoas, objetos, situações e acontecimentos é que enfatizaremos a criança como produtora de (sua própria) cultura, como quem não se limita a reproduzir o mundo dos “grandes”, como quem reconstrói e ressignifica pelo *avesso* as interações (FERREIRA, 2011).



A proposta de valorização da criança como ator social possibilitou a Sarmiento (2004) a identificação de quatro eixos estruturadores das culturas infantis, os quais correspondem: interatividade, ludicidade, fantasia do real e reiteração. Todos possuem como ponto de convergência a formação da identidade pessoal e social, a construção do mundo pela criança e a atribuição do significado às coisas, que não por acaso também são elementos constituintes do brincar.

Oliveira (2000) aponta o brincar como condição do processo evolutivo neuropsicológico saudável, favorecedor da construção da autonomia, reflexão e da criatividade, capacitador da inserção da criança ao universo sócio-histórico-cultural, além de ser campo ideal para a manifestação de como a criança organiza sua realidade e lida com suas possibilidades, conflitos e limitações.

O brincar enquanto componente fundamental de uma infância sadia, intrinsicamente ligado à criatividade, elimina qualquer chance de dizer que o brincar das crianças é mera réplica da vida adulta, pois assim, inferioriza toda cultura infantil. O princípio da Reprodução Interpretativa se consolida no entendimento de que as crianças repescam temas, representam papéis e relações, mas sempre a partir da sua seleção. Desta maneira, se as atividades da criança são sinônimas de brincar e se brincar é sinônimo de ser criança, então o brincar é assunto sério (FERREIRA, 2011) e, portanto, aspecto fundamental a ser analisado nesta pesquisa.

O alcance das discussões a respeito da infância atualmente repercute sobre as instituições mantidas pelo poder público e privado em nosso país a partir do estabelecido pelas legislações educacionais inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana. Os sistemas de Educação Infantil regido pela Lei de Diretrizes e Bases (BRASIL, 1996) tem atrelado a eles demais documentos orientadores da ação pedagógica como o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010), e mais recentemente a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018).

O atendimento a crianças na Educação Infantil, reconhecida como primeira etapa da Educação Básica, tem como pressuposto beneficiá-las com um serviço de qualidade entre o que se propõe na articulação de cuidar e educar (BRASIL, 1996). O sentido figurado mais próximo de representação do tipo de serviço que deve ser oferecido pela Educação Infantil é a visualização de uma balança em que sobre seus pratos devem ser colocados os aspectos cuidar

e educar, tendo ambos a mesma paisagem. O caráter assistencialista da escola não deve sobressair ao de educar, assim como o educar não deve ser dissociado de uma concepção humana de modo que sobressaia a atividade técnica e mecânica. Por estes motivos, a primeira etapa da Educação Básica tem por responsabilidade a atuação no desenvolvimento integral da criança de até os cinco anos de idade, de modo a compreender seus aspectos físicos, psicológicos, intelectual e social (BRASIL, 1996). Assim,

A atual etapa reconhece o direito de toda criança à infância. Trata-a como “sujeito social” ou “ator pedagógico” desde cedo, agente construtor de conhecimentos e sujeito de autodeterminação, ser ativo na busca do conhecimento, da fantasia e da criatividade, que possui grande capacidade cognitiva e de sociabilidade e escolhe com independência seus itinerários de desenvolvimento. (OLIVEIRA, 2011, p. 81).

Concebido como guia de reflexão, o RCNEI (BRASIL, 1998) pretende contribuir para o desenvolvimento integral da identidade das crianças, para a socialização, e propiciar o acesso e ampliação dos conhecimentos da realidade social e cultural deste público. De modo a favorecer o planejamento, o desenvolvimento e as práticas educativas o documento foi organizado em três volumes: *Introdução; Formação pessoal e social e Conhecimento do mundo*, tendo no primeiro deles uma exclusiva discussão sobre a atividade de brincar.

Para o Referencial a brincadeira é reconhecida como uma ação que acontece no plano da imaginação, fato que implica o domínio da linguagem simbólica por aquele que brinca. Oliveira (2000) aponta tal linguagem, ou o símbolo, como um dos núcleos norteadores e organizadores do brincar, sucedente ao núcleo corpo e precedente ao núcleo regra. Este núcleo central favorece na criança sua capacidade de fantasiar em equipe, de poder reproduzir aquilo que está em seu contexto. A recriação de situações que fazem parte do cotidiano das crianças é possibilitada pelo jogo de faz de conta, uma vez que a brincadeira é considerada como um espaço de aprendizagem, de imaginação e reivindicação da realidade (BRASIL, 1998).

Como mencionado, o intenso processo de revisão das concepções sobre a Educação Infantil inclusive favoreceu a elaboração das DCNEI (BRASIL, 2010), documento que reúne princípios, fundamentos e procedimentos desta etapa educacional, tendo como objetivo orientar o trabalho junto às crianças e garantir o desenvolvimento integral desses sujeitos.

Partindo dessa premissa, toda a proposta pedagógica elaborada pelo documento requer que o sujeito destacado seja visto como ativo no conjunto social. De tal modo, admite o conceito de criança como

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2010, p. 12).

Convergente aos ideais já destacados, a BNCC (BRASIL, 2018) no contexto da etapa da Educação Infantil retoma quatro fundamentos pedagógicos: relação entre educar e cuidar, a relevância no papel das interações e brincadeiras, a centralidade da experiência da criança e o papel de acompanhar o desenvolvimento da criança.

O recente documento de caráter normativo define o conjunto de aprendizagens que orientam os currículos de cada estado e município. De execução pedagógica, este aponta que as intencionalidades educativas devem ocorrer em toda a etapa da Educação Infantil, tanto na creche quanto na pré-escola, de modo a garantir a todas as crianças a observação, questionamento e assimilação de valores. Para isso, são consideradas experiências que permitam à criança compreender a relação com a natureza, com a cultura e com a ciência apoiadas nos seis direitos de desenvolvimento e aprendizagem: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se.

Ao explorar o segundo direito exposto pela BNCC (BRASIL, 2018) temos aos bebês (0-1a6m), às crianças bem pequenas (1a7m-3a11m) e às crianças pequenas (4a-5a11m) a oportunidade de

Brincar cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais (BRASIL, 2018, p. 38).

A perspectiva assumida nos documentos destaca a criança como o verdadeiro motor da ação pedagógica, como quem gera energia ao motivar o processo de organização da atividade escolar. Com isso, as *interações* e *brincadeiras* ganham centralidade por serem considerados eixos norteadores das práticas assumidas pelos docentes. Ademais às experiências que devem ser oferecidas às crianças, o DCNEI (BRASIL, 2010) traz como orientação a garantia de

vivências que “promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura” (BRASIL, 2010, p. 26).

O oferecimento de práticas artísticas pelas escolas, como recomendado, nem sempre acontece de maneira qualitativa por motivos estruturais como a marginalização local da instituição de ensino, negligência na manutenção, insuficiência de material, falta de acesso às pluralidades culturais, etc., que comprometem a ampla apropriação da produção humana. Contudo, ainda que escola não consiga expandir tais vivências em detrimento das possibilidades regionais, é notável que haja uma crescente sobre as crianças fazerem parte dessas orientações por outras vias.

Linn (2006) chama atenção para o fato de livros, programas de televisão e filmes terem, há um bom tempo, alimentado às brincadeiras imaginativas das crianças. O acesso às manifestações deve garantir aos sujeitos a ampliação do repertório cultural e marginalizar a ideia de uma única infância com gostos e padrões reguladores.

Neste sentido, o brincar destaca-se como atividade ideal de manifestação das culturas infantis, como ação que dá margem ao cultivo da imaginação e fantasia da criança, como atividades oportunas para acompanhar, identificar e analisar os papéis sociais que as crianças têm assumido, tal qual “[...] acreditamos que a habilidade de brincar está no centro da nossa capacidade de nos arriscar, experimentar, de pensar criticamente, de agir em vez de reagir, de nos diferenciar de nosso ambiente de tornar a vida significativa” (LINN, 2006, p. 89).

Ao sinalizar para o fato de existir forte tendência da institucionalização da infância feita pelo mercado de produtos culturais para o público infantil por meio de produtos de consumo (SARMENTO, 2004), o autor nos provoca o interesse em visualizarmos se há recorrência da homogeneização do brincar em detrimento da familiarização das crianças com as produções midiáticas, principalmente a relação entre elas e os personagens cinematográficos.

#### 4. AS MÍDIAS E O BRINCAR DAS CRIANÇAS

Os esforços direcionados ao comportamento das crianças em meio ao consumo nos parecem ser um excelente ponto de partida, a começar por identificar em nosso cotidiano a presença dos produtos midiáticos, como são os personagens de filmes e desenhos. Ao fazermos a lista de presente das crianças, escolher o tema do aniversário, comprarmos materiais escolares, entre outros, encontramos na maioria das gôndolas do mercado embalagens que fazem referência à mídia.

Além de emergirmos no mundo do consumo, estas práticas revelam como os programas de televisão apresentam-se para a criança como forma de entretenimento e diversão que passa a ser valorizado pelo público infantil e compartilhado por onde ele estiver (BARBOSA; GOMES, 2015) tornando-se cada vez mais decisivos na escolha de compra de um produto.

Com frequência famílias e crianças entram em negociação para escolha do personagem que será capa do caderno e do estojo, estará na estampa da roupa, será o motivo pela compra de determinado ovo de páscoa, entre outras situações, que evidenciam para o fato de os filmes infantis serem acompanhados por alguns produtos licenciados de filmes, programas de televisão e até videogames em formato de bonecas e bonecos de ação, animais de pelúcia e jogos de tabuleiros (LINN, 2006).

Em pesquisa sobre o consumo infantil e o brincar Roveri, Soares (2015) descortinam a idealização de fantasia, encantamento e pureza dos brinquedos ao transparecer o outro sentido de sua produção e permanência comercial: a competição pela conquista da infância. A prática de associação entre personagem e produto é bem destacada quando apontam para o dado de que

No Brasil, os produtos licenciados que materializam as figuras de cinema geraram, em 2013, um faturamento em torno de R\$ 12,4 bilhões. Para os empresários de brinquedos, uma das vantagens de vender produtos licenciados é que qualquer publicidade realizada no lançamento de um filme acaba favorecendo imediatamente o setor que adquiriu a licença (ROVERI; SOARES, 2015, p. 05).

As discussões feitas por Linn (2006) em *Crianças do consumo: a infância roubada* são muito adequadas no âmbito das motivações que a cultura do marketing tem provocado às crianças, sobretudo na relação entre os filmes com o brincar delas.

Anterior aos demais apontamentos, queremos evidenciar que nosso compromisso não se trata de desqualificar nenhum material midiático produzido para as crianças; condená-los não vai ao encontro da nossa proposta. A preocupação está no fato de que a exposição aos conteúdos midiáticos podem desfavorecer à atribuição de ritmos próprios da criança no brincar, e como apontado por Roveri, Pereira (2016) esta infância pode ser marcada por questões como a erotização precoce, a violência doméstica, o estresse familiar e a obesidade infantil. Assim como Linn (2006, p. 92) afirma

Assistir a um filme pode ser uma experiência criativa para as crianças, especialmente se servir de trampolim para brincadeiras criativas. Contudo, um filme que serve de ferramenta de marketing para zilhões de produtos – muitos dos quais ditando como as crianças devem processar o filme ou como devem brincar rouba a experiência criativa das crianças. Desse modo acreditamos que a existência de produtos com imagens de personagens cinematográficos em sua apresentação comercial podem despertar às crianças determinado estilo de vida, valores e comportamentos.

As relações humanas com base na produção e experiência nos faz entender que todo processo de mudança só é possível a partir de um conjunto histórico. Por esse motivo, diferentes meios de comunicação de massa funcionaram por muito tempo, e ainda funcionam, como meio de propaganda ideológica com distintas finalidades, seja no nível da construção de concepções, manutenção de determinado prestígio social, relações de poder, ou também na reestruturação da economia.

Criados numa cultura de intensa interação com os meios de comunicação de massa, seja por finalidades de entretenimento, estudo ou a serviço, nossas atividades são frequentemente redefinidas pela cultura televisiva e também fictícia posta pelos jornais, novelas, HQs (Histórias em Quadrinhos) e cinema. Manuel Castells, sociólogo pesquisador da sociedade da informação, nos aponta para o fato de que “[...] as sociedades são organizadas em processos estruturados por relações historicamente determinadas de produção, experiência e poder.” (1999, p. 33). O sociólogo demonstrou como o desenvolvimento das tecnologias de informação e comunicação tem influenciado nas relações humanas e como tem permitido a capacidade de transformação do uso tecnológico, bem como nossa própria transformação social, de modo que estamos imersos à *cultura da virtualidade real* (CASTELLS, 1999), em que não há mais separação entre realidade e representação simbólica.

Exemplo de mídia com essas características, quando usado como recurso pedagógico, o cinema pode apresentar-se como um importante meio de formação de identidades dos

indivíduos e de consolidação ideológica por facilitar as relações de ensino e aprendizagem o qual, tem a princípio, caráter fundamental nos processos de modulações dos indivíduos (PENTEADO, 2018). Assim, a possibilidade de construção de identidades e de ideologias pelo cinema está relacionada à presença deste produto audiovisual em sociedades cada vez mais audiovisuais.

Como dito anteriormente, outras fontes de comunicação são igualmente postas e consumidas pelos sujeitos como é o caso das HQs as quais tiveram intenções fortemente relacionadas à consolidação ideológica, sobretudo nos Estados Unidos da América, com o objetivo de estimular o crescimento do nacionalismo (CAIXETA, 2012).

À medida que o indivíduo busca referências na cultura, na história ou nas relações sociais para se desenvolver, Silva (2016) afirma a capacidade de influência de diferentes setores no processo de formação da identidade do indivíduo. Além disso, Silveira (2004), em pesquisa sobre os efeitos da globalização na formação de identidades contemporâneas, evidencia nossa dependência midiática em diferentes esferas como lazer, entretenimento e informação. O autor também prioriza outra esfera do uso das mídias: a capacidade em propiciar a sensação de conforto e segurança capaz de criar sentido para nossa própria existência.

Ao encontro dessa última afirmação trazemos uma reflexão importante no que tange ao reconhecimento da mídia enquanto potente objeto na formação das identidades visto que “recentemente, há um desejo crescente de acessar e ver representada *a verdade* sobre nós mesmos nos reflexos (espelhos culturais) que estão à nossa volta nas multitelas e nas outras artes representacionais” (BESSA, 2017, p. 292-293).

Em estudo sobre crianças e culturas lúdicas Ferreira, Cruz (2019) perceberam por meio do desempenho das crianças a incorporação de elementos presentes na televisão. Durante a pesquisa de campo perceberam pelas expressões e manifestações das crianças um forte intrincamento da cultura midiática nas brincadeiras e referências tanto com relação aos artefatos (celulares, videogames, aparelhos de TV), aos produtos (jogos eletrônicos, filmes, programas e séries de TV, músicas) bem como a presença dos objetos de consumo relacionados a essas referências (mochilas, sandálias, roupas, etc.).

De fato, as imagens da indústria cultural de entretenimento proporcionadas pelo cinema e pela arte “[...] colaboram com a criação e produção de modos de ser e estar no

mundo, modula afetos e atua no campo sensível.” (LEITE, 2013, p. 08). Desse modo, nos leva à compreensão da subjetividade não como algo abstrato, mas “[...] trata-se da vida, mais precisamente das *formas de vida*, das maneiras de sentir, de amar, de perceber, de imaginar, de sonhar, de fazer, mas também de habitar, de vestir-se, de se embelezar, de fruir, etc.” (PELBART, 2000, p. 37).

Por este recorte o cinema apresenta-se como um importante meio de comunicação de massa capaz de delinear determinados comportamentos e colaborar com impressões significativas na conjuntura histórica e política das sociedades. Duarte (2009) atribui aos bens culturais audiovisuais, como as produções fílmicas, a tarefa de construir e preservar as identidades nacionais e culturais a partir de recursos estratégicos. Somando a esse raciocínio, reconhecemos a existência de aparatos culturais e pedagógicos como artefatos que contribuem na nossa construção individual e social. Desse ponto de vista, o cinema evidencia-se como um elemento cultural eficaz na formação das mentalidades onde há produção e consumo dessa arte. De modo prático “[...] o cinema pode ser entendido como um produto cultural gerador de significados e entendimentos sobre o que é ou não aceitável em relação aos comportamentos e papéis que o indivíduo assume na sociedade” (FERNANDES e SIQUEIRA, 2010, p. 102).

Almeida (2017) aposta na capacidade pedagógica da mídia, por isso nos convida a pensar sobre a apreciação pelo público dos personagens transmitidos nas telas e como estes buscam por identificação e similaridade, ou seja,

No cinema, a fruição e o efeito de continuidade das imagens criam um grau de credibilidade e verossimilhança que apagam a fronteira entre a tela e o telespectador. A ilusão de realidade atinge um alto grau de perfeição e o efeito de encantamento se faz. Esta estética naturalista imita a forma, forja a sensação de real, remete a gestos habituais, roupas e narrativas verossímeis, produzindo efeito de naturalidade e não de teatralidade [...] (BESSA, 2017, p. 293).

Louro (2000) já creditava à produção cinematográfica o fazer pedagógico. Para ela, o cinema se assemelha à pedagogia por suas características direcional, contribuinte para diferentes aprendizagens e, acima de tudo, a de ensinar modos e condutas estabelecidas social e culturalmente.

Em outras palavras,

Uma série de condições culturais, sociais, políticas, econômicas vem, desde algumas décadas, possibilitando a multiplicação dos discursos sobre a sexualidade, produzindo a visibilidade das muitas formas de ser, de amar e de viver, embora se



mantenham, de modo renovado, divisões, hierarquias, diferenciações. O cinema participa, também, deste processo. (LOURO, 2008, p. 87).

Penteado *et al* (2018) discute a capacidade de afirmação de imaginários sociais feita pela produção cinematográfica de animação. Em pesquisa, os autores analisaram as três formas/versões corporais do personagem Baymax, da animação Big Hero 6, que serviram para constatação da lógica consumista e da normatização do corpo ideal.

Como destacam, a mídia na contemporaneidade possui potencial educativo e acaba por contribuir no modelo formal de educação por usar de recursos difundidos pela repetição e conformação do gosto do público (PENTEADO *et al*, 2018).

Outra função dada ao conteúdo midiático é empregá-lo como refúgio. Por vezes, os pais confiam aos aparelhos eletrônicos à tarefa de cuidar, chamar atenção e estimular às crianças (MULLER; FANTIN, 2016). Enquanto que para as crianças o sentimento de perda ou distanciamento dos pais, a falta de reconhecimento e elogios, a relação com base na negação de toda ação feita pela criança, maus tratos e violência física, podem servir de gatilho para o aconchego dela com a história narrada (BARBOSA; GOMES, 2015). É por se sentir seguro, cuidado e reconhecido o profundo apego infantil pelas novas práticas culturais.

Certamente, o contexto modificado das brincadeiras tradicionais para o brincar com jogos eletrônicos, indicam que as práticas também se modifiquem.

Seria inverossímil que a brincadeira da criança não se alimentasse da televisão ou do cinema pelas narrativas, ficções e diversas imagens que mostra, fornecendo repertórios de linguagens, estéticas e conteúdos às brincadeiras. Todavia, não basta que tais imagens sejam apresentadas ou que agradem às crianças; para gerar brincadeiras, é preciso que elas possam ser integradas ao seu universo lúdico [...] (FANTIN, 2018, p. 14).

Ao estudar os temas de brincadeiras de crianças de quatro anos e meio a cinco anos Marcolino, Mello (2015) perceberam que filmes e desenhos, e provavelmente teatro e literatura, sugerem às crianças temas para as brincadeiras. As autoras constataram que ao brincar de assumir o papel de outra, a criança começa a perceber seus limites e suas possibilidades. Será nesse processo o avanço da percepção de sua identidade por oposição ao outro (MARCOLINO; MELLO, 2015). Sendo assim, compreender o novo brincar das crianças a partir das possibilidades ofertadas pelos produtos e conteúdos midiáticos nos parece atual e relevante.

## 5. METODOLOGIA

De abordagem qualitativa o estudo se propõe a dar voz e inserir no contexto social aspectos que são constantemente ocultos (CHIZZOTTI, 2003). Conforme o autor, a pesquisa com esse caráter implica extrair do convívio denso entre pessoas, fatos e locais, os significados que somente são perceptíveis quando a eles são dedicados uma atenção sensível.

Conforme o estudo de Gil (2008) a pesquisa é de natureza qualitativa do tipo descritivo compreensivo, o que significa a preocupação em identificar fatores que contribuem para a ocorrência do fenômeno. Este tipo de pesquisa tem como objetivo explicar o porquê das coisas ao aprofundar o conhecimento da realidade por meio de métodos como a observação.

Os estudos a partir dessa abordagem consideram como questão importante a compreensão ampla dos fenômenos sociais, das tendências de pensamentos, opiniões ou comportamentos. A fim de explicitar os motivos que nos levaram a determinados caminhos metodológicos traremos a partir de Bogdan e Biklein (1994) cinco características da investigação qualitativa em educação, sendo elas:

1. O ambiente natural dos participantes da pesquisa é fonte direta de dados;
2. A investigação deve ser descritiva;
3. Todo o desenvolvimento possui relevância para a pesquisa. Quando qualitativa, a pesquisa se preocupa fidedignamente com o processo tanto quanto com os resultados;
4. A análise dos dados pressupõe uma construção pelo investigador. Ele deve se dissociar da ideia de confirmação ou refutação de hipóteses, pois elas serão construídas à medida que reúne os dados;
5. O significado atribuído pelos participantes às questões estudadas é importante ferramenta para entendimento do fenômeno.

Conhecido os aspectos característicos da pesquisa qualitativa em educação, a seguir apresentaremos a planificação do nosso percurso metodológico em função de responder aos objetivos da pesquisa.

Assumir ao comportamento humano influência pelo contexto – primeiro aspecto destacado pelos autores – significa ver os lugares como contextos possuidores de particularidades que constituem um grupo. Nesse sentido, deslocar-se para o local de estudo

têm um peso importante para a pesquisa pelo fato de que as várias nuances exibidas pelo ambiente oferecem ao pesquisador o confronto com a realidade dos sujeitos participantes.

Conforme Bogdan e Biklein (1994) a escolha pelo *locus* da pesquisa deve ser priorizada por ser uma fonte de dados acessível, considerando que a dificuldade de locomoção e chegada até o ambiente estudado podem interferir na organização e qualidade de observação do investigador. Além disso, os autores recomendam que o espaço estudado não seja o mesmo em que o investigador tenha vínculo prezando pela parcialidade das informações.

Macedo (2012) exhibe sua experiência entre ser professora e pesquisadora na mesma escola e quais os limites dessa prática. A abertura da escola, a autorização dos responsáveis e o convívio diário com os alunos constituíram as facilidades de atuação, sendo também esse último umas de suas dificuldades. O contato mais aproximado entre investigadora e participantes facilitou a fala e expressão espontânea dos alunos, em contrapartida, a investigadora se viu confusa entre os papéis, mostrando dificuldade em delimitar o momento exato de hora ser professora, hora pesquisadora.

O compromisso em conduzir uma investigação que não seja confusa e embaraçosa é fundamental para nossa ação. Desse modo, ponderamos os referenciais teóricos e as possibilidades de trabalho para chegarmos a um consenso ético-profissional.

Partindo dessa premissa o *locus* da pesquisa encontra-se em uma escola da rede pública de uma cidade do Oeste Paulista. Segundo os dados<sup>1</sup> do último censo a população da cidade acusou em 24.694 com a taxa de escolarização de crianças entre 06 e 14 anos de idade em 98,8%, enquanto que não há dados sobre a Educação Infantil.

A unidade de ensino escolhida para a investigação foi também nosso ambiente de trabalho, entretanto, para que não houvesse conflito no desempenho consideramos importante a diferença nos seguintes aspectos do planejamento: a) as etapas da Educação Básica; b) o horário das atividades e c) a finalidade da ação.

Tratando da atividade docente nossa atuação perpassa pelo Ensino Fundamental, compreendida como segunda etapa da Educação Básica, sendo a pesquisa destinada a olhar à Educação Infantil. A diferença entre as etapas da docência e da investigação mostram-se como um desafio, pois, ainda que ambas compreendam a criança como um sujeito ativo e de

---

<sup>1</sup> Os dados foram retirados do endereço eletrônico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), no ano de 2020.

direitos, sobre as etapas são depositadas finalidades que se complementam. Segundo a LDB (BRASIL, 1996) a Educação Infantil tem como finalidade complementar a ação da família e da comunidade no desenvolvimento integral da criança de até cinco anos de idade em seus aspectos psicológico, físico, social e intelectual, enquanto que ao Ensino Fundamental recai os seguintes objetivos:

- I - o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;
- II - a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;
- III - o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;
- IV - o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social. (BRASIL, 1996).

Em relação ao horário das atividades temos a docência exercida no período da manhã, ficando o período inverso para a realização das observações de crianças de cinco anos de idade. O horário oposto entre as funções de professora e pesquisadora nos permitiu a quebra na relação estabelecida, fato que facilitou a interpretação do investigador sobre o papel que foi exercido.

Quanto à finalidade da ação referimo-nos na primeira situação a pedagógica de colocar em prática um planejamento educativo sistematizado, isto é, uma ação ativa sobre os sujeitos. Já na segunda situação a ação é passiva, dedicamo-nos a olhar para as crianças participantes e estabelecer uma relação entre o que era oferecido por elas durante o brincar com o material midiático.

Quando falamos da intencionalidade da pesquisa podemos retomar a característica descritiva da pesquisa qualitativa em educação. Em nossa pesquisa nos atentamos aos diversos elementos que compõe a observação, sendo eles: o cenário, o brincar e o brinquedo das crianças, as expressividades das participantes e a familiaridade delas com o espaço. A partir da descrição em palavras dos dados recolhidos estabelecemos uma compreensão mais esclarecedora. Bogdan e Biklein (1994) creditam à narrativa a chance de nenhum detalhe passar despercebido, ou seja, de que todo e qualquer conteúdo aparente na investigação possui sua relevância para a compreensão do “todo” maior. A identificação das partes, do processo, quando interpretadas e somadas dão ao investigador elementos para responder aos objetivos.

Com referência a terceira característica todo o processo da investigação têm sua relevância. Geralmente conferimos ao resultado obtido maior importância do que ao processo,

no entanto, é fundamental o reconhecimento de que ele só é possível se houver um desenvolvimento com objetivo e plano de ação bem delineados. A articulação das inferências do investigador durante a observação, o comportamento das participantes, a disposição dos móveis, a ausência ou presença de materiais, etc., serão determinantes na recolha do material a ser analisado (BOGDAN; BIKLEIN, 1994).

Construir as informações pelo investigador significa que elas não se tratam de confirmação ou refutação de hipóteses, ou seja, a pesquisa não é feita de “cima para baixo”, ela procede de “baixo para cima” (BOGDAN; BIKLEIN, 1994). Mais uma vez, são os dados obtidos no caminho da investigação, as informações conquistadas em contato com os participantes e sua ambientação que apoiarão na interpretação do fenômeno estudado.

Para um investigador qualitativo que planeie elaborar uma teoria sobre o seu objecto de estudo, a direcção desta só se começa a estabelecer após a recolha dos dados e o passar de tempo com os sujeitos. Não se trata de montar um quebra-cabeças cuja forma final conhecemos de antemão. Está-se a construir um quadro que vai ganhando forma à medida que se recolhem e examinam as partes. O processo de análise dos dados é como um funil: as coisas estão abertas de início (ou no topo) e vão-se tornando mais fechadas e específicas no extremo. (BOGDAN; BIKLEIN, 1994, p. 50).

Por fim, o significado atribuído pelos participantes confirma a *exotopia* como relevante para a prática de pesquisa com criança, uma vez que não se refere somente à ação de ver, mas de desvelar o outro. Em razão disso, a abordagem qualitativa permite que o problema formulado seja respondido por meio de técnicas, estratégias e procedimentos que permitam o diálogo entre investigador e sujeitos participantes de forma neutra (BOGDAN; BIKLEIN, 1994).

Além das cinco características da pesquisa qualitativa em educação, os autores recomendam três setores de organização ao investigador usuário da técnica de observação em estudo de caso, sendo eles: um local específico dentro da organização escolhida, um grupo específico e uma atividade da escola.

### **5.1. Autorização do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP)**

O percurso necessário para nossa atividade dentro do espaço escolar em contato com as crianças contou com as seguintes etapas de autorização: aceite das gestoras, da professora responsável pela turma de Pré II, dos responsáveis pelas crianças e, sobretudo, do Comitê de Ética em Pesquisa.

Às gestoras conhecedoras da nossa atividade acadêmica, foi solicitada uma conversa para apresentação do estudo. Durante o diálogo composto pela diretora e vice-diretora comentamos sobre nossa pesquisa que propõe a relação entre o brincar das crianças com os personagens midiáticos, na qual ambas comentaram da frequência do mundo digital sobre a vida das crianças. Vendo a possibilidade de abertura por parte da gestão solicitamos que o desenvolvimento de nosso estudo pudesse ser realizado naquela Unidade Escolar, na qual tivemos o pedido aceito.

Novas solicitações deveriam ser feitas. Conforme orientação das gestoras, fomos conversar com a professora de Pré II do período vespertino que também autorizou nossa entrada na sala de aula. A docente ainda nos pediu visita numa reunião de Pais e Mestres para que junto a ela pudéssemos explicar aos responsáveis o intuito de nosso trabalho e como seria a interação com as crianças.

Neste período entre a data da reunião escolar, angariamos os documentos necessários para submissão do projeto na Plataforma Brasil, onde os dados foram anexados conforme a demanda do sistema eletrônico que sistematiza os projetos de pesquisas nacional. Após alguns dias de envio, o projeto cadastrado recebeu um número de protocolo (CAAE: 21253319.2.0000.5402) que autorizava a realização da pesquisa (ANEXO A). Além disso, o Comitê de Ética em Pesquisa da própria instituição de Ensino Superior – UNESP/FCT igualmente solicitou esclarecimento do estudo. Desse modo, foram anexados dois documentos: o projeto de pesquisa e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) da Pesquisadora (APÊNDICE B), na qual nos comprometemos em cumprir as exigências da pesquisa com seres humanos. O comitê local aprovou a continuidade do estudo.

Após o período de trâmite da documentação nas plataformas, retornamos a conversar com as gestoras, professora e responsáveis pelas participantes sobre um novo documento que deveria ser preenchido, o TCLE dos Responsáveis (APÊNDICE C).

Assinado o documento, os responsáveis retornaram à Reunião de Pais e Mestres. No dia seguinte, permanecemos durante o período vespertino na escola para conversarmos com a professora da turma e definirmos juntas os dia e horário da nossa permanência com as crianças.

### **5.2.Local e período da realização da coleta de dados**

A unidade cedida para o desenvolvimento do trabalho foi uma escola de Educação Infantil e Ensino Fundamental – Anos Iniciais, de uma cidade localizada no oeste paulista. A observação no período vespertino veio a partir da necessidade de cumprimento do trabalho docente no período da manhã, e que além disso, nos oportunizou deparar com crianças que ficam na parte da manhã em suas casas e, por isso, se encontram mais próximas do conteúdo midiático. No trabalho de dissertação sobre a representação social da infância em desenhos animados, Silva (2016) sinaliza para o fato de ser o período matutino o de maior transmissão de programação infantil, fato que nos indica maior chance de repertório e familiaridade das crianças com a mídia, sobretudo a televisiva.

Para que chegássemos à organização dos dias e horários foram considerados os aspectos de respeito ao espaço escolar de acordo com as tarefas cotidianas dos alunos e o momento lúdico que ofereceria subsídios para respondermos ao objetivo geral da pesquisa: identificar e analisar no brincar de crianças da Educação Infantil o papel social assumido por elas nas brincadeiras e suas relações com os personagens midiáticos. Desse modo, a agenda da coleta de dados foi estipulada entre o final do mês de outubro à primeira semana de dezembro, tendo estabelecido às segundas, terças e quintas-feiras com frequência semanal durante o período de 18 encontros, sendo três deles considerados piloto.

**Quadro 01:** Atividades e períodos observados

	<b>DIA DA SEMANA</b>		
	<b>SEGUNDA-FEIRA</b>	<b>TERÇA-FEIRA</b>	<b>QUINTA-FEIRA</b>
<b>ATIVIDADE OBSERVADA</b>	Brincar livre das crianças	Brincar das crianças com os brinquedos levados de casa	Brincar das crianças na brinquedoteca
<b>OBSERVAÇÃO PILOTO</b>	1º dia de observação piloto	2º dia de observação piloto	3º dia de observação piloto

<b>SEQUÊNCIA DAS OBSERVAÇÕES</b>	-	01	02
	-	03	04
	-	05	06
	-	07	08
	-	09	10
	-	11	-
	-	12	-
<b>TOTAL</b>			<b>15</b>

**Fonte:** organizado pela autora, a partir das observações realizadas em 2019.

Conforme demonstrado no Quadro 01 o desenvolvimento da investigação teve como objetivo observar três momentos distintos do brincar, de tal forma que para cada momento a frequência observada foi de: brincar livre das crianças (01), brincar das crianças com os brinquedos levados de casa (08) e brincar das crianças na brinquedoteca (06).

Além disso, a partir da tabela percebemos a diferença de observação nos espaços do brincar quando identificamos dois dias a mais com os brinquedos levados de casa (08) em relação ao brincar na brinquedoteca (06), sendo o programado sete observações para cada momento. Esta ocorrência se deu ao fato de que no dia programado à visita no espaço da brinquedoteca, localizada ao lado do auditório, este esteve ocupado por gestores e coordenadores das unidades escolares do município para uma reunião pedagógica com a dirigente de ensino.

A escolha por observarmos três dias da semana (segunda, terça e quinta-feira) esteve intimamente relacionada ao conjunto de material que as idas àquele ambiente iriam proporcionar. Delineamos para as segundas o acompanhamento das participantes em espaço livre no momento de recreação que acontecia no pátio escolar, as terças pudemos acompanhá-las interagindo com os brinquedos levados de casa por elas próprias e às quintas observamos as manifestações das participantes com os brinquedos disponibilizados pela escola no espaço da brinquedoteca.

Intitulado como piloto esse período auxiliou em nossa atuação sobre diferentes questões recorrentes da pesquisa com criança como, por exemplo, no manejo de interação com as participantes, no posicionamento dentro desses espaços – uma vez que a elas eram íntimos e a nós externos –, na relação com a professora responsável pela turma, e no modo



como todo comportamento que tivéssemos (verbal ou corporalmente) poderíamos repreender, envergonhar e/ou inibir a manifestação da criança durante a atividade lúdica.

Este ligeiro convívio com as crianças foram fundamentais para refletirmos as reais possibilidades de observação do brincar das crianças durante três momentos distintos. Em relação ao primeiro dia, destinado ao brincar livre das crianças durante o recreio, percebemos alguns elementos dificultosos como: a junção de várias turmas no mesmo espaço, o brincar entre crianças da turma observada e de crianças não participantes da pesquisa e o amplo espaço que possibilitava a rápida dispersão do olhar sobre alguns grupos.

Vale ressaltar nossa afeição em presenciar o convívio das participantes com diferentes grupos, da possibilidade de desbravar do espaço oferecido, e de explorar as brincadeiras riscadas no chão (caracol dos números e amarelinha), no entanto, nossa maior preocupação esteve em considerar que futuramente poderíamos ter de abrir mão de informações relevantes devido à presença de crianças que não tiveram seus responsáveis consultados e também em função da seleção de grupos que teríamos de fazer para observar.

Por outro lado, as informações obtidas no período de coleta piloto relacionadas ao brincar das crianças com os brinquedos levados de casa e na brinquedoteca, se mostraram possíveis de acompanhar, sobretudo significativos aos nossos dados e por isso suas informações foram somadas à de análise dos dados.

### **5.3.Participantes da pesquisa**

As participantes foram 22 crianças do período vespertino, sendo 12 meninos e 10 meninas, todos matriculados na turma de Pré II da escola municipal. A sala era composta por 24 estudantes com idade entre cinco e seis anos, e no entanto, duas delas não puderam ter suas performances analisadas e contabilizadas na análise do material em função da não autorização de seus responsáveis.

Fazem parte das crianças mencionadas na seção Descrição da Coleta de Dados apenas àquelas que foram assentidas por seus familiares. Dentre elas e a professora, todas tiveram suas identidades reservadas ao serem identificadas por nomes fictícios – todos seguiram um padrão que nos permitissem lembrar com facilidade quais eram as meninas e meninos da turma. Outro recurso para manter a privacidade das crianças participantes foi a utilização de tarjas pretas nas imagens das participantes.

#### 5.4.Procedimentos da coleta de dados

Como mencionamos o *locus* do nosso estudo foi uma escola municipal (pública) e os ambientes de observação foram sala de aula e a brinquedoteca. A escolha por estes ambientes se deve ao fato de permitirem às crianças a liberdade de movimentação e de poderem exercer o brincar com espontaneidade. Ressaltamos, o grupo específico são as crianças: sujeitos ativos, criadores, curiosos, e dinâmicos que se envolvem no e com o brincar de maneira muito particular, são miúdos que de fato se apropriam da atividade. Desse modo, a escolha do brincar é devida ser uma prática reveladora da expressividade, criatividade, e cultura da infância, que aliada à técnica de observação nos revelou progressos e processos de cada uma das crianças em particular (TEIXEIRA, 2010).

Além disso, consideramos necessária outra técnica que pudesse agregar às observações. Definimos, portanto, combiná-las com o diário de campo. Em 1998, em *Aprendizagem da Linguagem Escrita*, Landsmann esclareceu que o registro em sua forma mais próxima à realidade obrigava aos sujeitos o uso das formas de classificação e ordenamento, isto é, quando comprometido com o fato o registro elimina as limitações da memória, e dá espaço para que a escrita seja considerada como potencializadora da mente.

Partindo dessa premissa, Oliveira (2014, p. 83) confiou o diário de campo como “um dispositivo de (in)formação, uma ferramenta de trabalho/pesquisa que permitiu/permite a consulta nos arquivos das ideias que nele estavam grafadas”.

Por este motivo, nossa coleta de dados foi realizada a partir da observação participante dos diferentes momentos do brincar das crianças. À manifestação expressa por elas foi esmiuçada a partir da nossa interação dialogada e do momento em que nos colocamos como brincante juntamente a elas.

O convívio entre e com elas ganhou destaque ao ser descrita logo após as observações, de tal forma que os dados não sofressem esquecimento de detalhes e conseqüentemente comprometidos com a limitação da memória.

### **5.5.Procedimentos da análise de dados**

Durante o período de observação nos apoiamos em quatro objetivos e suas possíveis variáveis e indicadores, organizados em um quadro (Apêndice A), que nos auxiliaram na compreensão da relação entre o brincar das crianças com os personagens do cinema de animação.

A fim de responder os objetivos delineados, as informações para futura análise foram coletadas por meio dos instrumentos de observação em dois ambientes escolar (sala de aula e brinquedoteca). No primeiro momento os dados registrados em um diário de campo físico que seguidamente foram transcritos para um documento em Word e tratados com diferentes cores para cada tipo de categoria encontrada.

Conforme Bardin (2016) para que a exploração do material seja certificada seria necessário considerar a eficácia e a pertinência dos indicadores que constituem o documento editado, de tal forma que o tratamento dos resultados obtidos permitisse a visualização de informações fiéis e significativas. De tal modo, procuramos estabelecer o mesmo título de categoria em casos de único padrão de comportamento e novos títulos de categoria para aqueles que se diferenciassem.

O processo descrito acima se trata do agrupamento das informações a partir de elementos que possuem em comum. De acordo com Bardin (2016) este processo de junção ou decomposição dos dados coletados é compreendido como categorização, ou seja, é o momento em que o material transcrito deixa de ser um dado bruto para se tornar um dado organizado. A apresentação das categorias será feita na seção sete destinada à análise da coleta de dados.

## **6. RESULTADOS**

### **6.1.DESCRICÃO DA COLETA DE DADOS**

### 6.1.1. Observação Piloto

#### 1º Dia de Observação Piloto

Local: Pátio da Escola

Atividade Observada: Brincar das crianças em espaço livre (recreio)

Observação: Com início da aula às 13h00 estivemos no espaço escolar ao aguardo de Luciana, docente responsável pela turma de Pré II, que cedeu a permissão para frequentarmos o espaço e realizar o que pretendíamos. Neste primeiro dia a observação esteve programada para o momento de expressão livre dos alunos ocorrida no pátio escolar durante o recreio, contudo, em conversa minutos antes do horário inicial da aula a professora perguntou se havia interesse em acompanhá-la em sala de aula para conhecimento dos alunos e aproximação com os mesmos.

Diante dessa abertura nos sentimos mais à vontade para tirar dúvidas com a professora e interagir com os alunos quando surgissem oportunidades. Ao iniciar a aula a docente nos apresentou aos alunos e explicou o motivo de nossa presença naquele lugar durante alguns dias. Comumente ao novo, os alunos tiveram reações de euforia, indagando várias vezes o nome, idade e solicitando escuta, assim como ajuda.

Posicionamo-nos ao lado de Luana para acompanhar o andamento da rotina contemplada pela atividade *karokê*<sup>2</sup> que aconteceu por meio de uma brincadeira de tradição conhecida popularmente como dança da cadeira. Os alunos foram ao centro da sala enquanto nós organizávamos as cadeiras em roda. Feito isso, a professora lembrou a regra da brincadeira e pediu para que eles ficassem à frente das cadeiras para dar início. Enquanto a música tocava notamos que os alunos se agruparam por gênero, fazendo uma fila de meninos e após o último deles iniciou a sequência de meninas, todos em torno dos assentos e interagindo com o que dizia a canção.

Expressaram diversão enquanto realizavam os comandos necessários para alcançar o objetivo da brincadeira. Foram poucas as interferências da docente ao se tratar de comportamento inadequado de algum aluno, a maior parte da intervenção da professora relacionava-se à soltura dos corpos que permaneciam rígidos.

Restaram dois finalistas: um menino e uma menina. A sala reagiu ao acontecimento de modo que demonstraram claramente para quem cada um torcia.

Finalizada a brincadeira os alunos retornaram ao centro da sala e conheceram a

---

<sup>2</sup> A atividade *karokê* ocorre uma ou duas vezes por semana. A proposta da atividade é aproximar os alunos da expressão musical e corpórea. São oferecidas músicas que embalam as crianças, permitindo-as ampliar o repertório cultural e trabalhar movimentos anatômicos.

definição de Folclore e as manifestações que o constitui. Seguida das atividades pedagógicas, os alunos, agora familiar a nós, tiveram o recreio.

Os alunos se espalharam. Alguns se dirigiram ao pátio, ao refeitório, à cantina, ao palco centralizado ou ainda a outros cantos daquele espaço. Foi possível evidenciar a êxtase dos alunos em relação àquele momento quando, ao passarem pelo portal de acesso, inclinaram seus corpos como se fossem atletas corredores se preparando para uma competição e colocaram suas cordas vocais em altas vibrações sonoras com gritos que revelavam liberdade.

A observação desta situação mostrou-se um pouco dificultosa devido aos seguintes motivos: os participantes em contato com crianças de outras turmas pareceu algo confuso de lidar, visto que na interação entre eles muitas coisas ao mesmo tempo acontecem e também exige maior seleção da situação, pois não podemos analisar o desempenho de alunos que não correspondentes ao Pré II. Além disso, o espaço ampliado permite a formação de agrupamentos, estando cada um deles em um lugar diferente, e ainda a movimentação é proporcional ao espaço em que estão e, por isso, não garante a aproximação direta com os alunos.

A dificuldade vivenciada pareceu num primeiro contato desfavorável à nossa observação devido ao fato de os alunos ficarem afastados um dos outros e a comunicação com eles não acontecer de forma clara. Todavia, o que presenciamos mostra-se como material relevante para nossa análise, pois contribui para identificar e diferenciarmos as expressões do brincar das crianças em diferentes espaços, sendo o pátio escolar a oportunidade de compreendermos as interações da criança em espaço livre e sem nenhum brinquedo dirigido. Portanto, ao invés de observar ao mesmo tempo todas da turma Pré II no recreio – fato que seria quase impossível e sem muita qualidade –, entendemos que seria melhor dividir nosso olhar semanalmente a cada um dos agrupamentos.

## **2º Dia de Observação Piloto**

Local: Sala de Aula

Atividade Observada: Brincar das crianças com os “brinquedos levados de casa”

Observação: Imediata à nossa entrada na sala de aula o aluno Joaquim se aproximou com um dos brinquedos que havia levado para brincar. *O brinquedo colocado à nossa frente era um dragão acinzentado de asas abertas que nos levou ao seguinte diálogo*

*Pesquisadora: Nossa, o que é isso?*

*Joaquim: É o dragão do filme.*

*Pesquisadora: Filme? E tem filme de dragão?*

*Joaquim: É do “Como treinar seu dragão”* – parecendo olhar com julgamento – afinal, quem pode desconhecer esse personagem/filme?! – **vira as costas e retorna a brincar com seu colega.**

Acomodados ao final da sala junto à professora Luana pudemos continuar nossa tarefa naquele local repleto de atividades expostas e muitas cores. Enquanto brincavam, perguntei à “Lu” se os brinquedos dali eram livres ou se a escola fazia alguma intervenção sobre quais tipos deveriam ser levados e como resposta tivemos que são totalmente livres, são brinquedos selecionados pelos alunos com seus responsáveis, à escola não cabia nenhuma interferência, a menos que o brinquedo apresentasse algum perigo aos alunos.

Outra informação importante comentada pela docente a respeito da interferência da Unidade de Ensino foi em relação ao público do Pré II. Tratando-se de uma escola pública em período vespertino de uma cidade com pouco mais de 29 mil habitantes, alguns estudantes têm apenas materiais básicos de higiene e produtos alimentícios, fato evidente da carência e da privação de brinquedos e outros objetos dessa natureza. A partir da condição pontuada tivemos a informação de que a escola dispõe em cada uma das salas de Educação Infantil uma estante com alguns brinquedos providos por meio de compra ou doações.

**Olhamos ao redor da sala para conferência do bom convívio entre os alunos e encontramos dois deles deitados no chão da sala com óculos no rosto e peças de lego montadas sendo apontadas para o teto.** Intrigados do que poderia representar aquela cena continuamos a observar e assim que eles optaram por outra brincadeira lhes chamamos para entender o ocorrido.

*Pesquisadora: Marcos, Daniel, quando vocês estavam deitados no chão era ‘pra’ descansar?*

*Daniel: Não, a gente ‘tava’ brincando*

*Pesquisadora: Ah é? E brincando de quê?*

*Marcos e Daniel se olharam, sorriram e não responderam. Voltamos a intervir.*

*Pesquisadora: Porque estavam deitados com óculos? E aquela pecinha ali? (Apontamos para as peças de lego).*

*Daniel: É o controle da televisão (aponta para as peças de lego). E o óculos é do cinema ‘pra’ assistir filme de terror.*

*Pesquisadora: Você assiste? (Perguntamos surpresos)*

Daniel: *É, com meu urso de pelúcia.*

Mais uma situação para nossa análise. A fala do menino nos deixou surpresos, afinal, “Como pode uma criança de apenas cinco anos ter tão marcado o padrão de uma prática vinda pela mídia? Como será em casa a relação da família com a televisão, os canais de TV, os filmes, e os tipos de filme?”.

Em seguida *notamos no repertório de brinquedos a presença de dois personagens midiáticos: o boneco Luccas Neto<sup>3</sup> e o pônei Celestia<sup>4</sup>*, a princípio desconhecida por nós. Aguardamos alguns segundos e então dirigimos ao grupo de **crianças (meninas e meninos)** que brincavam próximos à mesa da professora.

*Pesquisadora: Que bonito esse unicórnio. De quem é?*

*Maya: É minha. É a ‘Celeste’. – Com o olhar para baixo, penteando a crina do boneco, a resposta da aluna nos parece confusa. Perguntamos novamente.*

*Pesquisadora: Como é o nome dela?*

*Maya: Celeste, ela é do My Little ‘Pônei’. Eu gosto dela porque é a rainha.*

*Professora: É do quê? É de desenho?*

*Maya: My Little ‘Pônei’ do desenho que eu assisto. Têm várias lá, mas essa é a que eu mais gosto porque ela é a rainha.*

*Pesquisadora: Por isso ela tem essa coroa?*

*Maya: Silêncio. – A aluna balança a cabeça em sinal de confirmação junto ao olhar de reprovação, aliás, porque o boneco usaria uma coroa se não fosse uma rainha?!*

A aproximação de Joaquim como um primeiro contato despertou a sensação de que nossa escolha foi certa. Em nossa visita ficamos admirados não apenas com a quantidade de brinquedos, mas com o amplo repertório das participantes em relação ao exposto pelas mídias. Personagens de filmes, de desenhos, de canais do Youtube e, principalmente, a ideia vendida sobre esses produtos que se expressou pela ação de dois alunos no uso dos óculos e do controle de televisão feita em peças de lego.

---

<sup>3</sup> Youtuber brasileiro de entretenimento livre para todas as idades com mais de 26 milhões de inscritos. Reconhecido pelo público infantil como “uma criança no corpo de um adulto” seus vídeos têm como proposta viver um sonho a partir da imaginação e criatividade. As informações podem ser conferidas em seu canal do Youtube na opção “Sobre” a partir do endereço eletrônico <https://www.youtube.com/channel/UCt7nsallfuVVkv1jysBQjVQ/featured>.

<sup>4</sup> Princesa governante da produção midiática infantil *My Little Pony: A amizade é mágica*. Popularmente conhecida apenas por *My Little Pony* a série de origem norte-americana estreou em um canal de televisão por assinatura nos Estados Unidos no ano de 2010 e em 2011 no Brasil, também em canal fechado de TV. Apresentada em formato de desenho animado a série gira em torno de uma pônei unicórnio que foi encarregada de aprender e ensinar sobre a amizade para outros cinco pôneis da cidade de Ponyville.

### 3º Dia de Observação Piloto

Local: Brinquedoteca e Auditório

Atividade Observada: Brincar das crianças em espaço dirigido

Observação: Neste último dia de observação piloto nossa atenção esteve direcionada ao espaço e também aos brinquedos que estariam disponíveis aos alunos.

A brinquedoteca é o pequeno espaço de brinquedos, jogos e ludicidade para desenvolvimento da imaginação da criança, que se apresentou com limitações espaciais. Por ser pequeno e não comportar todas as crianças em movimentação, a professora permite que os alunos também brinquem no espaço amplo do auditório<sup>5</sup>. Isso significa que as crianças podem retirar os brinquedos da brinquedoteca e leva-las ao outro espaço desde que após o uso retornem ao local devido.

Neste local dirigido são oferecidos uma pequena lousa à altura das crianças, giz e apagador, brinquedos pedagógicos para coordenação motora como a Montanha-Russa, brinquedos que simulam objetos domésticos como utensílios de cozinha, mini vassouras e mini rodos, fantoches, fantasias de borboletas, joaninhas e fadas (completadas com tiaras e varinhas), bonecas, carrinhos, bolas e dardos.

Divididos em três grandes grupos: um de meninos, um de meninas e outro misto, alguns alunos permaneceram no espaço da brinquedoteca, estando a maioria deles no espaço do auditório.

Corriam, gritavam, brincavam de pega-pega, faziam corridas com os carrinhos, cuidavam de bonecas, lançavam dardos, vestiam fantasias e interpretavam fadas, princesas e abelhas. Majoritariamente meninas tinham movimentos leves e andavam nas pontas dos pés como se fossem verdadeiras personagens de contos mágicos, enquanto os meninos mais eufóricos, com expressões mais exaltadas.

Um caso em específico chamou a atenção. Joaquim, o menino do dragão acinzentado, vestiu uma saia e tiara de abelha e em uma das mãos colocou um fantoche. Em saltinhos passava entre os outros alunos e quando não dialogava com o fantoche, o cheirava. Comentei com a Lu sobre o que assistia e ela chamou nossa atenção para o fato de que em maioria das

<sup>5</sup> Local destinado à apreciação de atividades e produções dos alunos. Comumente, os espaços de auditório são contemplados com assentos fixos e um palco para destaque da apresentação. Contudo, nesta Unidade de Ensino o auditório é um amplo espaço que conta apenas com um telão de projeção, microfones e caixas de som, dispostas no lado direito, e cadeiras móvel para uso quando necessário. O restante do espaço é livre, sem nenhum objeto afixado, permitindo a circulação completa dos alunos.



suas brincadeiras Joaquim gosta de imitar animais, principalmente dinossauros.

Já em outra brincadeira, mas ainda vestido de abelha, Joaquim se aproximou de nós para nos intimidar como se fosse um dinossauro. Tivemos o seguinte diálogo:

Pesquisadora: Joaquim que roupa bonita. Você quem escolheu?

Joaquim: Foi, é de abelha.

Pesquisadora: E você estava brincando de abelha?

Joaquim: (Risos). É a abelha do filme. – **Imediatamente à sua fala o aluno começa a imitar o inseto voando.**

Pesquisadora: Joaquim, vem cá. Filme de abelha?

Joaquim: ÉÉÉ – Olhar de reprovação. – Aquela abelhinha. – E volta a brincar.

Lu e eu rimos. Naquele momento continuamos sem saber o nome do filme, mas recordamos que de fato existe. Horário próximo de começar outra atividade a professora solicitou que guardassem os brinquedos e formassem a fila para retorno à sala de aula.

Novamente estivemos frente a produções da mídia. A fantasia e o real são presentes em vários momentos do brincar das crianças e com elas a identificação das participantes com determinados filmes e personagens. A partir deste último dia piloto confirmamos a necessidade de compreensão do imbricamento entre cultura midiática e culturas infantis, sobretudo na própria formação da identidade do sujeito.

### **6.1.2. Observação do brincar das crianças com os brinquedos levados de casa**

#### **1º Dia de Observação**

Local: Sala de aula

Observação: Neste dia foi possível notar muitos elementos do brincar das crianças. Talvez por estarem agitadas com o ensaio de apresentação que teriam naquele dia no Projeto Família na Escola, os alunos apresentaram a nós diversas possibilidades de brincar e suas construções para esta atividade. Ao chegarmos à sala de aula os alunos ainda estavam sentados em seus respectivos lugares (**fileira das meninas** e **fileira dos meninos**). Após a professora comunicar o momento do brincar foram se agrupando em quatro grandes grupos: **um composto apenas por meninas**, **dois composto apenas por meninos** e **um misto**. Desta forma pudemos observar as seguintes interações:

**O grupo de meninas se aproximava do jogo de cozinha que tinha na sala de aula. Elas se dividiam entre quem iria lavar a louça, separar as panelinhas, preparar e servir a comida, outras se aproximavam com bonecas no colo e por ali ficavam como quem estivesse ninando**

um recém-nascido. Enquanto olhávamos a cena, nós e a professora, fomos surpreendidas com uma delas que se aproximou com um papel dizendo:

Sara: 'Prô', o que você quer comer?

Professora: Deixa eu ver... O que você preparou?

Sara: Nada ué, você vai escolher.

Neste tempo outra aluna rapidamente se aproximou com um prato de brinquedo e dentro dele duas peças com a seguinte fala:

Maya: Trouxe 'pra' você

Professora: Trouxe comidinha 'pra' mim?

Maya: Aqui, do meu restaurante.

Imediatamente nos olhamos surpresa e aguardamos as demais informações que a aluna poderia nos oferecer.

Professora: Você fez meu almoço?

Maya: Sim, esse é o alface (aponta para a peça de lego verde) e essa é uma frutinha (aponta para a peça azul).

Professora: Uai, e tem frutinha azul?

Maya: (Risos) É, aquela frutinha... 'béui'

Professora: Ah, você quis dizer blueberry.

Encantadas com a postura das crianças atentamo-nos a compreender o motivo que as levaram a agir como se estivessem em um restaurante anunciado pela grande mídia e não mais apresentarem comportamentos relacionados ao brincar simbólico referente ao mundo de seu cotidiano mais próximo. Deste modo, nos aproximamos do grupo para pedir o cardápio.

Pesquisadora: Que prato bonito que fizeram para a professora, posso pedir um também?

Maya: Pode, aqui (entrega o papel)

Pesquisadora: Bom, acho que vou pedir um chá. Vocês têm?

Maya: Sim, você quer uma salada também?

Pesquisadora: Pode ser uma salada então.

A aluna retornou à cozinha e conversou com as outras meninas e disse que alguém precisava levar a salada até nós. Uma terceira aluna prontamente se prontificou. Chegou até a mesa e colocou o prato com várias peças de lego coloridas.

Pesquisadora: Obrigada. Hmm.... Muito bom o restaurante de vocês

Valéria: Não é restaurante (risos), é o Master Chef.

Mais uma vez reagimos com surpresa e entre olhares com a professora expressamos risos como sinônimo de espanto diante da fala da criança. Valéria também riu e logo em seguida retornou para onde estavam as outras meninas e decidiram por fim brincar de boneca.

Enquanto guardavam o material que tinham brincado, andamos pela sala de aula e reparamos na majoritária presença de mochilas com estampas midiáticas. Dentre elas encontramos: princesas, unicórnios, Dragon Ball, Monster High, Avengers, Cars, Speed e Poweer, LOL, Spider Man e Moana. A quantidade de material observado parecia suficiente, contudo, ainda identificamos estojos e squeezes de Mulher Maravilha, Cinderela e mais uma vez Moana.

Aos poucos os grupos iam se modificando, às vezes um aluno migrava para outro grupo, mas não deixaram de constituir grupos divididos em gênero e um único misto. Enquanto andávamos pela sala fomos abordados por Maya.

*Maya: Prô, olha você (mostra o squeeze da Cinderela)*

*Pesquisadora: Sou eu? Mas quem é essa?*

*Maya: É a Cinderela*

*Pesquisadora: Eu me pareço com ela?*

*Maya: O cabelo parece com ela. Você parece com a Cinderela e a Barbie.*

*Pesquisadora: (Aproximamos a boneca do cabelo). É mesmo, a cor do cabelo se parece.*

*Imediatamente outra criança participa da conversa, também falando de mais um personagem midiático.*

*Valéria: Eu tenho uma LOL rara*

*Pesquisadora: Rara? Esse é o nome dela?*

*Valéria: É porque ela tem glitter. Ela é a mais bonita de todas. (Antes que falássemos alguma coisa ela mostra sua mochila da Moana). Olha...*

*Maya: Eu prefiro a Larissa Manoela*

*Pesquisadora: Quem é Larissa Manoela? Não conheço, me conta quem é ela?*

*Maya: Ela é uma artista de música. Gosto dela porque é a mais bonita e mais famosa (enquanto fala olha com descaso, em sinal de superioridade, à Valéria que havia comentado sobre a LOL).*

*Pesquisadora: E você sabe me dizer uma música dela?*

Valéria: A do crush (sugere com a voz tímida)

Maya: Essa não, outra. Deixa eu ver... “Tô nem aí”

Pesquisadora: Você pode cantar pra mim?

Envergonhadas elas se olham, dão risada e disfarçam com outra brincadeira.

Maya: Prô, que roupa vou colocar nela? Ela ‘tá’ peladíssima (risos e coloca a boneca Barbie bem a nossa frente)

Valéria: Coloca uma calcinha

Pesquisadora: Qual roupa você gosta? (Apontamos para a caixinha cheia de roupa)

Maya: Ela vai numa festa de unicórnio. Qual combina mais? A festa é toda azul. – Enquanto penteia o cabelo da boneca o tom da sua voz indica uma precisão na escolha da roupa).

Pesquisadora: Pode ser essa? (Escolhemos um vestido com elementos mágicos)

Maya: Pode! Essa combina, tem arco-íris (Responde entusiasmada).

As demais meninas do grupo não interagiram conosco, mas permaneceram no grupo e individualmente vestiram e desvestiram suas bonecas. Um grupo de meninos se aproximou e ao nosso lado montou o jogo Pula Macaco<sup>6</sup>.

Reparamos a interação entre eles que se dá por meio de gestos menos delicados em que um tenta pegar o maior número de peças para sozinho montar todo o jogo. Após montar decidiram quem seria o primeiro a iniciar a partida, sendo tal ‘decisão’ feita a partir da tomada de frente de um deles. Iniciam o jogo e a cada salto do macaco o Joaquim imita a movimentação. A brincadeira entre eles fluiu com muita risada entre os pulos das peças e o comportamento de Joaquim.

*Nossa observação no brincar dos meninos foi interrompida com o comentário de Valéria.*

*Valéria: Essa é a LOL DJ, ela tem uma irmã Cuimbí<sup>7</sup> e um irmão Cuambu e Cuimbu. E essa é a LOL Sambista (a aluna faz som de repique e movimenta a boneca em ritmo de samba)*

<sup>6</sup> O jogo é composto por uma árvore de galhos circulares que tem como objetivo servir de apoio para os macacos agarrarem. Para isso, é necessário prendedor que ao ser pressionado para baixo impulsiona o salto do animal. Ganha o jogo aquele que colecionar mais bananas – premiação àquele que acertar mais macacos na árvore. O jogo é recomendado para maiores de 04 anos.

<sup>7</sup> Ao procurarmos pelo nome da boneca não localizamos-na por meio da transcrição sonora feita pelas crianças “C-U-I-M-B-I”. Identificamos Queen Bee (Abelha Rainha) como o verdadeiro nome da boneca. Em relação aos bonecos masculinos LOL não foi encontrado nomes específicos que eles sejam colocados sobre uma superfície similar a um prendedor que ao ser pressionado para baixo impulsiona o salto do animal. Ganha o jogo aquele que colecionar mais bananas – premiação àquele que acertar mais macacos na árvore. O jogo é recomendado para maiores de 04 anos.

*Maya interrompe o diálogo.*

*Maya: Prô (passa a mão no nosso cabelo), eu vou ser sua cabeleireira, mas antes vou fazer uma comida ‘pra’ você. O que quer comer?*

Essa atitude da aluna mostra valor ao que foi brincado anteriormente e marca uma significativa disputa de poder e atenção entre as alunas Maya e Valéria.

*Pesquisadora: O que quer que eu coma?*

*Maya busca a folha que se refere ao cardápio e diz:*

*Maya: Tem muita coisa gostosa. Batata frita, pizza, churros, pipoca, maçã do amor, MM, papagaio, **pônei e Lucas Neto** feito de chocolate. Bolinho de mel e tudo que você imagina de gostoso... ‘Prô’, tem chá de chocolate.*

*Pesquisadora: E chá de canela, tem? Se tiver eu quero.*

*Maya: Chá de canela? (Reage com estranheza) Tem. Também tem milk-shake, sorvete, chá de canela...*

*Pesquisadora: Então eu quero esse último.*

Como prevíamos certa competitividade entre as alunas tivemos a confirmação quando ambas foram à cozinha preparar nosso alimento. Retornaram cada uma com uma xícara e colocaram à mesa.

*Maya: ‘Prô’, trouxe seu chá*

*Pesquisadora: E o chá de vocês ‘pra’ gente tomar juntas?*

*Saíram para preparar e uma das outras meninas que estava no grupo aproveitou o momento para se aproximar.*

*Aline: Olha minha Barbie...*

*Pesquisadora: Que linda! Vamos fazer uma trança nela?*

*Aline: Vamos (a aluna faz um rabo de cavalo)*

*Pesquisadora: Mas esse é um rabo de cavalo*

*Aline: É um rabo de unicórnio*

A criança que se aproximou retorna para a cadeira em que estava sentada quando Aline retorna ao grupo com sua xícara de chá que, agora sentada ao nosso lado, faz movimentos delicados enquanto brinca de estar tomando sua bebida.

Joaquim que brincava com o **jogo Pula Macaco** se aproxima novamente balançando nosso braço para ter atenção.

---

<sup>7</sup> Ao procurarmos pelo nome da boneca não localizamos-na por meio da transcrição sonora feita pelas crianças “C-U-I-M-B-I”. Identificamos Queen Bee (Abelha Rainha) como o verdadeiro nome da boneca. Em relação aos bonecos masculinos LOL não foi encontrado nomes específicos.

*Pesquisadora: Oi, oi*

*Joaquim: Olha meu cabelo, 'prô'*

*Pesquisadora: Que bonito esse corte, quem fez?*

*Joaquim: Meu pai, é do Flash (Num disparo o aluno sai correndo pela sala).*

Neste momento a professora pede aos alunos que guardem os brinquedos em suas mochilas e aqueles que pertencem à escola guardarem na estante. Em seguida, formaram a fila e puderam ir para o pátio esperar a família buscar.

## 2º Dia de Observação

Local: Área externa à sala de aula próxima a quadra

Observação: Neste dia os alunos se organizaram em quatro grupos por afinidades em gênero, sendo dois grupos somente composto por meninas e dois por meninos. Tivemos ambos os grupos de meninas brincando de casinha, contudo, particularidades da dinâmica entre elas se sobressaíram.

Em um dos grupos as meninas faziam das bonecas suas verdadeiras filhas, carregavam-na para lá e para cá, balançavam como se as fizessem dormir e cobriam-na com suas próprias toalhinhas de rosto. A interação entre elas era amigável, uma conversava com a outra e tinham posturas que aparentavam um verdadeiro encontro de amigas que agora eram mães. Algumas vezes não conversavam entre si, mas o diálogo passava a ser com as bonecas como pudemos observar enquanto uma das alunas dizia:

*Aline: Dorme, filha. Pode dormir, é só depois que a gente vai passear.*

Outras crianças tinham ações muito similares, até que uma delas se zangou. Vejamos:

*Maya: Se você não dormir, eu não vou cuidar de você (Fala com um tom bravo e de cara fechada para sua filha).*

Visto que a brincadeira continuava neste mesmo ritmo, optamos por migrar e observar o segundo grupo feminino que brincava com o jogo de cozinha. As meninas organizaram as panelinhas sobre o fogão de brincar e dentro delas colocaram peças de madeiras que pareciam comidas. Os pratos, talheres e xícaras foram separados, tendo cada um o seu lugar dentro do espaço fictício criado por elas.

Logo menos uma das meninas retornou à turma, estava em sondagem com a coordenadora devido sua ausência em algumas aulas. *Ao nos ver a aluna correu com entusiasmo e tivemos o seguinte diálogo:*

*Sara: Você voltou!*

*Pesquisadora: Você está sumida, mocinha*

*Sara: Eu ‘tava’ em Campo Grande, mas agora eu voltei, olha... E ‘ó’, cortei meu cabelo*

*Pesquisadora: Como você ficou linda*

*Sara: (Risos com timidez). ‘Tô’ igual a Dora Aventureira.*

Em seguida, a criança nos abraçou e correu em direção às crianças que estavam brincando com suas bonecas. Decidimos continuar por ali, onde o grupo brincava de cozinha. Pedimos permissão às alunas para sentarmos com elas no chão e nosso pedido foi aceito. Contudo, deveríamos nos acomodar em um lugar especificado por elas.

*Aline: ‘Prô’, aí é meu lugar. Senta na mesa*

*Pesquisadora: Ah, desculpa. Onde mesmo? (Interrogamos, afinal não havia nenhuma mesa na área externa)*

*Aline: Ali (aponta para frente e como quem cochicha continua...), a gente ‘tá’ fingindo que tem uma mesa.*

Rapidamente sentamos no lugar indicado quando a aluna Maya se aproximou e com tom de grandeza interagiu.

*Maya: Cadê o chá?*

*Aline: Aqui não é restaurante*

*Maya: Mas eu quero*

Aline demonstra incômodo com a situação mas prefere não prolongar a situação e desvia o assunto em nossa direção.

*Aline: ‘Prô’, esse é seu bolo*

*Pesquisadora: Bolo? Pra mim? Obrigada! E do que é?*

*Aline: De morango.*

Não havendo espaço e continuidade para sua suposta exigência Maya retornou para o outro grupo de meninas e um dos grupos de meninos foi brincar próximo a nós. Assim, nosso olhar tomou outra direção. Foi curioso notar a interação entre eles que faziam questão de estarem próximos um ao outro e não necessariamente na mesma brincadeira. Dois brincavam com um helicóptero fazendo movimentos de sobe e desce enquanto andavam, outro tocava um mini violão acompanhado de um amigo que cantava *O sapo não lava o pé* e outro brincava com um mini-game, ainda que não soubesse a função de encaixe entre as peças.

**Já o segundo grupo de meninos estava mais agitado.** Eles brincavam com dinossauros

e alguns carrinhos tranquilamente, até que tiveram a ideia de jogar seus brinquedos na rampa de grama que havia na área externa. **A professora Luana pediu para que este comportamento não fosse repetido outras vezes.** Em sua fala disse sobre o custo dos objetos, do comportamento inadequado que estavam tendo e também da possibilidade de estragá-los e não os terem mais para brincar.

**Os alunos insistiram. Jogavam, “escalavam” a rampa e se divertiam.** A diversão era maior quando, ao acharem o brinquedo jogado e já retornando ao chão, novos brinquedos eram arremessados. A bronca naquele momento se tornou necessária.

A descida da rampa era divertida e cheia de gargalhadas, mas perigosa, devido a alta distância entre o fim do gramado e o chão. A professora comentou sobre o brincar deles no gramado como algo comum há um tempo. Sempre quando estavam na área externa era possível descer a rampa e em algumas vezes a própria professora levava papelão para facilitar na hora de escorregar. Agora com o degrau construído era impossível manter tal divertimento, já que apresenta perigo às crianças.

Estivemos ali por mais alguns e minutos e logo recolheram os brinquedos para voltarem à sala de aula e guardar seus brinquedos nas mochilas e os brinquedos da escola na caixa que fica na estante.

Na sala de aula vendo que restavam alguns minutos para a hora de ir embora a professora entregou **massinha de modelar, palitos de sorvete e moldes às crianças.** O brincar foi livre e a criatividade aflorou. **Com a massinha os alunos modelaram sorvetes, pirulitos, globo de microfone, tartarugas e waffles americano.**

Toda produção feita por eles nos eram apresentadas com alegria, mas o de maior empolgação foi o último citado. Surpreendentemente Valéria chegou até a mesa onde estávamos com uma xícara e um pequeno prato com o waffle americano e foi logo dizendo:

Valéria: ‘Tó’, ‘prô’. Fiz um café da manhã ‘pra’ vocês

Professora: Uau, Valéria! Isso é aqueles biscoitos que passa nos filmes?

Valéria: (Balançou a cabeça em sinal de sim) Come, ‘prô’, fiz ‘pra’ você. (Dirigindo a palavra a nos continuou) E esse é o seu chá.

Pesquisadora: Hm, que delícia. E muito bonito o seu biscoito, eu quero um também, você tem?

Valéria: Agora acabou minha massinha (risos envergonhados).

Pesquisadora: Então tudo bem. Vou tomar o meu chá.

Brincaram mais alguns instantes e logo a professora solicitou que guardassem a



massinha na vasilha. Formaram a fila e foram até o pátio aguardar a chegada de seus responsáveis.

### 3º Dia de Observação

Local: Sala de Aula

Observação: Chegamos à sala de aula e as crianças já estavam se agrupando e juntando os brinquedos que haviam levado de casa e também os disponibilizados pela escola. A princípio, e muito rapidamente, eles se mantiveram em quatro grupos: **um de meninos**, **um de meninas** e **dois mistos**.

Aproxima-nos da professora e ficamos a observar as performances. Joaquim, como sempre, foi o primeiro a se aproximar e com um largo sorriso veio nos mostrar um livro e um boneco. *O livro era um dos clássicos contos **João e o Pé de Feijão** e em sua outra mão tinha o boneco Max Steel*<sup>8</sup>. *Curiosos com a dualidade de informações aguardamos o diálogo de Joaquim.*

*Joaquim: Olha, olha (Mostra o boneco e faz movimentos dançantes com ele)*

*Pesquisadora: Uau, quem é ele?*

*Joaquim: É o Max (Faz movimentos de saltos com o boneco)*

*Pesquisadora: E o que ele faz?*

*Joaquim: Ele salva tudo. Salva o mundo! (Enfaticamente o menino reforça a característica que para ele é mais importante e em seguida sai brincando com o boneco para outro lugar).*

Ao lado estava o grupo de meninas que brincavam de escolinha. Havia duas cadeiras, mesas com cadernos, estojos e duas meninas brincando (Maya e Sara). Sara reparou que estávamos olhando sua brincadeira e nos convidou para aproximar-se delas. Lá, ela mostrou um telefone celular de modelo antigo já sem bateria e possibilidades de uso e nos disse que tentava ligar para uma amiga, mas que não a atendia.

Sara: Oh ‘prô’, eu liguei, né, mas ela não fala comigo. Eu falei assim “tá na sua cidade ‘pra’ eu brincar com você?”. Aí ela me disse que não, que ‘tá’ doente.

Pesquisadora: Mas a gente pode brincar aqui, não pode? Tem eu, você, a Maya...

Ambas as meninas dão risada.

Maya: ‘Prô’, ela disse que eu tenho namorado

---

<sup>8</sup> Personagem de ação criado e produzido pela Mattel. Desde sua criação em 1998 sua função é deter os mais variados vilões com suas armas e equipamentos. Max, assim conhecido, possui pele branca, olhos claros, cabelos lisos e de cor castanho e apresenta porte atlético.

Pesquisadora: Namorado?

Sara: É, o Vitinho

Maya: Ela ‘tá’ falando isso porque é o nome do meu irmão. Acha que eu namoro com meu irmão?!

Enquanto acontece o diálogo entre nós, Maya continua a pintar o caderninho de colorir emprestado pela Sara e esta por sua vez permanece atenta no celular, que está sem bateria, em digitar e escrever mensagens.

Vendo a dinâmica das meninas que faziam questão de estar juntas mesmo não optando pela mesma brincadeira continuamos na tentativa de um diálogo.

**Pesquisadora: Que bonito sua pintura, Maya. Eu posso ver a capa do seu livro?**

**Maya não responde diretamente a pergunta, mas olha para Sara e nos mostra a capa do livro.**

*Maya: Essa é a LOL, né? Eu tenho todas, menos essa que é boba.*

*Pesquisadora: Boba?*

*Maya: É, ela é feia, olha.... (A imagem era de uma LOL com traços e curvas diferentes das outras comuns).*

Estando ali com as duas meninas totalmente comunicativas, uma aluna que se mostra tímida se aproxima.

Glória: Depois você vai na nossa escolinha? (Fala em tom baixo e olhando para o chão)

Neste momento Maya e Sara cochicham, mas infelizmente não conseguimos compreender seus comentários.

Pesquisadora: Ué, o que foi?

Maya: Ela quer seu WhatsApp

Pesquisadora: Meu o quê?

Sara: WhatsApp. É ‘pra’ te mandar um “Oi, tudo bem?”.

Maya e Sara gargalham. Retornamos à Glória e dizemos que estamos indo. Chegando ao espaço separado por elas para brincar de escolinha observamos a organização composta por duas mesas, cadeiras e estojos encostados à parede da lousa. Os meninos Joaquim e Marcos se aproximaram, mas causou incômodo.

Lara: ‘Prô’, eles não ‘pode’ ficar aqui

Pesquisadora: Por que não?

Lara: É só meninas

Pesquisadora: Mas na escola só tem meninas?

Lara: Ah, tá bom. Vem Joaquim, desenhar.

Os quatro alunos (Lara, Joaquim, Glória e Carlos) viram de costas e desenham na lousa, quando iniciamos mais uma conversação.

*Marcos: ‘Prô’, fiz um palhaço. Um palhaço assassino*

*Pesquisadora: Assassino? Você não tem medo, não?*

*Marcos balança a cabeça em resposta de não e ri com muito naturalidade.*

*Pesquisadora: Então você gosta dele?*

*Marcos: Bastante*

Joaquim: Olha meu palhaço, ‘prô’

Pesquisadora: Que lindo

Joaquim: Agora vou fazer isso: bolinhas e chapéu.

A brincadeira durou pouquíssimo tempo e Marcos correu buscar um sapo de pelúcia e trazer à roda. João Francisco se animou e começaram jogar um para o outro.

Pesquisadora: Mas já pararam? Vamos fazer mais desenhos...

Joaquim: Brincar de jogar é mais legal que escolinha.

Rimos, mas logo tiveram a brincadeira interrompida pela professora, pois num desses arremessos poderia machucar algum outro aluno.

*Enrico quis se aproximar e sua forma foi a de jogar um carrinho da Hot Wheels em nosso pé.*

*Pesquisadora: Ué... O que é isso?*

*Enrico: É o Hot ‘wilso’ (fala sorrindo)*

*Pesquisadora: Está brincando com mais alguém?*

*Enrico: ‘Tô’ brincando de acertar longe. Tchau...*

Migramos para outro grupo composto por duas meninas: Lara e Glória, as mesmas meninas que estavam brincando de escolinha junto aos dois meninos.

Pesquisadora: Oi meninas, do que estão brincando?

Lara: De bonecas. Essa é filhinha dessa (mostra as bonecas em que uma de tamanho menor estava no sobre os braços de outra bem maior)

Pesquisadora: Mas quem são elas?

*Glória: A LOL e uma rainha do mar<sup>9</sup>.*

<sup>9</sup> Procuramos pela boneca na página do Google sob o descritor “rainha do mar”. Dentre as opções estiveram sereias e várias princesas caracterizadas com a temática procurada, mas não foram nas primeiras fileiras de

As meninas continuaram a desfilar suas bonecas e pediram à professora que lhes entregassem as peças de montagem de um castelo. Sara e Maya retornam aos nossos olhares e também pede à professora para que possam buscar as fantasias de fada, borboleta e abelha.

Aguardamos as meninas retornarem e ficamos à espreita de que elas fossem atribuir à sua performance o proposto pela própria fantasia. Nossa hipótese não se confirmou. A fantasia serviu apenas de adereço corporal e não imaginário, ambas continuaram a brincar com o celular com o seguinte diálogo:

Sara: Oi amiga, vou te ver, beijo, tchau.

Maya: ‘Tá’, vem logo. Beijo, tchau.

Dessa vez o aluno Daniel interagiu conosco quase no final da atividade. Sozinho ele reuniu três carteiras uma ao lado da outra e sobre elas expôs diversos livros que havia numa das estantes da sala.

Daniel: Olha, ‘pô’, minha feira do ‘livo’

Pesquisadora: Quanto livro! Você gosta tanto assim? Olha esse que legal.

Daniel com o balanço da cabeça confirmou que sim e voltou a brincar com seus livros e um por vez nos dizia o que acontecia em cada história a partir da capa dos contos.

Com nosso horário cumprido fomos até a professora nos despedir e agendar nossa próxima visita, mas antes Sara e Maya correram até nós.

*Sara: Oh prô, oh prô, olha o que eu ganhei (mostra um boneco)*

*Pesquisadora: Outro desse boneco?*

*Sara: Não, o outro não é meu. Esse que é. Olha, minha mãe colocou meu nome atrás ‘pra’ eu não perder. E esse é o Luccas Neto. Eu adoro ele.*

*Pesquisadora: Por quê?*

*Sara: Ele faz besteirinhas (risos intimidados) com chocolate*

Joaquim – se aproxima –: Eu adoro Nutella e chocolate

Pesquisadora: Hm.... Que delícia

Sara: Eu não perguntei

Espontânea à fala da menina Joaquim lança uma peripécia: Mas eu falei porque sou sincero.

Luana que acompanhou ao último diálogo também não se conteve e riu da espontaneidade de Joaquim. Retornamos a conversar sobre o dia da próxima visita, mas

---

procura que a encontramos. Seguida na procura defrontamos com *Mera*, a boneca que representava a mãe da LOL naquela brincadeira. Por fim, descobrimos que *Mera* é a princesa heroína de Aquaman.

naquela semana deveria ser cancelado visto que a quinta-feira próxima será dedicada ao Conselho de Classe da Unidade Escolar, não havendo aula.

#### 4º Dia de Observação

Local: Sala de aula

Observação: Neste dia ao chegarmos à sala de aula o aluno Joaquim veio em nossa direção e então apontou para os brinquedos de seu repertório os quais compunham animais: dois leões e um veado. Ao interagir com os objetos era presente ruídos que lembrassem o som emitido pelos bichos.

*Posicionados ao lado da mesa da professora Luana três alunos se aproximaram em fila indiana e com as mãos para traz como que escondendo algo.* Esta cena nos levou a interagir com os alunos de maneira menos direta, na qual foi preciso observar a aproximação das crianças que sorriam e demonstravam segurar gargalhadas. *Brincamos com elas e por fim ficou esclarecida a surpresa das mesmas em nos mostrar que tinham levado o mesmo boneco (Figura 1) para o momento do brincar na escola.*

**Figura 1:** Alunos com boneco Luccas Neto



**Fonte:** Pesquisadora, 2019.

Passado o episódio, André se aproxima de nós com um celular de mentirinha (Figura 2). Seu material era papelão e sobre ele tinha sido colado uma imagem representativa do visor de um celular, e ainda que a interação da criança fosse muito próxima das funções reais do objeto, era nítida a percepção física e material dele.

André: Parece um celular, 'prô'

Pesquisadora: Que celular legal, ele funciona? Eu vou te ligar...

**Figura 2:** Aluno com celular de brinquedo



**Fonte:** Pesquisadora, 2019.

Simulamos uma ligação de mais ou menos cinco minutos o que nos pareceu surpreendente quando relacionamos o tempo de interação de uma criança de seis anos com a mesma brincadeira. Tal situação nos levou à reflexão do ocorrido e a observação mais atenta ao modo como André se relacionava com seu celular. Era notável o interesse e ânsia pela posse do objeto, uma vez que olhava admirado para o visor e discava como que à procura de comunicação com alguém.

Em nosso diálogo estiveram falas básicas como “Oi, como vai você? O que faz? Quais as novidades?...” e em todas as respostas da criança foi possível visualizar descontração. Em seguida, nosso diálogo foi interrompido por três meninas (Juliana, Maya e Sara) que mostraram um livro de colorir *personagens da LOL*. As meninas pareciam admiradas com todos os tipos de performances da boneca e opções para colorir.

Do outro lado da sala havia um grupo misto brincando com madeirinhas (Figura 3), um grupo de meninas com brinquedos de cozinha (Figura 4), e um grupo de meninos com peças de encaixe (Figura 5).

**Figura 3:** Alunos com peças de madeira



**Fonte:** Pesquisadora, 2019.

**Figura 4:** Grupo de meninas brincando de cozinha



**Fonte:** Pesquisadora, 2019.

**Figura 5:** Grupo de meninos com peças de encaixe





**Fonte:** Pesquisadora, 2019.

Um dos garotos se aproxima para mostrar o que havia produzido com as peças de encaixe.

Daniel: Olha minha bengala

Pesquisadora: Mas você já 'tá' velhinho assim pra usar bengala?

Daniel: (Risos). Não, 'prô', é bengala de natal

Joaquim: A minha também!!

Pesquisadora: Vocês vão enfeitar a árvore de natal com a bengala?

Daniel: É (com tom de obviedade para nossa fala).

**Figura 6:** Meninos e bengalas natalinas



**Fonte:** Pesquisadora, 2019.

Joaquim: 'Prô, prô', fiz a letra E

Pesquisadora: E como faz?

Joaquim: É fácil, é só assim, assim e assim (demonstra com os dedos desenhando no



ar)

Pesquisadora: Nossa, eu não tinha pensado, parece bem fácil mesmo

Joaquim: Tem que fazer o pauzinho. Agora vou fazer o I.

**Figura 7:** Joaquim formando letras com peças de encaixe



**Fonte:** Pesquisadora, 2019.

Outra aproximação acontece e dessa vez com uma das meninas.

Glória: ‘Prô’, você vem me olhar brincar?

Pesquisadora: Eu vou, mas você precisa me levar onde ‘tá’ brincando.

Glória: Aqui ‘ó’, aqui é minha cozinha e vou cozinhar ‘pra’ você. O que você quer?

Pesquisadora: Ah, deixa eu pensar.... O que você sabe fazer?

Glória: Sei fazer bolo

Pesquisadora: Hmmmm que delícia. Então pode ser

Maya: Mas bolo de que?

Glória: É de morango

**Figura 8:** Glória e seu bolo de morango



**Fonte:** Pesquisadora, 2019.

Ao mexer em sua cozinha o fogão de brinquedo caiu sobre a cabeça das meninas. Uma criança ao lado atentamente disse da necessidade de chamar a ambulância e os demais que por ali brincavam iniciaram uma corrida pela sala como se fossem responsáveis pelo resgate das meninas. Uma nova situação nos repertoria.

**Joaquim:** *'Prô', no meu aniversário eu vou viajar*

**Pesquisadora:** *E para onde você vai?*

**Joaquim:** *'Pra' São Paulo no Parque da Mônica*

**Pesquisadora:** Uau! Eu quero ir junto, você me leva?

**Joaquim:** Risos. Só cabem dois

**Pesquisadora:** Então, dá certinho. Vamos eu e você

**Joaquim:** Risos. Vou levar a escola toda.

**Pesquisadora:** E eu também posso ir?

Joaquim pensa e não responde. Com feição piedosa olhamos para a criança e pedimos para nos levar em sua bagagem, e talvez pelo cansaço, tivemos um sim como resposta.

**Joaquim.** Siiiiim e a gente vai brincar um monte!

**Pesquisadora:** Eba!!

Após aceitar nosso pedido e ver nossa empolgação o aluno deu gargalhadas e saiu pulando pela sala.

**Daniel:** *'Prô', você conhece o Mickey?*

**Pesquisadora:** *Não, quem é?*

**Daniel:** *É um ratinho do filme*

**Pesquisadora:** *Um ratinho? E o que ele faz?*

*Daniel: Ele fala “Mickey Mouse, Mickey Mouse”*

*Pesquisadora: Ah, eu não conheço*

*Daniel: Ah, ‘prô’...*

Aborrecido com nosso desconhecimento a retirada criança é resposta certa. Em instantes os alunos guardaram os brinquedos e organizaram a sala de aula.

### 5º Dia de Observação

Local: Sala de Aula

Observação: Na sala de aula meninas e meninos estavam sentados em seus lugares e assim que Joaquim nos viu entrar veio correndo em nossa direção.

*Joaquim: Ebaa, ‘prô’!*

*Pesquisadora: Oiii Joaquim, como você ‘tá’?*

*Joaquim: Olha meu personagem*

*Pesquisadora: Que personagem é esse?*

*Joaquim: É do filme do Goku. Ele é o Goku*

*Pesquisadora: Eu não sei quem é ele, mas me parece forte*

*Joaquim: Ele é forte. No filme ele aparece musculoso e o peito assim (demonstra como um super herói quando estufa o peitoral)*

*Pesquisadora: Uau, ele é forte mesmo*

*Joaquim: Eu também, olha (mostra os músculos do braço).*

As demais crianças começam a se agrupar por afinidades de brincadeira. Alguns **meninos sentam juntos** para desenhar (Figura 09), **algumas meninas se juntam** com os adereços da boneca LOL (Figura 10) e outras de cozinha (Figura 11).

**Figura 9:** Meninos desenhando



**Fonte:** Pesquisadora, 2019.

**Figura 10:** Bonecas LOL



**Fonte:** Pesquisadora, 2019.

**Figura 11:** Menina brincando de cozinha



**Fonte:** Pesquisadora, 2019.

Daniel: 'Prô', olha a pizza que eu fiz (massinha de modelar)

Pesquisadora: Hmm, eu gosto de pizza. Vou querer um pedaço, essa é de que?

Daniel: É de chocolate

Neste dia as interações entre as crianças foram de conversa, diálogo e permanência de

bom convívio. As brincadeiras e atividades entre eles não oscilaram e majoritariamente entre as crianças presentes permaneceram com os mesmos brinquedos do início ao final do tempo de nossa observação.

Algumas alunas quando não brincavam com bonecas e de cozinha vinham para perto de nós para mexer no cabelo e criavam a situação de estarmos em um salão de beleza e por isso faziam penteados.

### 6º Dia de Observação

Local: Sala de Aula

Observação: Nesta aula os alunos se organizaram em três grandes grupos sendo dois deles compostos por meninos e um misto. A atividade para esse dia era livre para brincar com brinquedos da escola dispostos na estante da sala ou com brinquedos levados de casa e também poderiam desenhar. Inicialmente a maioria optou por colorir as folhas de imaginação.

*Maya: Cansei da gente brincar de Poney, agora vou brincar de folha*

*Joaquim: Olha meu desenho do Parque do Dinossauro*

Pesquisadora: Quem são esses?

Joaquim: Eu e meu pai e o dinossauro

**Figura 12:** Joaquim com seu pai no parque do dinossauro



**Fonte:** Pesquisadora, 2019.

O registro deste dia foi contemplado por desenhos e também pelo brincar com brinquedos. *Vimos que neste momento apenas uma criança optou pelo brinquedo sendo neste caso com o boneco do Luccas Neto (Figura 13), enquanto as demais*

permaneceram desenhando.

**Figura 13:** Criança com brinquedo do Luccas Neto



**Fonte:** Pesquisadora, 2019.

Ao nos aproximarmos das meninas tivemos um convite para permanecermos próximo a elas.

Inaí: Não vai não, fica aqui

Pesquisadora: Vou ficar perto então, mas o que estão fazendo?

Valéria: Desenho das meninas no casamento

Pesquisadora: E o casamento é de quem?

Valéria: Seu (risos)

Pesquisadora: O meu? 'Tô' achando que é de outra pessoa hem (risos)

As meninas parecem não querer mais desenhando e vão brincar de boneca. Já os meninos se aproximam e fazem questão de mostrar seus desenhos.

**Figura 14:** Meninas com boneca



**Fonte:** Pesquisadora, 2019.



Guilherme: Fiz uma caminhonete

Pesquisadora: E você vai passear com ela?

Guilherme: (Risos). Não, mas eu queria

Gael: Mostra o desenho<sup>10</sup>

**Figura 15:** Guilherme e sua ilustração



**Fonte:** Pesquisadora, 2019.

Pesquisadora: Uau, quanto coração

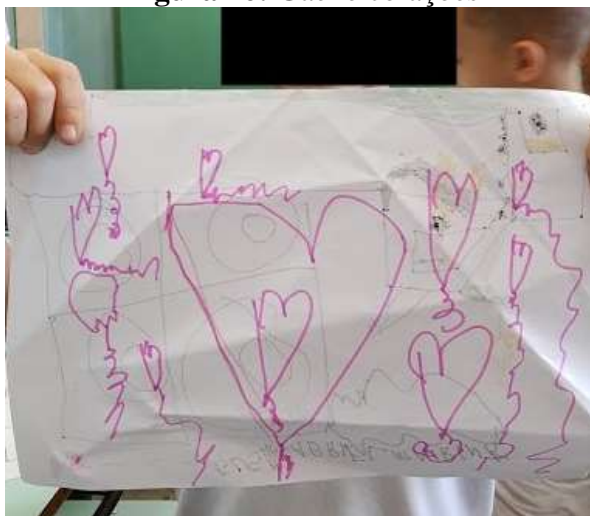
Gael: É verdade

Pesquisadora: Será que o Gael ‘tá’ apaixonado?

Guilherme e Gael: (Risos)

Gael: (Timidez). ‘Tô’ não

**Figura 16:** Gael e corações

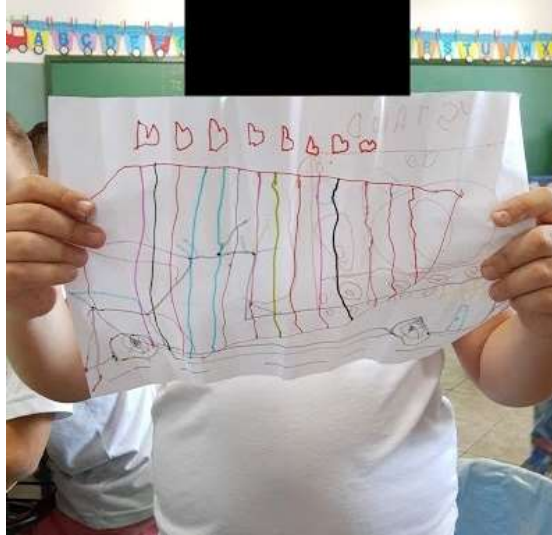


**Fonte:** Pesquisadora, 2019.

<sup>10</sup> O desfoque feito no desenho produzido pela criança refere-se ao nome da mesma afim de preservação da sua identidade.

Guilherme se aproxima com o verso do seu desenho de caminhonete com desenhos de coração.

**Figura 17:** Novo desenho do Guilherme



**Fonte:** Pesquisadora, 2019.

Pesquisadora: Corações também? Acho que você também ‘tá’ apaixonado

Daniel: ‘Prô’, meu desenho!!

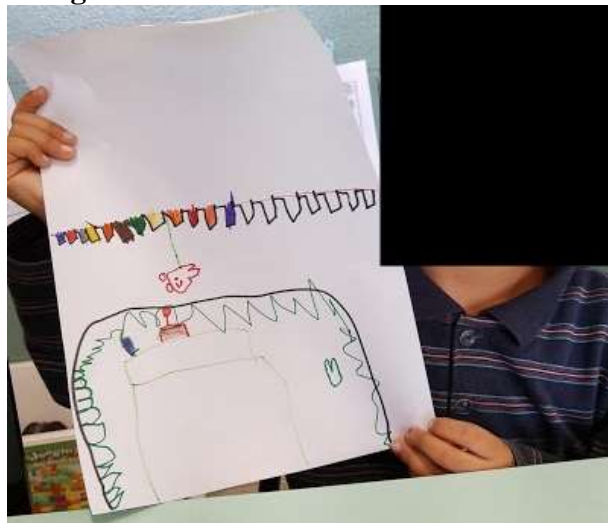
Pesquisadora: E o que tem aí?

Daniel: É uma festa de aniversário, bandeira, pirata (que sai um monte de doce), painel de dinossauro, bolo de chocolate e suco de uva

Pesquisadora: Que delícia. Eu quero ir nessa festa, será que dá ‘pra’ gente ir?

Daniel: É só desenho, ‘prô’.

**Figura 18:** Festa de aniversário do Daniel



**Fonte:** Pesquisadora, 2019.



**Gustavo G. retorna para próximo de nós com um novo desenho.**

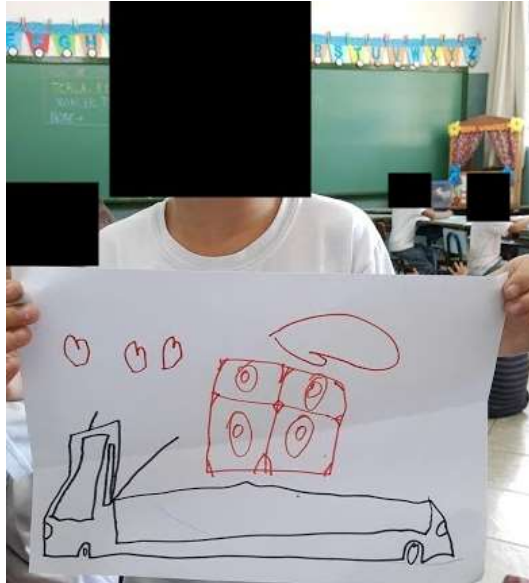
**Pesquisadora: Que lindo, o que é isso?**

**Gustavo G.: Desenho**

**Pesquisadora: E o que você fez nesse desenho?**

**Gustavo G.: Fiz uma caminhonete com um som.**

**Figura 19:** Caminhonete e Caixa de Som



**Fonte:** Pesquisadora, 2019.

*Alguns alunos retornam a brincar de carrinhos e motos, enquanto a maioria permanece com suas folhas desenhando.*

Guilherme: 'Prô', olha, fiz um mapa

Pesquisadora: E 'pra' que serve o mapa?

Guilherme: 'Pra' achar tesouro

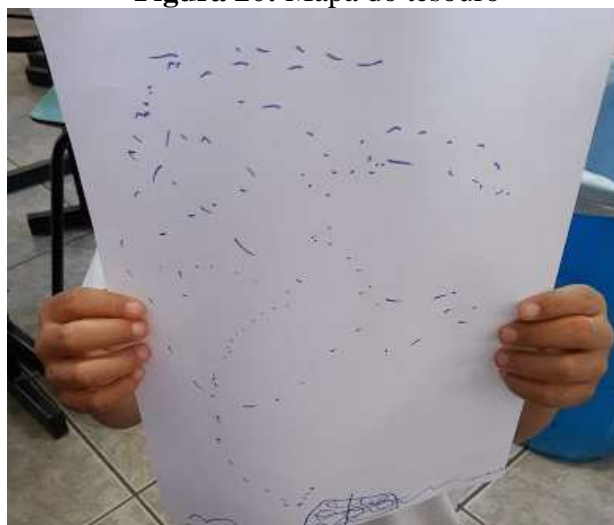
Pesquisadora: E você já achou algum?

Guilherme: Meu pai

Pesquisadora: E ele te contou como achou?

Guilherme: Sim, mas não era moeda de chocolate, era moeda de comprar as coisas da minha casa.

**Figura 20:** Mapa do tesouro



**Fonte:** Pesquisadora, 2019.

Maya se aproximou com desenho<sup>11</sup> de casal.

Pesquisadora: Que desenho mais lindo. Quem são?

Maya: Minha mãe e meu pai

Pesquisadora: E onde eles estão?

Maya: Numa festa

**Figura 21:** Família de Maya



**Fonte:** Pesquisadora, 2019.

Guilherme: Ô Maya, sua mãe é maior que seu pai e tem esse cabelão?

Maya: Sim, ué! 'Prô', você é casada?

Pesquisadora: Não

<sup>11</sup> O desfoque feito no desenho produzido pela criança refere-se ao nome da mesma afim de preservação da sua identidade.

Maya: (Olha com espanto). Não?

Pesquisadora: Não

Maya: E namorado?

Pesquisadora: Também não

Maya: (Reage com espanto). E...?

Gabriel: Ela é solteira

Maya: É?

Pesquisadora: Isso, mas por que mocinha?

Maya: É que eu ia desenhar você e sua família. Você tem....

Gabriel: Ela tem vó

Maya: (Olhar de indiferença) Todo mundo tem vó.

Entre desenhar e brincar com os brinquedos as crianças oscilaram pelas possibilidades que estavam dispostas naquele dia. Foi possível notar que independente da atividade escolhida pela criança a criatividade estava presente em seus movimentos, opções e expressões.

### 7º Dia de Observação

Local: Sala de Aula

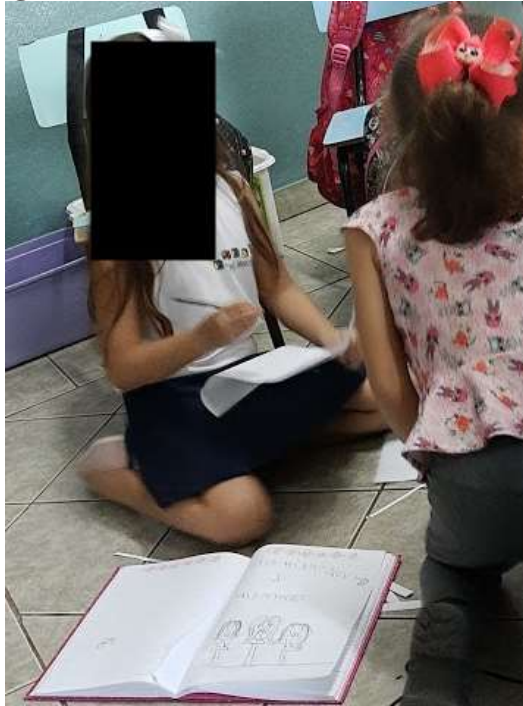
Observação: Ao chegarmos a sala de aula alguns meninos estavam brincando juntos com slime (Figura 22), duas meninas brincando de escolinha (Figura 23) e três meninas próximas a mesa da professora com bonecos com referência à mídia (Figura 24).

**Figura 22:** Meninos brincando com slime



**Fonte:** Pesquisadora, 2019.

**Figura 23:** Meninas brincando de escolinha



**Fonte:** Pesquisadora, 2019.

**Figura 24:** Boneco midiático



**Fonte:** Pesquisadora, 2019.

*As crianças mais próximas que brincavam com boneco midiático (Figura 24) foram convidadas ao diálogo, sendo assim:*

*Pesquisadora: Inaí, quem é essa boneca?*

*Inaí: Minha*

*Pesquisadora: Opa! (risos). É sua, mas quem É ela?*

*Inaí: É a Anna*

*Sara: É a Elsa*

*Inaí: É a Elsa*

*Pesquisadora: É a Anna ou a Elsa?*

*Inaí: É a Elsa do Frozen.<sup>12</sup>*

*Juliana: Olha minha LOL*

*Pesquisadora: Que roupa bonita ela ta usando*

*Juliana: Essa roupinha verde é linda. Olha meu ursinho de pelúcia também*

*Sara: E meu Luccas Neto*

*Pesquisadora: Quanto brinquedo! Vocês estão brincando juntas?*

Juliana: Sim

Sara: Não

Pesquisadora: Ué, juntas ou não?

Juliana: Eu e a Sara

Sara: A Inaí 'tava' brincando com a Maya e a Glória

**Meninos** se reúnem para brincar com pecinhas de madeiras enquanto as **meninas** se divertem com bonecas modelo Barbie. Interrogamos Maya que se aproxima e ela nos informa que suas bonecas são as Fadas Bailarinas.

Observamos que um dos gêmeos se prende com a algema (foto) <sup>13</sup> e se diverte.

**Figura 25:** Gael G. e Guiga G. brincando com algemas



**Fonte:** Pesquisadora, 2019.

<sup>12</sup> Intitulado originalmente por *Frozen: Uma aventura congelante* a obra trata-se de um filme de animação musical de gêneros Drama e Fantasia que conta as aventuras das irmãs Anna e Elsa, rainha com poder de transformar o reino onde vive em um eterno inverno.

<sup>13</sup> O desfoque feito na imagem refere-se à marca do produto comestível abaixo das mãos dos garotos. A ocultação desta é realizada como demonstração de ausência de vínculo ou divulgação do produto.

Aproximamo-nos para o diálogo.

Pesquisadora: Ué, Gael G., vai se prender aí?

Gael G. (Risos). A gente 'tá' brincando de polícia

Sara: Polícia e ladrão?

Guiga: Não. É polícia e bandido

Gael: Vamos prender a 'prô' Adriele!!

Alunos se divertem e nos prendem com a algema, enquanto que a professora Luana registra o episódio.

**Figura 26:** Gael G. e Guiga G. brincando de prender a pesquisadora



**Fonte:** Pesquisadora, 2019.

Do nosso outro lado estavam alguns **meninos** que nos chamaram para observar eles brincando com as pecinhas de madeira e derrubá-las em efeito dominó.

**Figura 27:** Meninos brincando com peças de madeira



**Fonte:** Pesquisadora, 2019.



Joaquim e Sara brincam de "soco, soco, bate, bate....". Próximo ao horário de saída, Inaí retornou a brincar de escolinha, atuando neste momento como professora. Levantou-se e foi em direção á lousa na qual fez movimentos similares ao da professora Luana ao pegar a régua de madeira e apontar para as letras do alfabeto e em voz alta pronunciá-los. Outros alunos observaram e foram ao encontro do reconhecimento e pronunciamento das letras.

**Figura 28:** Inaí brincando de ser professora



**Fonte:** Pesquisadora, 2019.

### 6.1.3. Observação do brincar das crianças na *brinquedoteca*

#### 1º Dia de Observação

Local: Brinquedoteca e Auditório

Observação: O espaço da Brinquedoteca se amplia com a estrutura do Auditório, sendo esta informação importante para compreendermos a dinâmica das crianças nesses espaços.

Naquele dia **um grupo de meninas** levou para brincar o maior número de elementos que pudessem caracterizar o espaço e elas próprias. Juntaram mesa e cadeiras de porte pequeno, jogo de cozinha, bonecas e vestiram-se com fantasias de fadas.

**Do outro lado do auditório, quatro meninas se agruparam com livros, estando duas vestidas com fantasias de borboleta.**

Nosso posicionamento naquele dia foi procurar um lugar centralizado para que pudéssemos ter oportunidade de observar o maior número de movimentações daquelas crianças. Daniel, aluno muito esperto, mas de voz muito infantilizada se aproximou.

Daniel: Ô ‘pô’, eu ‘tô’ de saia e sou uma fada

Pesquisadora: Você é uma fada?

Daniel: É, só não tenho uma ‘valinha’, mas sou uma fada

Pesquisadora: Eu achei o máximo a sua roupa. E o que uma fada faz?

Daniel: Ela voa. Quer ver? (Sem aguardar a resposta o aluno saiu saltitante em direção às outras crianças).

Este contato com as crianças do gênero masculino mostra que o brincar delas, ainda neste momento, não esteve associado ao repertório “de menino” e “de menina”, mas que se mostrou ausente de cobranças esperadas para cada gênero. Ao contrário do comportamento distintivo e desigual produzido pela escola, a ação de Daniel rompe com o lugar delimitado para meninos e meninas. Louro (2014) explicita como a escola tem construído com certa naturalidade, por meio de símbolos e códigos, o espaço a ser ocupado por eles e elas. A autora ainda questiona que após a interiorização dessas concepções ficamos mais distantes de perceber que meninas e meninos, rapazes e moças se movimentam, circulam e se agrupam de formas distintas.

Consideramos igualmente relevante destacar que o aluno vestia uma fantasia de abelha, no entanto, seu imaginário permitiu a identificação com a ideia de fada e nós, enquanto observadores, nos sentimos na obrigação de emergir na fantasia criada pela criança e por isso não apontamos para o detalhe de correção fada-abelha.

Os demais meninos, mais ou menos seis, brincavam com carrinhos. Este brincar foi configurado de várias maneiras na medida em que eles não davam espaço para a monotonia. Corriam com os carrinhos no chão, corriam com eles na mão quando em pé, arremessavam um para o outro os brinquedos no chão. Esgotadas as possibilidades lhes restaram deixar os brinquedos espalhados pelo auditório e iniciarem a brincadeira de pega-pega.

Fomos até a professora e aproveitamos para conversar sobre o espaço destinado ao brincar das crianças. Ela nos declarou que ali parecia mais uma “Corredoteca”, pois era onde eles poderiam correr com segurança. Além disso, a sala de aula foi mencionada como um espaço pequeno e que também não há um espaço específico para lazer e ludicidade que possa abranger todas as performances do brincar livre das crianças. A declaração feita pela professora foi muito importante, pois surtiu como um gatilho para repensarmos um pouco da estrutura da escola. A Unidade Escolar sempre se dispõe a pensar e organizar repertórios artísticos, culturais e escolares aos alunos, contudo, ainda que atenda o público da Educação



Infantil, a escola não oferece nenhum parquinho e caixas de areia. Quando tratamos da área externa da escola sempre nos referimos ao pátio ou à quadra.

Dirigimo-nos a olhar um grupo de meninas que conversavam sobre qual seria a função de cada uma delas na brincadeira e por vezes ouvimos “Não, eu sou a mãe”, “E você é a filha”. Continuamos a reparar até que Sara se aproximou de nós.

Sara: Filha, coloca a asa em mim

Pesquisadora: Sara, você agora é a minha mãe?

Sara: Eu sou. Eu que comando elas (A menina aponta para as outras em tom de risos).

Colocamos a asa como solicitado pela aluna e em nova interação disse:

Sara: Agora, filha, eu sou a professora.

Ao concluir a frase correu buscar um livro e a partir das imagens que folheava nos contava a história com postura muito similar a deste profissional.

A sala não mais se mantinha nos grupos formados inicialmente. A todo o momento eles migravam para novos espaços e agrupamentos. Sem que esperássemos três meninas vieram ao nosso encontro com um livro que ao abrir monta um cenário grandioso.

Glória: Olha ‘prô’, parece os sete mares

Pesquisadora: Nossa, é mesmo. Será que a gente consegue nadar?

Glória: Não ‘prô’, esse mar é do Peter Pan. Olha minha roupa de Sininho.

Claramente a criança estava fantasiada de alguma fada, mesmo não tendo a correspondência das cores da personagem. Todavia, o cenário de mar e navio oferecido pelo livro a levou a recordar a história que mais se aproximava daquela cena.

**Figura 29:** Meninas se divertindo com o livro sobre os “sete mares”



Fonte: Pesquisadora, 2019.

Assim, continuaram a brincar e inventar suas aventuras. Outro grupo de meninas ainda brincava de cozinha e então três meninos se aproximaram de nós para comunicar uma aproximação com elas.

Giovane: 'Prô', a gente vai lá ajudar

Pesquisadora: Vocês vão ajudar como?

Giovane: A gente vai varrer a casa 'pra' elas (Os três meninos riem).

Pesquisadora: Ótimo! Vão lá.

**Figura 30:** Brinquedoteca 1



**Fonte:** Pesquisadora, 2019.

**Figura 31:** Brinquedoteca 2



**Fonte:** Pesquisadora, 2019.

**Figura 32:** Brinquedoteca 3



**Fonte:** Pesquisadora, 2019.

## 2º Dia de Observação

Local: Brinquedoteca e Auditório

Observação: Como de costume inicialmente a turma se mantém em alguns grupos e determinadas brincadeiras, mas logo há outras novidades, espaços e grupos para interagir. Sendo assim, ao chegarmos ao auditório **três alunos** preferiram brincar individualmente, *um com o dardo*, **outro com a montanha russa pedagógica** e **outro com peças de encaixe de madeira**. O restante da turma estava em grupos maiores sendo **dois mistos** e um **composto apenas por meninos**.

O grupo de meninos brincava junto e simultaneamente com objetos diferentes, na verdade, podemos dizer que os alunos estavam na companhia um do outro, mesmo concentrados em diferentes interesses. Ou seja, um deles brincava com o *fantochê*, **outro com um livro** e por último *uma criança que se vestiu com uma saia e se entretia com uma varinha*.

**Já um dos grupos mistos era composto predominantemente por meninas, tendo apenas dois meninos, que brincavam ao mesmo tempo com cozinha e boneca. Aproximamos do grupo para acompanhar de modo mais próximo da dinâmica entre eles e pudemos notar a representação simbólica de meninas que ocupavam os lugares de donas de casa enquanto se preocupavam em fazer comida e cuidar de suas filhas. Além disso, uma delas enquanto brincava estava vestida com asas de borboleta.**

Após essa observação retornamos ao local onde estava a professora e ficamos

acompanhando as crianças correndo e brincando de um lado para o outro quando uma das meninas chega ao nosso lado com o voz e jeito envergonhados com o seguinte diálogo:

Valéria: Oi 'prô'

Pesquisadora: Oi, quem é você?

Valéria: Sou uma fada, olha minha roupa e minha varinha (Neste momento a criança roda para mostrar os detalhes do seu vestuário)

Pesquisadora: Que fada mais linda. E o que faz de você uma fada?

Valéria: Eu faço mágicas.

Assim, a aluna termina o diálogo andando com passos leves pelo auditório como se demonstrasse a leveza e serenidade de uma fada.

Em seguida um dos meninos, o Joaquim, se aproxima apontando à nós um canudo que sob sua concepção era uma varinha mágica. Daniel, companhia de Joaquim, também se aproxima para conversarmos.

*Daniel: Olha, eu escolhi as melhores cores (mostra os lápis de cor azul, rosa bebê e mostarda). (Figura 33).*

*Pesquisadora: São bonitas mesmo e por que você gosta?*

*Daniel: 'É' as cores do unicórnio*

*Pesquisadora: Então você gosta das cores porque é do unicórnio?*

*Daniel: É do arco-íris*

*Pesquisadora: Ah, desculpa, tinha entendido unicórnio*

*Daniel: É que 'prô' o unicórnio vive no arco-íris.*

**Figura 33:** Daniel e canetinhas representativas



**Fonte:** Pesquisadora, 2019.

**Figura 34: Daniel e Joaquim com canetinhas**



**Fonte:** Pesquisadora, 2019.

Joaquim: Olha ‘prô’ (O aluno nos mostra três imagens compostas por piratas e bandeiras).

Pesquisadora: Quem são esses?

Joaquim: O pirata. Eu adoro pirata e vou comprar uma fantasia do Godzilla<sup>14</sup>, lobisomem e pirata.

### 3º Dia de Observação

Local: Brinquedoteca e Auditório

Observação: Neste dia as crianças se organizaram em três grandes grupos e imediata a nossa chegada ao auditório, **três meninas**, **acompanhadas por livros e por uma boneca visivelmente midiática, se aproximaram de nós. A fim de estreitar nossa dinâmica e conhecer a boneca com a qual elas estavam brincando iniciamos a seguinte conversação:**

**Pesquisadora: E essa boneca bonita?**

**Maya, Glória e Sara: É a Ladybug<sup>15</sup>**

**Maya: Ela canta uma musica**

<sup>14</sup> Conhecido como o Rei dos Monstros este personagem midiático aparece em filmes japoneses de terror e ficção científica. O mesmo possui semelhante aparência de dinossauro e tem uma personalidade que oscila entre herói e vilão ao passo que salva e também destrói cidades.

<sup>15</sup> Personagem de uma série de animação francesa conhecida como *Miraculous: As aventuras de Ladybug* a boneca é uma super-heroína que junto a seu companheiro Cat Noir tem a missão de salvar a cidade de Paris de um dos mais misteriosos vilões da trama.



*Pesquisadora: E você gosta de brincar com ela?*

*Maya: Sim, é muito legal brincar com ela*

*Pesquisadora: E por que você gosta tanto da Ladybug?*

*Maya: Porque ela canta (A criança nos responde entusiasmada e remexendo o corpo como se estivesse ouvindo o canto da boneca).*

Neste mesmo momento dois alunos nos chamam atenção pelo modo como brincam e se posicionam no auditório ao correr como se fossem verdadeiras joaninha e borboleta. Assim, quando chegam até nós aproveitamos o momento para conversar com eles:

*Pesquisadora: Daniel, quem é você?*

*Daniel: A fada do dente*

*Pesquisadora: E você gosta da fada do dente?*

*Daniel: Eu gosto*

*Pesquisadora: Você sabia que eu também adoro?*

*Daniel: 'Prô', ela me dá moeda de chocolate*

*Pesquisadora: Ah, então é por isso?*

O aluno nos responde ao balançar a cabeça em movimento de sim e soltar gargalhadas.

**Figura 35:** Joaquim e Daniel vestindo fantasias



**Fonte:** Pesquisadora, 2019.

Observamos que se espalham e distraem com muita rapidez. Novas brincadeiras e brinquedos tomam a atenção das crianças que deixam o objeto inicial de lado e se divertem em novas aventuras.

A maioria dos meninos corre brincando de pega-pega, e em nossa direção assistimos

a um grupo de meninas com livro, boneca e jogo de cozinha. Claramente a escolha pelo brincar das crianças está em função da estereotipia de gênero em que meninos são mais soltos e meninas mais tímidas em suas obrigações.

**Figura 36:** Meninas brincando de cozinha e com livros e bonecas



**Fonte:** Pesquisadora, 2019.

Dois meninos cansaram de brincar de pega-pega e vieram para próximos de nós com a montanha russa pedagógica e livros para leitura.

**Figura 37:** Joaquim e Enrico brincando com montanha russa pedagógica



**Fonte:** Pesquisadora, 2019.

Joaquim juntou todos os aramados de montanha russa que estava brincando e nos comunicou:

Joaquim: Olha 'prô tudo' que eu fiz

Pesquisadora: Uau, tudo isso junto?

Joaquim: É, e é muito difícil (risos)

Pesquisadora: Mas o que é difícil?

Joaquim: Não (risos). É um parque de diversão.

Pesquisadora: E o que a gente faz nele?

Joaquim: A gente brinca MUITO

Em seguida, o mesmo aluno começou a folhear o livro *365 histórias: uma história para cada dia do ano* e Daniel se aproxima:

**Daniel:** *Você 'tá' lendo o livro da Malévola?*

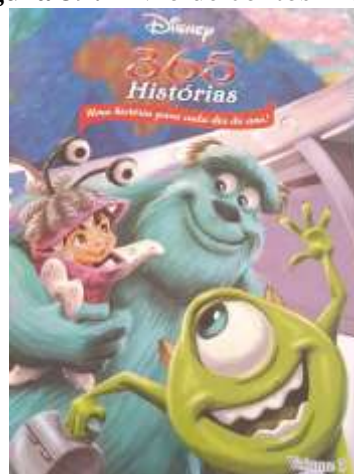
Joaquim: Não, 'tô' vendo só

**Figura 38:** Joaquim folheando o livro de contos Disney



**Fonte:** Pesquisadora, 2019.

**Figura 39:** Livro de contos Disney



**Fonte:** Pesquisadora, 2019.



Por último assistimos do outro lado do auditório **vários meninos** brincando de “bobinho”. Esta tradicional brincadeira precisa de no mínimo três participantes, sendo dois em cada ponta para arremessar algum objeto (geralmente bola) e um ao centro com o objetivo de pegar a bola arremessada. Quando o participante do centro atinge o objetivo é ele quem toma o lugar de arremessador enquanto aquele que jogou a bola ocupa o lugar de “bobinho”.

**Figura 40:** Meninos brincando de bobinho



**Fonte:** Pesquisadora, 2019.

#### **4º Dia de Observação**

Local: Sala de Aula, Brinquedoteca e Auditório

Observação: Ao chegar à sala de aula os alunos cantavam uma música de interação e alongamento corporal que é parte de sua rotina semanal. Além de cantar, os alunos também fazem movimentos orientados pela canção, sendo ela “*Levantar um braço, levantar o outro, fazer bamboleio e mexer o pescoço. Olhe para o teto, olhe ‘pro’ sapato, escolha um amigo e dê um abraço*”.

Realizada a atividade de recepção dos alunos eles se sentaram no chão à frente da professora Luana para ouvir a leitura de leite daquele dia. Enquanto a professora se preparava para dar início um dos meninos se levantou e foi até nós.

**Joaquim:** *Olha, olha, o que minha gata fez*

**Pesquisadora:** *Um machucado?*

**Joaquim:** *É, ela fez assim (rrraw) e me unhou aqui*

**Pesquisadora:** *Ai ai, essa gatinha... Mas você judiou dela?*

**Joaquim:** *Não, eu apertei um pouquinho*

**Pesquisadora:** *Ah Joaquim, então é por isso*

**Joaquim: E olha, meu curativo é dos Minions<sup>16</sup>.**

Organizamos os alunos em fila indiana para irmos até a sala da brinquedoteca.

Joaquim: Queria ser uma joaninha, mas ‘tá’ quebrada e só vou colocar o arquinho

Pesquisadora: Isso, e se colocar esse óculos também?

Joaquim: Vai combinar!! (Em tom de empolgação).

**Figura 41:** Joaquim vestido de joaninha



**Fonte:** Pesquisadora, 2019.

Ao lado de Luana permanecemos para observar a interação das crianças entre elas e com o aluno. Neste momento Juliana e Aline se aproximaram de nossas cadeiras para conversar.

Aline: ‘Prô’, sabe o que eu pedi de natal?

Pesquisadora: Eu não sei, o que foi?

Aline: Um patins

Pesquisadora: E você sabia que eu não sei andar de patins?

Aline: Eu sei (risos)

Juliana: ‘Prô’, sabe o que eu vou pedir? Uma boneca de bicicleta

Pesquisadora: Boneca de bicicleta?

Aline: É uma boneca que vem com uma bicicleta

Juliana: E ela vem com curativo também se ela cair, aí ela anda sozinha

Pesquisadora: O que? A boneca anda sozinha?

<sup>16</sup> Inicialmente os personagens foram lançados ao comércio cinematográfico pelo filme de animação *Meu Malvado Favorito*, nos quais são pequenos seres amarelos com a função de servir aos vilões mais malvados. Em virtude do protagonismo dos “mínimos” durante a exibição nas telas houve significativa recepção do público que favoreceu a produção de filme próprio.

Juliana: Você empurra ela e ela anda sozinha

Pesquisadora: Deve ser muito legal! E eu também não tive esse brinquedo

Juliana: Eu vou trazer ‘pra’ escola no dia do brinquedo, tá? Aí você brinca

Pesquisadora: Então tá bom, muito obrigada tá?

Enquanto isso a sala se dividia em grupos. **Alguns brincavam com peças de encaixe, outros ficavam no canto desenhando, algumas meninas brincavam de casinha (boneca e cozinha) e outros meninos** se divertiam com o pega-pega.

**Reparamos que um dos meninos se vestia ao mesmo tempo com uma camiseta do personagem Hulk e com a fantasia de joaninha.** Chamamos para conversar.

*Pesquisadora: Oi moço, e essa camiseta bonita?*

*Daniel: É verde do Hulk*

*Pesquisadora: De quem?*

*Daniel: Hulk esmaga. É da liga da justiça*

*Pesquisadora: Nossa! Ele esmaga de verdade? E você não tem medo?*

*Daniel: Ele esmaga, mas ele é atrapalhado porque é muito grande*

*Pesquisadora: Muito grande? Muito muito?*

*Daniel: Sim. E eu tenho uma camiseta, uma máscara e um boné*

*Pesquisadora: Tudo isso? Então você vira o Hulk?*

*Daniel: Eu sou o Hulk, olha... (risos)*

**Figura 42:** Daniel com roupa do Hulk e fantasia de joaninha



**Fonte:** Pesquisadora, 2019.

Em seguida conversamos com a professora Luana sobre a velocidade com que se mostram fadigados em brincar sempre da mesma coisa, e por isso a necessidade de um

repertório material e pedagógico para contribuir nos momentos de brincadeira. Além da questão de ampliar e oportunizar uma melhor exploração dos alunos, o movimento rápido pela busca de novas brincadeiras se mostrou em alguns momentos como um dificultador em nossa observação.

Joaquim chega e interrompe a conversa com a seguinte situação.

Joaquim: 'Prô' (olhando para Luana), sabia que 'tô' pensando em fazer musculação?

Professora e Pesquisadora: Fazer o que? (Risos)

Joaquim: ontem eu ganhei um pesinho de musculação

Professora: Peixinho de musculação? Onde arrumou isso?

Joaquim: Meu pai, ué, mas é p-e-s-i-n-h-o

Professora: Ah tá!

Joaquim: E olha eu fiz assim (demonstra) e já 'tô' forte (mostra o muque)

Professora: Você é muito forte mesmo, quase um super herói já

Joaquim: Sou o mais forte de TODO o universo.

**Figura 43:** Joaquim fazendo musculação



**Fonte:** Pesquisadora, 2019.

Enquanto isso os demais alunos estiveram brincando com peças cilíndricas de madeira como se fossem geladinhos e saíram pela sala vendendo pelo auditório. Ainda que rapidamente algumas meninas se interessaram pela brincadeira, mas logo desistiu e voltaram a brincar com a cozinha.

**Figura 44:** Meninos e seus “geladinhos”



**Fonte:** Pesquisadora, 2019.

**Figura 45:** Meninas brincando de cozinha



**Fonte:** Pesquisadora, 2019.

### 5º Dia de Observação

Local: Brinquedoteca e Auditório

Observação: As crianças se organizaram em dois grupos de meninas que tinham bonecas como brinquedo, um grupo misto com o **Jogo do Macaco**, um grupo de meninas que cozinhavam e um grupo de meninos com carrinhos.

A princípio, a brincadeira dos meninos com carrinhos é tranquila entre eles, contudo, mais tarde houve a necessidade de intervenção visto que os mesmos passaram a lançar seus carros com muita força de modo que poderia coloca-los em situações de perigo. Já as meninas que brincam de boneca apresentam comportamentos mais afetivos entre os bonecos

da cena.

*Inaí: ‘Prô’, você quer um beijo do Ken?*

*Professora: Ah não, obrigada, tenho namorado.*

*Inaí: (Olha rindo para a amiga). Ela tem namorado.*

...

Guiga G. senta quieto ao nosso lado e logo começa passar cola em uma das partes do seu carro de brinquedo. Ficamos em observação.

Pesquisadora: Parece que o carro do Guiga G. quebrou

Guiga G.: ‘Tô’ arrumando, ‘prô’

Pesquisadora: Levou na oficina?

Guiga G.: Eu sou o oficineiro.

Além da cola o aluno também usou massa de modelar para concertar seu carro.

**Figura 46:** Carro no “oficineiro”



**Fonte:** Pesquisadora, 2019.

Lara, Sara e Maya deitam juntas ao chão com duas bonecas entre elas. Perguntamos quem são as bonecas e elas nos dizem que uma é boneca comum e a outra *Baby a Life que se chama Valentina*. Enquanto deitadas e interagindo entre si, estivemos atentas ao discurso e ação das meninas.

Pesquisadora: Você estão cuidando da nenê?

Maya: Nós somos as irmãs que cuidam delas

Sara: É verdade, o pai morreu e agora é a gente que cuida

Pesquisadora: O pai dela morreu?



Sara: Morreu. Agora eu sou a mãe e minhas irmãs vão cuidar delas comigo.

Maya foi até a cozinha onde brincavam antes e depois retornou até nós com um copo e um prato com peças de lego dentro.

Maya: Esse é um suco mágico e é ‘pra’ você (oferece à professora Luana) e essa é uma comidinha que fiz pra você (oferece à nós).

Professora: Suco mágico? O que esse suco mágico faz?

Maya: Você vira uma sereia

Depois a aluna retornou até sua cozinha e trouxe mais duas xícaras.

Maya: Esse chá é pra você (oferece à Luana). Ele é de abacaxi com hortelã e esse é de blueberry, laranja e hortelã pra você (nos oferece).

A aluna parece não se contentar com seus chás e sucos e retorna até a cozinha para a preparação de novas bebidas.

Maya: Fiz outro suco pra vocês, mas esse é sem açúcar

Professora: Eu gosto bem docinho. Você teria açúcar?

Maya: Tem. É esse aqui. Você não gosta, né? (Pergunta olhando para nós)

Pesquisadora: Isso. Eu prefiro sem

Maya: Mas ‘ó’, aqui tem um pozinho que é bem gostoso que eu coloco e nem parece que tem açúcar. Posso colocar?

Pesquisadora: Mas fica gostoso de verdade?

Maya: Sim, você vai ver...

...

Maya: Você gostou?

Pesquisadora: Hmm, e é não é que é bom mesmo

Maya: E ele ainda deixa magra

Pesquisadora: Magra? Meu deus!

Maya: Sim, bem magrinha. Acho que vou tomar ele também, né?

Pesquisadora: E você precisa tomar esse suco?

Maya: (Risos). É porque eu ‘tô’ gordinha.

Surpresos com a fala da menina a professora Luana também ri e deixa o momento passar. A aluna retorna às amigas para brincarem com bonecas e peças de encaixe. Os meninos da turma propõe o **Jogo do Macaco** e coletivamente brincam sem que haja necessidade de intervenções durante a brincadeira.

**Figura 47:** Crianças com o Jogo “Pula Macaco”



**Fonte:** Pesquisadora, 2019.

**Figura 48:** Crianças agrupadas por interesses nas brincadeiras



**Fonte:** Pesquisadora, 2019.



## 7. ANÁLISE DA COLETA DE DADOS

A análise dos dados obtidos conta com a utilização da técnica de Bardin (2016) e com a classificação das categorias a partir dos princípios da brincadeira pré-escolar escrito por Aléxis N. Leontiev (1988). De tal forma, após a interpretação dos dados coletados as categorias foram classificadas em agrupamentos, tendo cada um deles uma cor correspondente.

Os dados revelaram três aspectos importantes da atividade da criança: as brincadeiras, os brinquedos e como elas brincam. Assim, em relação ao primeiro aspecto foi possível visualizar a ocorrência de **Casinha**, **Escolinha**, **Cozinha/Restaurante**, **Vendedor**, **Polícia/Ambulância**, **Salão de Beleza**, **Oficina**, **Dramatização**, **Criação** e Tradicionais. Quando analisado os brinquedos foram encontradas as categorias: **Construtores**, **Bonecos Midiáticos** e **Diversos**. Por fim, os dados ainda revelaram como brincam as crianças, encontradas nas categorias: **misto**, **meninas**, **meninos**, **Meninas em brincadeiras estereotipadas**, **Meninos em brincadeiras estereotipadas** e **Quebra de padrão por ambos os sexos nas brincadeiras**.

Nesta seção, ela será organizada segundo os três objetivos específicos da pesquisa:

- Identificar e analisar no momento do brincar de crianças pré-escolares suas brincadeiras, com o que brincam e como brincam;
- Verificar no brincar de crianças a presença ou ausência de personagens midiáticos;
- Identificar e analisar os personagens que as crianças consideram que gostam mais e os motivos que levam a essa identificação.

Para tanto, foi necessária a revisão do material coletado a fim de encontrarmos semelhança de comportamento das participantes. O procedimento de classificação e ordenamento dos dados contou com o uso de cores como forma de agrupar as ocorrências de mesma natureza.

### 7.1. Identificar e analisar no momento do brincar de crianças pré-escolares suas brincadeiras, com o que brincam e como brincam;

O objetivo mencionado conta com a interpretação de três aspectos do brincar das participantes. Neste momento nos preocuparemos em descrever o primeiro deles: as brincadeiras.

**Tabela 1:** Frequência de categorias “brincadeiras”

Categoria	f*
• Jogo “de teatrinho”	38
Casinha	22
Escolinha	05
Cozinha/Restaurante	04
Vendedor	02
Polícia/Ambulância	02
Salão de Beleza	02
Oficina	01
• Dramatização	13
• Criação	10
• Tradicionais	07
<b>Total</b>	<b>68</b>

**Fonte:** organizado pela autora, a partir da coleta de dados em 2019.

\*A frequência se refere à quantidade de vezes que ocorreu a brincadeira.

Como destaca a Tabela 01 a observação do brincar das crianças permitiu identificarmos quatro tipos de brincadeiras. Dentre elas, a de maior ocorrência entre as participantes foi o Jogo “de teatrinho” que representa a atribuição pela criança de algum papel ou função social que ela própria se dedica.

A categoria diz respeito ao interesse da criança em agir da mesma forma que o adulto com o intuito de fazer parte daquele mundo ambiental em que vive (LEONTIEV, 1988). Na ação a criança transpõe condutas similares a dos adultos que são comuns aos olhos dela que ao serem colocadas em prática por meio da brincadeira permite a criança ter conhecimento de um papel que ainda não desenvolveu, mas que dá a oportunidade de experiência.

De acordo com a discussão proposta pelo RCNEI Vol. 1 (BRASIL, 1998) podemos compreender o Jogo “de teatrinho” como simbólico, uma vez que este brincar é visto como o momento de apropriação pela criança dos elementos de sua realidade de forma a lhe atribuir novos significados. Refere-se, portanto, à sua capacidade em conhecer as características de alguém ou de algo a ponto de imitá-las.

Por esta razão, Jogos “de teatrinho” obteve sete subcategorias: **Casinha**, **Escolinha**, **Cozinha/Restaurante**, **Vendedor**, **Polícia/Ambulância**, **Salão de Beleza** e **Oficina**. Juntas elas representam a captura da ação em que

[...] a criança assume certa função social generalizada do adulto, muitas vezes uma função profissional: o zelador — um homem com uma vassoura; um médico — que ausculta ou vacina; um oficial do exército — que dá ordens na guerra, e assim por diante (LEONTIEV, 1988, p. 132).

O enredo de maior aparição no brincar “de teatrinho” foi à subcategoria **Casinha** (f\* 22) que se refere aos cuidados com as relações familiares e com a casa, como é descrito no exemplo a seguir:

*Em um dos grupos as meninas faziam das bonecas suas verdadeiras filhas, carregavam-na para lá e para cá, balançavam como se as fizessem dormir e cobriam-na com suas próprias toalhinhas de rosto. A interação entre elas era amigável, uma conversava com a outra e tinham posturas que aparentavam um verdadeiro encontro de amigas que agora eram mães. Algumas vezes não conversavam entre si, mas o diálogo passava a ser com as bonecas como pudemos observar enquanto uma das alunas dizia:*

*Aline: Dorme, filha. Pode dormir, é só depois que a gente vai passear.*

*Outras crianças tinham ações muito similares até que uma delas se zangou. Vejamos:*

*Maya: Se você não dormir, eu não vou cuidar de você (Fala com um tom bravo e de cara fechada para sua ‘filha’).*

(Observação 02 – Brincar das crianças com os brinquedos levados de casa).

As demais subcategorias da brincadeira Jogos “de teatrinho” têm em seu nome a representação de cenas que nelas ocorrem, sendo assim **Escolinha** (f\* 05) significa a reprodução das participantes em assumir o papel de professora, em **Cozinha/Restaurante** (f\* 04) o cuidado com o preparo do alimento em ambiente comercial, em **Vendedor** (f\* 02) a

tarefa de oferecer algum produto, em **Polícia/Ambulância** (*f*\* 02) o compromisso em guardar vidas, em **Salão de Beleza** (*f*\* 02) a preocupação estética e em **Oficina** (*f*\* 01) a responsabilidade de consertar o que foi quebrado.

Retomando a categoria brincadeiras, outras foram diversões significativas para as participantes. A segunda de maior predominância foi denominada de **Dramatização** (*f*\* 13). A ela dedicamos à interpretação artística dos personagens midiáticos pelas crianças, isto significa que “[...] não é apenas o fato de que ela está retratando a personagem cujo papel irá representar, mas também como ela o fará, quão perfeitamente ela comunicará o conteúdo objetivo expresso no papel” (LEONTIEV, 1988, p. 141).

*Valéria: Oi ‘prô’*

*Pesquisadora: Oi, quem é você?*

*Valéria: Sou uma fada, olha minha roupa e minha varinha (Neste momento a criança roda para mostrar os detalhes do seu vestuário)*

*Pesquisadora: Que fada mais linda. E o que faz de você uma fada?*

*Valéria: Eu faço mágicas.*

*Assim, a aluna termina o diálogo andando com passos leves pelo auditório como se demonstrasse a leveza e serenidade de uma fada.*

A Observação 02 - Brincar das crianças na brinquedoteca, descrita acima, revela o conjunto de combinações utilizado pela criança para expressar seu entendimento em ser uma fada. A retratação do personagem é composta por vestuário, acessório (varinha), função (fazer mágicas) e por um comportamento específico (leveza e serenidade), que além de demonstrar as características admitidas pela cultura, mostram a particularidade da criança em retratar o personagem. A **Dramatização** representa, portanto, a transformação daquilo que foi construído deliberadamente pela criança sobre a ideia inicial do personagem.

Em seguida temos a categoria **Criação** (*f*\* 10) por se tratar da plasticidade criativa da criança que brinca. A denominação desta justifica-se pelo potencial em fazer existir algo ou até mesmo em dar um novo significado para o objeto existente. Isto significa que

Em um jogo, as condições da ação podem ser modificadas: pode-se usar papel, em vez de algodão; um pedacinho de madeira ou um simples pauzinho, em vez de agulha; um líquido imaginário, em vez de álcool, mas o conteúdo e a sequência da ação devem, obrigatoriamente, corresponder à situação real (LEONTIEV, 1988, p. 126).

Abaixo mencionaremos duas situações em que predominam a situação imaginária da criança. Em ambas há transferência de significado em relação ao objeto. Vygotsky (1989), ao discutir o papel do brinquedo no desenvolvimento de crianças em idade pré-escolar, reconhece que no brinquedo (atividade objetiva) a ação surge das ideias e não das coisas, justamente pelo fato de que para as crianças com essa faixa etária os objetos não possuem função determinante, eles podem ter mais funções além da prevista. Sendo assim, é bem possível que “[...] um pedaço de madeira torna-se um boneco e um cabo de vassoura torna-se um cavalo” (VYGOTSKY, 1989, p. 128).

*Professora: Você fez meu almoço?*

*Maya: Sim, esse é o alface (aponta para a peça de lego verde) e essa é uma frutinha (aponta para a peça azul).*

(Observação 01 – Brincar das crianças com os brinquedos levados de casa).

*Enquanto isso os demais alunos estiveram brincando com peças cilíndricas de madeira como se fossem geladinhos.*

(Observação 04 – Brincar das crianças na brinquedoteca).

Por último, tivemos como categoria as brincadeiras Tradicionais (f\* 07). Elas pertencem ao grupo de jogos que têm seus princípios inalterados mesmo com as mudanças em sua forma (LEONTIEV, 1988). Na primeira cena descrita a seguir temos o brincar de pega-pega como exemplo de ocorrência da categoria. Sabemos que esta brincadeira pode acontecer em diferentes espaços, com quantidades grande ou pequena de participantes, e de diferentes modos como na versão pega-congela. Contudo, o objetivo central dessa interação, a de pegar o adversário, permanece independente da condição em que ela ocorre.

*Esgotadas as possibilidades lhes restaram deixar os brinquedos espalhados pelo auditório e iniciarem a brincadeira de pega-pega.*

(Observação 04 – Brincar das crianças na brinquedoteca).

*Por último assistimos do outro lado do auditório vários meninos brincando de “bobinho”. Esta tradicional brincadeira precisa de no*

*mínimo três participantes, sendo dois em cada ponta para arremessar algum objeto (geralmente bola) e um ao centro com o objetivo de pegar a bola arremessada. Quando o participante do centro atinge o objetivo é ele quem toma o lugar de arremessador enquanto aquele que jogou a bola ocupa o lugar de “bobinho”.*

(Observação 04 – Brincar das crianças na brinquedoteca).

De acordo com Leontiev (1988) o segundo episódio em que narra a brincadeira “bobinho” dá abertura para também ser compreendido como Jogos Tradicionais, visto que o princípio de não deixar um dos brincantes pegar a bola após ser arremessada por outro deles é permanecido. Todavia, há quem questione a classificação desta brincadeira como Jogos “com regras” devido sua característica em transparecer a necessidade de determinadas condutas (LEONTIEV, 1988). Entretanto, como bem destaca o autor, a finalidade do Jogo “com regras” está na obediência à regra e ao objetivo de ganhar, o oposto da narrativa acima onde as participantes priorizam o agir e interagir; o brincar pela brincadeira. Além disso, ainda não se tem o brincar com regras por crianças em idade pré-escolar, pois

[...] as crianças brincam das mesmas coisas em idades diferentes, mas elas brincam de formas diferentes. Assim, para analisar a atividade lúdica concreta da criança é necessário penetrar sua psicologia verdadeira, no sentido que o jogo tem para a criança, e não, simplesmente, arrolar os jogos a que ela se dedica. Só assim o desenvolvimento do brinquedo surge para nós em seu verdadeiro conteúdo interior. (LEONTIEV, 1988, p. 142).

Discutido o aspecto brincadeira, neste segundo momento apresentaremos com o que as crianças brincam.

**Tabela 2:** Frequência de categorias “brinquedos”

<b>Categoria</b>	<b>f*</b>
<b>Construtores</b>	<b>29</b>
<i>Bonecos Midiáticos</i>	<i>21</i>
<i>Diversos</i>	<i>17</i>
<b>Total</b>	<b>67</b>

**Fonte:** organizado pela autora, a partir da coleta de dados em 2019.

\*A frequência se refere à quantidade de vezes que o tipo de brinquedo aparece.

Em pesquisa sobre brinquedo no contexto escolar, Santos (2016) buscou difundir a ideia de que este objeto manipulável pode ser um fomentador das culturas da infância. Para isso, a autora recorreu às impressões de profissionais da educação básica sobre este objeto. Como resposta, estes sujeitos da pesquisa se debruçaram na ideia de os brinquedos serem aparatos de ocupação do tempo das crianças, ou ainda, suporte para ensino de conteúdos, descreditando à capacidade de promoção do desenvolvimento infantil e da cultura. Contudo, é importante que este objeto não seja compreendido apenas como um recurso de distração, mas questionado as potencialidades que podem despertar na criança.

O brinquedo quando apenas visto como um simples objeto dificulta a compreensão mais ampla das possibilidades de desenvolvimento que permite à criança. Reina e Muzzeti (2016) afirmaram que a utilização do brinquedo pela criança também favorece o aprendizado e revela o contexto social a que faz parte. Por isso, trataremos de discutir uma visão mais complexa a respeito dos brinquedos, sobretudo em se desprender da premissa de neutralidade.

O brincar das crianças participantes da pesquisa demonstrou a presença de três tipos de brinquedos: **Construtores**, **Bonecos Midiáticos** e **Diversos**. Sobre o primeiro (f\* 29) agrupamos os objetos que ao serem manipulados pelas crianças permitem-nas a construção de conceitos, são jogos que treinam as operações cognitivas. Dentre eles estiveram o jogo Pula Macaco, a montanha russa pedagógica e o manuseio de massinha, palito de sorvete, moldes e peças de encaixe.

As circunstâncias dos jogos **Construtores** revelam a oportunidade das crianças em desenvolver as habilidades de relacionamento social ao perceber seus limites e dos outros, a conviver com frustrações e alegrias ao perder ou ganhar e, principalmente, em desenvolver a coordenação motora fina. Especificamente no jogo Pula Macaco, o desenvolvimento da coordenação viso-motora (integração entre os movimentos do corpo e a visão) é imprescindível para seu funcionamento. Nele, os jogadores devem ajudar os macacos a subirem nas árvores e se agarrarem aos galhos com o apoio de trampolim que serão impulsionados pelo manejo e força aplicados pela criança.

Em relação à categoria **Bonecos Midiáticos** (f\* 21) tratamos de agrupar os personagens da mídia manipuláveis pelas crianças.

*Pesquisadora: Inaí, quem é essa boneca?*

*Inaí: Minha*

*Pesquisadora: Opa! (risos). É sua, mas quem É ela?*

*Inaí: É a Anna*

*Sara: É a Elsa*

*Inaí: É a Elsa*

*Pesquisadora: É a Anna ou a Elsa?*

*Inaí: É a Elsa do Frozen.*

*Juliana: Olha minha LOL*

*Pesquisadora: Que roupa bonita ela 'tá' usando*

*Juliana: Essa roupinha verde é linda. Olha meu ursinho de pelúcia também*

*Sara: E meu Luccas Neto*

*Pesquisadora: Quanto brinquedo!*

(Observação 07 – Brincar das crianças com os brinquedos levados de casa).

A cena descrita acima retrata o intensivo conhecimento das figuras do conteúdo midiático pelas participantes. Apenas alguns instantes de diálogo foram necessários para que fossem mencionadas quatro delas: Anna, Elsa, LOL e Luccas Neto. Este dado nos leva a confirmar que a maior eficácia sobre o envolvimento da criança está na veiculação de imagens e sons, e não mais no uso de recursos textuais (CARDOSO *et al*, 2018).

Além disso, outra questão envolvendo a presença dos bonecos midiáticos está no fato deles relacionar à identidade pessoal da criança. Mesomo e Kopcznski (2017, p. 317) questionam a condição de, “[...] aparentemente simples objeto, o brinquedo, sobretudo proveniente da sociedade capitalista, traz à tona uma série de representações que se destinam para a criança, e que muitas vezes, possui de fato o objetivo de construir um determinado “tipo” de sujeito”, como ocorre no episódio abaixo:

*Joaquim: Ebaa, 'prô'!*

*Pesquisadora: Oiii Joaquim, como você 'tá'?*

*Joaquim: Olha meu personagem*

*Pesquisadora: Que personagem é esse?*

*Joaquim: É do filme do Goku. Ele é o Goku*



*Pesquisadora: Eu não sei quem é ele, mas me parece forte*

*Joaquim: Ele é forte. No filme ele aparece musculoso e o peito assim (demonstra como um super herói quando estufa o peitoral).*

(Observação 05 – Brincar das crianças com os brinquedos levados de casa).

O episódio revela que a motivação da criança em gostar do personagem Goku está em sua característica mais marcante: o poder. Dessa maneira, a presença do boneco midiático representa mais do que a posse para a criança, mas aproxima-a de toda a fantasia criada pela narrativa (PELIÇÃO, 2016). Paula *et al* (2014), em estudo sobre desenho animado, confere aos aspectos lúdicos e fantasiosos da obra o motivo para identificação das crianças com o conteúdo midiático, ou seja, que não se trata exclusivamente do personagem, mas da soma dos modelos sociais que provoquem atração e satisfação.

A categoria *Diversos* ( $f^*$  17) contempla os brinquedos que tiveram manuseios práticos e promovem a diversão das crianças participantes. Nesta categoria os brinquedos foram manipulados de acordo com a função prevista a eles. Sendo assim, os carrinhos, helicóptero e avião foram manobrados durante o brincar como meios de transporte, assim como o violão ao ser um instrumento acústico, o dardo a ser arremessado, e os animais de plástico com suas características comportamentais e sonoras. Em nenhum deles foi projetado um novo significado e modo de utilização.

Após falarmos sobre as brincadeiras e brinquedos do primeiro objetivo específico temos o último aspecto a discutir: como brincam as crianças. Isto significa que outros conjuntos condizentes a interação das crianças foram percebidos. Identificamos os agrupamentos delas em **misto**, **meninas** e **meninos**, e em seguida reconhecemos o tipo de brincadeiras escolhidas por elas em função do gênero: **Meninas em brincadeiras estereotipadas**, **Meninos em brincadeiras estereotipadas** e **Quebra de padrão por ambos os sexos nas brincadeiras**.

**Tabela 3:** Frequência de categorias “como se organizam as crianças”

Agrupamentos	$f^*$
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Divisão por gênero</li> </ul>	

1. Meninos	27
2. Meninas	25
• Misto	12
<b>Total</b>	<b>64</b>

**Fonte:** organizado pela autora, a partir da coleta de dados em 2019.

\*A frequência se refere à quantidade de vezes que o tipo de agrupamento ocorre.

As observações permitiram em sua maioria presenciar agrupamentos em função do gênero e poucos momentos de interação coletiva entre meninos e meninas. Auad (2003), pedagoga e pesquisadora de gênero, traz à tona a realidade de que as crianças não se misturam no pátio ou na sala de aula para brincar, ocupando meninas e meninos espaços e brincadeiras diferentes. Presenciamos também relações de cooperação e bom convívio no que diz respeito à mínima incidência de rivalidade e agressividade entre os brincantes. Acreditamos que tal fato pôde estar relacionado à escolha livre dos alunos sobre seus agrupamentos, sendo predominantemente organizado pela afinidade de gênero. Esta afirmação é reconhecida pelo seguinte episódio:

*Neste dia os alunos se organizaram em quatro grupos por afinidades em gênero, sendo dois grupos somente composto por meninas e dois por meninos.*

(Observação 02 – Brincar das crianças com os brinquedos levados de casa).

Mais do que identificar como as crianças se agrupavam se fez necessário compreender se o brincar dessas crianças estavam intimamente relacionado à estereotipia de gênero.

**Tabela 4:** Frequência de categorias “como brincam as crianças” por gênero

Agrupamentos	$f^*$
• Brincadeiras estereotipadas	20
Meninas	13
Meninos	07
• Quebra de padrão por meninas e meninos	07

<b>Total</b>	<b>27</b>
--------------	-----------

**Fonte:** organizado pela autora, a partir da coleta de dados em 2019.

\*A frequência se refere à quantidade de vezes que o modo de brincar aparece.

Os dados da tabela transparecem as relações entre as crianças com certo tipo de comportamento próximo da estereotipia ( $f^* 20$ ), principalmente em casos de brincar com os objetos culturais, no caso os brinquedos, ficou nítida a opção das crianças por subdividir em razão dos padrões culturais. A seguir, o trecho destaca a diferente escolha dos brinquedos feita por meninos e meninas.

*A princípio, a brincadeira dos meninos com carrinhos é tranquila entre eles, contudo, mais tarde houve a necessidade de intervenção visto que os mesmos passaram a lançar seus carros com muita força de modo que poderia colocá-los em situações de perigo. Já as meninas que brincam de boneca apresentam comportamentos mais afetivos entre os bonecos da cena.*

(Observação 05 – Brincar das crianças na brinquedoteca).

Estudos de Barbosa, Gomes (2013) e Farias *et al* (2014) discutem como as brincadeiras têm seguido uma direção estreitamente ligada à cultura e ao estilo de vida que a criança está inserida. A diversidade oferecida à infância do século XXI tem influenciado no modo como

[...] hoje as crianças participam e atuam em diferentes espaços culturais que até pouco tempo atrás não lhes eram permitidos: reality show, redes sociais, parques que simulam a vida adulta com compras e experiências com diferentes profissões, atuam como modelos de produtos, garotas e garotos de propagandas [...] (MULLER; FANTIN, 2016, p. 305).

O atual estilo de vida das crianças não está apenas na imersão de eventos impulsionados pelo mercado consumidor, mas na ação de consumo proposta por ele. Discursos, modelos e práticas na sociedade ensinam desde criança meninas e meninos a ser e se portar de maneira legítima para cada um dos sexos. Contudo,

Estes discursos não se encontram somente nos brinquedos, mas numa rede de segmentos que atuam juntos no sentido de instaurar verdades sobre a vida dos sujeitos, inclusive sobre seus corpos, ou seja, fixando sobre estes o que chamamos de identidade de gênero. (MESOMO; KOPCZNSKI, 2017, p. 311).

As diversas motivações de comportamento padrão sobre os sujeitos refletem com maior impacto no que se espera a partir do ideal feminino e masculino.

*Maya: Você gostou?*

*Pesquisadora: Hmm, e é não é que é bom mesmo*

*Maya: E ele ainda deixa magra*

*Pesquisadora: Magra? Meu deus!*

*Maya: Sim, bem magrinha. Acho que vou tomar ele também, né?*

*Pesquisadora: E você precisa tomar esse suco?*

*Maya: (Risos). É porque eu 'tô' gordinha.*

(Observação 05 – Brincar das crianças com os brinquedos levados de casa).

O trecho acima expõe uma situação de **Brincadeiras estereotipadas por meninas** (f\* 13). Este episódio revela que a idealização pelo corpo magro deixou de ser o objetivo apenas de mulheres adultas, em que a veiculação dos discursos padronizados já alcança até mesmo meninas pequenas. Xavier Filha (2016) mostra como é constante o padrão de beleza das princesas na produção dos filmes de animação, e principalmente como eles têm contribuído na construção dessas identidades. Como apontam Mesomo e Kopcznski (2017) o modelo de boneca Barbie tem sido o mais recorrente pela correspondência ao padrão de manequim esguio, de corpo adulto, que se preocupa em deixar de lado o cuidar e alimentar como eram com as bonecas bebê. O mundo fashion da boneca indica que para ser aceita e fazer parte dele é preciso adentrar no mundo da beleza, da popularidade, do sucesso e da riqueza, e portanto, adquirir acessórios, trocar de roupas e comportar-se à luz do consumo. (MESOMO; KOPCZNSKI, 2017)

O mesmo ocorre com os meninos ao perseguir o ideal masculino em que sobressaem as qualidades de força, poder e sucesso. A ocorrência é exposta na categoria **Brincadeiras estereotipadas por meninos** (f\* 07).

*Joaquim: 'Prô' (olhando para Luana), sabia que 'tô' pensando em fazer musculação?*

*Professora e Pesquisadora: Fazer o que? (Risos)*

*Joaquim: ontem eu ganhei um pesinho de musculação*

*Professora: Peixinho de musculação? Onde arrumou isso?*

*Joaquim: Meu pai, ué, mas é p-e-s-i-n-h-o*

*Professora: Ah tá!*

*Joaquim: E olha eu fiz assim (demonstra) e já 'tô' forte (mostra o muque)*

*Professora: Você é muito forte mesmo, quase um super herói já*

*Joaquim: Sou o mais forte de TODO o universo.*

(Observação 04 – Brincar das crianças na brinquedoteca).

Em relação à categoria **Quebra de padrão por meninas e meninos** (f\* 07) tivemos raras ocorrências, sendo a maioria delas provocadas pelos meninos. À ela creditamos o brincar que rompessem com o ideal socialmente esperado.

*Daniel: Ô 'pô', eu 'tô' de saia e sou uma fada*

*Pesquisadora: Você é uma fada?*

*Daniel: É, só não tenho uma 'valinha', mas sou uma fada*

*Pesquisadora: Eu achei o máximo a sua roupa. E o que uma fada faz?*

*Daniel: Ela voa. Quer ver? (Sem aguardar a resposta o aluno saiu saltitante em direção às outras crianças).*

(Observação 01 – Brincar das crianças na brinquedoteca).

Os papéis rígidos presenciados na coleta de dados, menina inferior e menino superior, mostram como as relações humanas têm sido definidas. A normalização deste padrão implica em personalidades travadas, tanto de meninas como de meninos, quando à elas se espera fragilidade e a eles dominação. Contudo,

[...] a diferença entre os sexos é anatômica e fisiológica, o resto é produto de cada cultura ou grupo social. Tanto homem como a mulher podem ser fortes e fracos, corajosos e medrosos, agressivos e dóceis, passivos e ativos, dependendo do momento e das características que predominam em cada um, independente do sexo. Insistir em manter os conceitos de feminino e masculino é prejudicial a ambos os sexos por limitar as pessoas, aprisionando-as a estereótipos. (LINS, 2012, p. 29).

## 7.2. Verificar no brincar de crianças a presença ou ausência de personagens midiáticos;

Inicialmente nosso objetivo consistia na identificação e análise de materiais que tivessem exclusiva relação com personagens de filmes de animação. Contudo, o desenvolvimento da pesquisa indicou que o consumo feito pelas crianças participantes envolvem todos os setores que destinam suas produções ao público infantil, tornando-se também predominante a presença de personagens de desenho animado e digital influencers, além dos filmes.

Tivemos durante as observações crianças que se destacaram na relação com seus pares, com os brinquedos e em relação a nossa presença. Notamos que entre as meninas e meninos que estiveram em evidência havia em comum o considerável conhecimento sobre os conteúdos e personagens midiáticos. São crianças que possuem facilidade no acesso a imagens e produtos, e que por isso, nos sugere o motivo pelo qual elas obtêm um repertório mais amplo. Além disso, os alunos protagonistas manifestaram liderança quando o brincar se fazia coletivo.

Partindo da evidência elencamos todos os personagens que fizeram parte do brincar das crianças durante o período de coleta de dados.

**Tabela 5:** Frequência de categorias “presença de personagens midiáticos”

<b>Personagens Midiáticos</b>	<b><i>f</i>*</b>
LOL	07
Luccas Neto	04
Barbie e Ken	04
My Little Pony	02
Peter Pan e Sininho	02
Dragão (de Como treinar seu dragão)	01
Cinderela	01
Larissa Manoela	01
Max Steel	01
Palhaço Assassino	01
Mera	01
Mônica	01
Mickey	01

Goku	01
Dinossauro	01
Godzilla	01
Ladybug	01
Malévola	01
Minions	01
Baby a life	01
Hulk	01
Hot Weels	01
Frozen	01
Abelha	01
Flash	01
Dora Aventureira	01
<b>Total</b>	<b>40</b>

**Fonte:** organizado pela autora, a partir da coleta de dados em 2019.

\*A frequência se refere à quantidade de vezes que houve a presença do personagem.

Considerando a presença dos personagens de diferentes conteúdos (filme, desenho e canal do Youtube), torna-se relevante demonstrar como ocorreu a presença da mídia no brincar das participantes.

Muller, Fantin (2016) sinalizam que o gosto das crianças tem considerável participação do conteúdo veiculado pela televisão e internet (MULLER; FANTIN, 2016), principalmente na atual conjuntura social em que são frequente e amplamente expostas aos efeitos da tecnologia digital.

**Tabela 6:** Frequência de categorias “presença midiática” no brincar das crianças

<b>Categoria</b>	<b><i>f</i>*</b>
<b><i>Citar personagens midiáticos</i></b>	<b>23</b>
<b>Bonecos Midiáticos</b>	<b>21</b>
<b>Referência à Mídia</b>	<b>12</b>
<b>Total</b>	<b>56</b>

**Fonte:** organizado pela autora, a partir da coleta de dados em 2019.

\*A frequência se refere à quantidade de vezes que a situação de mídia é presente.

A categoria *Citar personagens midiáticos* (f\* 23) revela apenas a menção dos personagens feita pelas crianças durante a atividade brincar. Referente a categoria **Bonecos Midiáticos** (f\* 21) as participantes pronunciaram 21 tipos de personagens que brilham nas telinhas. Dirigido por Estela Renner, o documentário “Crianças, a alma do negócio” traz como problemática a vulnerabilidade das crianças em meio às propagandas. A discussão a respeito da fusão entre o conteúdo publicitário e o imaginário da criança é contemplada por depoimentos de estudiosos na área, pais e crianças.

Dentre os estudiosos, Clovis de Barros Filho (5’45’’) alerta sobre o efeito da publicidade no consumidor quando ela promete muito mais do que a alegria da posse, mas a inscrição na sociedade. O indivíduo passa a buscar algo que vá muito além de adquirir o produto, ele busca a participação e aceitação social que somente a compra do produto pode lhe dar. O sujeito, portanto, demanda do sentimento de inclusão na cultura criada pelo consumo.

Em vista disso, as observações permitiram identificar como as crianças passam a ter os mesmos gostos e necessidade iguais de posse, sobretudo de produtos que estão na moda, como é o caso da Observação 03 – Brincar das crianças com os brinquedos levados de casa:

*Sara: Oh prô, oh prô, olha o que eu ganhei (mostra um boneco)*

*Pesquisadora: Outro desse boneco?*

*Sara: Não, o outro não é meu. Esse que é. Olha, minha mãe colocou meu nome atrás ‘pra’ eu não perder. E esse é o Lucas Neto. Eu adoro ele.*

A descrição acima permite a comprovação de dois aspectos: 1) a presença de personagem midiático no brincar das crianças e 2) a aquisição por mais de uma participante pelo mesmo produto.

À categoria **Referência à Mídia** (f\* 12) dedicamos aos comportamentos relacionados com o modo de ser e fazer parte desta cultura. Barbosa e Gomes (2013) constataram em sua pesquisa a decorrência dos conteúdos de gêneros televisivos sobre o imaginário das crianças que passam a tomar proporções reais ao se concretizar na realização da brincadeira, no movimento e nas falas das crianças.



*Olhamos ao redor da sala para conferência do bom convívio entre os alunos e encontramos dois deles deitados no chão da sala com óculos no rosto e peças de lego montadas sendo apontadas para o teto. Intrigados do que poderia representar aquela cena continuamos a observar e assim que eles optaram por outra brincadeira lhes chamamos para entender o ocorrido.*

*Pesquisadora: Marcos, Daniel, quando vocês estavam deitados no chão era 'pra' descansar?*

*Daniel: Não, a gente 'tava' brincando*

*Pesquisadora: Ah é? E brincando de quê?*

*Marcos e Daniel se olharam, sorriram e não responderam. Voltamos a intervir.*

*Pesquisadora: Porque estavam deitados com óculos? E aquela pecinha ali? (Apontamos para as peças de lego).*

*Daniel: É o controle da televisão (aponta para as peças de lego). E o óculos é do cinema 'pra' assistir filme de terror.*

*(Observação 02 – Piloto)*

### **7.3. Identificar e analisar os personagens que as crianças consideram que gostam mais e os motivos que levam a essa identificação;**

Para responder este objetivo específico consideramos entre observações e fala das crianças todos os personagens mencionados por elas. Além disso, nossa intenção foi a de entender os possíveis motivos que levam à identificação das participantes com o personagem citado.

Vieira *et al* (2010), em pesquisa sobre aprendizagem social e comportamentos, sinaliza para o fato de que atualmente os indivíduos do ambiente familiar são os primeiros, mas não o único modelo comportamental, em que as crianças tomam como orientação para suas ações. Deste modo, a prática social adotada pela criança advém da parceria estabelecida entre família e o acesso a videogames, televisão e cinema que esta lhe proporciona.

Em vista disso, pudemos identificar a apropriação do modelo estético divulgado por esses conteúdos durante a Observação 03 – Brincar das crianças com os brinquedos levados de casa

*Ao nos ver a aluna correu com entusiasmo e tivemos o seguinte diálogo:*

*Sara: Você voltou!*

*Pesquisadora: Você está sumida, mocinha*

*Sara: Eu ‘tava’ em Campo Grande, mas agora eu voltei, olha... E ‘ó’, cortei meu cabelo*

*Pesquisadora: Como você ficou linda*

*Sara: (Risos com timidez). ‘Tô’ igual a Dora Aventureira.*

Convergente a essa ideia Khel e Bucci (2004) nos apontam sobre a identificação que os enunciados representam para o espectador. As autoras descrevem como as imagens consumidas são atravessadas pelo afeto, por preferências pessoais, pelo desejo, e que a partir delas os sujeitos são convidados a querer fazer parte de determinado enredo. Neste caso, a efetivação do consumo se estabelece “[...] de modo a preencher o vazio da vida interior da qual ele abriu a mão por força da “paixão de segurança”, que é paixão de pertencer à massa, identificar-se com ela nos termos propostos pelo espetáculo” (KHEL E BUCCI, 2004, p. 53).

Deste modo, conferido o aspecto de presença de personagens midiáticos, nossa preocupação também esteve relacionada ao imaginário e reprodução de padrões destas figuras

pelas crianças, em que observamos a expressividade das participantes para perceber e reconhecer os elementos característicos destas figuras.

Destacaremos abaixo uma tabela com os cinco personagens que tiveram maior relevância durante a observação do brincar e apresentaremos brevemente a descrição de cada um deles. Seguida à apresentação, tentaremos encontrar o ponto de convergência de seus perfis, a fim de entender o que leva à identificação pelas crianças.

**Tabela 7:** Frequência de personagens mais queridos pelas participantes

<b>Personagens mais queridos</b>	<b><i>f</i>*</b>
LOL	07
Luccas Neto	04
Barbie e Ken	04
My little pony	02
Peter Pan e Sininho	02
<b>Total</b>	19

**Fonte:** organizado pela autora, a partir da coleta de dados em 2019.

\*A frequência se refere à quantidade de vezes que boneco foi mencionado pelas crianças.

Produzida em material plástico pela empresa de brinquedos Candide, a boneca tem como principal atrativo esconder em seu dentro do brinquedo surpresas que vão desde os acessórios à sua própria identidade.

Com mais de dezenas personagens que completam a coleção a boneca LOL tem cerca de 08 cm de comprimento e é classificada de acordo com o tipo, clube, série e raridade. A vasta possibilidade de criar uma boneca LOL a seu estilo é gatilho suficiente para chamar a atenção do público infantil que passa cada vez mais a desejá-la.

O alto investimento comercial sobre o público infantil mostra-se como um fator relevante para criar o desejo de posse e de participação nos grupos. Vídeos cativantes, cores vibrantes, e crianças felizes brincando, levam-na a acreditar que a felicidade será garantida ao possuir o objeto.

Aproveitamos os critérios de classificação para procurarmos em um perfil de busca o valor desse brinquedo. Como resposta tivemos que o maior sucesso entre as crianças são

brinquedos de pouca acessibilidade, uma vez que os resultados mostraram o custo entre R\$ 23,19 (Caixa Surpresa) à R\$ 2.499,99 (Playset e Mini Bonecas LOL Surprise).

Além disso, o interesse por adquirir e colecionar a boneca também passa pelos pais. Sendo a maioria nascido ou criado na cultura do colecionismo, a família encontra no desejo dos filhos a possibilidade de saudar o tempo de sua infância, em que colecionar esteve muito além de amontoar objetos iguais, mas de contar uma história repleta de significados. Outra motivação, talvez a de maior relevância sobre o manejo dos pais, está relacionada à possibilidade de inserir seu filho no convívio de grupos. A sensação de oportunizar a posse do objeto desejado pelo filho, ou seja, de possibilitar o gozo pelos prazeres dos elementos que constituem a nova infância trata-se de satisfazer a família como quem cumpre seu dever.

*“Aqui você pode viver o seu sonho. Use a imaginação e a criatividade para viver um mundo de magia e fantasia!”*. E pronto, o convite está feito e a porta aberta. A frase destacada acima é a chave de entrada do perfil do digital influencer Lucas Neto.

O ator, empresário e cantor, com mais de 29 milhões de inscritos, é dono de um dos canais mais acessados na plataforma Youtube. Nele são divulgados vídeos livre para todos os públicos com conteúdos descontraídos, alegres, coloridos e majoritariamente com a presença de outros participantes.

O contexto em que os vídeos são criados, a história que é contada, e a alegria transmitida são eficazes na captura de um público que procura por estes atributos para sua vida. O fato de que os episódios mostram concursos, desafios, jogos, brincadeiras são motivações justificáveis para que se permeiem sobre o imaginário e vida das crianças.

Produzida pela Mattel, Barbie é considerada um ícone na categoria de bonecas. Como conhecida, ela possui traços que fazem referência à mulher adulta. O corpo, a expressão facial e o modo de vestir da boneca são característicos de uma pessoa mais velha, e não mais uma mini criança que deve ser ninada.

Desde sua criação em 1959, Barbie é tida como a representação ideal de mulher que se preocupa com a beleza, estética, e com sua personalidade meiga e companheira. Por sua vez, estes atributos contribuíram na criação de um padrão estereotipado que compreende a mulher como um sujeito delicado e de características físicas peculiares que valorizam o ser magra, alta, loira, de cabelos lisos e olhos claros.

A participação de Ken na narrativa contribuiu para a interpretação da feminilidade e heteronormatividade do seu público. O rapaz de olhos claros, loiro e magro permitiu que o universo da boneca se tornasse perfeito com sua chegada.

Do mesmo modo que o namorado da Barbie acompanhou a moda da época, as produções da boneca também tiveram de ser adaptadas. Após longas críticas de padronização difundida pela protagonista, a permanência da boneca no mundo comercial custou novas versões que incluíssem os diferentes modos e estéticas da mulher. Desde então, foram produzidas bonecas que divulgassem a mulher capaz de ter suas profissões, mulheres com diferentes padrões de beleza, tonalidades de pele, tipos corporais e limitações físicas.

A identificação pelas participantes também foram percebidas em relação ao desenho animado *My Little Pony: a amizade é mágica*. A história contada se passa em um reino fictício chamado de Ponyville onde é habitado por mágicos pôneis e outros seres mitológicos. A animação conta com personagens que se envolvem em magias, diversão e aventuras, sendo todas permeadas pelo sentimento de gentileza.

Este desenho, apesar de pouco citado (*f\* 02*), está presente no imaginário das crianças e é possível notá-lo em outros contextos de brincadeira das crianças. Abaixo serão destacadas duas situações em que diferentes crianças relacionam a presença de unicórnios a do arco-íris, característica central do desenho animado descrito.

*Daniel: Olha, eu escolhi as melhores cores (mostra os lápis de cor azul, rosa bebê e mostarda). (Figura 33).*

*Pesquisadora: São bonitas mesmo e por que você gosta?*

*Daniel: 'É' as cores do unicórnio*

*Pesquisadora: Então você gosta das cores porque é do unicórnio?*

*Daniel: É do arco-íris*

*Pesquisadora: Ah, desculpa, tinha entendido unicórnio*

*Daniel: É que 'prô' o unicórnio vive no arco-íris.*

(Observação 02 - Brincar das crianças na brinquedoteca)

*Maya: Prô, que roupa vou colocar nela? Ela 'tá' peladíssima (risos e coloca a boneca Barbie bem a nossa frente)*

*Valéria: Coloca uma calcinha*

*Pesquisadora: Qual roupa você gosta? (Apontamos para a caixinha cheia de roupa)*

*Maya: Ela vai numa festa de unicórnio. Qual combina mais? A festa é toda azul. – Enquanto penteia o cabelo da boneca o tom da sua voz indica uma precisão na escolha da roupa).*

*Pesquisadora: Pode ser essa? (Escolhemos um vestido com elementos mágicos)*

*Maya: Pode! Essa combina, tem arco-íris (Responde entusiasmada).*

(Observação 01 – Brincar das crianças com os brinquedos levados de casa).

Protagonistas de uma envolvente narrativa, Peter Pan e Sininho compõem o time de personagens ao lado de Wendy (menina sonhadora), Capitão Gancho e os Meninos Perdidos. Peter, menino bagunceiro, é uma criança que vive na ilha Terra do Nunca e que se recusa a crescer para viver grandes aventuras.

Sininho é a fiel companheira de Peter Pan. Apesar de um pouco irritadiça, a fada possui o poder do Pozinho Mágico que permite ao seu amigo e demais personagens da trama a vivência de momentos que somente são possíveis na narrativa, como a possibilidade de voar. Juntos eles são invencíveis e conseguem derrotar qualquer adversidade, sobretudo seu maior adversário, o Capitão Gancho.

Com relação à dupla de amigos as crianças destacaram a partir de uma ocorrência vinda do cenário do livro que folheavam durante o brincar. O fato de as páginas apresentarem o mar preenchido por um grande navio, permitiram com que as participantes fizessem uma rápida associação com a experiência vivida por Sininho e Peter Pan.

*Glória: Olha 'prô', parece os sete mares*

*Pesquisadora: Nossa, é mesmo. Será que a gente consegue nadar?*

*Glória: Não 'prô', esse mar é do Peter Pan. Olha minha roupa de Sininho.*

(Observação 01 – Brincar das crianças na brinquedoteca)

Dentre os cinco personagens mais citados pelas crianças (LOL, Luccas Neto, Barbie/Ken, My Little Pony e Peter Pan/Sininho) todos são figuras que predominantemente mostram como os filmes e desenhos sugerem às crianças temas para as brincadeiras

(MARCOLINO; MELLO, 2015). Traduzem, por fim, que o brincar, se divertir e possuir poderes mágicos deixam de ocupar somente a tela digital, para se tornarem experiências vividas.

## 8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O acesso às diferentes plataformas digitais é uma ascendente significativa que merece atenção especial, sobretudo quando se trata da captura dos sujeitos feita pela mídia. Envolvidas por cores, efeitos especiais, curtas mensagens e trilha sonora, pessoas de diferentes faixas etárias se sentem atraídas pela sensação de felicidade e pela busca de inserção entre seus pares.

Partindo dessa premissa, adultos, jovens e crianças ampliam seus repertórios e passam a consumir diferentes produtos e estilos de vida. Sobretudo o último grupo, que ainda em processo de seleção das informações, sofrem com maior ênfase a consequência da mensagem transmitida pelas plataformas midiáticas. Desse modo, nosso estudo se preocupou em estudar a relação entre o brincar de crianças com cinco anos de idade, correspondente a fase escolar Pré II, com os personagens da mídia.

Em relação ao brincar das participantes, as observações sinalizaram o “de teatrinho” como o mais recorrente. Nele, as crianças expressaram a seu modo diferentes papéis (familiar, social e profissional), em que puderam livremente representar o que entendem e como esperam de cada situação. Outro grupo dramatizado foi o que está além da vida real, aqueles que são presentes apenas no mundo artístico, como bonecas, fadas e super-heróis.

As situações do brincar mostraram com recorrência a presença da grande mídia também quando se tratou “do que brincam as crianças”. Os brinquedos manuseados por elas indicaram um repertório significativo em relação ao exposto nas telinhas, mas não de exclusividade cinematográfica. Assim, “do que brincam as crianças” foi caracterizado pelo manuseio de objetos que dizem respeito ao desenvolvimento de habilidades motoras e interpessoais, nomeados de construtores, e por bonecos-bebês, sendo a maioria deles referentes ao conteúdo de desenhos, canais de Youtube, e filmes.

A circunstância de “como brincam as crianças” foi mais um aspecto da nossa discussão. Os ambientes proporcionados pela escola constituem a sala de aula e a brinquedoteca, onde ambos são compostos por brinquedos. A diferença esteve na finalidade do espaço, sendo a sala de aula o lugar que às vezes podem brincar, e a brinquedoteca como função exclusiva.

Ocupar estes dois ambientes mostrou-se interessante para definição da própria criança sobre o comportamento esperado para cada lugar. Movimentos menos rígidos e mais



permissivos foram percebidos quando o brincar ocorreu na brinquedoteca, principalmente em relação aos meninos. Eles ocuparam todo o ambiente com as brincadeiras de pega-pega, corrida, bobinho e na dramatização de seus personagens preferidos. Por sua vez, as meninas tiveram comportamentos mais cautelosos, sempre ocupando espaços menores.

A diferença no brincar de meninos e meninas foi percebida não somente em relação à dimensão do espaço, mas no tipo de brincadeira. Entre eles o relacionamento era mais dinâmico e caracterizado por performances correspondentes ao gênero, o que se espera por “ser menino”. Enquanto que as meninas tinham relacionamentos mais cuidadosos ou de rivalidades entre elas, majoritariamente em situações de casinha ou cuidados de beleza.

Ao tratar especificamente das crianças em relação à mídia reconhecemos duas dinâmicas: uma exclusiva com os personagens e uma com a cultura midiática. Sobre a primeira situação, o estudo demonstrou que as participantes encontram no personagem a possibilidade de interagir, e principalmente, de materializar a ideia cultivada pela narrativa. Isto significa que quando a história desperta a curiosidade da criança, há também o despertar da identificação, do desejo por fazer parte daquele mundo. Por esta razão, encontramos ao longo do trabalho discursos que evidenciam características físicas e comportamentais das crianças em comparação ao que representa os personagens midiáticos.

Antecedente à incorporação destes atributos pela criança é importante destacarmos que apenas é possível devido ao conjunto de elementos expressos nas narrativas midiáticas, ou seja, além das cores vibrantes, das falas e dos movimentos, são os valores, estilos de vida, papéis desempenhados, forças e habilidades atribuídas aos personagens que aguçam a criança.

São as fantasias proporcionadas por esses elementos que entusiasma a criança para vivenciar uma situação diferente da sua realidade, muitas vezes impossíveis de acontecer como demonstram as habilidades sobrenaturais dos super-heróis.

Por outro lado, também reparamos as limitações econômicas que atuam como dificultador. A realidade de não ter o brinquedo ou vivenciar verdadeiramente a cultura proporcionada pela mídia acompanharam algumas de nossas participantes. Contudo, a perspectiva sociológica da infância garante a capacidade das crianças em recriar situações e a elas atribuir novos significados como descrito na cena em que dois meninos simulam a sala de cinema. O uso de acessórios, a posição do corpo frente aos objetos e a conduta das ações são

vestígios que apontam para um estilo de vida que somente é possível por quem faz parte da tribo, seja ela com maior ou menor recurso.

Como vimos neste relatório, as crianças em idade pré-escolar são sujeitos plurais, por corresponderem ao mesmo período da vida humana, e individuais, pela vivência em contextos únicos. Desse modo, é compreensivo que as informações projetadas pelo mundo fictício cativem suas afinidades e, ao seu modo, sejam adequadas à própria condição cultural e econômica.

À vista disso, visualizamos como a relação das crianças participantes com a mídia é prazerosa. Elas demonstram cada vez mais interesse em adentrar ao mundo de seus personagens, em vivenciar experiências e sensações, sempre de forma voluntária. A ausência de obrigatoriedade da mídia como parte da rotina evidencia para o fato de que a Sociedade da Informação têm se mostrado uma realidade frequente na vida e na constituição da identidade dos sujeitos. Portanto, este relatório alerta para a importância de estudos que busquem compreender a relação entre os conteúdos da mídia no desenvolvimento da criança contemporânea.

Por último, acreditamos ter sido pelo brincar o canal perfeito da criança em criar e recriar experiências conhecidas. Observamos que por meio deste momento aparentemente neutro as participantes puderam demonstrar como compreendem o contexto social em que vivem, como percebem a dinâmica dos familiares, quais as relações estabelecem com os conteúdos da mídia, e a intensidade expressiva com que os personagens estão presentes no cotidiano delas, seja na forma de consumo do produto ou consumo do estilo de vida.

## REFERÊNCIAS

ABRÃO, Ruhena Kelber; BEIERSDORF, Daiane dos Santos; ABRANTES, Daniela Ribeiro. A constituição da infância permeada pelo contexto social, mídia e brinquedo. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 17, n. 31, p. 79-90, mar. 2015. ISSN 1980-4512. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/view/28801>>. Acesso em: 04 abr. 2020. doi:<https://doi.org/10.5007/1980-4512.2015n31p79>.

ALMEIDA, Heloisa Buarque de. Educação do corpo: o seriado Mulher e a promoção de mensagens médico-educativas. **Rev. Estud. Fem.**, Florianópolis, v. 25, n. 1, p. 315-335, abr. 2017. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-026X2017000100315&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-026X2017000100315&lng=pt&nrm=iso)>.

ARIÈS, P. **História Social da criança e da família**. Trad. Dora Flaksman. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

AUAD, Daniela. Feminismo: que história é essa?. 1. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. v. 1. 106p.

BARBOSA, R.; GOMES, C.. Interfaces entre os instrumentos lúdicos e a brincadeira: um olhar para o ambiente brincante infantil. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, América do Norte, 1319 08 2015.

BARBOSA, Raquel Firmino Magalhães; GOMES, Cleomar Ferreira. Os super-heróis em ação – podem os desenhos animados sugerirem uma orientação estética lúdico-agressiva? *Revista Eletrônica de Educação*. São Carlos, SP: UFSCar, v. 7, no. 1, p. 326-346, mai. 2013. Disponível em <http://www.reveduc.ufscar.br>.

BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo. 3ª reimp. da 1ª ed. **São Paulo: Edições**, v. 70, 2016. p. 125-164.

BESSA, Karla Adriana Martins. “Como cheguei a ser o que sou”? Uma estética da torção em filmes das décadas de 60 e 70. **Rev. Estud. Fem.**, Florianópolis, v. 25, n. 1, p. 291-313, abr. 2017. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-026X2017000100291&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-026X2017000100291&lng=pt&nrm=iso)>.

BILOTTA, Fernanda Aprile. Heroínas - da submissão à ação: uma análise junguiana de personagens em filme de animação. 2010. 186 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.

BOGDAN, Robert C., BIKLEIN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Para A Educação Infantil** / Secretaria de Educação Básica. – Brasília : MEC, SEB, 2010.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Vol.1. Brasília: MEC\SEF, 1998.

CAIXETA, Sharmaine Pereira. Anos dourados: a mulher-maravilha e o papel da mulher norte-americana durante a 2ª Guerra Mundial. **Revista Temática**. Paraíba. Ano VIII, n. 04 – Abril/2012.

CARDOSO, Maria Heloisa de Melo; SOUZA, Verônica dos Reis Mariano; OLIVEIRA, José Adelmo Menezes de. Currículo, desenho animado e diversidade. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, p. 311-322, jun. 2018. ISSN 1984-686X. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/28624>>. Acesso em: 28 nov. 2018. doi:<http://dx.doi.org/10.5902/1984686X28624>

CASTELLS, M. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 1999. p. 21-81.

CERISARA, A. B. Em busca do ponto de vista das crianças na pesquisas educacionais: primeiras aproximações. In: SARMENTO, M. J.; CERISARA, A.B. (Org.). **Crianças e miúdos: perspectivas sócio pedagógicas da infância e educação**. Porto: Asa, 2004. p. 35-54.

CHIZZOTTI, A. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. **Revista Portuguesa de Educação**. Braga-PT, v. 16, n. 2, p. 221-236, 2003.

CORSARO, W. **Sociologia da Infância**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

CRIANÇA, A ALMA DO NEGÓCIO. Direção: Estela Renner. Produção: Maria Farinha Produções e Marcos Nisti. Brasil, 2008. (49 min). Disponível em: <<http://defesa.alana.org.br/post/28846064502/crianca-a-alma-do-negocio-mostra-como-no-brasil>>. Acesso em: 7 dez. 2018.

DUARTE, R. Cinema & educação. 3ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

FANTIN, M. As crianças e o repertório lúdico contemporâneo: entre as brincadeiras tradicionais e os jogos eletrônicos. **Revista Espaço Pedagógico**, v. 13, n. 2, p. 9-24, 6 ago. 2018.

FARIAS, Mayrhone José Abrantes; WIGGERS, Ingrid Dittrich; VIANA, Raimundo Nonato. O LÚDICO E A VIOLÊNCIA NAS BRINCADEIRAS DE LUTA: UM ESTUDO DO. **HOLOS**, [S.l.], v. 5, p. 98-111, dez. 2014. ISSN 1807-1600. Disponível em: <<http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/2543>>. Acesso em: 28 nov. 2018. doi:<https://doi.org/10.15628/holos.2014.2543>.

FERNANDES, Wânia Ribeiro; SIQUEIRA, Vera Helena Ferraz de. O cinema como pedagogia cultural: significações por mulheres idosas. Rev. Estud. Fem., Florianópolis, v. 18, n. 1, p. 101-120, Apr. 2010. Available from <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-026X2010000100006&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-026X2010000100006&lng=en&nrm=iso)>.

FERREIRA, M. Do “avesso” do brincar ou ... as relações entre pares, as rotinas da cultura infantil e a construção da(s) ordem(ens) social(ais) instituinte(s) das crianças no jardim-de-infância. In: SARMENTO, M. J.; CERISARA, A.B. (Org.). **Crianças e miúdos: perspectivas sócio pedagógicas da infância e educação**. Porto: Asa, 2004. p. 55-104.

FERREIRA, M. G., & CRUZ, D. M. (2019). ITINERÁRIOS DE PESQUISA COM CRIANÇAS, CULTURA LÚDICA E MÍDIAS: DESAFIOS E POSSIBILIDADES. *Revista Tempos E Espaços Em Educação*, 12(30), 105-116.  
<https://doi.org/10.20952/revtee.v12i30.9347>

FINCO, Daniela F. Relações de gênero nas brincadeiras de meninos e meninas na educação infantil. **Pro-posições**, v. 14, n. 3, p. 89-101, 2003.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. Editora Atlas SA, 2008.

KHEL, Maria Rita; BUCCI, Eugênio. Videologias: ensaio sobre televisão. São Paulo: Boitempo, p. 43-62. 2004.

LANDSMANN, Liliana Tolchinsky. Aprendizagem da linguagem escrita: processos evolutivos e implicações didáticas. Ática, 1998.

LEITE, C. D. P. Cinema, educação e infância: fronteiras entre educação e emancipação. *Fermentario*, Campinas, v. 2, n. 7, p. 1-14, 2013.

LEONTIEV, Alexis N. et al. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**, v. 5, p. 119-142, 1988.

LINN, S. **Crianças do consumo: infância roubada**. Trad. Cristina Tognelli. São Paulo: Instituto Alana, 2006.

LINS, Regina Navarro. **O Livro do Amor-vol. 1: Da Pré-História a Renascença**. Editora Best Seller, 2012.

LOURO, G. L.; Cinema e Sexualidade. **Educação e Realidade**. Vol. 33, n. 01, PP. 81-98, 2008. Disponível em:  
 <<http://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/6688/4001>>.

\_\_\_\_\_. **Gênero, sexualidade e educação**. Petrópolis: vozes, 1997.

\_\_\_\_\_. O cinema como pedagogia. In: Eliane Marta Teixeira Lopes; Luciano Mendes Faria Filho; Cynthia Greive Veiga. (Org.). 500 anos de educação no Brasil. 1ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, v., p. 423-446.

MACEDO, Nélia Mara Rezende. Alterar, alterar-se: ser professora, ser pesquisadora. In: PEREIRA, R. M. R., MACEDO, N. M. R. (orgs.). *Infância em pesquisa*. Rio de Janeiro : Nau, 2012. p. 109-130.

MARCOLINO, Suzana; MELLO, Suely Amaral. Temas das Brincadeiras de Papéis na Educação Infantil. **Psicol. cienc. prof.**, Brasília , v. 35, n. 2, p. 457-472, jun. 2015 . Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-98932015000200457&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932015000200457&lng=pt&nrm=iso)>. acessos em 05 abr. 2020. <https://doi.org/10.1590/1982-370302432013>.

MESOMO Lira, A.; KOPCZYNSKI, J.. Brinquedo e cultura: Barbie e a constituição da identidade feminina. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, América do Norte, 15 1 11 2017.

MULLER, J.; FANTIN, M.. Espaços de cultura e consumo em eventos para a criança. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, América do Norte, 1326 07 2016.

- ODININO, Juliane D. P. Q.. Heroínas em Imagem e Ação: Agência e Representação Feminina no Desenho Animado das Meninas Super Poderosas. **Revista Ártemis**. Universidade do Estado de Santa Catarina. Vol. XVIII nº 1; jul-dez, 2014. pp. 116-125. Available from <<http://www.periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/artemis/article/view/22538/12502>>. access on 28 Nov. 2018. <http://dx.doi.org/0.15668/1807-8214/artemis.v18n1p116-125>
- OLIVEIRA, Vera Barros de (org). **O brincar e a criança do nascimento aos seis anos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
- OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2011.
- OLIVEIRA, Rita de Cássia Magalhães. (ENTRE) LINHAS DE UMA PESQUISA: o Diário de Campo como dispositivo de (in) formação na/da abordagem (Auto) biográfica. **Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos**, v. 2, n. 4, p. 69-87, 2014.
- PAULA, Alessandro Vinicius de et al . Desenho também é coisa séria: desvelando o "funcionário padrão" da sociedade capitalista moderna no desenho animado bob esponja calça quadrada. **RAM, Rev. Adm. Mackenzie**, São Paulo , v. 15, n. 5, p. 45-71, out. 2014 . Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1678-69712014000500003&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1678-69712014000500003&lng=pt&nrm=iso)>. acessos em 28 nov. 2018. <http://dx.doi.org/10.1590/1678-69712014/administracao.v15n5p45-71>.
- PELBART, Peter Pál. A vertigem por um fio. 1. ed. São Paulo: Iluminuras, 2000. v. 1.
- PELIÇÃO, Carita. Peppa Pig e as crianças na primeira idade: um estudo da empatia gráfica. 2016. 1 CD-ROM. Trabalho de conclusão de curso (bacharelado - Artes Visuais) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho', Faculdade de Arquitetura, Artes e Comunicação, 2016. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/149263>>.
- PENTEADO, Regina Zanella; COSTA, Belarmino Cesar Guimarães da; RODRIGUES, Pedro Henrique Giamboni Neves. Imaginários no cinema de animação: estetização de corpos na interface do cuidado de crianças e adolescentes. **Saude soc.**, São Paulo , v. 27, n. 2, p. 381-397, June 2018 .
- PEREIRA, Rita Marisa Ribes; MACEDO, Nélia Mara Rezende. Infância em pesquisa. **Rio de janeiro: Nau**, 2012.
- REINA, Fábio Tadeu; MUZZETI, Luci Regina. Encadeamentos da teoria de Vygotsky aos processos de aprendizagem e desenvolvimento da criança na educação infantil mediada pela construção do brinquedo. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, [S.l.], p. 385-394, may 2016. ISSN 1982-5587. Disponível em: <<https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/8387/5740>>. Acesso em: 04 apr. 2020. doi:<https://doi.org/10.21723/RIAAE.v11.esp.1.p385>.
- ROVERI, F.; PEREIRA MARTINS DOS SANTOS, A. Mídia, consumo e publicidade: refletindo sobre o brincar na educação infantil. **Revista Espaço Pedagógico**, v. 23, n. 1, 7 set. 2016.
- ROVERI, Fernanda Theodoro; SOARES, Carmen Lúcia. Compre, coleciono e fique na moda: reflexões sobre o consumismo infantil e o brincar. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 17, n. 31, p. 3-14, mar. 2015. ISSN 1980-4512. Disponível em:

<<https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/view/34320>>. Acesso em: 04 abr. 2020. doi:<https://doi.org/10.5007/1980-4512.2015n31p3>.

SANTOS, Larissa Aparecida Trindade dos. O brinquedo como fomentador das culturas da infância no contexto escolar. **Colloquium Humanarum**, Presidente Prudente, v. 13, n. 1, p. 29 - 36, jan/mar 2016.

SARMENTO, M. J. As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade. In: SARMENTO, M. J.; CERISARA, A.B. (Org.). **Crianças e miúdos: perspectivas sócio pedagógicas da infância e educação**. Porto: Asa, 2004. p. 9-34.

SILVA, Bruna Tairine. A representação social da infância veiculada no desenho animado Hora de aventura. 2016. 134 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências e Tecnologia, 2016. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/138503>>.

SILVA, Maria José Campos Faustino da. Desenhos animados em ação: personagens compondo identidades infantis de gênero. 2017. 123f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2017.

SILVA, S. A.; BORGES, Luciana . As relações identitárias de gênero no romance O Ponto Cego, de Lya Luft. In: Adriana Freitas Neves; Maria Helena de Paula e Petrus Henrique Ribeiro dos Anjos. (Org.). Estudos Interdisciplinares em Humanidades e Letras. 1ed.São Paulo: Blucher, 2016, v. 4, p. 1-490.

SILVEIRA, Marcelo Deiro Prates da. Efeitos da globalização e da sociedade em rede via Internet na formação de identidades contemporâneas. *Psicol. cienc. prof.*, Brasília, v. 24, n. 4, p. 42-51, Dec. 2004 . Available from <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-98932004000400006&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932004000400006&lng=en&nrm=iso)>.

TEIXEIRA, Sirlândia Reis de Oliveira. Jogos, brinquedos, brincadeiras e brinquedoteca: implicações no processo de aprendizagem e desenvolvimento. **Rio de Janeiro: Wak**, 2010.

VIEIRA, Timoteo Madaleno; MENDES, Francisco Dyonisio C.; GUIMARAES, Leonardo Conceição. Aprendizagem social e comportamentos agressivo e lúdico de meninos pré-escolares. **Psicol. Reflex. Crit.**, Porto Alegre , v. 23, n. 3, p. 544-553, 2010 . Available from <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-79722010000300015&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79722010000300015&lng=en&nrm=iso)>. access on 28 Nov. 2018. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-79722010000300015>.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. O papel do brinquedo no desenvolvimento. **A formação social da mente**, v. 4, p. 105-118, 1989.

XAVIER FILHA, Constantina. Produção de filme de animação com e para crianças: os pensamentos podem virar arte. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 33, n. 3, p. 1091-1112, abr. 2016. ISSN 2175-795X. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2015v33n3p1091>>. Acesso em: 28 nov. 2018. doi:<https://doi.org/10.5007/2175-795X.2015v33n3p1091>.

## APÊNDICES

### Apêndice A – Quadro de objetivos

**Quadro 02:** Objetivos e instrumentos de coleta de dados da pesquisa

<b>Objetivo geral:</b> Identificar e analisar no brincar de crianças da Educação Infantil o papel social assumido por elas nas brincadeiras e suas relações com os personagens midiáticos			
<b>Objetivos específicos</b>	<b>Variáveis</b>	<b>Indicadores</b>	<b>Instrumentos de coleta de dados</b>
-Identificar e analisar no momento do brincar de crianças pré-escolares suas brincadeiras, com o que brincam e como brincam;	-Relação das crianças com o espaço; -Inter-relação das crianças participantes da pesquisa; -Brinquedos selecionados e utilizados pelas crianças no momento do brincar.	- A familiaridade e apropriação da criança no espaço destinado ao brincar; - A interação com seus pares: agrupamento por interesses ou individualmente; - Brinquedos usados pelas crianças: carros, motos, coroas, varinhas, fantasias ou outros objetos.	-Observações do brincar; -Diário de campo.
-Verificar no brincar de crianças a presença ou ausência de personagens midiáticos;	-Brinquedos ou fantasias utilizados durante o brincar; -Comportamentos e expressões similares aos dos personagens da mídia; -Desejo de identificação das crianças a partir dos padrões apresentados na mídia;	- O comportamento de meninas e meninos em relação ao personagem idealizado; -Elementos que possam complementar a idealização da criança em transformar-se no próprio personagem; - Elementos característicos dos personagens.	- Observações; - Diário de campo.
-Identificar e analisar os personagens que as crianças consideram que gostam	-Relação das crianças com os filmes e desenhos de animação	-Interação das crianças com os personagens midiáticos;	-Observações do brincar -Diário de campo.



mais e os motivos que levam a essa identificação	infantil; -Personagens mais citados e idealizados; -Motivos que levam à identificação e idealização.	- Os personagens da mídia mais presentes na rotina da criança; - As características dos personagens midiáticos e como elas atribuem significado a ponto de determinar o desejo e identificação da criança.	
--	--	---	--

**Fonte:** Elaborado pela pesquisadora.

## Apêndice B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido da Pesquisadora




### TERMO DE COMPROMISSO

Nós, abaixo assinados, pesquisadores do projeto de pesquisa intitulado “EU SOU ESSE, EU SOU AQUELE”: PERSONAGENS DE FILMES DE ANIMAÇÃO REPRESENTADOS POR CRIANÇAS PRÉ-ESCOLARES NA HORA DO BRINCAR”, declaramos que conhecemos e cumprimos os requisitos da Resolução CNS 510/2016, da Norma Operacional 01/2013 e do Regimento Interno do Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Ciências e Tecnologia – Unesp – Campus de Presidente Prudente.

Garantimos que os benefícios resultantes do projeto retornarão aos participantes da pesquisa, seja em termos de retorno social, acesso aos procedimentos, produtos ou agentes da pesquisa. Além disso, nos comprometemos a anexar os resultados deste projeto na Plataforma Brasil, sob a forma de Relatório de pesquisa, garantindo o sigilo relativo às propriedades intelectuais e patentes industriais.

Garantimos ainda que as coletas de dados serão iniciadas somente após a aprovação do projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa.

Presidente Prudente 08 / 08 / 2019

  
 \_\_\_\_\_  
 Claudia Maria de Lima  
 Programa de Pós-Graduação em Educação  
 FCT-UNESP (campus de Presidente Prudente)

  
 \_\_\_\_\_  
 Adriele Cristine de Freitas Batista  
 Mestrado em Educação – PPGE / FCT-UNESP

## Apêndice C – Termo de Compromisso Livre e Esclarecido dos Responsáveis



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA  
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"  
Campus Presidente Prudente

### Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE (Conselho Nacional de Saúde, Resolução 466/2012/Resolução 510/2016)

O (a) menor sob sua responsabilidade está sendo convidado a participar como voluntário do projeto de pesquisa "EU SOU ESSE, EU SOU AQUELE": PERSONAGENS DE FILMES DE ANIMAÇÃO REPRESENTADOS POR CRIANÇAS PRÉ-ESCOLARES NA HORA DO BRINCAR" sob responsabilidade da pesquisadora ADRIELE CRISTINE DE FREITAS BATISTA. O estudo será realizado com as crianças participantes a partir de observações e interações com elas em espaço escolar destinado ao momento do brincar para compreensão das relações que as mesmas possuem com os personagens de filmes de animação durante essa atividade. Você poderá consultar a pesquisadora responsável em qualquer época, pessoalmente ou pelo telefone da pesquisadora e/ou instituição escolar, para esclarecimento de qualquer dúvida. O (a) menor sob sua responsabilidade está livre para, a qualquer momento, deixar de participar da pesquisa. Todas as informações fornecidas por você e pela criança participante e os resultados obtidos serão mantidos em sigilo e, estes últimos, só serão utilizados para divulgação em reuniões e revistas científicas. Você será informado de todos os resultados obtidos, independentemente do fato de estes poderem mudar seu consentimento em autorizá-la a participar da pesquisa. Você e o (a) menor sob sua responsabilidade não terão quaisquer benefícios ou direitos financeiros sobre os eventuais resultados decorrentes da pesquisa. Este estudo é importante porque seus resultados fornecerão informações para o entendimento da relação entre as Culturas de Mídia e Culturas Infantis e como elas refletem no brincar das crianças.

Diante das explicações, se você concorda que o (a) menor sob sua responsabilidade participe deste projeto, forneça os dados solicitados e coloque sua assinatura a seguir.

#### Menor participante:

Nome: \_\_\_\_\_ R.G. \_\_\_\_\_

#### Responsável(is)

Nome: \_\_\_\_\_ R.G. \_\_\_\_\_

Endereço: \_\_\_\_\_ Fone: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 20\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
Assinatura - Responsável legal

\_\_\_\_\_  
Assinatura - Pesquisador(a) responsável

**OBS.: Termo apresenta duas vias, uma destinada ao responsável legal e a outra ao pesquisador.**

Pesquisadora: Adriele Cristine de Freitas Batista	Cargo/Função: Estudante de Mestrado em Educação <sup>1</sup> e Professora de Educação Básica <sup>2</sup>
Instituição: Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" <sup>1</sup> e "EMEIF. Prof. Moacyr Teixeira" <sup>2</sup> .	
Endereço: Rua Roberto Simonsen, 305 - Centro Educacional, Pres. Prudente - SP, 19060-900 <sup>1</sup> Rua Luzanira Nascimento Pereira, 110, Pirapozinho - SP, 19200-000 <sup>2</sup>	
Telefone: (17) 99709-7846	
Projeto submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Ciência e Tecnologia - UNESP Rua Roberto Simonsen, 305 - Presidente Prudente/SP	

## ANEXOS

## Anexo A – Parecer do Comitê de Ética em Pesquisa

UNESP - FACULDADE DE  
CIÊNCIAS E TECNOLOGIA DO  
CAMPUS DE PRESIDENTE  
PRUDENTE



**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP**

**DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

**Título da Pesquisa:** „EU SOU ESSE, EU SOU AQUELE„: PERSONAGENS DE FILMES DE ANIMAÇÃO REPRESENTADOS POR CRIANÇAS PRÉ-ESCOLARES NA HORA DO BRINCAR

**Pesquisador:** Adriele Cristine de Freitas Batista

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 21253319.2.0000.5402

**Instituição Proponente:** UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JULIO DE MESQUITA FILHO

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

**DADOS DO PARECER**

**Número do Parecer:** 3.636.720

**Apresentação do Projeto:**

A proposta trata-se de uma pesquisa a ser desenvolvida com crianças da Educação infantil (pré-escola - 4 a 5anos), por meio do curso de mestrado, no Programa de Pós-graduação em Educação da Unesp, campus de Presidente Prudente. Tem como meta identificar o estreitamento do brincar de crianças com relação aos acessórios produzidos em função de personagens e/ou marcas da mídia.

**Objetivo da Pesquisa:**

**PRIMÁRIO:**

Identificar e analisar no brincar de crianças da Educação Infantil o papel social assumido por elas nas brincadeiras e suas relações com os personagens de filmes de animação.

**SECUNDÁRIOS:**

- Identificar e analisar no momento do brincar de crianças pré-escolares suas brincadeiras, como brincam e do que brincam;
- Verificar no brincar de crianças a presença ou ausência de personagens cinematográficos de animação;
- Identificar e analisar no brincar de crianças as posturas e falas que indiquem se há relação com o personagem de cinema de animação;

**Endereço:** Rua Roberto Simonsen, 305  
**Bairro:** Centro Educacional **CEP:** 19.060-900  
**UF:** SP **Município:** PRESIDENTE PRUDENTE  
**Telefone:** (18)3229-5315 **Fax:** (18)3229-5353 **E-mail:** cep@fct.unesp.br

UNESP - FACULDADE DE  
CIÊNCIAS E TECNOLOGIA DO  
CAMPUS DE PRESIDENTE  
PRUDENTE



Continuação do Parecer: 3.636.720

- Identificar e analisar os personagens que as crianças consideram que gostam mais e os motivos que levam a essa identificação.

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Apresentados no parecer exarado inicialmente.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

Em observância ao parecer inicial a pesquisadora teceu as correções/adequações necessárias à apreciação dos preceitos éticos da pesquisa com seres humanos.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

A pesquisadora reapresentou com correções/adequações os documentos necessários após a observância das indicações do parecer inicial. Quanto ao Termo de assentimento, a pesquisadora descreve à fl. 22 do projeto de pesquisa o procedimento que usará para dialogar com as crianças, ouvi-las sobre o desejo de participar ou não da pesquisa e a sua documentação ocorrerá por meio do registro da pesquisadora, tendo em vista a pouca idade das crianças.

**Recomendações:**

Sem recomendações, tendo em vista que a pesquisadora considerou todas as indicações descritas no parecer inicial.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Sem pendências.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

Em reunião realizada no dia 11.10.2019, o Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Ciências e Tecnologia - Unesp - Presidente Prudente, em concordância com o parecerista, considerou o projeto APROVADO.

Obs: Lembramos que ao finalizar a pesquisa, o (a) pesquisador (a) deverá apresentar o relatório final.

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_P ROJETO_1412670.pdf	07/10/2019 18:40:41		Aceito

**Endereço:** Rua Roberto Simonsen, 305  
**Bairro:** Centro Educacional **CEP:** 19.060-900  
**UF:** SP **Município:** PRESIDENTE PRUDENTE  
**Telefone:** (18)3229-5315 **Fax:** (18)3229-5353 **E-mail:** cep@fct.unesp.br



UNESP - FACULDADE DE  
CIÊNCIAS E TECNOLOGIA DO  
CAMPUS DE PRESIDENTE  
PRUDENTE



Continuação do Parecer: 3.636.720

Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_de_Pesquisa.pdf	07/10/2019 18:40:16	Adriele Cristine de Freitas Batista	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Aceite_Institucional.pdf	16/09/2019 19:06:50	Adriele Cristine de Freitas Batista	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_Rosto.pdf	14/08/2019 20:23:19	Adriele Cristine de Freitas Batista	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Termo_de_Compromisso_Pesquisadora .pdf	14/08/2019 20:11:09	Adriele Cristine de Freitas Batista	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Termo_de_Responsabilidade_de_Dados .pdf	14/08/2019 20:10:17	Adriele Cristine de Freitas Batista	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_de_Consentimento_Livre_e_Esc arecido.pdf	11/08/2019 15:42:15	Adriele Cristine de Freitas Batista	Aceito
Cronograma	Cronograma_CEP.pdf	11/08/2019 15:15:23	Adriele Cristine de Freitas Batista	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não.

PRESIDENTE PRUDENTE, 11 de Outubro de 2019.

Assinado por:  
Edna Maria do Carmo  
(Coordenador(a))

**Endereço:** Rua Roberto Simonsen, 305  
**Bairro:** Centro Educacional **CEP:** 19.060-900  
**UF:** SP **Município:** PRESIDENTE PRUDENTE  
**Telefone:** (18)3229-5315 **Fax:** (18)3229-5353 **E-mail:** cep@fct.unesp.br

## Anexo B – Autorização da Escola



MUNICÍPIO DE PIRAPOZINHO  
 DIVISÃO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO  
 EMEIF "PROF. MOACYR TEIXEIRA"  
 Rua: Luzânia Nascimento Pereira nº 110 – J. Das Flores – Pirapozinho/SP  
 CEP: 19.200-000 – Fone (18)3269-1883 email: emeifmoacyrteixeira@outlook.com



### DECLARAÇÃO


DECLARO que tenho CIÊNCIA E AUTORIZO, o desenvolvimento da pesquisa intitulada “EU SOU ESSE, EU SOU AQUELE”: PERSONAGENS DE FILMES DE ANIMAÇÃO REPRESENTADOS POR CRIANÇAS PRÉ-ESCOLARES NA HORA DO BRINCAR”, a ser conduzida pela Sra Adriele Cristine de Freitas Batista, aluna regularmente matriculado no Programa de Pós-Graduação em Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciência e Tecnologia de Presidente Prudente/UNESP, orientada pelo Prof. Dr. Claudia Maria de Lima, na “ESCOLA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL E FUNDAMENTAL MOACYR TEIXEIRA”.

Sem mais para o momento, reitero votos de estima e consideração.

Pirapozinho, 10 de setembro de 2019

  
 Rosimeire Aparecida Pinto  
 Diretora da EMEIF Prof. Moacyr Teixeira

  
 Angela Aparecida Viderra Rodrigues  
 Vice-Diretora da EMEIF Prof. Moacyr Teixeira

  
 Dilaine Carrijo Daleffe Pereira  
 Dirigente de Ensino do Município de Pirapozinho