

JÉSSIKA NAIARA DA SILVA

**MANIFESTAÇÕES DE CONTEÚDOS TELEVISIVOS NAS
CULTURAS INFANTIS E INTERPRETAÇÕES DAS
PROFESSORAS NO CONTEXTO PRÉ-ESCOLAR**

Presidente Prudente

2015

JÉSSIKA NAIARA DA SILVA

**MANIFESTAÇÕES DE CONTEÚDOS TELEVISIVOS NAS
CULTURAS INFANTIS E INTERPRETAÇÕES DAS
PROFESSORAS NO CONTEXTO PRÉ-ESCOLAR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia – FCT/UNESP, linha de pesquisa Práticas Educativas e Formação de Professores, como exigência parcial para a obtenção de título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. José Milton de Lima.

Presidente Prudente

2015

FICHA CATALOGRÁFICA

S58m Silva, Jéssika Naiara da.
Manifestações de conteúdos televisivos nas culturas infantis e interpretações das professoras no contexto pré-escolar / Jéssika Naiara da Silva. - Presidente Prudente : [s.n.], 2015
181 f.

Orientador: José Milton de Lima
Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia
Inclui bibliografia

1. Crianças. 2. Televisão. 3. Professores. I. Lima, José Milton de. II. Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências e Tecnologia. III. Título.

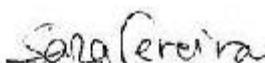
BANCA EXAMINADORA



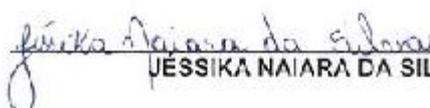
Prof. Dr. José Milton de Lima
(ORIENTADOR)



Prof. Dr. Mauro Betti
(FCT/UNESP)



Profa. Dra. Sara de Jesus Gomes Pereira
(Universidade do Minho)



JÉSSIKA NAIARA DA SILVA

PRESIDENTE PRUDENTE (SP), 29 DE MAIO DE 2015.

RESULTADO: Aprovado

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a Deus, que nos momentos mais difíceis da minha vida sempre esteve ao meu lado e como amigo fiel me concedeu tudo o que tenho hoje;

À minha família, mãe, pai e irmãs, que sempre me incentivaram, me deram condições para concretizar esta etapa da trajetória e me fizeram acreditar que era possível.

Ao meu esposo Leonardo, que nas minhas angústias e dificuldades sempre me incentivou e apoiou, tornando o percurso mais agradável e o resultado realidade.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus pelo amor, bênçãos e carinho, pois sem ELE esse sonho não seria possível. Aproveito o momento para confirmar meu amor por Deus e dizer que confio no projeto que ELE tem para minha vida.

À minha querida família pelo amor incondicional e esforço imensurável para me ofertar uma vida digna e feliz. Silvana, Ismael, Janaina, Jakline, obrigada pelo carinho.

Ao meu esposo Leonardo, que tornou possível esse sonho através de suas orações e conselhos, pelo amor e dedicação quase integral para facilitar o processo. Ao meu querido, meus sinceros agradecimentos.

Às minhas sobrinhas, Isabella, Beatriz e Maria Vitória, agradeço pelas alegrias e amores que me proporcionam e que, por ora, recarregam as minhas energias e me fazem sempre ter forças para continuar.

Aos meus amigos que sempre estiveram ao meu lado em todas as conquistas da minha vida e que sempre acolheram as dificuldades das pessoas que convivem conosco.

Agradeço a todos os integrantes do CEPELIJ e do grupo de pesquisa “Cultura Corporal; saberes e fazeres” pelas valiosas discussões, reflexões e partilha de conhecimento.

Às crianças, às professoras e à diretora da unidade investigada pela recepção e atenção.

Meus respeitosos agradecimentos pela rica e valiosa contribuição da banca examinadora composta pelo Professor Doutor Mauro Betti e pela Professora Doutora Sara Pereira.

E por fim, agradeço ao meu Professor Orientador e amigo José Milton de Lima pela dedicação, seriedade e competência com que acompanhou todo o percurso desta investigação e pela atenção, acolhida e rica contribuição teórica.

EPÍGRAFE

“É fato que nossa cultura e, talvez, mais ainda a das crianças, absorveu a mídia e, de um modo privilegiado, a televisão. A televisão transformou a vida e a cultura da criança, as referências de que ela dispõe. Ela influenciou, particularmente, sua cultura lúdica.”

Gilles Brougère (2010, p. 53)

RESUMO

A presente pesquisa, desenvolvida junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia – UNESP, Campus de Presidente Prudente, vincula-se à linha de pesquisa intitulada “Práticas e Processos Formativos em Educação”. A temática abordada pela investigação tem como foco as manifestações das culturas infantis com conteúdos televisivos de crianças de três turmas de uma instituição de Educação Infantil (Pré I e Pré II) do município de Álvares Machado, São Paulo, e as interpretações e visões das professoras. Nesse sentido, nossos objetivos são: identificar as manifestações infantis com conteúdos televisivos presentes no contexto pré-escolar e verificar as interpretações e visões que as professoras possuem sobre a relação criança e televisão. O referencial teórico que norteou a investigação está pautado, principalmente, nos autores da Sociologia da Infância e da Comunicação Social. Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa cujo método de investigação é de caráter etnográfico. Para tanto, utilizamos os procedimentos metodológicos de análises bibliográficas, de observação participante e entrevista semiestruturada. Os resultados, conforme veremos ao longo desta dissertação, apontam que as crianças ressignificam os conteúdos televisivos, especialmente os advindos dos desenhos animados, e os manifestam por meio de diálogos durante as atividades em sala de aula, com as professoras e com as demais crianças. Nos momentos de intervalos foi possível observar a presença dos conteúdos televisivos durante as brincadeiras, predominantemente nas de perseguição. Em relação às três professoras pesquisadas, é possível notar que duas apontaram que as crianças expressam os conteúdos televisivos em sala de aula. A primeira compreende essa expressão como uma influência positiva, visto que ela deriva dos desenhos animados; já a segunda, como negativa, uma vez que os conteúdos interferem no comportamento das crianças, especialmente no âmbito sexual. Nas entrevistas, duas das professoras salientaram que a escola e os professores possuem alguma responsabilidade sobre a relação criança e televisão. No que diz respeito à formação para mediar as situações entre a criança e a televisão, as três professoras concordaram ao afirmar que tanto a escola quanto os professores não estão preparados para lidar com as manifestações com conteúdos televisivos expressos pelas crianças no cotidiano escolar. Por intermédio das entrevistas e dos posicionamentos das professoras, identificamos que, em diversos aspectos, suas visões e interpretações assemelham-se ao discurso recorrente que atribui à televisão uma característica que a considera como uma atividade que fomenta atitudes e comportamentos de passividade que aproxima as crianças cada vez mais dos segredos e assuntos adultos. Por fim, indicamos a necessidade de uma mediação pautada em uma concepção crítica, para que, assim, possamos contribuir e enriquecer o processo de interlocução entre as crianças e os professores no contexto escolar.

Palavras-chave: Crianças; Culturas Infantis; Televisão; Professores.

ABSTRACT

The present research, developed by the postgraduate program in education from Faculdade de Ciências e Tecnologia-UNESP, Campus de Presidente Prudente, binds to the line of research entitled "practical and formative processes in education". The theme addressed by our investigation focuses on manifestations of childhood cultures with television content of children of three classes of an institution of early childhood education (Pre 1 and Pre II) of the municipality of Álvares Machado, São Paulo, and the interpretations and visions of the teachers. Accordingly, our objectives are: to identify children's television content manifestations present in the pre-school context and check the interpretations and visions that teachers have about the relationship child and tv. The theoretical framework that has guided the investigation is based, primarily, on authors of Sociology of childhood and the media. It is a qualitative research whose research method is ethnographic character. To this end, we use the methodological procedures of bibliographic analysis of participant observation and semi-structured interview. The results, as we will see throughout this dissertation, indicate that the children ressignificam the television content, especially those coming from cartoon and manifest through dialogs during classroom activities, with the teachers and with other children. In moments of intervals it was possible to observe the presence of television content during the games, predominantly in the persecution. In relation to the three teachers surveyed, it is possible to notice that two pointed that children express the television content in the classroom. The first comprises this expression as a positive influence, since it derives cartoon; the second, as negative, since the content interfere on the behaviour of children, especially in the context of sex. In interviews, two of the teachers stressed that the school and the teachers have some responsibility on the relationship children and television. As regards training for mediate situations between the child and the television, the three teachers agreed to affirm that both the school and the teachers are not prepared to deal with the demonstrations with television content expressed by the kids in school everyday. Through the interviews and the positioning of the teachers, we identified that, in many ways, their visions and interpretations resemble the recurring speech that attaches to a tv feature that is considered as an activity that promotes attitudes and behaviours of passivity that approaches the children increasingly of secrets and adult subjects. Finally, we indicate the necessity of a mediation based on a critical design, so that we can contribute and enrich the process of interaction between children and teachers in the school context.

Keywords: Children; Children's Cultures; Television; Teachers.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Levantamento das produções.....	18
Quadro 2 – Sujeitos pesquisados, abordagens metodológicas e temas das pesquisas.....	20
Quadro 3 - Sujeitos das pesquisas.....	32
Quadro 4 - Das turmas observadas.....	41
Quadro 5 - Perfil das professoras pesquisadas.....	42
Quadro 6 - Relação de brinquedos favoritos das crianças.....	125

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Categoria 1 – Professoras e a Televisão: Relações e preferências. Parte I da entrevista.....	133
Tabela 2: Categoria 2 – Sobre Televisão e Criança: Influências na Escola. Parte II da entrevista.....	139
Tabela 3: Categoria 3 – Sobre Televisão e Educação: Papel da Escola. Parte III da entrevista.....	147

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	12
1. DELINEAMENTO METODOLÓGICO.....	17
1.1 Revisão de literatura: Análise de Dissertações e teses sobre o binômio criança x televisão.....	17
1.2 Caminho Percorrido.....	33
1.3 A Instituição Pesquisada.....	40
1.3.1 A Escola.....	40
1.3.2 As turmas.....	41
1.3.3 As Professoras.....	42
1.3.4 As Crianças.....	43
2. TECENDO OS FIOS DA INFÂNCIA.....	45
2.1 Um olhar histórico sobre a infância.....	47
2.2 Institucionalização e reinstitucionalização da infância.....	54
2.3 Do ofício de criança/aluno ao <i>e-ofício</i>	59
2.4 As contribuições para uma sociologia da infância.....	66
2.4.1 A criança na perspectiva da Sociologia da Infância.....	69
3. INFÂNCIA E CULTURAS.....	77
3.1 Concepção científica de <i>Cultura</i>	79
3.1.1 Etnocentrismo e Relativismo cultural.....	81
3.2 As Culturas da Infância.....	83
3.2.1 Eixos Estruturadores das culturas da infância.....	89
3.2.2 A Reprodução Interpretativa.....	92
3.3 As Culturas Lúdicas.....	96
4. CULTURAS INFANTIS E CONTEÚDOS TELEVISIVOS: UMA MANIFESTAÇÃO NO CONTEXTO ESCOLAR.....	102
4.1 - A criança como telespectador.....	104
4.1.1 Processo de Recepção Televisiva.....	107
4.2 Imaginário Infantil e Conteúdos Televisivos.....	114
4.3 Culturas infantis e conteúdos televisivos.....	121
5. TELEVISÃO E ESCOLA: A INTERPRETAÇÃO DAS PROFESSORAS SOBRE O BINOMIO CRIANÇA E TELEVISÃO.....	132
5.1 Visões e concepções que perpassam o mundo adulto na relação crianças e mídias.....	157
5.2 Uma Concepção Crítica.....	160
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	166
REFERÊNCIAS.....	173

INTRODUÇÃO

Refletir sobre o ser criança no mundo contemporâneo implica, entre outros aspectos, desvelar sua convivência com as mídias e os modos como elas interagem com a cultura televisiva e com as informações que circulam em quantidade e em alta velocidade. Tais relações redimensionam não apenas as interações das crianças entre si, com os adultos, mas também com os conteúdos e formas como vivenciam as suas culturas.

Nesse contexto, observamos que as crianças denotam, em suas culturas e nos modos como se expressam, elementos provenientes dessas mudanças, especialmente no que concerne aos meios de comunicação de massa. Assim, desta interação, origina-se uma geração com profundas transformações nos costumes, hábitos, desejos e necessidades específicas do mundo capitalista de consumo.

Pesquisas como as de Buckingham (2007); Girardello (1999); Pereira (1999); Pinto (2000; 2002); Gómez (1997; 2005); Porto (2000), entre outras, apontam que atualmente os meios de comunicação de massa passaram a ter um espaço-tempo privilegiado no cotidiano das crianças. Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE - 2010), 79,5% das crianças em idade escolar assistem à televisão por duas ou mais horas. Pinto (2000) aponta que, em tese, a criança fica mais tempo em frente ao aparelho televisor do que nas instituições escolares. Excetuando suas horas de sono, esta será, provavelmente, uma das atividades que mais ocupa o tempo no cotidiano das crianças.

Dessa maneira, na ótica de Pereira (2008), a televisão desenvolve novos quadros de influência e novas agências de socialização, posto que o processo de socialização sofre grandes transformações devido às características da vida moderna, quais sejam: o trabalho profissional fora de casa, a universalização da escolaridade, o aumento dos índices de divórcio (mudança na estrutura familiar) e os meios urbanizados sem as necessárias infraestruturas.

Nesse contexto, é evidente que a televisão assuma um importante e relevante espaço-tempo no cotidiano das crianças. Conforme ressaltam Filho et al (2011, p. 02), ela “continua sendo um dos principais meios de informação e de entretenimento para a maioria da população brasileira, estimando-se que esteja presente em 98% das residências brasileiras”.

De acordo com Pinto (2000), se considerarmos o binômio criança-televisão à luz de pesquisas realizadas nas últimas décadas sobre essa temática, certamente podemos inferir

que os estudos que se preocuparam com o que a televisão faz às crianças são infinitamente mais numerosos do que aqueles que se propuseram a analisar o que elas fazem com a televisão.

Nesse sentido, Sarmiento (2004) avalia que a compreensão das culturas da infância é perpassado pela leitura das produções das formas culturais infantis, processo resultante das interações das crianças com os adultos e da natureza de interações das crianças com seus pares. Por conseguinte, o mesmo grau de importância deve ser dado ao processo do modo como acontecem as ressignificações da televisão por parte da criança. O autor (2004) esclarece que, no contexto da atividade lúdica, os resultados da mútua e estreita interlocução das produções culturais dos adultos, destinadas às crianças, e das produções das próprias crianças na interação com seus pares são bastante explícitos. Desse modo, a televisão encanta as crianças, “conta-lhes histórias, faz apelo à sua fantasia e imaginação, mostra-lhes acontecimentos, pessoas e lugares a que dificilmente teriam acesso de outro modo, permitindo-lhes viajar no tempo e no espaço” (PEREIRA, 2008, p. 222).

Diante do exposto, os estudos que apresentam a relação “*crianças e televisão*” inevitavelmente levantam questões sobre aspectos culturais e sociais dessa mídia e, também, aspectos sobre a forma como a infância é definida e construída. Tanto a televisão quanto a infância passaram por significativas mudanças nas últimas décadas. A primeira, sobretudo a partir da década de 1980, com mudanças nos aspectos tecnológicos, espaciais e estéticos. Já a infância passou por mudanças, quer em termos das estruturas sociais das famílias e das comunidades, quer em termos de valores, de identidades e de consumo (PEREIRA, 2008).

Reconhecendo esse contexto, a Sociologia da Infância concebe a criança hoje como um sujeito social com características próprias, que percebe o mundo de maneira diferente do adulto e que, além disso, tem distintas formas de comunicação e interação entre as pessoas e objetos que são expressas por meio das culturas infantis.

Brougère (1998) afirma que a cultura lúdica (conjunto de procedimentos que tornam possível o jogo; referências que permitem identificar tal atividade como jogo) está inserida em uma cultura geral, que conseqüentemente, apodera-se de elementos da televisão para compor-se. Portanto, “a televisão, assim como o brinquedo, transmite hoje conteúdos e às vezes esquemas que contribuem para a modificação da cultura lúdica que vem se tornando internacional” (BROUGÈRE, 1998, p. 28), já que desde muito cedo, as crianças têm contato com esse meio de comunicação, tanto no ambiente familiar quanto no ambiente escolar.

A respeito da presença da mídia no contexto escolar, Buckingham (2007, p. 293) afirma que “é extraordinário que o currículo das escolas continue a negligenciar as formas de cultura e comunicação que dominam tão inteiramente o século XX e continuarão a dominar o século XXI”.

As pesquisas de Pereira e Ruaro (2009), de Munarim (2007) e Pinto (2000) confirmam a suposição de que a televisão tem corroborado na incorporação de valores e ideologias propagados pelos desenhos animados no imaginário infantil, destacando a mudança na escolha das brincadeiras que permeiam seus fazeres; e essas se pautam por modelos de comportamento e estereótipos dos personagens principais das tramas animadas, cujo valor é intensificado por meio de campanhas publicitárias e *marketing* de produtos como brinquedos, roupas e materiais escolares. Os autores apontam que, nas instituições escolares, é possível evidenciar elementos da cultura midiática que as crianças recriam durante as brincadeiras para elaborar os sentidos das mídias e relacioná-los com suas experiências. Movimentando-se, fazendo referência a personagens e cenários, criando situações e roteiros para brincadeiras a partir de histórias e programas de televisão, as crianças refletem e questionam, à sua maneira, o mundo que as cerca.

Ressaltamos, portanto, que compreender as manifestações com conteúdos televisivos na cultura lúdica nas instituições escolares significa problematizar uma importante característica cultural que a geração adulta está disponibilizando às crianças para a sua formação cultural e para a sua vivência em sociedade.

Tomando como base esses apontamentos e compreendendo que há um conjunto de fatores que envolvem, contextualizam, influenciam e determinam a relação crianças e televisão, faz-se necessário, no estudo sobre este binômio, compreender a relação aluno e professor, ou seja, o problema referente à compreensão do professor acerca das culturas infantis com conteúdos televisivos manifestados no contexto pré-escolar.

Nesse sentido, nossa pesquisa partiu do pressuposto de que as crianças manifestam, no contexto escolar, conteúdos e informações decorrentes do contato com as mídias, especialmente as oriundas da televisão e, muitas vezes, esta atividade não é percebida e considerada no contexto escolar. Nesta feita, os nossos objetivos consistem em identificar as manifestações infantis com conteúdos televisivos presentes no contexto pré-escolar e verificar interpretações e visões que as professoras possuem sobre a relação criança e televisão.

Para alcançar os objetivos propostos, a nossa investigação caracteriza-se como uma pesquisa de natureza qualitativa que tem como método a investigação do tipo etnográfico. Cabe ressaltar que os procedimentos metodológicos adotados foram: análise bibliográfica, especialmente de autores da Sociologia da Infância e da Comunicação Social; observação participante no cotidiano das três turmas de Educação Infantil e; entrevista semiestruturada com as professoras das turmas observadas. A pesquisa de campo foi desenvolvida em uma instituição de Educação Infantil da Rede Municipal de Educação de Álvares Machado – São Paulo, na qual foram realizadas as observações em salas de aulas de três turmas, sendo uma Pré I e duas Pré II, e também durante os intervalos.

Considerando-se as ideias de Ariès (1981) e Sarmiento (2011), no que compete à construção social da infância, o capítulo dois pretende situar a ideia de uma Sociologia da Infância em um contexto histórico. Para tanto, examinamos o trabalho original de Ariès (1981) e outros autores que discutem as mudanças nas concepções da infância e a mudança do lugar da criança na sociedade, da Idade Média até a contemporaneidade. Assim, o capítulo discutiu a vital importância das crianças como contribuintes ativas na produção e na mudança social, simultaneamente com a produção de suas culturas infantis.

Num percurso que retrata a “reinvenção” do ofício de criança, considerando nomeadamente o impacto das tecnologias de informação e comunicação na configuração dos mundos sociais e culturais em que as crianças contemporâneas estão imersas, convém recordar esta dimensão de mudança, de imprevisibilidade e de incerteza em que se joga a história contemporânea da infância. Desse modo, discutimos alguns aspectos gerais caracterizadores da infância para referenciar o lugar histórico da constituição do “ofício de criança” a partir do “ofício de aluno”, propondo uma leitura das mudanças contemporâneas na condição da infância a partir da introdução do conceito de “*e-ofício* da criança” como uma construção ilustrativa das peculiares facetas culturais e educacionais em que se concretiza a ação das crianças na era das tecnologias digitais.

No terceiro capítulo, discutimos as relações que as crianças estabelecem com o mundo, com as informações, com os objetos, bem como as suas relações pessoais, através das quais elas mantêm contato a partir do seu nascimento. A discussão apresentada está organizada em três pontos principais; na primeira discorremos sobre o conceito de Cultura, tendo como aporte teórico os estudiosos da Antropologia: Cuhe (1999), Kessing (1961) e Laraia (2007); na segunda, destacamos as Culturas da Infância a partir de autores da

Sociologia da Infância, especialmente Sarmiento (2004) e; posteriormente, discutimos a ideia das culturas lúdicas e a relação com os conteúdos televisivos, a partir dos estudos de Brougère (1998, 2010).

No quarto capítulo, por sua vez, refletimos sobre questões norteadoras que nos possibilitaram compreender melhor a relação criança, televisão e culturas lúdicas. Nesse sentido, discutimos três pontos principais: 1) a criança como telespectador; destacando o processo de recepção televisiva infantil, tendo como principal contribuição os trabalhos de Orozco-Gómez (2005), estudioso na área da Comunicação Social; 2) o imaginário infantil e os conteúdos televisivos, especialmente, por meio dos estudos de Girardello (1998, 2005, 2001); Sarmiento (2002) e; 3) as manifestações infantis com conteúdos televisivos no ambiente escolar, com o suporte de autores como Munarim (2007), Pereira e Ruaro (2009) e Salgado (2005).

No último capítulo, por fim, apresentamos os resultados obtidos por meio das entrevistas realizadas com as três professoras das turmas observadas, através dos quais buscamos compreender as relações e preferências estabelecidas entre as professoras e a televisão e; o modo como as mesmas entendem e interpretam as relações das crianças com os conteúdos da mídia televisiva.

Após apresentação, análise e discussão dos dados da pesquisa, exprimimos ainda, a título de conclusão, as considerações finais desta dissertação, acompanhadas, na sequência, pela relação das referências utilizadas para o desenvolvimento do trabalho.

Nossa expectativa, portanto, é que a produção de conhecimentos, nesse âmbito, possa auxiliar a compreensão da realidade estudada, abrindo caminho para a melhor compreensão e interlocução entre as manifestações infantis com conteúdos televisivos no contexto escolar e as mediações que os professores podem exercer diante de tal realidade.

1 DELINEAMENTO METODOLÓGICO

1.1 Revisão de literatura: Análise de Dissertações e teses sobre o binômio criança x televisão

A primeira etapa de nossa pesquisa consistiu em realizar uma revisão de literatura dos conhecimentos e temas já pesquisados na mesma perspectiva que a nossa, uma vez que decidimos aprofundar o conhecimento sobre o binômio criança e televisão nas produções existentes a fim de que pudéssemos situar o panorama histórico/conceitual dessa temática. No percurso, realizamos o levantamento de pesquisas brasileiras, nas modalidades mestrado e doutorado, defendidas nos últimos cinco anos e que se propuseram a investigar a relação criança e televisão. Tal etapa consistiu em selecionar e apresentar os conteúdos das pesquisas cujo objetivo foi identificar os sujeitos pesquisados, as abordagens metodológicas e os temas investigados.

A revisão de literatura foi estabelecido como etapa inicial para que pudéssemos conhecer o estágio em que se encontram as pesquisas científicas mais recentes e identificar os conhecimentos já adquiridos, analisados e discutidos pelos pesquisadores, garantindo, assim, que nossa investigação contribuísse no avanço dos conhecimentos já estabelecidos.

A realização da revisão de literatura é uma etapa essencial na pesquisa, pois possibilita ao investigador compreender as dimensões e aspectos que vêm sendo privilegiados e destacados em um determinado período, além do nível de produção em relação a uma área do conhecimento que pode ser tratado de várias maneiras, com objetivos, caminhos e temática diferentes.

Sobre a revisão de literatura, ou estado da arte, Soares (1989, p.3) justifica que,

Essa compreensão do estado de conhecimento sobre um tema, em determinado momento, é necessária no processo de evolução da ciência, a fim de que se ordene periodicamente o conjunto de informações e resultados já obtidos, ordenação que permita indicação das possibilidades de integração de diferentes perspectivas, aparentemente autônomas, a identificação de duplicações ou contradições, e a determinação de lacunas e vieses.

Diante do exposto, com o intuito de conhecer o que já foi produzido sobre a relação criança e televisão e posteriormente analisar as lacunas apresentadas pela análise, mas também as possibilidades de investigação, a fim de evitar repetições e esforços já realizados

em outras pesquisas, apresentamos neste capítulo o levantamento das produções de dissertações de mestrado e das teses de doutorado que tratam da temática criança e televisão que contribuíram no aperfeiçoamento e desenvolvimento da pesquisa.

O levantamento das pesquisas foi realizado por meio dos bancos de dados dos Programas de Pós-Graduação, via internet, sendo os três principais *sites*: Domínio Público, Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Definimos que a pesquisa seria feita com base nos materiais disponíveis nos últimos cinco anos (2009 – 2013).

Na pesquisa bibliográfica, foram utilizados os seguintes descritores: *crianças e televisão; crianças, professores e televisão; brincadeiras e televisão; professores e mídias televisivas*; cuja localização poderia estar no título, no resumo e nas palavras-chave do trabalho. A seleção dos materiais foi feita mediante a leitura dos resumos, através da qual identificamos as produções com temáticas condizentes à relação crianças e televisão. Desse modo, nosso *corpus* de análise soma um total de dezenove trabalhos sendo quatorze dissertações de mestrado (74%) e cinco teses de doutorado (26%).

A partir do levantamento, seleção, leitura e análise dos materiais identificados, que serão apresentados brevemente abaixo, é possível observarmos que grande parte deles (55%) pertence aos programas de pós-graduação na área de Educação, sendo os demais distribuídos entre as áreas da Psicologia, Ciências Sociais, Administração, Saúde e Estudos da Mídia. Observamos também que, no período estabelecido, últimos cinco anos, o ano de 2012 foi o período com maior produção de teses e dissertações com a temática em questão, sendo oito em 2012, quatro produções em 2011, três em 2010 e quatro em 2009. Não identificamos nenhum trabalho no ano de 2013.

Com o intuito de fazer uma apresentação das produções selecionadas, destacaremos abaixo um quadro com algumas informações iniciais e pertinentes:

Quadro 1 – Levantamento das produções

Nº	Ano	TÍTULO	AUTORIA	Nível
1	2009	A relação televisão / criança / consumo na construção de identidades.	Patricia Aparecida Martins Monteiro	Dissertação
2	2009	Crianças e telenovelas: diálogos silenciados	Kátia de Souza e Almeida Bizzo	Dissertação
3	2009	As culturas infantis no espaço e tempo do recreio: constituindo singularidade sobre	Ana Paula Vieira e Souza	Dissertação

		a criança		
4	2009	A concepção de pais e professores sobre a Educação para a mídia televisiva na escola	Ester Cecília Fernandes Baptistella	Tese
5	2010	A construção de significados dos calçados para meninas dos 8 aos 12 anos	Márcia Budke Popien	Dissertação
6	2010	Especialmente recomendado para menores de 6 anos	Luciana Bessa Diniz de Menezes	Dissertação
7	2010	A educação das infâncias na sociedade midiática: desafios para a prática docente	Aldo Nascimento Pontes	Tese
8	2011	A gente se vê por aqui? Percepções de espectadores infantis sobre crianças na televisão	Renata Lucia Baptista Flores	Dissertação
9	2011	Comportamento alimentar e mídia: a influência da televisão no consumo alimentar de crianças do Agreste Meridional Pernambucano, Brasil	Sophia Karlla Almeida Motta Gallo	Tese
10	2011	Crianças, televisão e brincadeiras	Elizabeth Lannes Bernardes	Tese
11	2011	Crianças, consumo e negociações de sentidos: modos de brincar, usos da TV e da internet	Cristiane Simão Michelan	Dissertação
12	2012	A criança e o brinquedo-TV: análise sobre o discurso publicitário direcionado para a infância na Rede Globo de Televisão	Antônio Carlos do Amaral Barbosa	Dissertação
13	2012	Audiências infantis, capital escolar, mídia e representações sociais	Maritza Adelaida López de la Roche	Tese
14	2012	A sociedade contemporânea: o brincar e o brinquedo	Andréa Nosek Lengyel	Dissertação
15	2012	Consumo infantil de brinquedos: um múltiplo olhar	Nader Rasselen Abdel Malek	Dissertação
16	2012	Considerações sobre o papel dos programas televisivos infantis na brincadeira da criança e no desenvolvimento do psiquismo infantil	Vanessa Tramontin da Soler	Dissertação
17	2012	Televisão e educação: um estudo sobre o projeto televisando o futuro na escola	Ana Gabriela Simões Borges	Dissertação
18	2012	A influência da publicidade televisiva na formação da criança consumidora	Jose Wilson De Lima	Dissertação
19	2012	Desenhos animados e desenhos infantis: relações de experiência e memória	Dianni Pereira De Oliveira	Dissertação

A fim de embasar a nossa investigação, avançamos na leitura dos materiais com o intuito de identificarmos nas teses e nas dissertações localizadas os seguintes aspectos: 1) os sujeitos pesquisados; 2) as abordagens metodológicas adotadas; e 3) os temas investigados. O quadro abaixo segue a mesma ordem de apresentação utilizada no quadro 1.

Quadro 2 – Sujeitos pesquisados, abordagens metodológicas e temas das pesquisas.

Nº	AUTOR (sobrenome)	SUJEITOS PESQUISADOS	ABORDAGENS METODOLÓGICAS	TEMAS INVESTIGADOS
1	Monteiro	Crianças de 5 e 6 anos	Estudo de Caso	Relação criança e televisão no cotidiano e as influências no consumo.
2	Bizzo	Crianças de 5 a 7 anos	Grupo Focal	Interpretações que as crianças fazem das telenovelas que assistem.
3	Souza	Crianças de 9 a 11 anos	Observação exploratória e questionários	As culturas infantis durante o recreio no Ensino Fundamental.
4	Baptistella	Pais e Professores	Questionários	Hábitos e concepções de pais e professores sobre a educação para mídia.
5	Popien	Meninas de 8 a 12 anos, mães e profissionais do marketing	Entrevistas	Propagandas televisivas e o consumo de calçado infantis.
6	Menezes	Crianças de 3 anos	Observação participante	As interpretações das crianças sobre o que elas assistem.
7	Pontes	Professoras	Questionários, entrevistas, diário de bordo, registros fotográficos, áudio e vídeo.	A educação com, para e através de mídias na Educação Infantil.
8	Flores	Crianças de 8 e 9 anos	Grupos de discussão	Perspectivas infantis sobre as crianças que atuam na televisão brasileira.
9	Gallo	Crianças de 7 a 9 anos	Questionários e diálogos.	Comportamento alimentar e exposição às propagandas de alimentos.
10	Bernardes	Crianças de 7 a 9 anos	Etnografia: observação participante, conversas e entrevistas.	Relação que as crianças estabelecem entre a televisão e seus modos de brincar na sociedade contemporânea.
11	Michelan	Crianças de 6 a 10 anos	Entrevistas	Os modos de consumo das crianças na relação com bens culturais: brinquedos, jogos, televisão e internet.

12	Barbosa	170 inserções comerciais	Análise de material audiovisual	O discurso publicitário televisivo voltado para as crianças
13	Roche	Crianças de 8 a 10 anos	Enquete-entrevista, questionário fechado, entrevistas, observação.	O papel da mídia na distribuição do conhecimento social e na socialização política das crianças.
14	Lengyel	Crianças	Estudo Teórico	A função do brincar e da brincadeira no universo da subjetivação infantil, tendo em vista a sociedade do consumo.
15	Malek	Crianças de 7 a 9 anos e adultos	Entrevistas e observação	O consumo infantil de brinquedos, na percepção das crianças, dos acompanhantes e lojistas.
16	Soler	Crianças	Estudo Teórico	O papel dos programas televisivos infantis na brincadeira da criança e no desenvolvimento do psiquismo infantil.
17	Borges	Professores do Ensino Fundamental	Entrevistas, questionários e análise documental	Compreensão do uso da televisão na escola por meio dos professores.
18	Lima	Crianças de 8 a 10 anos	Entrevista semi-estruturada	Implicações da exposição de crianças à publicidade na mídia televisiva.
19	Oliveira	Crianças de 5 e 6 anos	Estudo de caso co-partícipe	Produção gráfica infantil dos desenhos animados assistidos.

Na leitura dos trabalhos selecionados, mais do que explorar o percurso empregado pelos pesquisadores por meio dos dados levantados nos quadros acima, buscamos identificar as questões passíveis de investigação que pudessem justificar os objetivos de nossa pesquisa, ressaltando o diferencial que deveríamos adotar. Tal procedimento levou em consideração as lacunas encontradas e/ou não discutidas no que tange às pesquisas mencionadas.

Nesse sentido, podemos destacar um grupo grande de pesquisas que se preocupou com a relação criança e televisão visando às influências que tal associação gera no consumo infantil. Tal interesse pode ser observado na dissertação de Monteiro (2009), originado a partir das inquietações que surgiram no decorrer da prática cotidiana da autora, enquanto educadora, que buscou compreender a imersão de um grupo de vinte e quatro crianças, entre cinco e seis anos de idade, na cultura do consumo e o vínculo cotidiano delas com a televisão no processo identitário.

Buscando responder as inquietações de sua pesquisa, a autora (2009, p. 101) destaca que:

A cultura do consumo, através de seus difusores, oferece ideais de qualidade, beleza, *status*, entre outros. Contudo, os valores não são produzidos só na relação com a mídia televisiva. Família, amigos, escola, sociedade, também influenciam. A criança telespectadora tem seus valores, crenças e costumes. Dessa forma, a maneira como interage com a televisão não é simplesmente uma relação de recepção passiva ou absolutamente ativa.

Por meio dos diálogos realizados com as crianças nos encontros de grupo focal, Monteiro (2009, p. 102) pôde concluir que a televisão não aparece como vilã, muito pelo contrário, “ela aparece como companhia e distração num cotidiano onde o contato com os pais é dificultado pelas condições adversas da vida e os espaços públicos para a infância estão cada vez mais limitados”

Nessa mesma linha de raciocínio, Popien (2010) também discutiu, em sua dissertação, sobre o tema do consumo infantil. O intuito da pesquisa realizada pela autora foi identificar os significados dos calçados infantis que a agência de propaganda buscava transmitir por meio dos comerciais de televisão criados para a marca da Hello Kitty e, também, identificar quais eram os significados dos calçados percebidos pelo público infantil para, a partir disso, comparar ambos significados presentes nessa relação.

A conclusão geral da pesquisa de Popien (2010) dialoga com as ideias apresentadas por Monteiro (2009) ao ressaltar que a influência para o consumo não está apenas vinculada à publicidade televisiva, mas também traz à tona a significativa influência do grupo de convivência na escolha do tipo de bem de consumo para favorecer o pertencimento e o reconhecimento social.

[...] os comerciais de televisão são um fator importante para muitas crianças quando compram ou pedem produtos, mas com frequência, fatores como amigos, pais e experiência direta com os produtos nas lojas podem ser mais importantes. (POPIEN, 2010, p. 101)

Ainda na dimensão do consumo, podemos observar que a investigação de Michelin (2011) teve como objetivo principal identificar os modos de consumo das crianças na relação com os bens culturais, entre eles, brinquedos, jogos, televisão e internet. Da mesma forma como defenderam Popien (2010) e Monteiro (2009), Michelin (2011, p. 137) afirma que “a influência da TV não pode ser tida como única, uma vez que a criança permeia e integra outras instituições, como família, escola, grupo de amigos”. Também não se pode afirmar que a televisão não exerça nenhuma influência, uma vez que a criança, assim como qualquer outro telespectador, não é um “um ente impermeável ou capaz, em todo momento, de tomar distância crítica da programação; por ser telespectador, não perde totalmente sua capacidade,

por exemplo, de crítica ou resistência” (OROZCO GÓMEZ, 2005, p.30 apud MICHELAN, 2011, p. 137).

Em suas conclusões, Michelan (2011, p. 141) ressalta que a televisão, assim como as demais mídias, “não são totalmente substitutivas das práticas tradicionais das crianças, mas, sim, um elemento constitutivo da sua cultura que se manifesta nas brincadeiras cotidianas e uma fonte alternativa de diversão nos períodos de confinamento doméstico”.

As produções de Gallo (2011) e Lima (2012) também tiveram como foco a temática da publicidade televisiva e a sua relação com o consumo infantil. No entanto, o primeiro teve a intenção de compreender as relações existentes entre o comportamento alimentar em crianças e a exposição a propagandas de alimentos veiculadas pela televisão. Já o segundo buscou compreender as implicações da exposição das crianças à publicidade na mídia televisiva, além de caracterizar as propagandas direcionadas ao público infantil na televisão; caracterizar o consumo audiovisual; caracterizar o perfil de consumo das crianças na compra de mercadorias; conhecer a compreensão das crianças acerca das propagandas e identificar os riscos da exposição à publicidade na televisão.

Em ambas as pesquisas, os autores apontam a televisão como o principal meio de influência para as crianças pesquisadas. Gallo (2011, p. 126) afirma que a alimentação infantil é “baseada por escolhas de compra de marcas de produtos veiculadas pela televisão que *dá a ideia de um sabor melhor, um sabor diferente*”.

Por meio da aplicação de entrevistas, Lima (2012) observou que algumas das crianças pesquisadas entendiam que o objetivo das propagandas era influenciar a compra. Elas declararam, ainda, que desejavam comprar os produtos que eram anunciados e o que mais consumiam eram os brinquedos. Por fim, o autor (2012) deixou evidente que identifica como risco a exposição das crianças aos programas inadequados para elas, bem como as implicações da influência do consumo para o seu desenvolvimento e para a sua subjetividade.

No mesmo âmbito dessas duas pesquisas, temos, ainda, a dissertação de mestrado apresentada por Barbosa (2012), intitulada “*A criança e o brinquedo-TV: análise sobre o discurso publicitário direcionado para a infância na Rede Globo de Televisão*”. O material expõe a análise realizada sobre o contexto atual que envolve a publicidade brasileira, mais notadamente, o discurso publicitário televisivo direcionado para a infância no Brasil.

Por meio da análise realizada dos comerciais publicitários infantis veiculados pela Rede Globo de Televisão, no período da investigação, o autor pôde concluir que ainda

existiam inadequações graves, mas que os desequilíbrios poderiam ser resolvidos com medidas relativamente simples e fáceis, por meio de campanhas educativas de impacto e a exigência de adequação dos poucos grandes anunciantes que infringiam a legislação. No entanto, um aspecto positivo ressaltado é que a outra parcela de anunciantes demonstrou responsabilidade social em suas atuações.

É interessante observar que Barbosa (2012, p. 143) conclui sua dissertação justificando que precisamos nos debruçar “sobre a relação entre as mídias e a infância, para que enxerguemos os riscos aos quais as crianças estão expostas, para que visualizemos que uma infância abandonada à frente das mídias é o gérmen do consumismo, do materialismo e do desequilíbrio do porvir”.

A investigação de Malek (2012), por outro lado, aponta um intuito diferenciado das produções apresentadas até o momento. O objetivo principal do trabalho foi verificar como se dá o consumo infantil de brinquedos por parte das crianças, de sete a nove anos de idade, na percepção de crianças, acompanhantes e lojistas.

Malek (2012) aplicou entrevistas com os sujeitos da pesquisa, e por meio dos conteúdos obtidos o autor apresentou os resultados que mostraram que a melhor data em vendas é o dia da criança e que os brinquedos mais desejados e procurados para o público infantil são aqueles produzidos pela fabricante *Mattel*, sendo os mais citados: *Barbie*, *Hot Wheels*, *Monster High*, *Polly*, *Max Steel*, entre outros. Os sujeitos da pesquisa apontaram que os principais atrativos dos produtos são: as luzes, as cores, os sons, os movimentos, os que permitem a brincadeira com outras crianças, os que possuem acessórios e os que permitem colecionar.

Em relação ao processo de negociação da escolha da compra dos brinquedos, podemos verificar que são os filhos que determinam quais brinquedos serão adquiridos. No entanto, as limitações financeiras dos pais são levadas em consideração, já que há, em algumas situações, a necessidade de acordo entre pais e filhos.

É interessante observar, na pesquisa de Malek (2012), o fator que os entrevistados consideram exercer maior influência no consumo infantil. Os respondentes foram unânimes ao afirmarem que a televisão é a principal fonte de informação das crianças, cuja maior influência é exercida pelos canais ditos “fechados”. Após a televisão, outros aspectos citados foram os pais, os colegas de escola, os primos, os vizinhos, a internet e ainda o ponto de venda.

O trabalho de Bizzo (2009), de modo diferente às outras pesquisas, definiu como principal objetivo sensibilizar o leitor para os diálogos que as crianças de 5 a 7 anos estabelecem a partir do que assistem nas telenovelas brasileiras. A autora (2009) partiu da premissa de que as crianças assistem a estes programas, no entanto, pouco conversam sobre eles, especialmente com pessoas de outras gerações.

As reflexões de Bizzo (2009) apontam que questões como a cultura na qual o sujeito está inserido e a sua atuação no mundo são aspectos essenciais para pensarmos as relações que as crianças estabelecem com as telenovelas.

[...] a influência não vem só do emissor, [...], mas da mediação constante e viva entre recepção e emissão, levando em conta o ambiente, os grupos sociais e os valores já construídos pelos telespectadores, como, também, as relações que estabelecem entre o que é real e o que é ficcional, [...]. (BIZZO, 2009, p. 123)

Para Bizzo, devemos considerar, ainda, que as informações também chegam por outros canais, sejam televisivos ou não. Nesse sentido, “filtrar as informações nem sempre é possível, pois vivemos em uma sociedade que cada vez mais desenvolve meios de comunicação eficazes e ágeis, e, portanto, que levam informações a todos (inclusive às crianças)” (BIZZO, 2009, p. 138).

Diante de tal realidade apresentada, uma orientação dada por Bizzo (2009) é a necessidade de nós, adultos, escutarmos mais as crianças, o que elas têm a nos dizer, suas inquietações, conflitos e opiniões, ou seja, é necessário buscarmos diálogos que enriqueçam as possibilidades de nossas reflexões, interagindo, ao menos, com as vozes das crianças e nossas interpretações.

Na pesquisa de Souza (2009), por sua vez, a autora visou compreender as culturas infantis das crianças durante os momentos de recreio, o significado e sentido que as crianças atribuem ao tempo escolar destinado ao recreio, e ainda, por meio da abordagem discursiva, ela pretendeu historicizar o modo como o tempo do recreio foi sendo estabelecido nas legislações.

A investigação da autora permitiu que compreendêssemos que as manifestações produzidas pelas crianças, no recreio, são dadas por meio das brincadeiras, dos jogos, dos conteúdos da televisão, da internet, da leitura, entre outros aspectos. Em relação ao surgimento dos conteúdos televisivos nos momentos do recreio, a autora (2009, p. 128) defende que,

[...] o currículo para Educação Infantil deve abordar e colocar em pauta a televisão, pois é o meio de comunicação com bastante representatividade nas vozes infantis. A escola deve priorizar este tema, como fazem com os conteúdos considerados legítimos, e os professores devem valorizar conhecimentos e ideias que as crianças têm a respeito da televisão e a forma como apresentam o seu conhecimento a respeito desta.

Concordamos com as ideias de Souza e defendemos a necessidade de ampliar tal discussão também no currículo do Ensino Fundamental, tendo em vista que a temática das mídias televisivas, assim como as demais mídias, são pouco abordadas no cotidiano escolar. Assim, os conhecimentos e pensamentos que as crianças formulam no contato com tais tecnologias e trazem para a escola são deixados de lado.

Os dados da pesquisa de Souza (2009) apontaram, ainda, práticas de interações vinculadas ao trabalho infantil e atividades de aprendizagem no contexto escolar. Algumas crianças ressaltaram, por exemplo, que o tempo do recreio era destinado para não fazer nada, tempo de ficar triste, e que sempre era tudo igual. Em relação às interações com os adultos, as crianças citaram as conversas com o guarda e com uma das professoras. Souza (2009) concluiu, então, que o recreio é um espaço importante e especial e deve ter seu tempo próprio, independente do horário da merenda escolar.

Na tese de doutorado de Baptistella (2009), o objetivo principal foi conhecer os hábitos televisivos de 100 pais e 100 professores sobre a educação para a mídia na escola. A autora buscou estabelecer relações sobre a forma como estes participantes compreendiam a televisão e suas funções, tanto no contexto familiar quanto no contexto escolar.

Os resultados apresentados por Baptistella (2009) transpareceram que as concepções que os pais e os professores expressam sobre a educação para a mídia televisiva na escola são positivas e similares. É possível perceber, ainda, que o nível socioeconômico e a escolarização dos professores e dos pais influenciam seus próprios comportamentos televisivos e também as orientações repassadas às crianças no que concerne à educação para a mídia televisiva. A autora justificou que tanto os professores quanto os pais entendem o que é “Classificação Indicativa”, no entanto, não conseguem defini-la corretamente. Desta forma, não a legitimam como uma das formas de proteger as crianças de conteúdos televisivos inapropriados.

Além de proporcionar uma ampla percepção dos costumes televisivos dos professores e pais e as temáticas relativas à educação para mídia, os resultados também evidenciaram uma

associação significativa entre professores e pais acerca de como a escola pode contribuir para que as crianças se tornem mais críticas e seletivas diante do que a TV lhes disponibiliza.

[...] pode-se perceber um despreparo dos mesmos com relação às questões de orientação para a mídia televisiva. A impressão de passividade, a idéia de interpretação unidirecional dos conteúdos televisivos e ainda, a idéia de que a violência na TV causa um efeito direto na conduta da criança, foram elementos evidenciados nas concepções dos participantes. (BAPTISTELLA, 2009, p. 185)

Diante de tudo o que expusemos até aqui, é interessante observar, no trabalho de outro autor, Pontes (2010), a defesa de uma educação para os meios de comunicação através da escola, que leve em conta a prática pedagógica mediadora e rica em comunicação escolar, a fim de que ela seja potencializadora e possibilitadora de ações educativas dessa natureza. A partir desses pressupostos, o autor (2010) apresentou como objetivo de seu estudo: delinear saberes que possibilitem, aos professores da Educação Infantil, a construção de um conhecimento pedagógico (teórico-metodológico) que lhes forneça mecanismos para promoção de uma educação para, com e através das mídias com as crianças pequenas.

Por meio de uma pesquisa de caráter “pesquisa-intervenção”, o autor evidenciou que, no começo da investigação, os professores demonstraram dificuldade para compreender as crianças como produtoras de cultura, com direito à participação social e à voz. Ele observou também que não havia um hábito de planejamento eficaz da ação docente; que os professores demonstraram dificuldade de estabelecer uma intenção pedagógica nítida em suas práticas docentes, e, ainda, apresentaram uma falta e necessidade significativa de saberes docentes que viabilizassem uma educação para, com e através das mídias.

Ao final do processo de pesquisa e intervenção, por meio da formação continuada oferecida por Pontes (2011), verificou-se que os professores desenvolveram habilidades para compreender as múltiplas representações da realidade, editaram mídias; passaram a reparar na importância de se ter uma intenção pedagógica clara em sua prática pedagógica para, com e através das mídias; a planejar e disponibilizar atividades educativas ricas em comunicação escolar e com o envolvimento ativo dos alunos. Por fim, a pesquisa apontou que os professores demonstraram maior segurança para formar indivíduos críticos, participativos e com um olhar mais sensível e vivencial da sociedade tecnológico-midiática na qual estão inseridos.

A pesquisa de Menezes (2010), que apresentaremos a seguir, assim como a de Pontes (2010), já citada acima, também teve a intenção de levantar situações do cotidiano e

possibilitar o levantamento de posicionamentos que pudessem colaborar no processo de formação continuada dos professores e também na qualificação da educação.

Menezes (2010), em sua dissertação intitulada “*Especialmente recomendado para menores de seis anos*”, estabeleceu como principal objetivo dar visibilidade ao lugar que a criança ocupa para quem produz programa educativo. No decorrer do estudo surgiram questões que passaram a ser tomadas como importantes na pesquisa, tais como: *o que as crianças querem assistir e o que, nós, adultos achamos que elas devem assistir?* Outro aspecto relevante no estudo foi a dificuldade encontrada em entender o que a criança pequena (três anos) dizia e o modo como ela dizia sobre um programa direcionado a ela.

Nas considerações finais a autora defendeu, de forma acentuada, a necessidade de ouvirmos mais as crianças, tanto antes quanto durante o processo de produção de programas destinados para elas. Ela ressaltou também que é preciso apresentar novos conteúdos para as crianças, ou seja, aquilo que elas não conhecem, visando ampliar seu repertório.

Um ponto que nos chama a atenção nos estudos de Menezes (2010) refere-se à possibilidade de interação entre a criança e o adulto no momento de selecionar o que assistir com a criança.

[...] embora consideremos importante que o adulto esteja atento às opções de programas televisivos e intervenha quando for necessário, por meio da mediação. Acreditamos ser possível abrir brechas para que as crianças sejam envolvidas nesse processo de decisão. Isso não implica necessariamente em intervenção ou censura, mas sugere uma mediação, uma prática refletida de liberdade na relação entre adultos e crianças (MENEZES, 2010, p. 166).

Por outro lado, a pesquisa desenvolvida por Flores (2011) teve como objetivo principal conhecer as perspectivas infantis sobre as crianças que atuam na televisão brasileira. Para isso, a autora (2011) manteve um contato direto com as crianças pesquisadas e, logo, espectadoras, por meio da realização de grupos de discussão. O estudo partiu da concepção de que “na contemporaneidade o contato de crianças com diferentes mídias é intenso, e que isto, aliado a outras experiências, proporciona a estruturação de modos de ser e estar no mundo” (FLORES, 2011, p. 10).

Os resultados apresentados pela autora destacaram possibilidades de reflexão sobre processos de subjetivação e significação do mundo por parte das crianças pesquisadas. A partir do diálogo com as crianças surgiram assuntos que foram discutidos, como as noções de recepção, de beleza e fama, de trabalho, dentre outros.

Nas suas considerações finais, Flores (2011) deixou claro, apoiada nas ideias de Girardello (1998)¹ que o processo de recepção televisiva da criança não é meramente passivo. Os conteúdos visualizados pelas crianças na televisão são empregados na brincadeira, no jogo, na imaginação, e também surgem como elementos que, compondo o seu repertório, potencializam e se combinam na estruturação de pensamentos e visões de mundo por parte delas (p. 158).

Concordando com as ideias defendidas por Flores (2011), Bernardes (2011) em sua tese de doutorado intitulada “*Crianças, televisão e brincadeiras: uma das histórias possíveis*”, debateu as temáticas: televisão, brinquedos e brincadeiras. O objeto central foi investigar as relações que as crianças estabelecem entre a televisão e seus modos de brincar, inseridos em uma sociedade contemporânea e tecnológica.

Os resultados apresentados pela autora assemelharam-se com os de Flores (2011) no que se refere à relação criança, televisão e imaginação infantil. Bernardes (2011, p. 142) observa que,

[...] as brincadeiras advindas dos personagens dos desenhos animados, não empobrecem o imaginário e a criatividade das crianças, que não imitam o que veem na televisão. Essa mídia proporciona novos super-heróis e super-heroínas, aventuras e ações, funcionando como um suporte, um guia de ação, nos quais as crianças se inspiram para desenvolver as suas práticas lúdicas e fantasias.

Em suas considerações finais, Bernardes (2011) concluiu defendendo que a televisão não se contrapõe às brincadeiras, ela as alimenta, assim como às crianças mais velhas e os adultos, já que a brincadeira não nasce do nada e, sim, das experiências da criança. Ao mesmo tempo, as brincadeiras permitem que as crianças se apropriem de certos temas televisivos. Desse modo, “inúmeras brincadeiras contemporâneas ativam novamente as lógicas de brincadeiras que fazem parte de um núcleo constante da cultura lúdica, identificadas em diferentes gerações” (BERNARDES, 2011, p. 143).

Com um foco diferenciado, a tese de doutorado de Roche (2012), abordou o papel da mídia na distribuição do conhecimento social e na socialização política das crianças. Na primeira fase da investigação, o trabalho de campo avaliou o capital escolar das crianças e descreveu seus consumos de mídia e, ainda, explorou as representações sociais que as crianças do ensino básico da Colômbia construíram sobre os refugiados internos, a guerra, e

¹ GIRARDELLO, Gilka. *Televisão e imaginação infantil: histórias da Costa da Lagoa*. 1998, 284 f. Tese (Doutorado em Jornalismo) – Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo.

os governantes. Na segunda fase, Roche (2012) estudou as relações de três grupos de setores populares com os jornais de TV. Foram explorados os conhecimentos que eles tinham sobre personagens públicos e os temas que apareciam frequentemente na mídia.

Através da pesquisa de campo realizada por Roche (2012), foi possível notar que, por trás da aparente homogeneidade dos consumos de programas ditos como “cultura internacional popular”, os processos de produção de significados foram diferenciados entre as crianças que compunham os vários grupos pesquisados, como resultado da mediação exercida pelos capitais escolares desiguais. Do mesmo modo, a localização (rural/urbana), as características da escolarização e as identidades étnicas, afetam a compreensão e a leitura da realidade. A pesquisa revelou ainda que, tanto a televisão como os outros meios de informação não têm eficiência por si só; ou seja, demandam processos de intercâmbio lingüístico para exercerem sua influência na construção de conhecimentos pelas crianças ou na percepção da realidade.

No rol de pesquisas analisadas, a de Soler (2012) foi uma das três únicas pesquisas entre as que selecionamos que trouxe apenas o estudo teórico na discussão do material. O interesse da autora foi compreender o papel dos programas televisivos infantis nas brincadeiras das crianças e, conseqüentemente, no desenvolvimento do psiquismo infantil. Para isso, o aprofundamento teórico foi realizado por meio dos autores da Teória Histórico-Cultural.

Soler (2012, p. 137), destaca que, ao final dos estudos, chegou à conclusão que,

[...] a TV influencia o desenvolvimento, mas de forma secundária. A TV e seus conteúdos são produtos da humanidade, contêm em si aspectos da genericidade e desta forma se insere na vida da criança, transmitindo as objetivações em-si, fornecendo à criança material para sua apropriação e sua constituição como ser humano. É evidente que a TV não é a única a fazer este papel, porém devido a sua grande inserção na vida atual e ao fato de ser um objeto social, também podemos atribuir a ela este papel [...]

A autora conclui, ainda, que a televisão não é neutra na sua função de proporcionar conteúdos que surgem na vida cotidiana e também não é vazia de conteúdo, mesmo que carregue em si valores ideológicos presentes na sociedade capitalista que possam dificultar a formação de individualidade para-si. Para ela, existe outras alternativas para o telespectador além de se apropriar de forma acrítica dos conteúdos difundidos pela TV e pelos programas televisivos infantis. “Nesta direção há a necessidade do adulto oferecer possibilidades à

criança visando à ampliação dos conhecimentos e valores transmitidos pela televisão, tornando-se, [...] coautor desta atividade” (SOLER, 2012, p. 138)

Na dissertação de mestrado intitulada “*Televisão e educação: um estudo sobre o projeto televisando o futuro na escola*”, cujo objetivo principal era verificar como os professores que lecionavam nas primeiras séries do Ensino Fundamental utilizavam a televisão na escola; Borges (2012) utilizou entrevistas e questionários que lhe possibilitaram compreender as diversas concepções dos professores sobre a presença da televisão no contexto escolar.

Foi por meio de tais procedimentos metodológicos que a autora apresentou os resultados alcançados. Borges (2012, p. 92) relata que, os professores “têm consciência de que são fundamentais para o projeto e também de seu papel enquanto mediadores, porém dão a percepção de que ainda se sentem inseguros para abordar a mídia e seus conteúdos em sala de aula”.

O estudo revelou, ainda, que existe uma preocupação muito grande das escolas em cumprir a grade curricular anual. Sendo assim, a autora defendeu que as ações que envolvem a televisão e a educação nas escolas podem ser aprimoradas para que possam ser consideradas educacionais e para que vençam os obstáculos que dificultam a ampliação do diálogo entre a comunicação e a educação.

Diante desse cenário, Borges (2012) conclui sua pesquisa argumentando que,

a escola que pretende exercer seu papel educativo, construir valores sociais e estreitar as relações entre a mídia e a educação, pode aproveitar os discursos da mídia para exercer seu papel mediador e formador de pontos de vista mais críticos em relação aos acontecimentos locais, regionais, nacionais e até mundiais. É importante ainda, que a escola faça os alunos se perceberem como criadores e não apenas como receptores de informação. (p. 94)

Por fim, no que compete ao trabalho de Oliveira (2012) intitulado “*Desenhos animados e desenhos infantis: relações de experiência e memória*”, o objetivo da pesquisa foi investigar a produção gráfica das crianças na qual se construiu o discurso por meio de experiências e memórias com o contexto vivido, através das trocas simbólicas realizadas entre as crianças e os pais, e na relação com as demais crianças e, ainda, no contato com os produtos da mídia televisiva, especialmente, os desenhos animados. Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa do tipo estudo de caso co-partícipe, que contempla a participação ativa dos sujeitos da pesquisa. A investigação foi realizada com crianças do primeiro ano do Ensino Fundamental e o referencial teórico pautou-se em autores da Sociologia da Infância, o

que possibilitou dar voz às crianças, considerando-as em uma categoria de sujeitos participantes da pesquisa.

Através de sua pesquisa, Oliveira (2012) constatou que as crianças que participaram da pesquisa utilizaram-se do desenho animado como fonte de lazer e entretenimento, lançando mão dele como referência quando lhes era pertinente, na elaboração e criação dos seus desenhos para comunicar suas experiências quanto à forma, ao domínio do traço e mesmo quanto à compreensão dos discursos dos roteiros de cada episódio assistido por elas. A autora (2012, p. 158) comprovou que “a criança ressignifica o mundo a seu modo, dando sentidos diferentes ao que o mundo adulto produz, mesmo que sua intenção seja direcionada às necessidades infantis”.

Ao finalizarmos a leitura e análise dos trabalhos encontrados e selecionados, identificamos um dos aspectos que nos chamou atenção e justificou/confirmou algumas de nossas escolhas para a presente pesquisa, trata-se dos sujeitos pesquisados.

Quadro 3: Sujeitos das pesquisas

Crianças entre 5 e 12 anos	Crianças entre 3 a 5 anos	Professores	Pais	Demais adultos
11	1	3	2	2

Conforme o quadro acima, o maior número de pesquisas está concentrado nas crianças entre cinco e doze anos de idade; trata-se, portanto, de crianças pertencentes ao Ensino Fundamental, em especial, ao Ciclo I. Já em relação às crianças da Educação Infantil, identificamos apenas uma pesquisa e, em relação aos professores, apenas três.

Diante do levantamento que fizemos acerca da revisão de literatura sobre os temas abordados, sobretudo diante do pequeno número de estudos recentes que se preocuparam em estudar, investigar e entender o ponto de vista dos professores sobre a relação criança e televisão, confirmamos e mantivemos nosso interesse em definir os professores como sujeitos de nossa investigação. Tal escolha se manteve, pois o nosso interesse é ampliar o conhecimento nesta perspectiva profissional e contribuir para que as relações escolares entre professores e crianças possam ganhar em qualidade e comprometimento.

Após elegermos os professores como sujeitos de nossa pesquisa, era preciso ainda delimitarmos em que nível iríamos investigar, ou seja, precisávamos selecionar nosso

segundo grupo de sujeitos. A partir do levantamento das pesquisas recentes que nos apontaram apenas uma investigação que selecionou as crianças da Educação Infantil como sujeitos da pesquisas, optamos, então, por selecionar as crianças pertencentes ao Pré I e Pré II da Educação Infantil como sujeitos da nossa pesquisa, juntamente com os professores.

Durante a leitura dos materiais, nos esforçamos para identificar intenções ou objetivos parecidos com os nossos. No entanto, considerando a nossa preocupação em identificar as manifestações infantis com conteúdos televisivos presentes no contexto pré-escolar e verificar as interpretações e visões que as professoras possuem sobre a relação criança e televisão, não encontramos pesquisas que já tivessem se esforçado para responder a essas relações.

Nesse sentido, mantivemos nossos objetivos considerando-se que não se tratava de uma temática já discutida nos trabalhos atuais, e sim uma preocupação, talvez, secundária, mas que está presente em todo momento no contexto escolar e nas relações estabelecidas entre professoras e crianças.

1.2 Caminho Percorrido

Para atendermos aos nossos objetivos, adotamos a pesquisa de natureza qualitativa, pois a sua finalidade não é enumerar e/ou medir dados coletados, mas sim “traduzir e expressar o sentido dos fenômenos do mundo social; trata-se de reduzir a distância entre indicador e indicado, entre teoria e dados, entre contexto e ação” (NEVES, 1996, p. 01).

Nesse sentido, a pesquisa qualitativa se contrapõe ao esquema quantitativista preconizado pelo método científico, que divide a realidade em unidades passíveis de mensuração, estudando-as isoladamente (ESTEBAN, 2010). Assim, a abordagem qualitativa defende uma visão holística dos fenômenos, ou seja, leva em conta os componentes de uma situação em suas interações e influências recíprocas. Para Krüger (2011), contrariamente à pesquisa quantitativa, a abordagem qualitativa não está orientada por um modelo linear de investigação, mas está pautada na percepção e na inclusão consciente de comunicação entre o pesquisador e os sujeitos do campo investigado como um elemento constitutivo do processo da pesquisa e da análise.

No entanto, é necessário enfatizarmos que existem diversos problemas no desenvolvimento das pesquisas qualitativas em educação. Segundo Gatti & André (2011), do ponto de vista metodológico, existem ainda vários problemas de base na construção dos

estudos e pesquisas na dimensão qualitativa que perduram no tempo. As autoras afirmam que é preciso “discutir as várias modalidades de análise nas abordagens qualitativas, e a adequação de seus usos e de sua apropriação de forma consciente, além de sua relação com o enquadramento teórico pretendido” (2011, p. 36).

Em relação aos estudos que empregam uma metodologia qualitativa, Richardson (1989, p. 06) justifica que:

[...] podem descrever a complexidade de determinado problema, analisar a interação de certas variáveis, compreender e classificar processos dinâmicos vividos por grupos sociais, contribuir no processo de mudança de determinado grupo e possibilitar, em maior nível de profundidade, o entendimento das particularidades do comportamento dos indivíduos.

Nesse sentido, a nossa pesquisa delimitou um determinado espaço social e cultural: uma instituição de Educação Infantil no município de Álvares Machado-SP; e um determinado grupo de sujeitos: professoras e crianças de três turmas do Pré I e Pré II. Visando nosso objetivo, adotamos como ponto de partida a descrição da realidade observada, entendida como mais do que a mera compilação de fatos externos ao pesquisador (VIÉGAS, 2007, p. 104).

Diante disso, para que os dados pudessem ser devidamente analisados e interpretados, transformando-se em conhecimentos relevantes para a área, selecionamos a estratégia da pesquisa de caráter etnográfico como abordagem de investigação científica, levando em consideração que as pesquisas nessa perspectiva podem utilizar dos mesmos instrumentos da etnografia, mas com menor permanência do pesquisador no campo de pesquisa.

Tezani (2004), baseada nos apontamentos de André (1995), esclarece que um aspecto característico da abordagem etnográfica é a exigência do pesquisador passar um tempo prolongado no campo de investigação. No entanto, as pesquisas definidas como de “tipo etnográfico” trata-se de uma adaptação da etnografia voltada à educação, que visa a realização de um estudo nessa perspectiva e que permite ao pesquisador realizar os procedimentos metodológicos, tais como a observação participante e a entrevista com um período não tão grande em campo.

Segundo Ludke e André (1986, p. 6), esse procedimento “tem um sentido muito próprio: é a descrição de um sistema de significados culturais de um determinado grupo”, a partir do qual o ensino deve ser pensado dentro de um contexto cultural amplo. Diante disso, para a realização de um estudo do tipo etnográfico é necessário que o pesquisador vá a campo,

que ele vivencie o cotidiano e que participe das relações pessoais. Desse modo, a pesquisa implicou em: estar no local, participar das rotinas, observar, conversar, entrevistar e registrar as vivências dos sujeitos.

Para a realização de pesquisas que adotem tal metodologia, Ludke e André (1986) apontam a necessidade de algumas habilidades por parte do pesquisador. Para as autoras, é importante que o pesquisador estabeleça uma relação de confiabilidade entre ele e os sujeitos envolvidos; estar sempre disposto a ouvir atentamente as dúvidas e diálogos estabelecidos; familiarizar-se com o contexto pesquisado e com a rotina; ser flexível para as devidas adaptações caso haja necessidade; ser sensível aos outros e a si mesmo; inspirar confiança, entre outros aspectos.

Outro aspecto importante das pesquisas do tipo etnográfico é que elas enfatizam os “aspectos subjetivos do comportamento humano, as interações sociais presentes no cotidiano, relacionando as perspectivas qualitativas e quantitativas das pesquisas” (TEZANI, 2004, p.12). A principal preocupação da metodologia do tipo etnográfico, portanto, é com o sentido que têm as ações e os eventos para as pessoas ou os grupos estudados, na tentativa de descrever sua cultura e compreender sua significação. Desse modo, entendemos que o conhecimento e o saber do cotidiano é essencial, uma vez que é nele que as ações se concretizam e que os conflitos ocorrem, tornando-se fonte preciosa de interpretações e significados.

A partir desses conhecimentos selecionamos a unidade e o *locus* da pesquisa, composto por três professoras e as crianças (4 e 5 anos) de suas respectivas turmas, sendo uma do Pré I e duas do Pré II; e uma instituição de Educação Infantil no município de Álvares Machado, SP. A escolha de apenas uma instituição justifica a escolha do procedimento metodológico de caráter qualitativo, visto que a perspectiva da pesquisa não se apoia em dados quantitativos, mas na análise interpretativa e no compromisso social junto à realidade estudada.

Em relação aos procedimentos metodológicos, utilizamos as seguintes técnicas: levantamento bibliográfico, observação participante, entrevistas semiestruturadas com utilização do gravador e diário de campo. Optamos por seguir esse percurso, pois acreditamos que tais técnicas nos auxiliaram a penetrar na complexidade do problema (RICHARDSON, 1989).

O *levantamento bibliográfico* foi um importante componente da pesquisa, pois abriu

os caminhos, direcionou, sensibilizou e disciplinou nosso olhar para a estruturação e encaminhamento da pesquisa (SILVA, BARBOSA, KRAMER, 2005). O levantamento bibliográfico foi desenvolvido durante todo o processo da pesquisa, antes de adentrarmos o campo, durante e depois, e, de modo ainda mais contundente, na análise e discussão dos dados levantados.

A *observação participante* também foi um importante componente de compreensão da realidade e de suas estruturas organizacionais. Para Richardson (1989, p. 41), “a observação, quando adequadamente conduzida, pode revelar inesperados e surpreendentes resultados que, possivelmente, não seriam examinados em estudos que utilizassem técnicas diretivas”. Segundo Ludke e André (1986, p.29) o observador como participante desenvolve:

[...] um papel em que a identidade do pesquisador e os objetivos do estudo são revelados ao grupo pesquisado desde o início. Nessa posição, o pesquisador pode ter acesso a uma gama variada de informações, até mesmo confidenciais, pedindo cooperação ao grupo. Contudo, terá em geral que aceitar o controle do grupo sobre o que será ou não tornado público pela pesquisa.

Para Vianna (2003, p. 51), o principal aspecto da observação participante “é que o pesquisador mergulha no campo, observa segundo a perspectiva de um membro integrante da ação e também influencia graças a sua participação”. Nesse sentido, empregamos tal procedimento investigativo com o intuito de acompanhar as manifestações com conteúdos televisivos que as crianças expressavam no contexto pré-escolar e, a partir disso, analisar os posicionamentos revelados pelas professoras em tal momento de manifestação.

Foram realizadas 100 horas de observações distribuídas em 4 meses do ano letivo de 2014. As observações foram organizadas da seguinte maneira: as 30 primeiras horas foram de observação na sala de aula da turma do Pré I-F, outras 30 na sala de aula da turma do Pré II-L e, em seguida, dispensamos mais 30 horas à turma do Pré II-K. As demais horas (10 horas) foram dedicadas às observações da rotina da entrada e do recreio das crianças. Além desse montante, dedicamos mais 1 hora para cada entrevista com as professoras.

É importante ressaltarmos que as observações das turmas ocorreram entre os meses de maio e agosto de 2014. O processo de observação foi realizado semanalmente e em dias alternados, para que fosse possível presenciarmos grande parte das atividades programadas na estrutura curricular.

A fim de direcionar nossas observações no contexto escolar, optamos por definir categorias de análises que nos ajudaram a concentrar o olhar nos pontos relevantes para a

pesquisa, evitando assim, observações, anotações e esforços que não contribuiriam com o desenvolvimento da pesquisa.

Desse modo, elegemos quatro categorias para analisarmos as crianças durante as observações participantes: 1) Conteúdos televisivos e imaginário infantil; 2) Conteúdos televisivos e atividades pedagógicas; 3) Conteúdos televisivos e os diálogos; e por fim; 4) Conteúdos televisivos e os produtos infantis.

No que se refere à categoria de análise “Conteúdos televisivos e imaginário infantil”, pretendemos evidenciar no contexto escolar as manifestações infantis com conteúdos televisivos, especialmente, as presentes nas brincadeiras de imaginação. Tais observações foram realizadas em diferentes espaços, tais quais entrada, recreio, saída e sala de aula. Tanto as brincadeiras individuais, como aquelas realizadas na sala de aula em que a criança brinca sozinha com seus materiais, quanto as coletivas, que ocorrem especialmente durante o recreio, entrada e saída, foram observadas e registradas.

Na categoria “Conteúdos televisivos e atividades pedagógicas”, observamos a rotina das salas de aulas durante as atividades desenvolvidas pelas professoras. Nesta categoria, registramos os momentos em que os conteúdos televisivos estavam presentes nas próprias atividades aplicadas pelas professoras ou então quando eles surgiam durante uma atividade pedagógica realizada pelas crianças.

No que compete à categoria “Conteúdos televisivos e os diálogos”, observamos e registramos os momentos de diálogos entre crianças e crianças, crianças e professoras e crianças e pesquisadora, que apresentavam assuntos relativos aos conteúdos televisivos. Tal categoria exigiu esforços no sentido de não intervirmos nos diálogos estabelecidos entre as crianças, o que não nos impediu de estarmos perto delas para que pudéssemos registrar suas conversas de forma fidedigna. Em relação aos diálogos estabelecidos com a pesquisadora, o cuidado foi tomado no sentido de que os assuntos referentes aos conteúdos televisivos fossem originados pelas próprias crianças e não pela pesquisadora de modo intencional.

Por fim, no que tange à categoria “Conteúdos televisivos e os produtos infantis”, é importante ressaltarmos que ela foi imprescindível na observação dos objetos infantis, tais quais materiais escolares, acessórios, roupas, calçados e até mesmo os brinquedos que as crianças traziam para a escola e que, por ora, continham conteúdos e/ou personagens oriundos dos programas televisivos.

Os registros das manifestações e relações observadas foram de suma importância para o desenvolvimento da pesquisa, uma vez que permitiram à investigadora gerar dados sobre os fenômenos, os quais foram indispensáveis para o entendimento da realidade e para a partilha e reflexão conjunta das informações detectadas durante a investigação.

Os dados coletados durante as observações foram registrados no *Diário de campo*, que se trata de um caderno onde registramos todas as informações coletadas durante as observações. Através desse registro conseguimos recorrer às ações e falas conforme ocorreram, sempre que necessário. Nesse sentido, registramos as conversas, os comportamentos, os gestos, ou seja, tudo que estava relacionado com a nossa proposta de investigação.

Outro procedimento demandado pela nossa pesquisa foi a aplicação de *entrevistas semiestruturadas*² com as três professoras participantes da pesquisa que, durante todo o processo, nos possibilitou criar uma relação de “interação, havendo uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde” (LUDKE e ANDRÉ, 1986, p. 33-34). Tal procedimento foi adotado devido à “captação imediata e corrente da informação desejada”, auxiliando também na compreensão e veracidade da temática estudada.

Na ótica de Manzini (1991, p. 154):

(...) na entrevista semi-estruturada, a resposta não está condicionada a uma padronização de alternativas formuladas pelo pesquisador como ocorre na entrevista com dinâmica rígida. Geralmente, a entrevista semi-estruturada está focalizada em um objetivo sobre o qual confeccionamos um roteiro com perguntas principais, complementadas por outras questões inerentes às circunstâncias momentâneas à entrevista. O uso de gravador é comum a este tipo de entrevista. É mais adequada quando desejamos que as informações coletadas sejam fruto de associações que o entrevistado faz, emergindo, assim, de forma mais livre.

Ludke e André (1986) alertam para os cuidados que devem ser tomados na elaboração e aplicação das entrevistas, destacando as exigências em relação a este procedimento: uma boa capacidade de comunicação verbal, ouvir atentamente e estimular o fluxo natural das informações, respeitar o sigilo e anonimato das informações e respeitar o entrevistado, agendar a entrevista em locais e horários apropriados para ambas as partes.

Considerando-se tais apontamentos, as entrevistas foram realizadas em dias e horários acordados com cada uma das professoras, de modo a não prejudicar a rotina da escola e nem

² Também tratada na literatura como semidiretiva ou semi-aberta.

torná-las um empecilho para as professoras. A primeira entrevista foi feita com a Profª Josefa³, na sala dos professores, enquanto a turma participava da aula de Artes com a professora da respectiva disciplina. A entrevista teve a duração de 25 minutos. A segunda entrevista foi feita com a professora Paula, na própria sala de aula. Neste momento as crianças estavam na aula de Educação Física com o professor responsável por esta disciplina. A entrevista teve duração de 40 minutos. Por fim, entrevistamos a professora Marta, também na sala de aula, enquanto as crianças participavam da Educação Física. A entrevista teve a duração de 23 minutos.

Antes de darmos início às entrevistas, apresentamos às professoras a proposta do nosso projeto de pesquisa, o título e os objetivos. Em seguida, esclarecemos o formato da entrevista (Parte I – Conhecimentos pessoais e profissionais; Parte II – Sobre Televisão e Criança; Parte II – Sobre Televisão e Educação) . Por fim, falamos sobre a nossa intenção em gravar as respostas com o uso do gravador do celular e questionamos acerca do posicionamento de cada uma delas quanto a tal procedimento. As três professoras concordaram prontamente: “Claro que sim”, “Imagina, sem problemas”, “Pode, eu não tenho vergonha não (risos)”.

Em relação ao uso do gravador, Ludke e André (1986, p.37) afirmam que “a *gravação* tem a vantagem de registrar todas as expressões orais, imediatamente, deixando o entrevistador livre para prestar toda a sua atenção ao entrevistado”. Durante as entrevistas não notamos nenhum constrangimento por parte das professoras, todas foram bem espontâneas, abordaram sobre aspectos de sua vida pessoal para dar exemplos e também apresentaram acontecimentos que envolviam situações das crianças dentro e fora da sala de aula, como sexualidade, violência, aprendizagem, entre outros⁴.

Findas as entrevistas, fizemos a transcrição do material de acordo com as falas das professoras, do modo exato como se expressaram. Este foi um exercício trabalhoso que demandou muitas horas de trabalho, pois, para nós, evidenciar a veracidade, o comprometimento e o respeito em relação aos posicionamentos das professoras são aspectos de suma importância à compreensão e análise das interpretações e concepções das mesmas.

Por fim, esclarecemos que a escolha da escola e do município deu-se devido à parceria

³ Todos os nomes das professoras e das crianças são nomes fictícios.

⁴ Algumas falas das professoras durante as entrevistas não constam no material, pois, em alguns casos, trata-se de assuntos pessoais e familiares das crianças que as professoras pediram para não relatá-los. As transcrições das entrevistas estão em anexo.

já existente entre a Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Álvares Machado-SP e a Faculdade de Ciências e Tecnologia, Campus de Presidente Prudente por intermédio do CEPELIJ (Centro de Estudo, Pesquisa em Educação, Ludicidade, Infância e Juventude). Esta parceria tem auxiliado no desenvolvimento de projetos de extensão, financiados pelo Núcleo e Pró Reitoria de Extensão, de iniciação científica (PIBIC), de iniciação a docência (PIBID) e, ainda, de pesquisas em nível de Mestrado e Doutorado em Educação, como é o caso da nossa pesquisa; além do envolvimento de colaboração parcial em outras pesquisas em nível de graduação.

1.3 A Instituição Pesquisada

1.3.1 A Escola

A instituição pesquisada é uma escola de Educação Infantil que atende apenas turmas de Pré I e Pré II. Ela é composta por nove turmas, sendo cinco do Pré I no período da manhã e quatro do Pré II no período da tarde. A instituição está localizada em um distrito do município de Álvares Machado, portanto, fica afastada do centro da cidade.

A estrutura da instituição é composta por três pavimentos, onde estão distribuídas as salas de aula, dois banheiros adaptados para as crianças (feminino e masculino), sala de vídeo, sala dos professores (com banheiro), sala da direção e coordenação, cozinha pequena e, entre dois dos pavimentos, há um pátio coberto onde fica o refeitório que abriga as mesas e bancos para as refeições. No pátio/refeitório há ainda um palco destinado às apresentações, bebedouro, lousa fixa na parede e, por fim, um espaço entre o palco e as mesas onde ocorrem as aulas de Educação Física e demais brincadeiras em momentos livres. A escola possui também uma horta, que é o único espaço aberto da instituição. No entanto, não possui biblioteca, sala de leitura, parque infantil e nem quadra coberta.

A escola encontra-se em ótimo estado de conservação, sempre limpa e organizada. Possui desenhos e enfeites coloridos no pátio, além de grades coloridas que separam um dos pavimentos do pátio. Ela é cercada com alambrados que possibilitam a visualização do terreno vizinho, que se trata dos fundos da creche com árvores e plantas.

A rotina de entrada e saída das crianças, professoras, funcionários e demais pessoas é controlada por seguranças terceirizados e contratados pela prefeitura local. Além das

professoras, dos seguranças, diretora e coordenadora, a escola conta com uma equipe de limpeza e cozinha, com quatro pessoas, além de estagiários que ajudam na preparação de atividades dentro e fora da sala de aula. As refeições são servidas na escola apenas pela equipe de cozinha, uma vez que o preparo é feito em uma cozinha piloto do município que atende também as demais escolas.

O acolhimento que os funcionários da escola ofertaram à pesquisadora foi de total abertura, diálogo e simpatia. No primeiro contato com a diretora, apresentamos o nosso projeto de pesquisa, apontamos nossos objetivos, esclarecemos como se daria nossa presença na instituição: observações em sala de aula, entrada e recreio; entrevistas com as professoras e, por último, nossa devolutiva para a escola. Rapidamente fomos aceitos pela diretora que nos encaminhou para conversarmos com as três professoras selecionadas por meio de conversa entre pesquisadora e diretora. As escolhas foram feitas em razão das condições da turma, ou seja, foram escolhidas as professoras cuja maior abertura, aceitação e tempo de serviço na instituição, a diretora julgou pertinente ao desenvolvimento de nossa pesquisa.

É importante frisarmos que a identidade da instituição escolar, das crianças e das professoras investigadas foram mantidas em sigilo, a fim de evitarmos qualquer tipo de perseguição ou exclusão por conta de suas opiniões, relatos e realidades. Sendo assim, todos os nomes das crianças e das professoras são nomes fictícios, escolhidos por nós de forma aleatória.

1.3.2 As turmas

Por conseguinte, apresentamos um quadro que retrata as turmas investigadas:

Quadro 4: Das turmas observadas.

	Turmas	Nº Alunos	Período	Professoras
1	Pré I – F	20	Tarde	Josefa
2	Pré II – L	19	Manhã	Paula
3	Pré II – K	21	Manhã	Marta

Nas três turmas observadas notamos muitas semelhanças em relação à organização do espaço das salas, como, por exemplo, a distribuição de mesas e cadeiras, armários, brinquedos, cartazes e enfeites distribuídos nas paredes. As mesas e cadeiras estavam sempre

organizadas em duplas, formando três fileiras e dois corredores nas três salas. Na frente da fileira do meio estava localizada a mesa da professora. No fundo das três salas ficavam os armários das professoras e várias caixas com brinquedos dentro: bonecas, carrinhos, panelinhas, fantasias, sapatos, entre outros. Todas as salas eram bem coloridas, com muitos enfeites e atividades realizadas pelas próprias crianças expostas na parede.

1.3.3 As Professoras

Na sequência, apresentamos o quadro sobre o perfil das profissionais participantes da pesquisa:

Quadro 5: Perfil das professoras pesquisadas.

	Idade	Estado Civil	Formação	Leciona	Lazer	Meios de informação e entretenimento que mais usa
Josefa	30	Casada	Pedagogia 2007	Ed. Infantil	Casa, passeio e família	Televisão, Internet e Revista
Paula	37	Casada	Pedagogia 2000 Cefam	Ed. Infantil	Ler	Televisão, Internet e Rádio
Marta	56	Casada	Pedagogia 2012 Cefam / Pós Graduação	Ed. Infantil e Ens. Fundamental	Cuidar da casa	Celular e Internet

As três professoras investigadas não residem no município onde a instituição está localizada, todas moram no município vizinho (Presidente Prudente) que é mais próximo da escola do que os próprios bairros do município ao qual a escola pertence; isso acontece porque a escola está localizada em um distrito que fica afastado do centro de Álvares Machado. Porém, as três professoras já atuam nesta instituição por mais de quatro anos, fato este que faz com que elas já conheçam as famílias, irmãos mais velhos e mais novos das crianças, que frequentam ou já frequentaram a instituição. Conseqüentemente, compartilham dos problemas da dinâmica familiar, através de contatos ocorridos na própria escola.

Ao indagarmos sobre o que as professoras costumam fazer em seu horário de lazer, (“em suas horas de lazer, o que você costuma fazer?”) elas responderam que esta era uma atividade rara ou, então, as respostas estavam atreladas às atividades domésticas, como limpar a casa ou lavar e passar a roupa, o que denota que tais atividades são feitas nos momentos livres e não constituem propriamente um lazer, de acordo com a fala delas.

No primeiro contato que estabelecemos com as professoras, já observamos que seríamos muito bem recebidos por elas. Todas nos aceitaram prontamente, sem levantar questionamentos ou imposições. No contato inicial esclarecemos sobre nossa pesquisa, os objetivos propostos, qual seria nosso envolvimento e participação na escola, como ocorreriam e o que estaríamos observando em sala de aula e nos momentos de entrada e recreio, e, por fim, explicitamos sobre o modo como seriam realizadas as entrevistas.

Durante as entrevistas e, principalmente, as observações, foi possível notar o comprometimento de todas as professoras não só com o ensino das crianças, mas também com as questões educacionais, sociais e afetivas, como, por exemplo, o comportamento, as relações entre as crianças e a preocupação com os sentimentos delas. Observamos, em diversos momentos, as professoras conversando com as turmas sobre as seguintes questões que surgiam no decorrer da aula: preconceito, brigas entre as crianças, ofensas e xingamentos, dentre outras questões que emanaram do cotidiano escolar e que as professoras sempre estavam dispostas a conversar com a sala ou, quando necessário, com a criança individualmente.

1.3.4 As Crianças

As crianças atendidas pela instituição são, na grande maioria, de famílias de baixa renda, sendo que 40% das famílias contam com uma renda mensal de até um salário mínimo, outras 40% possuem renda mensal de até dois salários mínimos e apenas 20% têm renda de mais de dois salários mínimos⁵.

Tais informações nos ajudam a conhecer a realidade econômica das crianças que participaram da pesquisa. No entanto, a fim de buscarmos informações mais direcionadas ao nosso tema de pesquisa, recorreremos a uma outra pesquisa desenvolvida na mesma instituição escolar. Assim, os resultados apontados pela pesquisa contribuem para o nosso conhecimento a respeito das crianças e suas relações com a televisão.

A pesquisa⁶ foi desenvolvida em nível de Iniciação Científica e foi realizada no período de agosto de 2013 a julho de 2014 na mesma instituição em questão, e teve como

⁵ Informações tiradas do Projeto Político Pedagógico da Instituição Escolar, atualizado em 2014 com os dados fornecidos por meio de questionários aplicados com as famílias das crianças.

⁶ FURLAN, S, A. Cultura lúdica e mediações no contexto escolar. (Relatório final 2013 – 2014 de Iniciação Científica financiado pela PIBIC).

objetivo identificar as relações estabelecidas entre as crianças e os conteúdos televisivos no contexto familiar. Foram aplicados questionários com os pais e/ou responsáveis pelas crianças das turmas do Pré I e Pré II visando compreender de que forma a televisão estava presente no cotidiano familiar das crianças.

Por meio das respostas obtidas na aplicação dos questionários, a pesquisa desenvolvida por Furlan (2014) apontou que apenas uma criança da instituição não possuía aparelho de televisão em sua casa. Já as que tinham o aparelho declararam possuir de um a quatro televisores, sendo: um aparelho (45,3%), dois aparelhos (37,5%), três aparelhos (13,3%), e quatro televisores (3,9%).

Identificou-se também que 82% das crianças da instituição pesquisada passavam em média de uma a quatro horas diárias assistindo televisão, enquanto que 11% delas passavam em média de quatro a seis horas diárias em frente à televisão e as demais (7%) ficavam de seis a dez horas.

Outro aspecto apresentado por Furlan (2014) e que sinaliza para a relação que as crianças pesquisadas estabeleciam com a televisão, refere-se aos programas televisivos que elas mais assistiam no contexto familiar. Para tanto, pediu-se que os pais e/ou responsáveis respondessem sobre a preferência televisiva das crianças juntamente com elas. Através das respostas, a pesquisa apontou os seguintes resultados: 97% declararam ser os desenhos animados a programação preferida das crianças, em seguida foram os filmes com 24% da preferência e, por fim, as novelas com 6% e os seriados com 5%⁷.

Tal pesquisa também questionou sobre quais seriam os desenhos animados preferidos das crianças, ou seja, os que elas mais assistiam. As respostas obtidas demonstraram que os desenhos animados mais assistidos pelas crianças foram: Dora a Aventureira (canal aberto e fechado), Galinha Pintadinha (Dvd), Pica-pau (canal aberto), Barbie (Dvd), Turma da Mônica (canal aberto), Patati-Patati (Dvd), Bob esponja (canal aberto e fechado), dentre outros que apresentaram-se com menor frequência.

Por meio dessas informações, foi possível conhecermos um pouco da relação estabelecida entre as crianças pesquisadas e a televisão, especialmente no contexto familiar onde as crianças passam maior parte do dia.

⁷ Nesta questão poderiam ser assinaladas mais de uma alternativa, sendo assim, as porcentagens equivalem à quantia de vezes que essa alternativa foi apontada. (Informação da autora).

2 TECENDO OS FIOS DA INFÂNCIA

No contexto contemporâneo, a infância é considerada um grupo social, do tipo geracional, permanente. Tal grupo é constituído por crianças e sofre continuamente a renovação inerente ao nascimento e ao crescimento dos seres humanos (SARMENTO, 2011).

No entanto, foi tardio que as Ciências Sociais e Humanas considerasse esse grupo permanente, dentre outros, objeto central de suas pesquisas. Levou-se ainda mais tempo para que as pesquisas tomassem, em suas análises, as relações entre sociedade, infância e escola, entendendo a criança como sujeito histórico e de direitos, tendo como eixo de suas investigações o registro das falas das crianças.

A necessidade de interpretação das representações infantis sobre o mundo é objeto de estudo relativamente novo, que vem objetivando entender o complexo e multifacetado processo de construção social da infância e o papel que a escola vem desempenhando diante desta invenção da modernidade. Para Corsaro (2011, p.17), apesar do atraso nos estudos, ainda mais no Brasil, “a socialização da infância tem recebido extensa cobertura em textos introdutórios básicos da sociologia”.

A análise da produção existente sobre a história da infância nos permite afirmar que a preocupação com a criança encontra-se presente somente a partir do século XIX, tanto no Brasil como em outros lugares do mundo. No entanto, mesmo a infância constituindo-se uma preocupação construída socialmente desde o século XIX, ainda não foi suficiente para torná-la um problema de investigação científica.

Os estudos realizados por Corsaro (2011) indicam que até o início da década de sessenta a história da infância e a história da educação pareciam ser dois campos distintos e inconciliáveis de pesquisa. Para o autor, com a publicação do livro de Ariès (1981) sobre a “História social da infância e da família”, acrescida da publicação do texto de De Mause (1991) sobre “A evolução da infância”, os historiadores da educação, principalmente os norte-americanos, encontravam-se no processo de reconstrução da definição precisa de seu campo.

Utilizando um sentido contingente de tempo, Ariès (1981) traçou as mudanças geracionais desde a Idade Média até o século XVIII. Embora o autor (1981) nunca tenha explicitado que essa sequência cronológica tenha sido inevitável, seu livro desencadeou uma teoria de transcurso da constituição da família e das concepções de infância.

Apesar do tardio envolvimento dos historiadores, para Ariès (1981) e De Mause

(1991), a história da infância e as questões da aprendizagem humana já estavam relacionadas conceitual e socialmente. Ambos os autores supracitados enfatizaram a simultaneidade no tempo do descobrimento ou reconhecimento da infância moderna e da aparição de instituições protetoras para cuidar e formar a geração mais jovem.

Para Sarmiento (2002), a construção histórica da infância foi resultado de um processo complexo de produção de representações sobre a criança, de estruturação de seus quotidianos e modos de vida e, especialmente, de constituição de organizações sociais para as crianças. Essa construção não aconteceu de maneira isolada, mas decorre de vários acontecimentos sociais, portanto, está sempre em transformação, sendo a escola, a família e os meios de comunicação instâncias que estão intrinsecamente relacionadas a esse fenômeno.

Sarmiento (2011) afirma que:

a criança “brinca com a história”, mas é a história que define as condições e as possibilidades, em cada formação social e em cada momento concreto, desse brincar onde ocorre a reconfiguração de valores, dos ideais e da experiência acumulada. A criança de hoje age sob formas e em condições muito distintas do passado. A criança, jogador-jogado, estabelece as bases do seu “reino” em condições sociais concretas, que herdou e são independentes da sua vontade. Mas é aí que ela se constitui como actor social, contribuindo, à sua medida, para a conservação e transformação da sociedade.

Considerando-se as ideias de Ariès (1981), De Mause (1991) e Sarmiento (2011) no que compete à construção social da infância este capítulo pretende situar a ideia de uma Sociologia da Infância em um contexto histórico. Para tanto, examinamos o trabalho original de Ariès (1981) e outros autores que discutem sobre as mudanças nas concepções da infância e a mudança do lugar da criança na sociedade, da Idade Média até a contemporaneidade.

Pretendemos demonstrar que a importância desses estudos vai além da documentação histórica das contribuições das crianças. “As narrativas históricas de todos esses estudos dão vida às crianças e mostram que elas eram atores influentes na sociedade passadas” (CORSARO, 2011, p. 97). Assim, no presente capítulo discutimos sobre a vital importância das crianças como contribuintes atuantes na produção e na mudança social, simultaneamente, com a produção de suas culturas infantis.

Num percurso que retrata a “reinvenção” do ofício de criança, considerando nomeadamente o impacto das tecnologias de informação e comunicação na configuração dos mundos sociais e culturais em que as crianças contemporâneas estão imersas, convém recordar esta dimensão de mudança, de imprevisibilidade e de incerteza em que se coloca a

história contemporânea da infância.

Desse modo, abordamos alguns aspectos gerais caracterizadores da infância para referenciar o lugar histórico da constituição do “ofício de criança”, a partir do “ofício de aluno”, propondo uma leitura das mudanças contemporâneas na condição da infância, a partir da introdução do conceito de “*e-ofício* da criança” como constructo ilustrativo das peculiares facetas culturais e educacionais em que se concretiza a ação das crianças na era das tecnologias digitais.

2.1 Um olhar histórico sobre a infância

A criança, na sociedade atual, tem um espaço reservado para si, é entendida como um ser que tem características próprias e devem ser tratadas e respeitadas como tal. Entretanto, esses conceitos nem sempre foram tratados e aceitos dessa maneira. De acordo com Müller (2006), crianças sempre existiram independentemente das concepções que se tinham delas. O estudo iconográfico de Ariès (1981) demonstrou que em diversos períodos históricos a infância recebeu diferentes conotações nos aspectos sociais, culturais, políticos e econômicos, de acordo com cada período histórico.

O autor realizou seus estudos da iconografia da era medieval à modernidade observando representações da infância na Europa ocidental, especialmente na França, estudos esses que sinalizaram a infância como produto da vida moderna, resultante das modificações na estrutura social. A tese da ausência do sentimento de infância na Antiguidade é defendida pelo autor considerando os altos índices de mortalidade das crianças e a forma de viver indistinta dos adultos, observada nos trajes, nos brinquedos, na linguagem e em outras situações do cotidiano que revelaram uma criança que não possuía nenhuma singularidade e não se separava do mundo adulto, sendo considerada, pois, um adulto em miniatura.

De acordo com Sarmiento (2007, p.26), as concepções construídas historicamente sobre a infância, baseadas numa perspectiva adultocêntrica, tanto esclarecem como ocultam a realidade social e cultural das crianças sendo, portanto, necessária a ruptura com o modelo epistemológico sobre a infância até então instituído.

Nessa direção, a história da humanidade revela um fato recorrente: a negação das crianças como ser categórico, asseverando-se sua relação de dependência em relação ao adulto. Isso se comprova, por exemplo, pela origem etimológica da palavra infância,

derivada da expressão latina “infante” que, no Novo Dicionário Aurélio (2009)⁸, se refere àquele “que não fala”, “incapaz de falar”.

Heywood (2004, p. 29) afirma que palavras medievais “costumavam ser vagas no que diz respeito à estimativa de idades e se caracterizavam pela ambiguidade com relação à linguagem nessa área”. O autor infere que “palavras para ‘criança’, como *puer*, *kneht*, *fante*, *vaslet* ou *enfes*, eram muitas vezes desviadas para indicar dependência ou servidão” (HEYWOOD, 2004, p. 29). Essas concepções não estão presentes apenas na literatura, mas ainda estão impregnadas no ideário de pessoas que trabalham com crianças no ambiente escolar.

Para Ariès (1981), a ideia de infância corresponde a uma atenção à natureza particular da infância que distingue a criança do adulto. De acordo com o autor (1981), essa atenção estava ausente na sociedade medieval. Por esse motivo, a infância era entendida como uma preparação para a vida adulta e a criança considerada antagônica ao adulto, ou seja, um adulto em miniatura, uma “tabula rasa”. Esta é, sem dúvida, uma visão adultocêntrica que não valoriza os pequenos e seus modos peculiares de viver.

Nesse contexto, a criança não tinha privilégios ou regalias, era vista como um ser substituível, com um sentido utilitarista na sociedade. Aos sete anos de idade, ela era introduzida na vida adulta, desempenhava tarefas, imitava pai e mãe, aprendia ofícios, e se tornava, assim, útil e necessária à economia familiar. Ainda, segundo Ariès (1981, p. 36), relatos e textos do século XII ao XVIII mostravam o que as pessoas compreendiam sobre a idade das crianças:

[...] a primeira idade é a infância que planta os dentes, e essa idade começa quando nasce e dura até os sete anos, e nessa idade aquilo que nasce é chamado de *enfant* (criança), que quer dizer não falante, pois nessa idade a pessoa não pode falar bem nem formar perfeitamente suas palavras [...] (ARIÈS, 1981, p. 36).

Para o autor (1981), as crianças eram tratadas como um “vir a ser”. Isto se evidenciava na sua maneira de se vestir, na participação em reuniões, festas e danças. Dessa forma elas eram submetidas e preparadas para suas funções dentro da organização social e o desenvolvimento das suas capacidades se dava a partir das relações que mantinham com os mais velhos.

⁸ FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. Novo dicionário Aurélio da língua portuguesa, 4. ed. Curitiba: Ed. Positivo, 2009, p. 2038.

Ariès (1981), ainda destaca os grandes índices de mortalidade infantil existentes nesse período. Nesse contexto, a família não era sentimental, mas social, pois todos compartilhavam de tudo, ou seja, um dependia do outro:

[...] nesse imaginário da vida e do corpo, a criança era considerada um rebento do tronco comunitário, uma parte do grande corpo coletivo que, pelo engaste das gerações, transcendia o tempo. Assim, pertencia à linhagem tanto quanto aos pais. Neste sentido, era uma criança ‘pública’. (GÉLIS, 1991, p. 313).

Tal prática, para Ariès (1981), consiste no processo de aprendizagem social, que ocorria, na maioria das vezes, distante dos pais, sendo comum a participação de outras famílias, vizinhos, amigos e criados na preparação para o mundo adulto. Na ótica do autor (1981), as relações de convívio com os diferentes membros da sociedade aconteciam no momento em que as crianças conseguiam o *status* de ajudante dos adultos no desempenho de determinadas tarefas.

Em face do exposto, a vida em família, até o século XVII, era vivida em público, isto é, não existia de maneira intencional a privacidade de seus membros, até mesmo no tocante à educação das crianças. Tudo ocorria no movimento de uma vida coletiva e as famílias conjugais se diluíam nesse meio. A instituição familiar era eminentemente societário.

Dessa maneira, para que a criança conseguisse atingir o ápice do *status* de sujeito social, era essencial vivenciar, experimentar e aprender o mundo em que o adulto se inseria, descaracterizando-se logo o seu mundo infantil. Para a criança, a única forma de ser social era afastar-se de seu universo, partindo para o do adulto.

É preciso considerar, no entanto, que nesse período medieval o conceito ou ideia de infância não existia; isso não significa que as crianças eram negligenciadas, esquecidas, ou desprezadas. Para Ariès (1981, p. 128), “a ideia de infância não deve ser confundida com afeição pelas crianças: ela corresponde à uma natureza particular que distingue a criança do adulto, mesmo do jovem adulto. Na sociedade medieval faltava essa atenção”.

Na visão de Corsaro (2011), essa argumentação central do relato histórico de Philippe Ariès sobre a vida familiar e a concepção de infância, chamou a atenção dos historiadores e dos sociólogos que durante muito tempo negligenciaram as crianças.

No século XVI, os adultos, em especial as mulheres, começaram a destinar certa atenção às crianças reconhecidas como fonte de distração ou relaxamento, o que Ariès (1981,

p.159) chamará de “crianças *bibelot*”, expressando um sentimento de “paparicação” pela infância.

De modo geral, a transmissão de conhecimentos e a aprendizagem de valores e costumes eram garantidas pela participação da criança no trabalho, nos jogos e em outros momentos do cotidiano da vida dos adultos. Com as influências do pensamento dos moralistas e da Igreja, nesse período, as crianças consideradas como criaturas de Deus, dotadas de pureza, inocência e bondade, precisavam ser vigiadas e corrigidas.

Nesse contexto, já a partir do século XVII e XVIII, lentas transformações começaram a ser construídas no interior das famílias, revelando o surgimento do “sentimento de família”, fortemente marcado pela necessidade e desejo de privacidade.

Ariès (1981) afirma que as mudanças em relação aos cuidados com a criança só ocorreram nestes séculos, com a interferência dos poderes públicos e com a preocupação da Igreja em não aceitar o infanticídio.

Na perspectiva de Andrade (2010), neste período, instaura-se o modelo da família burguesa, o qual irá trocar a sociabilidade ampla pelo desejo de intimidade, reduzindo as vivências de formas comunitárias tradicionais. Para a autora (2010, p. 50) “a intimidade e a vida privada da família moderna propõem novas relações familiares, acompanhadas por mudanças de valores, especialmente em relação à educação das crianças”.

O modelo de família burguesa vem instituir modificações no contexto familiar, como a divisão e diferenciação de papéis sexuais: o homem passa a ser visto como provedor, devendo, portanto, fazer parte do mundo público, e a mulher, responsável pela casa e educação dos filhos, fazendo parte do mundo privado.

Nessa direção, a criança foi nascendo socialmente, considerada como um ser dependente, frágil, ignorante e vazio, que precisava ser treinado para ser um bom cidadão, cabendo à família a responsabilidade pela sua socialização (ANDRADE, 2010, p. 50).

A burguesia, portanto, elabora um novo sentido de família, apresentando o modelo nuclear como hegemônico e trazendo também um novo “sentimento de infância”, colocando a criança numa condição diferente do adulto.

Rousseau (1995), apesar de suas concepções naturalistas, contribuiu significativamente para a mudança do imaginário social, revelando que a mente infantil opera diferentemente da do adulto, ou seja, não é nem carente, nem insuficiente, mas se estrutura de outra forma. Com esse pensador, advém uma filosofia da educação, ou da formação do homem, que rompe com

o ensino cumulativo e a pregação de preceitos e introduz, simultaneamente, um forte afeto pela criança.

Com influências destes pensamentos e marcados pela transformações sociais, a família passa a ter como função básica garantir a sobrevivência física, social e psicológica da prole, favorecendo a manutenção das relações sociais e produtivas do modelo hegemônico capitalista. A responsabilização da educação das crianças à mulher veio acompanhada pelo ideal do amor materno, concebido como natural e instintivo, levando-a a exercer com abnegação e dedicação o papel de mãe.

Para Ariès (1981), um novo sentimento destinado à infância, contrário à paparicação, pautado pelos ideários dos moralistas, fará da infância objeto de estudo, instrução e escolarização. Desse modo, as profundas transformações no interior das famílias e a necessidade de educação das crianças são fatores determinantes para o desenvolvimento do sentimento de infância. A escola se confirma enquanto instituição responsável pela separação das crianças e jovens do mundo adulto, por meio de práticas autoritárias e disciplinares em defesa da formação do futuro cidadão.

Nesse contexto, as condições de higiene foram paulatinamente melhoradas. Em decorrência, os pais passaram a se preocupar mais com a saúde de seus filhos, bem como a não aceitar com naturalidade a sua perda, gerando uma ligação maior com os infantes.

Assim,

[...] a família, que outrora votara a criança ao estatuto subalterno da companhia das aias e criadas, reconstitui-se através do seu centramento na prestação de cuidados de protecção e estímulo ao desenvolvimento da criança, que se torna, por esse efeito, o núcleo de convergência das relações afectivas no seio familiar, das classes médias e o destinatário dos projectos de mobilidade social ascendente, pelo investimento na formação escolar, por parte das classes populares. (SARMENTO, 2002, p. 04)

Juntamente com estas condições, é afirmado um lugar ao desenvolvimento de um *pone scientiae* sobre a criança, constituída de conhecimento e desígnio de um conjunto de normas e prescrições voltadas à formação da universalização dos padrões de normalidade. “Noutras palavras, houve uma mudança na esfera cultural, passível de ser atribuída à crescente influência do cristianismo e a um interesse novo pela educação” (HEYWOOD, 2004, p. 33).

Diante dessas mudanças, podemos afirmar que a infância, durante a idade média, não foi tão ignorada, mas definida de forma imprecisa, e, por vezes, desdenhada. Prout e James⁹ consideram que “a imaturidade das crianças é um fato biológico, mas a forma como ela é compreendida e se lhe atribuem significados é um fato da cultura” (apud HEYWOOD, 2004, p. 12).

Nesse sentido, Heywood (2004, p. 12) afirma que “a infância deve ser compreendida como uma construção social. Em outras palavras, os termos criança e infância serão compreendidos de formas distintas por sociedades diferentes”. Portanto, é preciso que se faça uma distinção semântica entre infância e criança, categorias que muitas vezes são apresentadas com o mesmo significado no senso comum.

Na perspectiva da sociologia da infância, que atua na contramão de concepções aglutinantes do senso comum, existe uma distinção semântica e conceitual entre *infância*, que é designada para significar a categoria social do tipo geracional, e *criança*, que está relacionada ao sujeito concreto que integra essa categoria geracional e que, na sua existência, para além da pertença de um grupo etário próprio, é sempre um sujeito social que pertence a uma classe social, a um gênero, raça, etc.

Para Andrade (2010), os conceitos de infância podem apresentar diferentes significados, conforme os referenciais que utilizarmos. Para a autora (2010, p.53), “a palavra *infância* evoca um período que se inicia com o nascimento e termina com a puberdade”.

De acordo com Postman (1999), a idéia de infância passou por várias etapas, desde a que não tinha uma palavra para defini-la até a descrição detalhada de suas características. O autor também aborda, ao debater o histórico da infância, que as melhores histórias produzidas, sobre qualquer coisa, são feitas quando seus conceitos estão em declínio e provavelmente uma nova fase está se formando. Para o autor (1999), este fato está ocorrendo com a noção de infância, não propriamente pelo seu desaparecimento, mas pela mudança das referências usadas para conceituá-la. Dentro desta perspectiva, Postman aponta para uma crise no conceito de infância. Ele ainda ressalta que as culturas infantis elaboraram uma nova conotação na sociedade contemporânea, alterando, inclusive, características próprias como a vestimenta, a alimentação, a linguagem e as brincadeiras.

⁹ Prout and James, “New Paradigms, and Alisson James, Chris Jenks and Alan Prout, *Theorizing Childhood*, ch, 7”

Para Silveira (2000), a definição de infância está vinculada à ótica do adulto e, como a sociedade está sempre em movimento, a vivência da infância muda conforme os paradigmas do contexto histórico. Dessa forma, a dimensão da construção de uma concepção de infância pelos intelectuais nos leva a uma conclusão: os formuladores de uma concepção de infância são, em sua maioria, os adultos. Nesse sentido, pensar a infância significa buscar algumas evidências articuladas à família e, também, no mundo moderno, à escola.

Pinto e Sarmiento (1997, p.15), ao discutirem a respeito do limite etário para a definição do ser criança, destacam a inexistência de um consenso, visto que recentes investigações e estudos têm enfatizado a condição da criança como sujeito de direitos desde a vida intrauterina. Na visão dos autores (1997), no que concerne ao consenso dos limites etários da infância, as dificuldades se intensificam quando a discussão está centrada no limite etário para deixar de ser criança.

O Estatuto da Criança e do Adolescente, por exemplo, designa criança toda pessoa até 12 anos de idade incompletos. No âmbito legal brasileiro enfatiza-se, portanto, uma definição da criança pelo critério etário e pelo aspecto biológico. O artigo 2º do documento afirma o seguinte: “Considera-se criança, para os efeitos desta Lei, a pessoa até doze anos de idade incompletos, e adolescente aquela entre doze e dezoito anos de idade” (BRASIL, 1990). Por outro lado, a Convenção dos Direitos da Criança de 1989, considera criança todo ser humano até 18 anos, estabelecendo o fim da infância no período de conquista dos direitos cívicos, como o direito ao voto.

À luz de Silveira (2000), os limites da infância encontram respaldos, além do campo legal, nas tradições culturais. Para algumas etnias e culturas, a puberdade é considerada o fim da infância e início da vida adulta. Os níveis ou ciclos de escolaridade também constituem possíveis fronteiras para demarcação da infância.

Assim, cada período imprime na infância uma significação mais ou menos vinculada às condições sociais e não apenas à sua condição de ser vivente e biológico. No enfoque da atualidade, a autora (2000) afirma que através dos meios de comunicação e de sua narrativa, as crianças e os adultos “aprendem” o que é ser criança e o que devem consumir para isto. Desta forma, tem-se a influência de um artefato social na construção da significação da infância.

Freitas e Kuhlmann Jr. (2002) afirmam que a infância é inscrita como condição da criança, mesmo que sob referências naturais e universais, condição esta social e

historicamente construída. Charlot (1983, p. 108), ao estudar a infância numa perspectiva social, mostra-nos que “a imagem de criança assume, nos sistemas filosóficos e pedagógicos, as dissimulações do aspecto social dessas contradições, por trás de considerações morais e metafísicas”.

Para o autor, “a representação da criança é socialmente determinada, uma vez que exprime as aspirações e as recusas da sociedade e dos adultos que nela vivem” (CHARLOT, 1983, p.108). Nessa perspectiva, a infância não é um dado natural (ainda que do ponto de vista biológico a infância se constitua em um fato natural) mas, sim, um dado social, historicamente construído a partir dos interesses sociais, econômicos, culturais, políticos ou outros de uma dada sociedade, num determinado tempo e lugar.

Considerando-se essas reflexões sobre o conceito de infância, uma conclusão é certa: as crianças participam coletivamente na sociedade e são dela sujeitos atuantes e não meramente passivos. Isso significa que é preciso uma proposta de estudar a infância por si própria, rompendo com o adultocentrismo, entendendo a criança como um ser social e histórico, que sofre influências da cultura, mas também pode produzir cultura.

Deste modo, uma vez que se percebe a infância como algo culturalmente construído, abrem-se campos de estudo inteiramente novos aos pesquisadores e torna-se mais fácil elaborar uma crítica radical do pensamento sobre as crianças na sociedade.

2.2 Institucionalização e reinstitucionalização da infância

Conforme discutimos no item anterior, os estudos de Ariès (1981) podem ser considerados uma referência marcante à compreensão das imagens e concepções da infância ao longo da história, no seu reconhecimento como construção da modernidade. Compreendemos, portanto, que é com o advento do projeto de modernidade que a infância sai do anonimato e torna-se objeto de estudo de várias áreas do saber.

Na ótica de Andrade (2010), o advento da modernidade trouxe consigo o ensejo de compreender, explicar e controlar toda a sociedade, marcada pelos fatores da racionalização do homem e da organização do capital. “Enquanto período histórico, tem sua origem no século XVII, no bojo de profundas transformações sociais e culturais. Atingiu seu ápice no século XVIII, com o advento do iluminismo e com o apogeu da sociedade industrial” (ANDRADE, 2010, p. 56).

Nesse contexto, as instituições escolares foram criadas em virtude do crescimento das indústrias e do remanejamento das famílias durante a revolução industrial. Na época, esse processo foi determinante na efetivação da escola como meio assistencial. Se, por um lado, essas instituições tinham caráter assistencialista, por outro, a partir dessa organização urbana, as crianças começaram a se relacionar por mais tempo em um mesmo local.

Essa realidade revela, por outro lado, o projeto iluminista que incumbiu à escola o papel de transmitir o conhecimento científico e formar o cidadão. Em relação às crianças, o projeto escolar deveria prepará-las para a vida adulta e para o mundo produtivo. Segundo Andrade (2010, p. 57), “o interesse pela infância propagado pela modernidade inaugura, num certo sentido, a preocupação com a criança e sua formação, porém o objetivo não era a criança em si, mas o adulto de amanhã”.

Reconhecida como fase da não razão, da imaturidade, as expectativas sobre a infância propagavam um discurso legitimado sobre a infância como uma fase do desenvolvimento humano na qual a criança, ser frágil e dependente do adulto, deveria ser educada e disciplinada para o desenvolvimento pleno de suas faculdades, inclusive da razão.

Perante este contexto, as vivências da infância no advento da modernidade se exprimiram na coletividade e a socialização e a educação das crianças aconteciam por meio da criação de instituições específicas onde, gradualmente, os pequenos seres adquiriam os conhecimentos referentes aos usos, técnicas e costumes da sociedade.

De acordo com Sarmiento (2004), a institucionalização da infância, no início da modernidade, ocorreu por vários fatores e o primeiro e decisivo foi:

[...] a criação de instâncias públicas de socialização, especialmente através da institucionalização da escola pública e da sua expansão como **escola de massas**. De facto, a escola pública está associada à construção social da infância, dado que a sua constituição pelo estado de meados do século XVIII institui pela primeira vez, a libertação das actividades do trabalho produtivo para um sector do grupo geracional mais novo (inicialmente constituído só por rapazes da classe média), sendo progressivamente alargada a toda geração, com a proclamação da escola obrigatória (SARMENTO, 2004, p.11 e 12, grifo nosso).

Surgiu, então, a necessidade da formação de um conjunto de saberes e percepções sobre a infância, o qual a modernidade “operou também a elaboração de procedimentos configuradores da *administração simbólica da infância*” (Sarmiento 2004, p.13). Essa expressão implica o reconhecimento da capacidade de produção simbólica por parte das

crianças e a constituição das suas representações e crenças em sistemas organizados, isto é, em culturas, sobre as quais Manuel Pinto e Sarmiento (1997) justificam que:

a produção de sentido, ou, por outras palavras, a monitorização reflexiva da acção, constitui um dos mais fecundos e prolixos campos de produção científica em Ciências Sociais. Isto não obsta, porém, a que os estudos da infância, mesmo quando se reconhece às crianças o estatuto de actores sociais, tenham, geralmente, negligenciado a auscultação da voz das crianças e subestimado a capacidade de atribuição de sentido às suas acções e aos seus contextos (ibidem, p. 21).

No percurso da auscultação das vozes das crianças, certas regras de conduta, as quais devem se enquadrar, nem sempre estão devidamente legalizadas, mas como afirma Sarmiento (2004, p.13), “condicionam e constroem a vida das crianças na sociedade [...]”. Certos comportamentos foram sendo controlados para que elas se adequassem, pouco a pouco, às atividades realizadas pela sociedade, adaptando-se ao *status quo* do local, o que por um lado limita as possibilidades de gerar culturas novas, mas por outro, possibilita uma maior sociabilização da infância.

Além do esforço normatizador, que prejudicou o processo cultural das crianças nas instituições de Educação Infantil, outros fatores negativos também podem ser observados, como, por exemplo, a “criação de uma infância global, que potencializou as desigualdades inerentes à condição social, ao gênero, à etnia, ao local de nascimento e residências e ao subgrupo etário a que cada criança pertence” (SARMENTO, 2004, p. 14). Podemos afirmar que há infância e infâncias, uma vez que sempre alguma característica é semelhante nas crianças, mas a condição histórico-cultural acentua as desigualdades no quadro do efeito homogeneizador do processo de globalização.

Esse sentido de infância e infâncias, na segunda modernidade, delinea o processo de globalização e individualização através do qual a regulação social se define como o peculiar jogo de agregação e construção de regras pelos indivíduos e pelos laços sociais constituídos, considerando as profundas diferenças de poder que elas estabelecem. As rupturas sociais decorrentes da globalização geraram o que podemos classificar, através de Sarmiento (2004), de “reinstucionalização da infância”, que se caracteriza por uma complexa rede de informações que procura homogeneizar a sociedade, mantendo a ordem social vigente. O autor nos remete, ainda, à substituição de uma economia predominantemente industrial por uma economia de serviços, na qual, com:

A criação de dispositivos de mercado à escala universal, a deslocalização de empresas, a ruptura do sistema de equilíbrio de terror entre dois blocos, com a crise dos países socialistas do leste europeu e o fim dos regimes comunistas, a afirmação dos E.U.A. como única potência hegemônica, a conclusão do processo de descolonização dos países africanos, a emergência de uma situação ambiental crítica, as rupturas [...] são de âmbito, sentido e impacto desiguais, mas todas contribuem para a instabilização de algumas idéias fundadoras do espírito da modernidade: a crença na razão, o sentido do progresso, a hegemonia dos valores ocidentais, a idéia do trabalho como base social (SARMENTO, 2004, p. 14 e 15).

Podemos destacar a desigualdade social como um fator preponderante no processo de reinstitucionalização. Na infância, ela gera um efeito normalizador e homogeneizador que, como vimos, embora seja diferente em alguns aspectos, implica em duas situações semelhantes quanto à globalização. Na primeira, ressaltamos o trabalho infantil, por meio do qual, segundo Sartori¹⁰ (2006, p. 255 e 256),

[...] as crianças passam a ser assalariadas ou semiassalariadas em pequenas oficinas ou em atividades agrícolas, tarefas domésticas ou como trabalhadores domésticos. Mesmo o trabalho executado em ambiente familiar também se transforma, pois passa a exigir de pais e filhos longas jornadas de trabalho, devido à baixa remuneração por produção paga pelos empregadores ou por seus intermediários (apud SCHERER, 2007, p. 85).

Este é um fator muitas vezes esquecido pelos educadores, quando não percebem o que a sociedade tem imputado às crianças, não somente nas instituições de Educação Infantil, mas principalmente fora dela. Enfim, a instituição de Educação Infantil vê-se como palco de trocas, funcionando como uma forma de compensação para essas crianças que, infelizmente, estão rendidas às condições sociais a elas impostas.

A escola não deve ser somente um local por onde os educandos passam sem criar vínculos. Ela deve interagir com a comunidade e com a sociedade e compreender os fatores externos que dificultam tanto o trabalho dos educadores quanto a aprendizagem das crianças.

Outra situação importante que decorre da globalização e que também reflete no ambiente escolar é o efeito dos conteúdos televisivos na imaginação e nas brincadeiras das crianças. Como exemplo, destacamos a situação abaixo que ocorreu em uma das observações realizadas no momento do recreio em que um menino sentou-se ao nosso lado e ficou quieto sem falar nada, foi então que tivemos o seguinte diálogo:

Pesquisadora: Oi, como é seu nome?

¹⁰ SARTORI, Elisiane. Trabalho infantil em Franca: um laboratório das lutas sociais em defesa da criança e do adolescente. *Cadernos Pagu*, Campinas, n. 26, jan./jun. 2006, p. 253-278.

Felipe: Maquin¹¹.

Pesquisadora: Ahh que legal você gosta de brincar de Maquin?

Felipe: É, gosto de brincar de carrinho (realizando o movimento de empurrar um carrinho).

Pesquisadora: A tah, e como é seu nome?

Felipe: Meu nome é maquin e gosto de brincar de carrinho (Diário de Campo: 27/05/2014 – Pré I - F).

Percebemos que, durante vários momentos no recreio e na sala de aula, Felipe fazia referência a esse tipo de desenho e, mesmo interagindo com as outras crianças, ele se denominava *Maquin*. Evidentemente, esse não era o nome dele.

Exemplos como esse são muito comuns no universo infantil, pois as mídias se utilizam de recursos infantis para conquistar esse público, não somente na imaginação, mas também em relação ao consumismo, uma vez que em determinados momentos tais conteúdos podem alterar algumas condições infantis.

Foi comum, durante as aulas, as crianças mostrarem seus tênis, suas sandálias, os materiais escolares, blusas e camisetas, entre outros acessórios, afirmando sempre: “*é novo, minha mãe comprou*” ou então “*eu vou ganhar um tablet da Barbie*” e assim por diante. Nesse ponto de vista, este é um diagnóstico sério, pois a “constituição do mercado de produtos culturais para a infância (programas de vídeo, televisão, cinema, desenhos animados, jogos informáticos etc) contribui deliberadamente ao processo de globalização” (SARMENTO, 2004, p. 18).

No entanto, de acordo com o autor (2004, p. 18), a “reinterpretação activa pelas crianças desses produtos culturais e o facto dessas reinterpretações se fixarem numa base local, cruzando culturas societais globalizadas com culturas comunitárias e culturas de pares”, funcionam como mola propulsora para o entendimento das culturas infantis, que utilizam os “processos simbólicos e culturais que constroem a sociabilidade de forma distinta” (SARMENTO, 2004, p.18), dos quais transportam a leveza e põem em ação características inerentes à sua condição infantil.

Logo, observamos que os processos de institucionalização e reinstitucionalização contribuíram em alguns aspectos para o entendimento das culturas infantis, mas as complicações que carregaram ao longo dos séculos implicaram em aspectos negativos, como o fator homogeneizador que desvia a normalidade e as características da infância. Enfim,

¹¹ Relâmpago Maquin: é a personagem principal do filme “CARROS” é um metido carro de corridas que só pensa na fama e em vencer as corridas.

podemos observar que com a emancipação das instituições, as crianças tiveram muitos problemas que as levaram a construir formas significativas de transpor a carga que a sociedade lhes imputou, fazendo-o, porém, com leveza e coragem, como afirma Sarmento:

[...] a segunda modernidade radicalizou as condições em que vive a infância moderna, mas não dissolveu na cultura e no mundo dos adultos, nem tão pouco lhe retirou a identidade plural nem a autonomia de acção que nos permite falar de crianças como actores sociais. A infância está em processo de mudança, mas mantém-se como categoria social, com características próprias. (Ibidem, 2004, p. 19)

A partir dessas considerações acerca das mudanças ocasionadas pelo processo de institucionalização e reinstitucionalização da segunda modernidade na vida das crianças, a condição infantil encontra-se em mudança. De acordo com Sarmento (2011) estas transformações estão pautadas em distintas categorias: mudança da “normatividade” que se constituiu na modernidade ocidental; mudança nas imagens e representações sociais sobre as crianças e a infância; mudanças nas práticas sociais das crianças, dos adultos e dos padrões de interação entre ambos; mudanças no estatuto da infância perante as famílias, a escola, as instituições.

Na visão do autor (2011, p. 581), “a teorização da mudança da condição social da infância tem sido realizada tomando, frequentemente, por ponto de partida os efeitos das tecnologias de informação e comunicação”. Considerando-se as características apresentadas, discutiremos, no próximo item, utilizando os conceitos de “ofício de criança” e de “ofício de aluno”, os modos como as tecnologias de informação e comunicação – e, em especial, a televisão - mais do que induzirem mudanças, se integram nos processos de reconfiguração do estatuto da infância pelas práticas sociais das crianças.

2.3 Do ofício de criança/aluno ao *e-ofício*

A configuração da ideia de infância que se consolidou com o advento da modernidade, a qual fizemos referência, tem sofrido processos de transformação – dialéticos e contraditoriamente dinâmicos – que não são distintos das mudanças nas formas institucionais as quais as crianças são submetidas. Nesse sentido, a instituição escolar constitui-se como o local social da infância que é mais determinante nas suas configurações e, também, como instituição “natural” de socialização das crianças. Assim, refletir sobre o papel da criança na modernidade encaminha-nos para a análise do seu ofício.

Segundo Marchi (2010, p. 190), “os conceitos de ‘ofício de criança’ e ‘ofício de aluno’ devem ser compreendidos no quadro interpretativo do paradigma da infância/criança como construções sociais”. Considerando-se que o encontro destas categorias ocorreu dentro de um mesmo meio (as instituições escolares), ambas remetem aos processos de construção e de modelagem de um conjunto de programas, regras, instrumentos e práticas pedagógicas que fazem da escola o lugar, por excelência, da criança:

O lugar onde ela deve exercer seu “ofício” e comportar-se de acordo com a natureza de sua “identidade infantil” tal como esta emana da definição socialmente dada à infância. Estamos diante do enquadramento da criança – ainda na primeira infância – a papéis institucionalmente prescritos. Ou seja, no centro nevrálgico da "institucionalização da infância", visto como um movimento de invenção e de racionalização de atividades para este período da vida. Trata-se, em resumo, do movimento da construção social da norma moderna da infância e do comportamento infantil. (MARCHI, 2010, p. 190)

Para Sarmiento (2011), o conjunto das transformações modernas – a criação da escola pública; a adoção do modelo de família nuclear; a construção de um conjunto de saberes institucionalizados sobre a criança e; a administração simbólica da infância – contribuíram para designar à criança um lugar social próprio, cujo desenho e topografia correspondem à representação social dominante da infância.

Para o autor (2011, p. 586), “é neste processo que se estabelece o ‘ofício de criança’ – isto é, um conjunto de comportamentos e ações que se espera que a criança desempenhe – o qual foi inicialmente concebido como ‘ofício de aluno’”. Marchi (2010), afirma que a ideia de ofício de criança foi introduzido na literatura pedagógica francesa por uma inspetora de escolas maternas e posteriormente transferido para o campo sociológico de onde emergiu a noção de ofício de aluno.

De acordo com Sarmiento (2011), as crianças desempenham um papel social determinado e distinto de outros papéis: esse é o seu “ofício”. Elas constroem-se como seres sociais pelas atividades que lhes são atribuídas. Portanto, a criança tem estabelecido um ofício que a investe socialmente e que a distingue de outros grupos sociais pela exclusividade desse ofício.

Nesse movimento, as crianças ocupam uma posição alheia à condição de produção e consolidam sua diferenciação perante outros grupos sociais confirmando seu estatuto exclusivo. Desse modo, segundo Sarmiento (2011), o conceito de “ofício de criança” nasceu da necessidade de atender a transformação das práticas dos adultos, na segunda metade do

século XX, na construção de uma “norma social” que faz das expressões “espontâneas” da infância uma condição de realização do seu projeto de socialização. Tal noção equivale, paralelamente a institucionalização da infância e, por isso, os dois termos, “ofício de criança” e “ofício de aluno” são sociologicamente associados, mediante a análise dos papéis institucionalmente prescritos (SIROTA, 2001).

Assim, o “ofício de criança” tem como principal expressão o “ofício de aluno” (SARMENTO, 2011). Portanto, mesmo que o “ofício de criança” tenha nascido para dar conta da transformação das práticas dos adultos, ao construir-se uma norma social, este conceito concretiza a socialização sobre a espontaneidade natural da criança por meio de normas e instituições para a infância. Na realidade, é o papel social da criança como discípulo da escola pública que leva primordialmente à definição de comportamentos prescritos e previstos em contexto escolar e que condiciona, por extensão, a definição mais generalizada dos comportamentos esperados das crianças no conjunto do seu desempenho como indivíduo, sujeito autônomo e membro da sociedade.

Nesse sentido, com a efetivação das instituições escolares, a criança assume o estatuto de ser social, objeto de um processo intencional de transmissão de valores e saberes comuns, politicamente definidos, que se torna objeto das políticas públicas. Desta maneira, “a escola realizou a desprivatização das crianças e desvinculou-as parcialmente do espaço doméstico e da exclusividade da protecção parental” (SARMENTO, 2011, p. 588). Com a escola, portanto, a infância foi instituída como categoria social dos cidadãos futuros em estado de preparação para a vida social plena.

Nesse contexto, Perrenoud (1995) justifica que a criança, ao participar da interação educativa, se ocupa de atividades que se configuram como um ofício, pois ao praticar determinada atividade, ela “trabalha” numa ocupação universalmente reconhecida. O autor (1995) refere-se ao trabalho ao qual a criança normalmente se submete logo no início de sua vida ao adentrar na escola. O “ofício de aluno”, portanto, “apesar de não ser remunerado, não é menos rotineiro que muitos empregos assalariados” (PERRENOUD, 1995, p. 17). Essa permanência do aluno na escola depende das condições específicas às quais este aluno está submetido no meio social.

Desta maneira, o conceito de “ofício de aluno” se manifesta no conjunto emaranhado da família e da escola com a criança. Nessa lógica de pensamento, exercer o “ofício de aluno”

envolve questões próprias, pois consiste em aprender uma função não escolhida livremente, ser dependente de terceiros, estar vigiado e controlado pelo outro e estar sujeito à avaliação.

As crianças, no desempenho do “ofício de aluno”, são levadas a executar tarefas que não escolheram, que muitas vezes não lhes interessam, cujo sentido não compreendem (SARMENTO, 2011). Este papel que é dado a elas está presente em muitos momentos da vida infantil e envolve uma trama na qual os adultos o atribuem aos filhos como garantia do sucesso tanto escolar quanto social. Assim, “o ofício do aluno encontra-se então definido essencialmente pelo futuro que ele prepara e a escola faz como que se esse futuro bastasse para conferir sentido ao trabalho de cada dia” (PERRENOUD, 1995, p. 21).

Perante essa realidade, é o aluno – mais do que a criança - de quem a escola se ocupa. Paralelamente com as instituições escolares e a “invenção do aluno” (SACRISTAN, 2005), a criança é investida em uma condição institucional e ganha uma dimensão “pública”.

Na ótica de Sarmiento (2011, p. 588), “de algum modo, perante a instituição, a criança ‘morre’, enquanto sujeito concreto, com saberes e emoções, aspirações, sentimentos e vontades próprias, para dar lugar ao aprendiz, destinatário da acção adulta, agente de comportamentos prescritos, pelo qual é avaliado, premiado ou sancionado”. As instituições, portanto, criaram uma relação particular com o saber que uniformizou a forma como o conhecimento é apropriado e transmitido e que excetua toda a diferença individual, de classe ou de pertença cultural.

Considerando-se essas características, Marchi (2010, p. 191) justifica que:

O “ofício de aluno” pode ser definido antes de tudo como a “aprendizagem da regras do jogo” escolar. Ser “bom aluno” não é somente assimilar conhecimentos, mas também estar disposto a “jogar o jogo” da instituição escolar e estar disposto a exercer um papel que revela tanto *conformismo* quanto *competência*. Assimilar o currículo, não somente o formal, mas também o chamado “currículo oculto” (onde se aprendem as regras não explícitas, mas igualmente necessárias da cena pedagógica) é tornar-se um “nativo da cultura escolar”, capaz de desempenhar o “papel de aluno” sem perturbar a ordem institucional nem demandar atenção particular

Sendo assim, o “ofício de aluno” se aprende tanto na sala de aula quanto com os demais integrantes da vida escolar e nos espaços informais do convívio cotidiano. Marchi (2010) afirma que a construção social do conceito de criança e aluno corresponde existencialmente a um mesmo ser, mas epistemologicamente constituem objetos diferentes. Para Sarmiento (2011), a criança aparece em um primeiro momento como razão necessária

para a elaboração das instituições escolares e, conseqüentemente, aparece o objeto aluno como espaço singular, isto é, um âmbito construído pela atividade pedagógica escolar.

Sacristán (2005) amplia esta discussão ao fundamentar a ideia de que a infância e o aluno escolarizados se encontram como categorias na sociedade moderna, “onde a infância construiu em parte o aluno, e este construiu parcialmente a infância”. Sarmiento (2011) aponta a significação explícita da expressão “ofício de criança” e sinaliza sua raiz funcionalista ao afirmar que as crianças são construídas como seres sociais pelas atividades e funções que lhe são socialmente designadas. Essa ideia deixa transparecer, portanto, que as crianças são vistas como objetos passivos de socialização ao se constituírem como seres sociais pelas atividades que lhe são determinadas. Assim, “ser criança é desempenhar ou exercer o papel social que é atribuído a todos os que estão na infância. Neste caso, o ‘ofício da criança’ tem como sua principal expressão o ‘ofício de aluno’” (MARCHI, 2010, p. 192).

No entanto, a crise moderna da escola tem promovido inversões desta analogia escola/empresa e da criança-aluno com o oficiante-trabalhador. Para Sarmiento (2011), as mudanças advindas das transformações modernas da sociedade, não preconizam a substituição dos encargos da criança na escola por qualquer outra atividade – brincar, investigar, interagir, problematizar – mas, sim, atuam no sentido de reformar o trabalho nas suas metodologias e nas suas formas. Todavia, esta reforma da organização implica mudanças no processo de aprendizagem.

Nesse contexto de mudança, a escola precisa se adequar e reinventar o ofício do aluno, uma vez que esta (re) construção é profundamente potenciada pelas tecnologias e mídias. Sarmiento (2011) afirma que este novo ofício de aluno dá lugar a um trabalho escolar da criança sobre si própria, que não mobiliza apenas capacidades cognitivas, mas incide sobre aspectos atitudinais, comportamentais, “aspectos esses imperfeitamente recobertos pela expressão ‘competências’, que se substitui no léxico pedagógico, cada vez mais, a resultados de aprendizagem” (SARMENTO, 2011, p. 592).

Desse modo, o reiterativo ofício da criança é impulsionado paulatinamente em torno da tensão entre o binômio autonomia e controle:

a criança-aluno é chamada a desenvolver-se como indivíduo competente, capaz de definir o seu itinerário e trajecto escolar e social, mas é continuamente colocada sob o controlo avaliativo. Esta autonomia compulsiva e sob medida é profundamente paradoxal. Na verdade, longe de se esbater a autoridade (seja dos adultos, dos pais ou das instituições) ela refina-se e reapresenta-se no estabelecimento de uma renovada

normatividade da infância, com as suas sanções e prémios, centrada agora nas competências, na auto-organização do trabalho, na liberdade de escolha. (SARMENTO, 2011, p. 593)

Apesar destas tensões, em nenhuma das circunstâncias o desempenho do ofício de aluno como ofício de criança esvazia todas as interpretações, possibilidades, manifestações e ressignificações da “criança que vive em cada aluno” (SARMENTO, 2011).

Assim, embora as instituições escolares sejam extremamente competentes no ensino dos valores e competências escolares legítimos, ela exclui muito do que verdadeiramente integra o universo simbólico dos seus “operários”: os jogos, os rituais, a cultura de pares. Portanto, a “criança que vive em cada aluno” emerge na ruptura com a cultura escolar, na incorporação da atividade educativa escolar das culturas infantis, ou ainda, mais expansivamente, na tensão (não resolvida e latente) entre cultura escolar e culturas infantis. Nesse sentido, “o ofício de aluno como ofício de criança é por isso incompleto, imperfeito e parcial” (SARMENTO, 2011, p. 593).

Para o autor (2011), uma das jurisdições mais visíveis da tensão entre cultura escolar e culturas infantis materializa-se no plano das tecnologias e das mídias:

A atractividade que elas exercem sobre as crianças, a competência com que rapidamente delas se apropriam, a sua utilização ao serviço de práticas interactivas, lúdicas e comunicacionais, tornam as tecnologias de informação e comunicação na escola um lugar ora de conflito, em torno do seu uso legítimo ou ilegítimo, ora de convergência, pela sua mobilização como expressão da competência da criança-aluno. A resolução desta tensão introduz uma nova dimensão no ofício de aluno: chamemos-lhe o *e-ofício*.

Essa nova perspectiva no ofício de aluno introduzida pela tensão gerada pela crise escolar moderna é a forma como as crianças utilizam dos recursos tecnológicos e midiáticos dentro das instituições escolares. Segundo Sarmiento (2011), o e-ofício combina três dimensões: a relação entre cultura escolar e e-cultura; a organização do capital social na “sociedade do conhecimento”; e a relação entre espaço-tempo de jogo e espaço-tempo de estudo.

A primeira diz respeito à introdução de tecnologias na escola como um processo histórico e contínuo para o desenvolvimento do seu programa institucional. Todavia, na visão de Sarmiento (2011), as tecnologias atuais, como por exemplo, a televisão e o computador, correspondem a uma inflexão mais importante na cultura escolar, uma vez que estabelecem uma mediação particular com o conhecimento e não são meramente instrumentais – apesar de

poderem ser utilizadas apenas como instrumento. Assim, tais tecnologias e mídias corroboram por refazer as formas, as relações e os conteúdos do ofício de aluno.

A segunda está relacionada à dispensa da forma escolar no acesso ao conhecimento. Isto é, as crianças têm acesso facilitado a diversos conteúdos através da televisão e do computador e são especialmente competentes para o acesso ao conhecimento disponibilizado. As instituições escolares, portanto, ficam ameaçadas de:

extinção em inúmeros estudos de prospecção por efeito da emergência dos novos dispositivos de comunicação de saberes, é compungida a incorporar as tecnologias de informação e comunicação no seu programa institucional, procurando evitar a desvalorização do seu capital simbólico. (SARMENTO, 2011, p. 595)

Já a terceira diz respeito à transformação das rotinas das crianças por efeito das tecnologias e mídias, o que promove uma alteração nas relações entre espaço-tempo de jogo e espaço-tempo de estudo. Estes espaço-tempos, com recortes nítidos, tendem a diluir as suas fronteiras e a integrarem-se sob a forma de uma atividade idêntica (estar no computador, assistir televisão, navegar na internet), ainda que com conteúdos diferentes. Assim, “o *e-ofício* envolve e agrega a criança e o aluno na mesma identidade funcional” (SARMENTO, 2011, p. 595).

No entanto, mesmo reconhecendo estas mudanças e influências nos modos de ser e estar das gerações mais novas, é importante frisar que as crianças, perante a televisão e o computador, realizam um conjunto de atividades que não se esgotam apenas na consulta de informação ou em tarefas de aprendizagem.

De acordo com Sarmiento (2011), as práticas sociais das crianças perante os conteúdos e interações proporcionadas pela televisão e pelo computador são social e culturalmente situadas. Isso quer dizer que os traços da sociedade nas quais vivem as crianças repercutem em suas culturas infantis, transformando-as e ressignificando-as.

Assim sendo:

A construção do *e-ofício* da criança em contexto escolar, como forma específica dada ao “ofício de aluno” induzida pelo sentido que é dado na escola ao uso das tecnologias de informação e comunicação, procura responder às tensões e ambivalências enunciadas, através da capitalização para a aprendizagem dos conteúdos de ensino das formas de conhecimento que as crianças aportam na era digital. O *e-ofício* é, por outro lado, compatível com uma concepção educacional sustentada na socialização para o individualismo, pelo sentido de autonomia e de performatividade

individual que ele exige para ser devidamente desempenhado.
(SARMENTO, 2011, p. 599)

No entanto, a constituição da criança como sujeito do conhecimento não se limita aos conteúdos educativos, abrange outros domínios, percorre outros conteúdos, elenca outros modos de comunicar, desenvolve-se em outras linguagens que, frequentemente, são alheias a supervisão dos adultos.

Desse modo, a releitura das formas de ser criança e aluno nas instituições escolares se alteram propondo novas situações e formas da criança se relacionar com seus pares. Portanto, o e-ofício da criança é mais uma construção social ilustrativa das peculiares facetas culturais e educacionais em que se concretiza a ação das crianças na modernidade.

Por fim, cabe ressaltar que a cada período histórico redefinem-se novas relações entre crianças e adultos, mas, mais do que isto, “ocorrem novos processos de produção da diferença entre adultos e crianças, do reconhecimento dessa diferença e da regulação das relações daí resultantes” (SARMENTO, 2011, p. 600).

2.4 As contribuições para uma sociologia da infância

Os efeitos causados pela história na constituição da infância como categoria social nos levam a acreditar que esse processo é, de fato, uma construção social. Considerando-se o percurso histórico (Idade Média/modernidade) que abordamos nos itens anteriores, nosso intuito agora é propor alguns eixos de reflexão que possam contribuir para a construção de uma abordagem sociológica dos mundos sociais das crianças e da infância.

Nesse sentido, cabe iniciarmos afirmando que qualquer pessoa que se ocupe com a infância, seja médico, psicólogo ou educador, rapidamente se dará conta de que há uma grande diversidade de posicionamentos em relação ao tema. Assim, várias concepções são criadas e defendidas de acordo com as questões socioculturais:

[...] uns valorizam aquilo que a criança já é e que a faz a ser, de facto, uma criança; outros, pelo contrário, enfatizam o que lhe falta e o que ela poderá (ou deverá) vir a ser. Uns insistem na importância da iniciação ao mundo adulto; outros defendem a necessidade da proteção face a esse mundo. Uns encaram a criança como um agente dotado de competências e capacidades; outros realçam aquilo que ela carece (PINTO; SARMENTO 1997, p. 34).

A reflexão em torno da infância é bem complexa. Porém torna-se necessário, no campo educacional, reconhecer a criança de forma distinta do adulto e compreender que tal

categoria tem características próprias. Nessa perspectiva, Manuel Pinto e Sarmiento (1997, p. 64), afirmam que “um aspecto que parece fundamental na constituição de uma sociologia da infância relaciona-se com o estatuto social das crianças”. Na verdade, este é um processo desencadeador a se considerar, uma vez que é em torno dele que se “manifesta a discrepância de concepções, de atitudes e de práticas sociais” (PINTO; SARMENTO 1997, p. 64).

As recentes abordagens sociológicas procuram descrever como funciona a infância, como as crianças se relacionam e quais são as inerentes diferenças entre elas e os adultos. Tal abordagem tem concebido a infância e seus mundos como objeto e campo de observação e análise.

Manuel Pinto e Sarmiento (1997, p. 64 e 65), apoiados em Anne-Marie Ambert, mostram como a literatura sociológica das últimas décadas vem tratando a questão predominantemente do ponto de vista do papel dos adultos na socialização, estudando temas como, por exemplo, os efeitos que eles têm na vida dos filhos, o emprego das mães, o divórcio dos pais, a violência na mídia etc. Ambert¹² (1986, p. 21) justifica que “as crianças foram claramente tratadas mais como agentes passivos e como receptores do que como actores ou mesmo como consumidores ou participantes numa variedade de sistemas” (apud PINTO; SARMENTO 1997, p.65).

No campo educacional, as crianças precisam de reconhecimento, pois compreendemos a diversidade de contextos existentes em cada região. Tal análise é necessária na Educação Infantil para possibilitar o entendimento de que a criança é, sobretudo, sujeito de direitos.

Prout e James¹³ (1990, p. 4) fazem a afirmação, já por diversas vezes referida, ou pelo menos sugerida, “de que as crianças também constroem os seus mundos sociais, isto é, constroem o ambiente que as rodeia e a sociedade mais vasta em que vivem” (apud, PINTO; SARMENTO, 1997, p.65). Nesse sentido, apoiados em Manuel Pinto e Sarmiento (1997), destacamos alguns campos que consideramos fundamentais no processo de significação da infância.

O primeiro campo refere-se às redes de amigos, aos grupos de pertença, incluindo as relações internas e a respectiva organização. O segundo relaciona-se com as expressões culturais infantis, tais quais: brincadeiras, canções, jogos, modos e tempos em que são

¹² AMBERT, A. Sociology of Sociology: the place of children in North American Sociology, in ADLER, P.; ADLER, P. Sociological Studies of child development, vol. 1. London: Jai Press.

¹³ JAMES, A.; PROUT, A. Constructing and reconstructing childhood: Contemporary issues in the sociological study of childhood. London-New York: The Falmer Press, 1990.

realizados e a transmissão no espaço e no tempo. O terceiro campo diz respeito à compreensão dos novos papéis da criança na vida doméstica, nomeadamente os decorrentes da saída dos pais para o mercado de trabalho, o que exige que as crianças passem grande parte do tempo sozinhas em casa, assistindo televisão e, muitas vezes, cuidando dos irmãos mais novos. No âmbito da linguagem, as formas específicas de comunicação oral e corporal que se inserem no vocabulário constituem o quarto campo. O quinto engloba as condições de vida da criança, tendo como referencial o quadro de Direitos da Criança, de 1989, e a Lei de Diretrizes e Bases 9394/96. O sexto e último campo abrange os modos diferenciados como as crianças usam, se apropriam e atribuem sentido aos espaços, tempos, serviços e lógicas das instituições criadas pela sociedade adulta para a socialização dos pequenos (PINTO; SARMENTO, 1997).

Todos esses campos refletem e contribuem para o entendimento das culturas da infância, de modo que essa estrutura teórica opera com “contributos para a construção de uma sociologia da infância” (PINTO; SARMENTO, 1997, p. 66). Nessa perspectiva, vários autores têm colaborado na elaboração desse novo arcabouço teórico que auxilia na compreensão e nos estudos sobre a criança, dentre eles podemos destacar Sarmento (2004), Pinto e Sarmento (1997), Corsaro (2011), Muller (2006), entre outros que tem conferido grande importância ao tema.

Apoiados em James e Prout (1990, p. 8 e 9), destacamos as bases nas quais se sustentam e iniciam as obras teóricas em torno da infância, levantando alguns aspectos desse novo enfoque:

A infância é entendida como construção social; não é, por conseguinte nem um dado universal nem natural; a infância é uma variável da análise social, não dissociável de outras variáveis, tais como sexo ou a classe social; a análise comparativa e transcultural revelam uma grande variedade de infância; As culturas e relações sociais das crianças merecem ser estudadas em si mesmas, e autonomamente face às perspectivas e preocupações dos adultos; as crianças são e devem ser vistas como seres activos face ao seu mundo próprio e face a sociedade em que vivem e não sujeitos passivos das estruturas e processos sociais; O envolvimento na construção de um novo paradigma de sociologia da infância é também, à luz da dupla hermenêutica das ciências sociais, o envolvimento no processo de reconstrução da infância na sociedade (apud MONTADON, 2001, p. 51)

Apesar das características em favor das crianças, essa proposta vem encontrando dificuldades para sua ampliação e reconhecimento científico. As ideologias dominantes na educação não valorizam a socialização nem a condição social das crianças, defendidas pelas

teorias interacionistas, que apresentam críticas ao conceito funcionalista de socialização. Segundo Pinto & Sarmiento (1997), para atender com significado as exigências da socialização das crianças, é necessário introduzirmos pesquisas de cunho etnográfico que façam o exercício de auscultação das vozes infantis.

Os autores (1997, p.69) explica que,

[...] outro risco possível no processo da construção de uma sociologia da infância, nomeadamente na perspectiva em que a orientação interacionista a formula e apresenta, seria o da insularização deste domínio sociológico, sem capacidade de interação com a produção sociológica dominante.

Nessas condições, a construção de abordagens teóricas não pode se dar do dia para a noite. Há sem dúvida muito por fazer ainda, antes que a sociologia da infância seja reconhecida de maneira mais ampla. Ela encontra os mesmos problemas com que se debateram outros estudos e deverá enfrentar toda uma série de paradoxos ligados à atitude ambivalente das sociedades modernas em face da infância, que, mesmo manifestando uma grande preocupação com a criança, privam-na, ao mesmo tempo, de seus direitos. Para Manuel Pinto e Sarmiento (1997, p.70), não somente a sociologia, mas:

[...] igualmente outras ciências humanas e sociais podem dar um contributo importante para o estudo da dimensão social da infância, como é o caso da Antropologia, da História, da Semiótica, da Psicologia Social e do Desenvolvimento, etc. Tal pluralidade de focagens constitui-se como uma condição essencial para um melhor conhecimento e valorização do lugar da infância na sociedade.

2.4.1 A criança na perspectiva da Sociologia da Infância

Conforme ressaltamos anteriormente, os estudos sobre as crianças é algo novo na Sociologia. Tais estudos demoraram a ser consolidados em razão de que as crianças foram desdenhadas e/ou ignoradas pelos sociólogos e pesquisadores que se dedicaram à temática. Isso decorreu da posição marginalizada e subordinada em que as crianças se encontravam na sociedade e também em virtude das concepções teóricas e de socialização que vigoravam até então.

De modo semelhante às ideias iniciais discutidas no início do capítulo, os estudos de Phillipe Àries confirmam o caráter de marginalização e subordinação que as crianças se encontravam. Somente no fim do século XX, a temática criança e infância passou a ter maior

amplitude nos estudos da Sociologia. Antes disso, as crianças sempre eram estudadas como um fenômeno vinculado à escola e à família. Tais processos de estudo estavam atrelados à discussão sobre a socialização da criança como uma forma de inculcação dos valores da sociedade adulta. Assim, a Sociologia, que até então não tinha reservado às crianças uma atenção específica, começa a ganhar espaço nas pesquisas voltadas à escola e à socialização na infância.

No fim do século XX, as pesquisas sociológicas sobre a infância ganharam atenção especial. Esse diagnóstico se evidencia por meio das diversas publicações em revistas especializadas, e ainda, com as obras que começaram a ganhar amplitude e importância, como foi o caso das publicações de Sarmento (2004), Pinto e Sarmento (1997), Corsaro (2011), Muller (2006), entre diversos outros.

Marchi (2010) afirma que por volta dos anos 90 divulgou-se um debate em torno do que ficou conhecido como a “crise dos paradigmas” nas discussões da Sociologia da Educação. Para a autora (2010, p. 194), ocorreu o surgimento de uma nova fase na história desta disciplina em razão da crise do paradigma da reprodução, em outras palavras, “[...] devido os sinais de esgotamento do modelo de análise macroestrutural causador de uma certa “esterilização” (ou paralisação) teórica na disciplina (também chamada de “glaciação teórica”)”.

Esta mudança no interior da Sociologia da Educação ocorreu, ainda, em virtude da chamada *explosão do objeto* que consiste na atenção que a Sociologia da Educação passou a dispensar aos novos objetos de pesquisa até então não reconhecidos como próprios da disciplina. Ou seja, os objetos dos quais somente a pedagogia se ocupava, passaram a ser reconhecidos como práticas sociais e, portanto, objetos legítimos do estudo sociológico (SARMENTO, 2008).

Neste movimento de surgimento de novos objetos e novas perspectivas de abordagem e de análise, a Sociologia da Educação se aproximou da metodologia e referencial teórico da antropologia e também da história da educação.

Marchi (2010), esclarece que essa mudança toda no interior da Sociologia da Educação esteve fortemente relacionada à constituição de um novo campo disciplinar que viria propor a construção de um novo paradigma para os estudos sociais da infância e da criança.

Neste sentido, as mudanças ocorridas na Sociologia da Educação decorriam de uma mudança paradigmática ainda mais radical e era a que estava sendo proposta pela Sociologia da Infância, tanto em sua versão francófona, que surgiu diretamente vinculada aos estudos em Sociologia da Educação, quanto em sua versão anglófona, que emergiu de forma totalmente independente a estes estudos (MARCHI, 2010, p. 195-196).

Nessa perspectiva, a Sociologia da Infância se propunha a pensar a criança e a infância em relação à sociedade mais ampla e não somente em situação familiar ou escolar. Para Sirota (2001) e Montandon (2001) foi no âmbito da sociologia da educação que, no campo científico francês, emergiu a maior parte dos sociólogos da infância; enquanto que, no campo de língua inglesa (com quase 15 anos de antecedência em relação aos franceses), os sociólogos da infância emergiram das mais diversas áreas do conhecimento (medicina, economia, estudos feministas, estudos folcloristas, etc.)

Considerando-se tais proposições, Abramowicz & Oliveira (2010, p. 04) afirmam que:

este campo teórico aparece a partir da inflexão da concepção de socialização, que vinha sendo pensada até então segundo os aportes durkheimianos. Os sociólogos se voltavam para o estudo das influências desta socialização na vida das crianças a partir de uma perspectiva estrutural-funcional. Especialmente a sociologia da educação, permaneceu durante um longo período presa à definição durkheimiana de imposição dos valores adultos sobre a criança levando estas a permanecerem no silêncio, 'mudas', ou seja, em uma posição marginalizada e passiva diante do mundo adulto.

Sirota (2001) afirma que esta inflexão permite pensar a criança como sujeito atuante no seu processo de socialização e também construtor de sua infância, e não apenas como objeto passivo deste processo e de qualquer outro. De acordo com Sirota (2001, p. 12):

O afastamento em relação à posição durkheimiana é claro. Trata-se de romper a cegueira das ciências sociais para acabar com o paradoxo da ausência das crianças na análise científica da dinâmica social com relação a seu ressurgimento nas práticas consumidoras e no imaginário social. Decorre daí a proposta de Javeau de trabalhar para o conhecimento da infância como um grupo social em si, como um povo com traços específicos. Assim se retoma a proposição de Mauss de considerar a infância como um meio social para a criança, desse modo, articulando essa abordagem à sociologia geral. Trata-se, no âmbito dessas contribuições, de tomar com seriedade esse ator social que é a criança, interrogando-se sobre os quadros teóricos disponíveis ou necessários.

A partir desta primeira inflexão, outras foram realizadas, e desta forma, permitiram o surgimento de novas temáticas bem como a elaboração de novas metodologias que buscaram entender as crianças como produtoras de culturas. Na sociologia, “grande parte do pensamento sociológico sobre crianças e infância deriva do trabalho teórico sobre

socialização, processo pelo qual as crianças se adaptam e internalizam a sociedade” (CORSARO, 2011, p. 19).

No primeiro capítulo do livro “Sociologia da Infância” (2011), cujo autor é um importante estudioso da temática, William A., Corsaro retrata os dois diferentes modelos que foram propostos no processo de socialização: o modelo **determinista** e o modelo **construtivista**. O primeiro defende que a criança desempenha basicamente um papel passivo e que deve ser moldada. “Nessa vertente, a criança é simultaneamente uma ‘iniciante’ com potencial para contribuir para a manutenção da sociedade e uma ‘ameaça indomada’, que deve ser controlada por meio de treinamento cuidadoso”. Já no segundo modelo, a criança “é vista como agente ativo e um ávido aprendiz. Sob essa perspectiva, a criança constrói ativamente seu mundo social e seu lugar nele” (CORSARO, 2011, p. 19).

Atualmente, tais modelos são percebidos nas práticas e discursos de profissionais da área educacional. Porém, defendemos a criança como alguém que não deve ser moldado ou passivo na sociedade, ou seja, concordamos com a visão da Sociologia da Infância que defende a infância como uma forma social, como “um período em que as crianças vivem suas vidas quanto uma categoria, ou parte da sociedade, como classe social” (CORSARO 2011, p. 41).

Dessa forma, de acordo com Sarmiento (2008), considerando-se, concomitantemente, as perspectivas estruturais e interativas da infância, a Sociologia da Infância desenvolveu-se no advento da modernidade por necessidade de compreensão do que constitui uma das mais importantes contradições contemporâneas: “nunca como hoje as crianças foram objecto de tantos cuidados e atenções e nunca como hoje a infância se apresentou como a geração onde se acumulam exponencialmente os indicadores de exclusão e de sofrimento” (p. 04). Dessa maneira, ao refletir sobre as condições sociais atuais da vida das crianças, a Sociologia da Infância adentra decisivamente na construção da reflexividade contemporânea sobre a realidade social.

A esse respeito, Sarmiento (2008, p. 07) afirma que:

A Sociologia da Infância propõe o estabelecimento de uma distinção analítica no seu duplo objecto de estudo: *as crianças como actores sociais*, nos seus mundos de vida, e a *infância*, como categoria social do tipo geracional, socialmente construída. A infância é relativamente independente dos sujeitos empíricos que a integram, dado que ocupa uma posição estrutural. Essa posição é condicionada, antes de mais, pela relação com as outras categorias geracionais. Deste modo, por exemplo, a infância depende da categoria geracional constituída pelos adultos para a provisão de bens

indispensáveis à sobrevivência dos seus membros, e essa dependência tem efeitos na relação assimétrica relativamente ao poder, ao rendimento e ao *status* social que têm os adultos e as crianças, sendo esta relação transversal (ainda que não independente) das distintas classes sociais. Por outro lado, o poder de controle dos adultos sobre as crianças está reconhecido e legitimado, não sendo verdadeiro o inverso, o que coloca a infância – independentemente do contexto social ou da conjuntura histórica – numa posição subalterna face à geração adulta.

Essa afirmação não significa – apesar da condição subalterna que a criança possui na sociedade devido à sua condição etária – que a criança é um sujeito imaturo, que está à espera de crescer. Pelo contrário, “as crianças são e devem ser vistas como actores na construção e determinação das suas próprias vidas sociais, das vidas dos que as rodeiam e das sociedades em que vivem. As crianças não são os sujeitos passivos de estruturas e processos sociais” (Prout e James, 1990, p. 08 apud SARMENTO, 2008, p. 09). A Sociologia da Infância, portanto, reforça a ideia da criança como sujeito capaz que, a partir das relações, experiências e conhecimento já adquiridos, cria modos e formas de se estabelecer na sociedade e, em especial, na escola.

Corsaro ressalta que “as crianças, assim como os adultos, são participantes ativos na construção social da infância e na reprodução interpretativa de sua cultura compartilhada” (2011, p. 19). Tal afirmação pode ser entendida através da noção de reprodução interpretativa:

“O termo *interpretativo* abrange os aspectos inovadores e criativos da participação infantil na sociedade. [...] as crianças criam e participam de suas próprias e exclusivas culturas de pares quando selecionam ou se apropriam criativamente de informações do mundo adulto para lidar com suas próprias e exclusivas preocupações. O termo *reprodução* inclui a ideia de que as crianças não se limitam a internalizar a sociedade e cultura, mas contribuem ativamente para a produção e mudança culturais” (CORSARO, 2011 ,p. 29).

Nessa mesma linha de raciocínio, Sirota (2001) afirma que a criança fornece um quadro interpretativo que permite contextualizar os primeiros anos da vida humana. A infância, vista como fenômeno diferente da imaturidade biológica, não é mais um elemento natural ou universal dos grupos humanos, mas aparece como um componente específico tanto estrutural quanto cultural de um grande número de sociedades.

Delgado e Müller (2005) indicam que essa desnaturalização da definição demonstra a variabilidade dos modos de construção da infância na dimensão tanto diacrônica quanto sincrônica e reintroduz o objeto infância como um objeto ordinário de análise sociológica, redefinindo as divisões clássicas entre psicologia e sociologia em relação a esse período da vida.

As crianças são ao mesmo tempo produtos e atores dos processos sociais. Trata-se de inverter a ordem estabelecida, não de discutir sobre o que produzem a escola, a família ou o Estado, mas de indagar sobre o que a criança cria na intersecção de suas instâncias de socialização.

As crianças apresentam uma maneira particular de compreender a sociedade. De acordo com Sarmiento (2004, p. 22), “as culturas da infância exprimem a cultura societal em que se inserem, mas fazem-no de modo distinto das culturas adultas, ao mesmo tempo que veiculam formas especificamente para a construção permanente das culturas da infância”. Buckingham (2007, p. 19) concorda com Sarmiento ao afirmar que “a infância é variável – histórica, cultural e socialmente variável. As crianças são vistas – e vêem a si mesmas - de formas muito diversas em diferentes períodos históricos, em diferentes culturas e em diferentes grupos sociais”.

Para Montandon (2001, p. 52), a infância é variável e não pode ser inteiramente separada de outras variáveis como a classe social, o sexo ou o pertencimento étnico. As relações sociais das crianças e suas culturas devem ser estudadas em si.

A autora (2001) afirma, ainda, que a infância é um fenômeno no qual se encontra a “dupla hermenêutica” das ciências sociais evidenciada por Giddens, ou seja, proclamar um novo paradigma no estudo sociológico da infância significa engajar-se num processo de “reconstrução” da criança e da sociedade.

Para Dalberg, Pence e Moss (2003, p. 85), “a infância é um estágio da vida e um fenômeno permanente na sociedade. As crianças vivem através da infância”. Tal indicação demonstra a intersecção entre criança e infância como categoria social, portanto, que possui direitos. Desse modo, a infância é um conceito historicamente construído e as crianças também estão sendo historicamente construídas e modificadas. A cada período histórico ou social, os papéis atribuídos à criança transformam-se.

Nesse sentido, a ciência sociológica, ao elaborar um conjunto de características sobre a criança, reconheceu a infância como um momento do desenvolvimento humano, despertando o campo para várias pesquisas e orientações no cuidado e educação desse grupo etário, a infância.

No início do século XXI, o fenômeno das transformações técnico-científicas, econômicas e políticas ocasionou nos países ocidentais a destruição das identidades dos grupos sociais em detrimento de sua integração (LIBÂNEO, 2008). Nesse sentido, o processo

formativo da personalidade é responsável apenas pela reprodução de uma condição imposta sutilmente pelas tecnologias, se encarregando de manter a fragmentação dessas identidades. Tal processo significa e inclui a infância num grupo etário no qual a sociedade capitalista e globalizada impõe seus padrões.

De modo contrário à concepção teórica que vê a criança como sujeito da história e da cultura, a concepção estabelecida pelo mundo técnico-científico determina padrões comportamentais universais e, conseqüentemente, leva as populações infantis a agirem de uma forma homogênea, negando as suas idiossincrasias.

As pesquisas na área da sociologia da infância revelam uma concepção de criança capaz, sujeito atuante na sociedade que também produz culturas. O reconhecimento desse novo lugar da criança, vista por um novo conceito, contempla como eixo as bases da psicologia sócio-histórica e sua concepção de criança, para fundar um pensamento centrado numa pedagogia da infância, uma infância de direitos. Tal concepção emerge do conjunto de estudos e experiência, a de criança capaz ou competente. Nesse sentido, a ótica estabelecida auxilia na maneira de conceber a infância e perceber que as crianças não são incompetentes ou imaturas, mas conscientes e com condições para se inserirem no mundo da cultura.

Porém, na busca pela definição do que é a criança ou do que ela é capaz de fazer, se a compararmos com o adulto, obviamente vamos defini-la por suas incapacidades. De modo contrário, se a olharmos a partir dela e daquilo que ela é capaz de fazer, nós a definiremos como um ser de múltiplas possibilidades (MELLO, 2007).

Na busca por um novo paradigma da infância, que concebe a criança como sujeito capaz e social, conforme explicitam Sarmiento (2004), Pinto e Sarmiento (1997), Corsaro (2011), Muller (2006), fica aqui a direção de um novo olhar para a criança, que supera as antigas visões naturalizadas na educação infantil.

Nesse sentido, partindo da concepção da Sociologia da Infância, a nossa pesquisa se baseia na tendência da pesquisa *com* ou *para* crianças e não na pesquisa *sobre* criança. Essa tendência defendida por Corsaro (2011, p. 57) “reposiciona as crianças como sujeitos em vez de objetos de pesquisa”. Ou seja,

o processo de pesquisa reflete uma preocupação direta em capturar as vozes infantis, suas perspectivas, seus interesses e direitos como cidadãos. [...] as crianças são vistas como atores sociais em seu próprio direito, e os métodos são adaptados e refinados para melhor ajuste as suas vidas (COR SARO, 2011, p. 57).

Nessa perspectiva, cabe ressaltarmos que ao estudar a infância, não é apenas com as crianças que a disciplina se ocupa. Na verdade, a Sociologia da Infância retrata a totalidade da realidade social, uma vez que as crianças constituem uma porta de entrada fundamental para a compreensão dessa realidade. Considerar, portanto, a criança nesse processo de análise “é o que é, porventura, novo e inesperado no desenvolvimento recente da disciplina” (SARMENTO, 2008, p. 03).

Tal perspectiva tem a intenção de ressaltar a criança enquanto sujeito capaz e ativo, que recebe as informações e conhecimentos já existentes na sociedade e, através deles, cria suas próprias interpretações, modificando-as e reproduzindo-as com uma nova leitura, a partir das suas experiências vivenciadas no processo de socialização.

3 INFÂNCIA E CULTURAS

Neste terceiro capítulo buscamos compreender as relações que as crianças estabelecem com o mundo, com as informações, com os objetos e as relações pessoais estabelecidas a partir do seu nascimento. Tal discussão é necessária para que possamos expressar nosso modo de perceber as singularidades e particularidades da infância, ou seja, o que esse grupo geracional apresenta como aspectos diferenciados das demais categorias sociais.

Para tanto, apresentamos e discutimos as seguintes questões: O conceito de cultura; as culturas da infância; e, por fim, as culturas lúdicas. No primeiro item de discussão, nos referenciamos nos estudiosos da Antropologia, Cucho (1999), Kessing (1961) e Laraia (2007). Tais referências foram importantes para evidenciarmos o ponto de partida no qual as concepções que se apresentarão em seguida estão pautadas.

Compreender e apresentar o conceito de cultura nos ajudou a caminharmos em busca do rompimento de visões e concepções oriundas do senso comum que costumam empregar o termo cultura de modo equivocado e com certa confusão conceitual. É comum no nosso dia-a-dia ouvirmos as seguintes afirmações: “fulano tem cultura”, ou “ele é culto”, ou, ainda, “nossa, que pessoa sem cultura!”.

Nesse sentido, a palavra cultura é utilizada para designar o desenvolvimento da pessoa humana perante a educação e sua instrução. Os termos *inculto* e *culto*, são empregados na linguagem popular, por exemplo, com uma grande carga de discriminação e de preconceitos. Nesta perspectiva, o conceito de cultura, sobretudo a letrada, é considerado superior às outras.

No entanto, na visão da antropologia, os autores defendem que tais afirmações não são coerentes, pois nenhuma cultura é superior a outra. O que podemos afirmar com certa segurança é que determinada cultura dispõe de uma tecnologia avançada ou que determinada instituição é desenvolvida. Tal avanço e desenvolvimento são em virtude de cada cultura ser o melhor, o máximo legado deixado pelas gerações anteriores.

Diante do exposto, parece evidente a necessidade de se aprofundar cientificamente o termo cultura, para que se evite, especialmente durante a nossa discussão, o seu entendimento de maneira equivocada e a ideia que pretendemos transpor ao leitor.

No que compete ao segundo item de discussão, as “Culturas da Infância”, nos referenciamos nos autores da Sociologia da Infância, especialmente Sarmiento (2004), que contribuiu de forma ímpar nos estudos realizados antes e durante a investigação deste tema.

Por meio de nossas discussões, buscamos responder a algumas indagações que precisam ser refletidas e discutidas a fim de que o universo infantil seja compreendido, bem como suas especificidades e suas culturas. Nessa lógica, as questões que nortearam essa temática foram: as crianças são possuidoras de culturas próprias não redutíveis às culturas dos adultos? As crianças vivem em um mundo autônomo e auto-regulado, com seus próprios valores, conhecimentos, leis, formas de sentir, agir e pensar sobre o mundo?

Compreender, assim, as culturas da infância é de suma importância, já que elas viabilizam novos significados para a ação educativa e, ainda, apresenta-se como um valioso suporte para buscar avanços qualitativos na educação e na construção de saberes que acompanham historicamente a infância.

Finda essa discussão, o nosso próximo passo consistiu em refletir sobre as “Culturas Lúdicas”, o que, sem dúvida, auxiliou na compreensão teórica não apenas do entendimento bibliográfico e científico, mas, sobretudo, na nossa maneira de direcionar o olhar para as crianças e suas manifestações. Para tanto, nosso aporte teórico foi, de modo mais contundente, os estudos de Brougère (1998; 2010).

Cabe ressaltar que conhecer as culturas específicas do grupo geracional infância nos possibilita ampliar a compreensão sobre as crianças contemporâneas, especialmente as que foram sujeitos da pesquisa, que fazem parte de uma determinada região, participantes de uma cultura local com características singulares, na qual são entendidas como sujeitos transformadores da cultura e, ao mesmo tempo, sujeitos que são transformados e atingidos por ela.

Pretendemos, ao final deste capítulo, dar início à discussão que nos levará a compreender os processos que fazem parte das culturas infantis nos dias de hoje e as influências que são exercidas sobre ela. Nesse sentido, Souza e Salgado (2008) inferem que:

indagar sobre a experiência da infância no mundo de hoje implica em um olhar crítico sobre as representações da criança na mídia e sobre os modos como adultos e crianças interagem com a cultura do consumo, a tecnologia e a velocidade com que as informações circulam, redefinindo não apenas as relações entre as pessoas, mas também uma nova cultura lúdica (p. 207).

A partir dessa afirmativa, deixaremos a discussão sobre as influências midiáticas, especialmente a da televisão que é o foco de nossa pesquisa, para o *capítulo 4*, tendo em vista, que as discussões sobre Cultura, Culturas Infantis e as Culturas Lúdicas exigirá um esforço que antecede as discussões posteriores.

3.1 Concepção científica de *cultura*

Ao longo do tempo diferentes abordagens foram adotadas para a palavra cultura, especialmente nos países como França e Alemanha, onde surgiram as primeiras noções de alusões ao termo. Os diversos estudos, debates e concepções adotadas no decorrer dos anos justificam a polissemia que a palavra possui até os dias de hoje, tornando sua complexidade plenamente compreensível, até mesmo entre estudiosos.

Desse modo, devido ao processo histórico que apresentou variadas conceituações para o termo cultura nota-se que, ainda hoje, não existe um consenso geral acerca do termo cultura, mesmo entre os estudiosos antropólogos. Kessing (1961), afirma que existem mais de cento e sessenta delineamentos diferentes para o termo. Tal registro, de acordo com o autor possibilita a existência de numerosos problemas relacionados com o uso científico desse termo, assim como acontece com tantos outros conceitos científicos. Para Laraia (2007, p. 63) “os antropólogos sabem de fato o que é cultura, mas divergem na maneira de exteriorizar este conhecimento”.

Diante dessa polissemia e com o intuito de evitarmos que esses problemas e equívocos estejam presentes no momento da leitura desse estudo, apresentaremos a seguir a concepção científica de cultura que os autores e estudiosos da antropologia defendem e pela qual nosso olhar e compreensão estiveram pautados quando nos referimos a esse termo.

Kessing (1961) indaga que o conceito científico de cultura aproxima-se do sentido original da palavra, que é derivada do verbo latino *colere* (cultivar ou instruir) e do substantivo *cultus* (cultivo ou instrução). Assim, “Cultura, no sentido mais amplo, é o comportamento cultivado, isto é, a totalidade da experiência adquirida e acumulada pelo homem e transmitida socialmente, ou ainda, o comportamento adquirido por aprendizado social” (p. 49).

A primeira definição do termo cultura que foi formulada a partir do ponto de vista antropológico, reporta-se ao antropólogo britânico Edward Burnett Tylor (1871, p. 1):

Cultura e civilização, tomadas em seu sentido etnológico mais vasto, são um conjunto complexo que inclui o conhecimento, as crenças, a arte, a moral, o direito, os costumes e as outras capacidades ou hábitos adquiridos pelo homem enquanto membro da sociedade (apud CUCHE 1999, p. 35).

Cuche (1999) explica que tal definição rompe com as visões restritivas e individualistas de cultura. Para Tylor (1871) “cultura é a expressão da totalidade da vida

social do homem. Ela se caracteriza por sua dimensão coletiva. Enfim, a cultura é adquirida e não depende da hereditariedade biológica” (apud CUCHE, 1999, p. 35). De modo análogo, Mello (2001, p. 42) completa que “[...] ela é o conjunto de experiências vividas pelo homem através de mais de um milhão de anos de existência”.

A partir de sua definição “Tylor abrangia em uma só palavra todas as possibilidades de realização humana, além de marcar fortemente o caráter de aprendizado da cultura em oposição à ideia de aquisição inata, transmitida por mecanismos biológicos” (LARAIA, 2007, p. 25).

O conceito de cultura, que utilizamos atualmente, origina-se na definição apresentada por Tylor que formalizou uma ideia que estava crescendo na subjetividade humana. O antropólogo procurou demonstrar “[...] que cultura pode ser objeto de um estudo sistemático, pois trata-se de um fenômeno natural que possui causas e regularidades” (LARAIA, 2007, p. 30)

A cultura, segundo Cuche (1999), é o que permite ao homem adaptar-se ao seu meio, mas ela também possibilita adaptar o meio ao próprio homem, aos seus projetos e às suas necessidades. Isto é, a cultura torna possível a transformação da natureza.

É a cultura que faz com que uma criança criada no Brasil seja brasileira e outra criada no Japão seja japonesa. A cultura é o que difere as populações umas das outras. A respeito disso, Cuche (1999, p. 10) justifica que:

Se todas as “populações” humanas possuem a mesma carga genética, elas se diferenciam por suas escolhas culturais, cada uma inventando soluções originais para os problemas que lhe são colocados. No entanto, estas diferenças não são irredutíveis umas às outras pois, considerando a unidade genética da humanidade, elas representam aplicações de princípios culturais universais, princípios suscetíveis de evoluções e até de transformações.

Diante do exposto, a noção de cultura se mostra como um importante instrumento para acabar com as explicações naturalizantes dos comportamentos humanos. Podemos destacar as divisões de papéis entre homens e mulheres, os hábitos alimentares e higiênicos e todas as demais tarefas realizadas nas sociedades que resultam fundamentalmente da cultura e por isso varia de uma sociedade para outra (CUCHE, 1999, p 11).

Cuche (1999) afirma, ainda, que nada é puramente natural no homem. Até mesmo as funções humanas que se referem às necessidades fisiológicas, tais como o sono, a fome, o desejo sexual, entre outros, são informados pela cultura e as sociedades não dão necessariamente as mesmas respostas para estas necessidades.

Nota-se então o quanto a cultura está presente a todo momento nas nossas atividades diárias, na nossa maneira de falar, no nosso comportamento, nossos hábitos, costumes, nos modos como nos relacionamos com outras pessoas e objetos.

Sendo assim, é possível concluirmos que não existe pessoa sem cultura, por mais diferente que possa ser os costumes e os hábitos de outros povos e, embora pareçam extravagantes ou desconexos, devemos compreender que tais costumes estão dentro de um contexto cultural que forma uma unidade harmônica e lógica.

Assim, o conceito científico do termo cultura que a nossa pesquisa adota compreende que cultura:

[...] embora tenha sua origem na capacidade mental do homem, não é um processo individual, mas coletivo. Ela não será, com certeza, a simples soma de experiências interiorizadas por cada um dos indivíduos na sociedade. É, antes, uma resultante dessas experiências individuais, em confronto permanente, e as experiências cristalizadas sob as mais variadas formas, como documento escritos, artefatos, obras de arte, fitas magnéticas, fotos, filmes, etc. Um fato de fácil constatação é que um indivíduo por mais (culto) que possa ser (no sentido de quantidade e intensidade de culturas aprendidas) não consegue jamais conhecer toda a sua cultura. (MELLO, 2001, p. 43)

3.1.1 Etnocentrismo e o Relativismo Cultural.

Cuche (1999) amplia a discussão sobre o conceito científico do termo cultura salientando que Boas foi o primeiro antropólogo a fazer pesquisas *in situ* para observação direta e prolongada das culturas primitivas. Nesse sentido, é ele o inventor da etnografia. Nas obras do antropólogo Boas, existe uma tentativa de pensar a diferença. Para ele, a diferença primordial entre os grupos humanos não é de ordem racial e sim de ordem cultural.

Por meio de Cuche (1999) apresentaremos, brevemente, as ideias defendidas por Franz Boas, que salientam sobre as relações estabelecidas e/ou as interpretações que precisam estar presentes no momento de se pesquisar ou discutir o termo cultura. Para isso, é necessário que os conceitos de “etnocentrismo” e “relativismo cultural” apresentem-se em nossa discussão.

Cuche (1999) destaca que, foi inicialmente Boas que declarou não existir diferenças biológicas entre os primitivos e os civilizados. Para ele, as diferenças eram apenas de cultura, adquiridas e, logo, não inatas. “Ao contrário de Tylor, de quem ele havia no entanto tomado a definição de cultura, Boas tinha como objetivo o estudo ‘das culturas’ e não ‘da Cultura’” (p. 42).

Segundo Boas, para a realização de um estudo de uma cultura particular era necessário muito zelo, devia, o etnólogo, anotar tudo, os detalhes dos detalhes, estar atento às conversas informais e às relações estabelecidas entre os indivíduos. Conforme afirma Cuche, Boas “[...] levava ao extremo sua preocupação com o detalhe e exigia um conhecimento exaustivo da cultura estudada antes de qualquer conclusão geral” (ibidem, p.43).

Devemos a Boas a concepção antropológica do “relativismo cultural”, mesmo que não tenha sido ele o primeiro a pensar a relatividade cultural nem o criador desta expressão que aparecerá apenas mais tarde. Para ele, o relativismo cultural é antes de tudo um princípio metodológico. A fim de escapar de qualquer forma de etnocentrismo no estudo de uma cultura particular, recomendava abordá-la sem *a priori*, sem aplicar suas próprias categorias para interpretá-la, sem compará-la prematuramente a outras culturas. Ele aconselhava a prudência, a paciência, os “pequenos passos” na pesquisa. Tinha consciência da complexidade de cada sistema cultural e julgava que somente o exame metódico de um sistema cultural em si mesmo poderia chegar ao fundo de sua complexidade. (CUCHE, 1999, p.44).

Boas defendia que cada cultura era única e específica. Preocupava-se com o que fazia a originalidade de uma cultura. Para o autor, cada cultura representava uma totalidade singular e todo seu esforço consistia em pesquisar o que fazia sua unidade. Daí sua preocupação de não somente descrever os fatos culturais, mas de compreendê-los. Cuche (1999) esclarece que, segundo o antropólogo “cada cultura é dotada de um ‘estilo’ particular que se exprime através da língua, das crenças, dos costumes, também da arte, mas não apenas desta maneira. Este estilo, este ‘espírito’ próprio a cada cultura influi sobre o comportamento dos indivíduos” (CUCHE, 1999, p.45).

Os pensamentos de Boas, no que concerne ao relativismo cultural, relacionavam-se à tentativa de romper com o etnocentrismo, ou seja, o pensamento de que o próprio grupo é o centro de todas as coisas, e assim, todos os demais grupos são avaliados e medidos em relação ao primeiro. Tal visão compreende seu grupo, seus costumes e hábitos como sendo os válidos, os demais são considerados inferiores. “O etnocentrismo pode tomar formas extremas de intolerância cultural, religiosa e até política” (CUCHE, 1999, p. 48).

O etnocentrismo pode estar presente tanto nas sociedades “primitivas”, que consideram os seus vizinhos como inferiores em humanidade, quanto nas sociedades mais “modernas”, nas quais se julgam mais “civilizadas” (CUCHE, 1999).

Contudo, vale ressaltar que, o etnocentrismo compreendido no sentido original do conceito, “[...] deve ser encarado como um fenômeno plenamente normal, constitutivo, na realidade de qualquer coletividade étnica enquanto tal. Neste sentido, um certo grau de

etnocentrismo é necessário para a sobrevivência de qualquer coletividade étnica” (PIERRE-JEAN SIMON, 1993, p. 61 apud CUCHE, 1999, 242-243).

Nessa lógica, a Ciências Sociais recorre ao relativismo cultural, no intuito de:

[...] postular que todo o conjunto cultural tem uma tendência para a coerência e uma certa autonomia simbólica que lhe confere seu caráter original singular; e que não se pode analisar um traço cultural independentemente do sistema cultural ao qual ele pertence e que lhe dá sentido. Isto quer dizer estudar todas as culturas, quaisquer que sejam *a priori*, sem compará-las e ou ‘medi-las’ *prematuramente* em relação às outras culturas” (CUCHE, 1999, p.241).

Desse modo, o relativismo cultural e o etnocentrismo são tomados como princípios metodológicos nas Ciências Sociais e não são considerados contraditórios, mas sim complementares.

Mediante tais discussões, chegamos em um aspecto que se faz importante para a continuidade das nossas próximas discussões, o fato de que a cultura não é apenas adquirida, conforme aponta o texto acima, ela também é transformada, mudada e acrescentada (MELLO, 2001).

É nessa perspectiva que apresentaremos o nosso próximo subitem “Culturas da Infância”, no sentido de ressaltarmos que a criança não é um sujeito passivo na cultura em que está inserida, ela deve ser vista e compreendida como sujeito capaz de interpretar, transformar e até mesmo ampliar a cultura, por meio das relações que mantêm com as demais pessoas e com os objetos.

3.2 As Culturas da Infância

A nossa intenção com este subtítulo é discutir a infância nos seus próprios termos, sendo necessário para isso levantarmos as seguintes indagações no decorrer da discussão: o que é culturas da infância? Como se dá e quais são os eixos estruturadores das culturas infantis? Para tanto, utilizaremos autores da Sociologia da Infância que pautam suas discussões sobre os estudos das crianças e suas culturas, não como objetos da socialização dos adultos, mas como sujeitos do processo de socialização (MONTANDON, 2001).

Inicialmente, vale ressaltar que trataremos das culturas infantis não como algo a parte da sociedade, mas como uma cultura pertencente a outra maior. Isto é, as crianças elaboram sentidos para o mundo e suas experiências compartilhando plenamente de uma cultura.

Esses sentidos tem uma particularidade, e não se confundem nem podem ser reduzidos àqueles elaborados pelos adultos; as crianças têm autonomia cultural frente ao adulto. Essa autonomia deve ser reconhecida e também relativizada: digamos, portanto, que elas têm uma *relativa autonomia* cultural. Os sentidos que elaboram partem de um sistema simbólico compartilhado com os adultos (COHN, 2005, p. 35).

Compreende-se então, que as crianças fundam suas culturas a partir dos modos como vivem, dos mundos naturais e simbólicos com os quais interagem. Desse modo, a vida cotidiana das crianças e a diversidade dos mundos sociais em que elas participam é um aspecto central para compreender as possibilidades das culturas da infância. Ou seja, “as culturas infantis não nascem no universo simbólico exclusivo da infância, este universo não é fechado — pelo contrário, é, mais do que qualquer outro, extremamente permeável — nem lhes é alheia a reflexividade social global” (SARMENTO; PINTO, 1997, p. 21).

Nesse contexto, podemos refletir que as culturas da infância são entendidas como uma subcultura¹⁴ das culturas societais, que originam-se na cultura dos adultos. No entanto, é preciso considerar que subcultura não significa uma cultura inferior. As subculturas são segmentos da sociedade que diferem do padrão da sociedade maior, isto é, são partes constitutivas da cultura global considerada (MELLO, 2001). De certa forma, uma subcultura pode ser vista como uma cultura que existe dentro de uma cultura maior. A existência de várias subculturas é uma característica de sociedades complexas, como a do Brasil. Assim, os membros de uma subcultura podem participar da cultura mais geral e, ao mesmo tempo, ter formas distintas e únicas de comportamento. Frequentemente, uma subcultura desenvolve aspectos específicos que a distingue da sociedade maior.

Esse é o caso da infância. É produzida, situada e modificada dentro de um contexto social e histórico, reúne características que são próprias de determinada cultura, relaciona-se com as expressões e particularidades locais, e ainda, apresenta aspectos relacionados com a faixa etária e o gênero.

As culturas da infância correspondem a um dos temas privilegiados nos estudos da Sociologia da Infância. Os estudiosos sociológicos da infância vêm defendendo a noção de uma *relativa autonomia* das formas culturais infantis. Os autores apontam que as crianças, por meio das relações com seus pares e com os adultos, constroem, estruturam e sistematizam suas próprias formas de interpretação, representação e de ação sobre o mundo.

¹⁴ Subcultura não significa uma cultura inferior. As subculturas são partes constitutivas da cultura global considerada (MELLO, 2001).

Sarmento (2004, p.21) justifica que:

Essas formas culturais radicam e desenvolvem-se em modos específicos de comunicação intrageracional e intergeracional. Sem prejuízo da análise dos factores psicológicos e das dimensões cognitivas e desenvolvimentais que presidem à formação do pensamento das crianças, as culturas da infância possuem, antes de mais, dimensões relacionais, constituem-se nessas relações formas e conteúdos representacionais distintos.

A ideia de “culturas da infância” tem sido defendida pela Sociologia da Infância como um elemento distintivo da categoria geracional infância. Sarmento (2002, p.3 e 4) explica que “por esse conceito entende-se a capacidade das crianças em construir de forma sistematizada modos de significação do mundo e de acção intencional”.

O termo culturas da infância, e não cultura da infância (no singular) é utilizado, especialmente, pelos autores da Sociologia da Infância, a fim de demonstrar a compreensão de que são muitas as maneiras que a infância é vivida dentro do mesmo tempo histórico e espaço geográfico; que ligada à pluralidade cultural dos países, tornam múltiplas as culturas infantis.

Segundo Sarmento (2002), as culturas da infância são tão antigas quanto a ideia de infância, uma vez que são a síntese do processo societal de construção da infância, coetâneo da modernidade. As culturas da infância são socialmente produzidas, constituem-se historicamente e sofrem alterações por meio do processo histórico de recomposição das condições sociais em que as crianças vivem e que conduzem as possibilidades das interações entre as crianças e entre elas e os outros membros da sociedade. Para Sarmento (2002), as culturas infantis carregam em seu gene as marcas dos tempos, exprimem a sociedade nas suas contradições, nos seus estratos e na sua complexidade:

A pluralização do conceito significa que as formas e conteúdos das culturas infantis são produzidas numa relação de interdependência com culturas sociais atravessadas por relações de classe, de gênero e de proveniência étnica, que impedem definitivamente a fixação num sistema coerente único dos modos de significação e acção infantil. Não obstante, a “marca” da geração torna-se patente em todas as culturas infantis como denominador comum, traço distintivo que se inscreve nos elementos simbólicos e materiais para além de toda a heterogeneidade, assinalando o lugar da infância na produção cultural. (SARMENTO, 2002, p.4).

Corsaro (2011), ressalta que as culturas da infância surgem na medida em que as crianças, interagindo com seus pares e com os adultos, buscam dar sentido ao mundo em que vivem. As culturas da infância não são, conseqüentemente, anteriores às crianças, e não funcionam como algo estático que elas levam consigo para conduzir seus comportamentos.

Pelo contrário, elas constituem um processo produzido e partilhado, na medida em que as crianças participam coletivamente de uma experiência social.

Um aspecto importante das culturas infantis e que merece ser entendido é o fato de que elas não são independentes das culturas adultas, dos meios de comunicação de massa, e nem dos artefatos que são usados pelas crianças cotidianamente, no entanto, o que ocorre é que elas se estruturam de outra maneira (BARBOSA, 2007).

Na mesma direção, Borba (2007), complementa que as crianças fazem parte de um mundo estruturado pelas relações sociais, emocionais, materiais e cognitivas. Essas relações organizam suas vidas e o seu convívio com a realidade a que pertence. Nesse contexto, vão compondo suas identidades como crianças e como sujeitos participativos de um grupo social. Contudo, as crianças não devem ser vistas como “[...] sujeitos passivos que apenas incorporam a cultura adulta que lhes é imposta, mas como sujeitos que, interagindo com o mundo, criam formas próprias de interpretação e de ação sobre a realidade” (BORBA, 2007, p. 39). Esse contexto não somente delimita suas ações, mas também permite novas possibilidades.

Dessa forma, nota-se que o aprendizado das crianças é um processo cultural, coletivo e não individual. Dá-se privilegiadamente por meio das relações com os seus pares e com os adultos. Nas palavras de Silva (2012, p. 707) “[...] as culturas da infância encontram no grupo de pares o contexto social em que se estruturam e em que se funda o processo de aprendizagem e transmissão que as vão refazendo continuamente no tempo”.

Sarmiento (2002) apresenta duas maneiras de compreender os mundos culturais da infância. Na primeira, o autor destaca as formas culturais criadas e dirigidas pelos adultos para as crianças e, na segunda, afirma as culturas construídas nas interações entre as crianças, ou seja, formas culturais construídas pelas crianças.

Na primeira dimensão, entre as formas culturais produzidas para as crianças, Sarmiento (2002) ressalta a cultura escolar, isto é, os códigos linguísticos, os saberes e valores que devem ser transmitidos por meio da hierarquização, entre outros aspectos, presentes no contexto escolar e institucional que as crianças frequentam. No entanto, um aspecto evidenciado pelo autor é o conjunto de dispositivos culturais produzidos para as crianças com uma orientação de mercado, pertencentes à indústria cultural, como é o caso dos livros infantis, cinema, jogos e brinquedos, artefato midiáticos (televisão, videogame, jogos informáticos, desenhos animados).

Barbosa (2007, p.1068) também refletiu sobre a produção cultural realizada para a infância. Para ela, “a cultura massificada da mídia faz parte das culturas socializadoras das crianças e compartilha com as culturas infantis do universo imaginário da infância. São narrativas que se interrelacionam, produzindo novas formações simbólicas”.

A modernidade, segundo Barbosa (2007) , procurou produzir uma infância única, igual, silenciosa, obediente, subordinada, temerosa, restrita culturalmente e eternamente vigiada. Contudo, essa infância não existe:

A infância rompe, promove rupturas. As crianças se misturam, assimilam e produzem culturas que provêm da socialização tanto da cultura dos videogames, das princesas, das redes, dos CDs, como também da cultura dos amigos, do futebol, dos laços de afeto, da vida em grupo na escola e na família, tudo em um mesmo espaço e tempo social e pessoal. Estas diferentes experiências não são simplesmente somadas umas às outras, ou convivem paralela e fragmentariamente. De acordo com Lahire (s.d.), a pluralidade dos seres é permanente e ativamente construída, há um núcleo que é permanentemente móvel. (BARBOSA, 2007, p.1068-1067).

No dia-a-dia, nas escolas, nas igrejas, e nos demais espaços de socialização, é sempre possível encontrar crianças que possuem em suas roupas, calçados e acessórios, artefatos culturais produzidos pelos adultos para as crianças. Por meio das observações no contexto escolar pesquisado, observamos diversas crianças com materiais escolares, roupas e sapatos com personagens de desenhos animados. Em uma das observações em sala de aula uma criança foi até o fundo da sala onde estávamos e mostrando seu estojo falou:

Danilo¹⁵: Olha o estojo que minha vó me deu, ele abre assim (mostrando como funcionava o estojo) e é do Relâmpago Maquin.

Pesquisadora: Nossa, que estojo legal.

Vitor que estava sentado próximo ouviu o diálogo e também veio com o seu estojo mostrando e falando:

Vitor: Olha o meu, é dos Power Rangers. (Diário de Campo: 01/08/2014 – Pré II - K)

Em outro dia de observação, notamos que havia um grupinho de três meninos conversando no fundo da sala, próximo onde estávamos, ficamos observando e tentando ouvir o seguinte diálogo:

Pedro: (erguia sua calça para mostrar aos demais sua meia do Hot Wheels) É nova!

Danilo: Pelo menos eu tenho o estojo do Hot Wheels (fazendo cara de metido).

Otávio: Eu tenho a mochila, é melhor porque dá pra brincar de correr com ela. (Diário de Campo: 17/06/2014- Pré II - L)

¹⁵ Os nomes das crianças são todos fictícios.

Os produtos da indústria cultural destinados às crianças fazem sucesso devido à empatia que conseguem estabelecer com os seus “consumidores”. Nesse âmbito, é possível perceber o estabelecimento de uma conformidade com o imaginário infantil que justifica a universalização de alguns produtos, como por exemplo: as bonecas Barbie e os filmes e personagens da Disney. “Eles tornam-se referências no mercado infantil pelo valor simbólico que lhes está associado e que, em larga medida, se sobrepõe ao seu potencial lúdico” (SARMENTO, 2002, p.6).

No entanto, um aspecto que se faz necessário compreender é a análise da recepção pelas crianças desses produtos culturais. Sarmiento (2002), em seus estudos, discutiu a recepção dos produtos da indústria cultural pelas crianças afirmando que:

Uma das conclusões mais insistentemente afirmadas na análise da recepção dos produtos da indústria cultural pelas crianças, nomeadamente no que respeita aos programas televisivos, é de que, contrariamente ao que é corrente veiculado pelo senso-comum, as crianças não são receptoras passivas, acríicas e reprodutivas desses produtos, mas, pelo contrário, ainda que se estabeleça uma relação empática, essa recepção é criativa, interpretativa e frequentemente crítica das respectivas mensagens (Buckingham, 1994 e 2000 e Pinto, 2000). Contrariamente ao que por vezes é dado por adquirido (Steinberg e Kincheloe, 1997), a análise política e simbólica dos produtos da indústria mercado cultural para a infância é insuficiente para objectivar as culturas da infância e a institucionalização contemporânea da infância. (SARMENTO, 2002, p.7).

Nesse sentido, resumidamente, podemos concluir que as formas culturais produzidas pelos adultos para as crianças estão presentes e fazem parte das culturas infantis. Todavia, Sarmiento (2004) ressalta que não podemos deixar de destacar que as crianças fazem reinterpretções ativas desses produtos culturais, que se fixam em uma base local, atravessando culturas societais globalizadas com culturas comunitárias e culturas de pares. As crianças das mais distantes e diferentes cidades têm acesso (mesmo que desigual) aos mesmos produtos culturais, “[...] mas não o fazem pondo de lado os processos simbólicos em cada uma dessas cidades e, sobretudo, no uso desses produtos, põem em acção características próprias inerentes à sua condição infantil” (SARMENTO, 2004, p.18).

O segundo aspecto apresentado por Sarmiento (2002), para se compreender o mundo cultural da infância, se refere às culturas construídas nas interações entre as crianças, isto é, as formas culturais construídas por elas. O autor ressalta que entre as formas culturais produzidas e fruídas pelas crianças, é fundamental considerar as brincadeiras e os jogos infantis, “[...] cuja memória histórica da sua construção se perde no tempo e que são hoje um

patrimônio preservado e transmitido pelas crianças, numa comunicação intrageracional que escapa em larga medida à intervenção adulta” (SARMENTO, 2002, p. 7). São diversos os exemplos que o autor nos apresenta: a amarelinha, os brinquedos como o pião, os pipas, os carrinhos de rolimã, entre outros.

Outra característica que também integra as culturas da infância são os modos específicos de uso da linguagem e de significação que se desenvolvem principalmente no âmbito das relações de pares e que são diferentes dos processos adultos. Sarmento (2004) salienta que a gramática das culturas infantis exprime-se em três dimensões: *semântica* – que é “[...] a construção de significados autônomos e a elaboração de processos de referenciação e significados próprios”; *sintaxe* – que é “[...] a articulação dos elementos constitutivos da representação, que não se subordinam aos princípios da lógica formal, mas sustentam a possibilidade de contradição do princípio da identidade”; *morfologia* – que é “[...] a especificidade das formas que assumem os elementos constitutivos das culturas da infância: os jogos, os brinquedos, os rituais, mas também os gestos e as palavras” (p. 22 e 23).

Para compreender ainda mais as culturas da infância será preciso apreender sobre os seus princípios geradores. Sarmento (2004) nos apresenta quatro eixos estruturadores das culturas da infância, são eles: a interactividade, a ludicidade, a fantasia do real e a reiteração.

3.2.1 Eixos Estruturadores das culturas da infância

O primeiro eixo, entre os quatro, apresentado por Sarmento (2004) no qual se estruturam as culturas infantis é denominado por ele como a *interactividade*. Compreende-se que tal eixo envolve fundamentalmente as relações interativas que as crianças estabelecem na sociedade. A criança está inserida em um mundo heterogêneo no qual ela tem contato com diferentes realidades, “[...] das quais vai apreendendo valores e estratégias que contribuem para a formação da sua identidade pessoal e social” (p. 23).

Por meio da interactividade com sua família, com as relações nos contextos escolares, com as relações comunitárias, com os seus pares e, ainda, com as relações estabelecidas por meio de outras atividades sociais que as crianças desempenham papéis, atitudes, habilidades, alcançam aprendizagens e patamares mais avançados de desenvolvimento. Nesse sentido, Sarmento (2004, p.23) esclarece que “esta aprendizagem é eminentemente interactiva”. No

entanto, o autor destaca que, inicialmente, temos também a aprendizagem estabelecida entre as crianças em que aprendem com seus pares por meio dos espaços de partilha comum.

Nesse momento, estabelece-se as culturas de pares infantis, isto é, “[...] um conjunto estável de atividades ou rotinas, artefatos, valores e preocupações que as crianças produzem e compartilham em interação com as demais.” (CORSARO, 2011, p. 128).

A cultura de pares permite às crianças apropriar, reinventar e reproduzir o mundo que as rodeia. A convivência com os seus pares, através de rotinas e da realização de actividades, permite-lhes exorcizar medos, representar fantasias e cenas do quotidiano, que assim funcionam como terapias para lidar com experiências negativas. Esta partilha de tempos, acções, representações e emoções é necessária para um mais perfeito entendimento do mundo e faz parte do processo de crescimento. (SARMENTO, 2004, p. 23).

A interatividade pode realizar-se em dois planos: o sincrónico ou diacrónico. Na perspectiva sincrónica, as crianças, ao crescerem, deixam a sua herança na forma de brincadeiras que realizam com os mais novos, em que são observadas e reproduzidas por elas. Já na dimensão diacrónica, as relações interativas possibilitam a partilha de conhecimentos, jogos e rituais que são transmitidos de uma geração de crianças à outra. “É, pois, deste modo que se compreende que continuem a recorrer a muitos jogos, estratégias de encarar o real e visões, face a determinadas questões, já usadas há várias gerações.” (SARMENTO, 2004, p. 24).

Diante disso, o autor esclarece que para compreender as culturas da infância não se pode desvinculá-la da interação com o mundo dos adultos. Tal interação não somente é contínua e produtora de maneiras de controle dos adultos sobre as crianças, “[...] como se expressa na utilização pelos adultos de meios de configuração dos mundos específicos da criança, a partir dos elementos característicos das culturas infantis. Isso é particularmente visível no domínio dos jogos e brinquedos.” (SARMENTO, 2004, p.25).

Por conseguinte, o segundo eixo destacado pelo autor (2004, p. 25) é a *ludicidade*, que “constitui um traço fundamental das culturas infantis”, porém não é uma atividade exclusiva das crianças, pois também está presente na vida dos adolescentes e adultos, visto que se trata de uma das suas atividades sociais mais significativas. Entretanto, “[...] as crianças brincam contínua e abnegadamente. Contrariamente aos adultos, entre brincar e fazer coisas sérias não há distinção, sendo o brincar muito do que as crianças fazem de mais sério” (2004, p. 25).

[...] a natureza interactiva do brincar das crianças constitui-se como um dos primeiros elementos fundacionais das culturas da infância. O brincar é a

condição da aprendizagem e, desde logo, da aprendizagem da sociabilidade. Não espanta, por isso, que o brinquedo acompanhe as crianças nas diversas fases da construção das suas relações sociais. (SARMENTO, 2004, p. 25-26).

Sarmento (2004) defende ainda que, o brincar e o brinquedo são também um fator essencial na recriação do mundo infantil e na produção das fantasias das crianças. Nesse sentido, tanto os jogos quanto os brinquedos, proporcionam às crianças situações de liberdade, produção cultural e criatividade que são necessárias ao seu desenvolvimento (SARMENTO, 2004, p. 23 e 25).

Outro importante eixo das culturas da infância é a *fantasia do real*, que é entendida como a forma com que a criança expressa a sua visão do mundo e atribui significado às coisas. Este processo de imaginação do real é, nas culturas infantis, um modo de inteligibilidade. É o reflexo da capacidade de resistência frente às situações indesejáveis e dolorosas, vivenciadas pelas crianças:

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 *fazer de conta* é processual, permite continuar o jogo da vida em condições aceitáveis para a criança. (SARMENTO, 2004, p. 26-27).

Lima & Lima (2013, p.212) nos ajudam a compreender melhor tal eixo explicando que a “fantasia do real possibilita à criança conhecer, experimentar e ressignificar papéis sociais, como os de médico, motorista, professor, pai, mãe, palhaço, artista, jogador e personagens midiáticos, entre outros do seu contexto social”. Por meio dessas brincadeiras imaginativas ou de papéis, a criança estabelece um contato com o mundo, com a cultura e, logo, com seus pares. Dessa forma, o brincar possibilita às crianças, de maneira criativa, resistir a determinadas imposições sociais que são estabelecidas no contexto social tornando este mecanismo um recurso de aprendizado sobre sua existência e sobre o mundo em que vivem.

O quarto eixo apresentado pelo autor é a *reiteração*, que refere-se à não-linearidade temporal da criança, visto que não está amparado na lógica adulta. O tempo infantil pode ser retomado, repetido e é repleto de ritos. “O tempo da criança é um tempo recursivo, continuamente reinvestido de novas possibilidades, um tempo sem medida, capaz de ser sempre reiniciado e repetido” (Sarmento, 2004, p. 28).

O autor (2004, p. 28) destaca que o tempo da criança é reinventado à medida que surgem as necessidades nas rotinas e nas interações, “[...] um tempo continuado onde é possível encontrar o nexo entre o passado da brincadeira que se repete e o futuro da descoberta que se incorpora de novo”.

O tempo recursivo da infância tanto se exprime no plano sincrônico, com a contínua recriação das mesmas situações e rotinas, como no plano diacrônico, através da transmissão de brincadeiras, jogos e rituais das crianças mais velhas para as crianças mais novas, de modo continuado e incessante, permitindo que seja toda a infância que se reinventa e recria, começando tudo de novo (SARMENTO 2004, p. 29).

Compreende-se que a reiteração se apresenta durante a cultura lúdica infantil nas trocas de papéis que as crianças normalmente estabelecem, no fato de iniciarem e finalizarem suas brincadeiras na hora em que bem entendem. Fica evidente, assim, que para elas não há linearidade na brincadeira, que o tempo é feito de diversas possibilidades e que a interpretação do seu sentido, por parte da criança, é recursiva, não existindo início, meio ou fim rígidos (LIMA & LIMA, 2013).

Por fim, ao discutirmos os princípios geradores das culturas da infância apresentados por Sarmiento (2004), passamos a compreender a criança enquanto sujeito ativo, que possui suas próprias características e maneiras de ser, estar e relacionar-se com o mundo em que vive, com as pessoas, com situações indesejáveis, com os objetos, e até mesmo com o tempo.

3.2.2 A Reprodução Interpretativa

Por meio do entendimento dos eixos estruturados das culturas infantis podemos avançar em nossas discussões que apresentam os aspectos que fazem parte das culturas da infância. Diante disso, um ponto que precisamos destacar é a ideia defendida por Corsaro (2011), denominada de *Reprodução Interpretativa*, uma vez que este conceito apresenta uma alternativa para alcançar a compreensão da criança enquanto sujeito ativo no mundo em que vive.

Barbosa (2007) apresenta William A. Corsaro, ressaltando que ele foi um dos primeiros investigadores da Sociologia da Infância que dedicou esforços para os estudos sobre as culturas da infância. Corsaro demonstrou que o desenvolvimento das crianças não é algo individual e, sim, um processo cultural que é, portanto, coletivo e que acontece continuamente através das relações, por meio das brincadeiras e do faz-de-conta vivenciados pelas crianças.

O termo *reprodução interpretativa* é proposto por Corsaro (2011, p. 31) para superar o entendimento que é dado ao termo *socialização*, visto que tal noção, numa perspectiva sociológica, “[...] não é só uma questão de adaptação e internalização, mas também um processo de apropriação, reinvenção e reprodução”. No entanto, o termo *socialização* propriamente dito é que apresenta um problema, dado que tal palavra é interpretada pelas pessoas com a ideia de formação e preparação da criança para o futuro. Nesse sentido, com o intuito de romper com esses pensamentos presentes na subjetividade social, o autor propõe o termo *reprodução interpretativa* para compreender como as crianças utilizam os conhecimentos e informações do mundo adulto na constituição de suas culturas singulares.

Corsaro (2011) explica tal noção apresentando as concepções presentes nas duas palavras separadamente que, quando juntas, formam o entendimento que a Sociologia da Infância fundamenta. Sobre a palavra interpretativa, Corsaro (2011, p. 31) ressalta que:

O termo *interpretativo* abrange os aspectos *inovadores e criativos* da participação infantil na sociedade. [...] as crianças criam e participam de suas próprias e exclusivas culturas de pares quando selecionam ou se apropriam criativamente de informações do mundo adulto para lidar com suas próprias e exclusivas preocupações.

Em seguida, Corsaro (2011, p.31) apresenta o entendimento sobre a palavra reprodução:

O termo *reprodução* inclui a ideia de que as crianças não se limitam a internalizar a sociedade e a cultura, mas *contribuem ativamente para a produção e mudança culturais*. O termo também sugere que crianças estão, por sua própria participação na sociedade, *restritas pela estrutura social existente e pela reprodução social*. Ou seja, a criança e sua infância são afetadas pelas sociedades e culturas que integram. Essas sociedades e culturas foram, por sua vez, moldadas e afetadas por processos de mudanças históricas.

Assim, é possível conceber as crianças como produtoras ativas dos seus mundos infantis, mediante o qual são capazes de elaborar uma ordem social infantil que é uma visão intersubjetiva do mundo e do modo de estar nele, construídos culturalmente e socialmente nas interações, nas relações sociais e ainda, nas dinâmicas de sociabilidade contidas de maneira acentuada no contexto escolar (FERREIRA, 2004).

Para Ferreira (2004, p. 61), o processo apresentado por Corsaro como *reprodução interpretativa* evidencia a “[...] natureza criativa dos processos de reprodução social, ao

mesmo tempo que procura distanciar-se da ideia de que as crianças apenas se limitam a imitar o mundo adulto ou a apropriar-se indiscriminadamente dos seus recursos culturais”.

Corsaro (2009) salienta que por meio de seus estudos verificou-se que a produção da *cultura de pares* (conjunto estável de rotinas ou atividades, valores, artefatos e interesses que as crianças produzem e compartilham na interação com seus pares) pelas crianças não se trata de uma simples questão de imitação. Para o autor, “as crianças apreendem criativamente informações do mundo adulto para produzir suas culturas próprias e singulares” (2009, p. 31).

Nesse contexto, a noção de *reprodução interpretativa* pode ser notada principalmente durante o brincar, visto que neste momento as crianças “[...] selecionam parte do que apreendem, reproduzem interpretativamente por meio de suas ações, mas vão além disso e criam novos procedimentos, regras e informações que alçam de situações particulares”. (PEDROSA; SANTOS, 2009, p.53).

Corsaro (2011) detalha a noção de *Reprodução Interpretativa* expondo seus elementos principais, são eles: a importância da linguagem e das rotinas culturais e; a natureza reprodutiva da participação das crianças na evolução de suas culturas. A linguagem e as rotinas culturais infantis têm ênfase especial na reprodução interpretativa:

A língua é fundamental à participação das crianças em sua cultura como um “sistema simbólico que codifica a estrutura local, social e cultural” e uma “ferramenta para estabelecer (isto é, manter, criar) realidades sociais e psicológicas” (Ochs, 1988, p.210). Esses recursos inter-relacionados da linguagem e de seu uso são “profundamente incorporados e contribuem para o cumprimento das rotinas concretas da vida social” (SCHIEFFELIN, 1990, p.19 apud CORSARO, 2011, p.32)

Nesse sentido, entende-se que a linguagem é essencial para a participação das crianças nas rotinas culturais, visto que será por meio dela que as crianças terão maiores possibilidades de interação e comunicação, que proporcionará as trocas de experiências com os adultos e com seus pares.

Em relação às rotinas culturais, Corsaro (2011) salienta que a participação das crianças nelas é um elemento fundamental da reprodução interpretativa. E essa participação infantil começa logo cedo, desde o nascimento. As rotinas culturais são compreendidas pelo seu caráter habitual, considerado como o óbvio e comum, que fornece às crianças e a todos os demais atores sociais a segurança e a compreensão de pertencimento a um grupo social. As rotinas culturais são importantes, pois “[...] servem como âncoras que permitem que os atores

sociais lidem com a problemática, o inesperado e as ambigüidades, mantendo-se confortavelmente no confinamento amigável da vida cotidiana” (CORSARO, 2011, p. 32).

Outra discussão apresentada pelo autor em relação à reprodução interpretativa é sobre as teorias de desenvolvimento infantil que se dedicam a estudar e compreender a criança de maneira isolada, centralizando-se em uma visão linear do processo de desenvolvimento. Ou seja, “[...] supõe-se que a criança deva passar por um período preparatório na infância antes de poder evoluir para um adulto socialmente competente” (CORSARO, 2011, p.36).

Na contramão dessa perspectiva, a noção de reprodução interpretativa entende a integração das crianças em suas culturas como reprodutivas e não como linear. Diante de tal visão reprodutiva, concebemos que as crianças não se limitam a internalizar ou apenas imitar o mundo em que vivem. “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).

Corsaro (2011) salienta, ainda, as instituições sociais e culturais nas quais as crianças mantêm relações e afirma que, por meio delas, produzem e participam de várias culturas de pares incorporadas, como por exemplo: as familiares, econômicas, culturais, educacionais, políticas, ocupacionais, comunitárias e religiosas. Dentre elas, o autor evidencia a família como importante aspecto para a noção de reprodução interpretativa, visto que, por meio delas as crianças, ao nascerem, ingressam na cultura. Contudo, ele revela que nas sociedades modernas, as crianças “[...] começam a interagir em outros locais institucionais com outras crianças e adultos que não são membros da família, em uma idade precoce” (CORSARO, 2011, p. 38). Nessa perspectiva, tanto na família como nos demais domínios institucionais, as crianças começam a produzir e participar de uma série de culturas de pares.

Por fim, a partir do entendimento presente na noção de reprodução interpretativa, vale ressaltar que a produção cultural das crianças por meio deste conceito e por intermédio das culturas de pares não é independente do restante da sociedade, uma vez que as interações sociais com os pares e com os adultos são extremamente importantes e significativas para a participação das crianças no mundo e sentimento de pertencimento a ele.

3.3 As Culturas Lúdicas

Tendo apresentado e discutido as concepções e conceitos que antecedem a noção de culturas lúdicas, como a compreensão da noção de cultura presente na Antropologia e, em seguida, o entendimento de culturas da infância, chegamos então à ideia de “Culturas lúdicas”.

Tal conceito é compreendido como uma das mais significativas expressões culturais infantis que está envolta em elementos lúdicos. Para esclarecer a noção de culturas lúdicas na qual a nossa pesquisa se ampara, utilizamos, de modo mais contundente, os estudos de Gilles Brougère, filósofo francês que dedicou seus estudos para discutir sobre o brinquedo e o jogo como uma construção social.

Brougère, em “*A criança e a cultura lúdica*” (1998, p. 19), antes de apresentar o conceito presente na noção de cultura lúdica, destacou o pensamento de Winnicott, segundo o qual entende que “o espaço lúdico vai permitir ao indivíduo criar e entreter uma relação aberta e positiva com a cultura”. Podemos perceber, então, que por meio do brincar a criança compreende o mundo e a sociedade em que vive, dado que, toda a história, significados e sentidos construídos pela humanidade estão presentes nas brincadeiras, nos jogos e brinquedos. Sendo assim, o “brincar não é uma dinâmica interna do indivíduo, mas uma atividade dotada de uma significação social precisa que, como outras, necessita de aprendizagem” (BROUGÈRE, 1998, p. 20).

O enraizamento social do jogo é uma questão tratada pelo autor (1998) para explicar que o brincar¹⁶ só é compreendido dessa forma devido ao processo de designação e de interpretação complexa no qual ele está inserido. Brougère (1998, p. 21) afirma que cada cultura vai construir uma esfera delimitada daquilo que cada uma designa como jogo. “O jogo só existe dentro de um sistema de designação, de interpretação das atividades humanas. [...] O que caracteriza o jogo é menos o que se busca do que o modo como se brinca, o estado de espírito com que se brinca.”. Tal afirmação justifica a importância que é dada à noção de interpretação, quando se considera uma atividade como lúdica.

Para Brougère (1998) o brincar, para existir, pressupõe uma interpretação específica de sua relação com o mundo. As expressões de um sujeito durante o jogo também podem ser

¹⁶ Os termos brincar e jogo são apresentados por Brougère (1998) como sinônimos. Denotam a ideia de atividade lúdica, brincar e jogar.

entendidas em um sistema de significações, ou seja, numa cultura que lhe dá sentido. “Para que uma atividade seja um jogo é necessário então que seja tomada e interpretada como tal pelos atores sociais em função da imagem que têm dessa atividade.” (p. 22).

Outro aspecto apresentado é o de que o brincar é aprendido, ou seja, a criança não nasce sabendo brincar, ela vai construindo seu aprendizado desde as primeiras brincadeiras que a mãe faz com ela, como por exemplo, aquelas em que se esconde uma parte do corpo. Por meio dessas brincadeiras, as crianças vão aprendendo aspectos essenciais do jogo, tais quais: a inversão dos papéis; o aspecto fictício, já que o corpo não desaparece de verdade, trata-se de um faz-de-conta; a necessidade de um acordo entre os jogadores, mesmo que a criança não aceite uma recusa do outro em continuar na brincadeira; e ainda, a repetição que mostra que a brincadeira não modifica a realidade, já que se pode voltar sempre ao começo (BROUGÈRE, 1998).

A intenção do autor, nessa discussão que antecede a descrição da noção de cultura lúdica, é revelar a presença de uma cultura preexistente que define o jogo, no qual, “a criança as apreende antes de utilizá-las em novos contextos, sozinha, em brincadeiras solitárias, ou então, com outras crianças.” (BROUGÈRE, 1998, p.22). Nesse sentido, Brougère (1998, p. 23) afirma que “o jogo supõe uma cultura específica ao jogo, mas também, o que se costuma chamar de cultura geral: os pré-requisitos.”.

Nesta perspectiva, o autor (1998) esclarece a existência de uma cultura lúdica, que tem no jogo o lugar apropriado para a sua emergência e para o seu enriquecimento. É por meio das culturas lúdicas que o jogo se torna possível e permite enriquecer progressivamente a atividade lúdica. “O jogador precisa partilhar dessa cultura para poder jogar” (BROUGÈRE, 1998, p. 23).

Diante dessas premissas, a cultura lúdica é apresentada pelo autor como o conjunto de regras e significações próprias do jogo que o jogador adquire e domina no contexto de seu jogo:

A cultura lúdica é antes de tudo um conjunto de procedimentos que permitem tornar o jogo possível. Com Bateson e Goffman consideramos efetivamente o jogo como uma atividade de segundo grau, isto é, uma atividade que supõe atribuir às significações de vida comum um outro sentido, o que remete à ideia de fazer-de-conta, de ruptura com as significações da vida cotidiana. Dispor de uma cultura lúdica é dispor de um certo número de referências que permitem interpretar como jogo atividades que poderiam não ser vistas como tais por outras pessoas. (BROUGÈRE, 1998, p. 24).

Conhecer tais fundamentos teóricos é o que nos possibilita identificar quando ocorre uma luta entre crianças de brincadeira e quando ela é verdade. As crianças têm mais facilidade para discriminar tais atividades, já os adultos, principalmente aqueles que não convivem cotidianamente com as crianças, sentem dificuldades para identificar o que realmente está acontecendo. Nesse sentido, Brougère (1998, p.24) completa que “se o jogo é questão de interpretação, a cultura lúdica fornece referências intersubjetivas a essa interpretação, o que não impede evidentemente os erros de interpretação”.

Souza e Salgado (2008, p.209) explanam que as culturas lúdicas “[...] apresenta-se como o conjunto de costumes lúdicos, regras, significações e brincadeiras – individuais, coletivas e geracionais, conhecidas e disponíveis -, que se integra à vida social em que se realiza.” Assim, a cultura lúdica não é um bloco monolítico, pelo contrário, ela é composta por práticas sociais e significados vivos, em constante processo de diversificação e mudança. Essa cultura diversifica-se segundo numerosos critérios. As culturas lúdicas não são iguais em todos os lugares ou países, elas variam conforme o meio social, a cidade e, mais ainda, o sexo e a idade. Brougère (1998, p. 25) ressalta que é “evidente que não se pode ter a mesma cultura lúdica aos 4 e aos 12 anos, mas é interessante observar que a cultura lúdica das meninas e dos meninos é ainda hoje marcada por grandes diferenças, embora possam ter alguns elementos em comum.”

Na mesma linha de raciocínio de Brougère, as autoras Souza & Salgado (2008) justificam que, em razão da cultura lúdica estar aberta a transformações, ela não se apresenta da mesma forma em todos os contextos em que a brincadeira e o jogo são possíveis. Ou seja, tanto “em casa ou na escola, a criança extrai diferentes elementos e apropria-se de aspectos diversos de sua cultura lúdica, compondo modos distintos de brincar ou jogar em função dos contextos onde opera” (SOUZA & SALGADO, 2008, p. 209).

As culturas lúdicas não são inatas, pelo contrário, elas são produzidas como qualquer outra cultura local, pelos indivíduos que dela participam, uma vez que são formadas pelo conjunto das experiências lúdicas acumuladas durante os anos. É brincando que a criança constrói essa modalidade de cultura. Essas experiências podem ocorrer na interação com outras crianças por intermédio da cultura de pares, por meio do relacionamento com as pessoas mais velhas, na prática sistemática de jogos, através da manipulação cada vez maior dos objetos que possibilitam o jogo, pelo espaço colocado à disposição da criança na escola, no bairro, em casa, entre outros (BROUGÈRE, 1998).

Nessa lógica, Brougère (1998, p.27) afirma que:

[...] essa experiência não é transferida para o indivíduo. Ele é um co-construtor. Toda interação supõe efetivamente uma interpretação das significações dadas aos objetos dessa interação (indivíduos, ações, objetos materiais), e a criança vai agir em função da significação que vai dar a esses objetos, adaptando-se à reação dos outros elementos da interação, para reagir também e produzir assim novas significações que vão ser interpretadas pelos outros. A cultura lúdica, visto resultar de uma experiência lúdica, é então produzida pelo sujeito social.

Dessa forma, por meio das experiências entende-se que as culturas lúdicas não estão isoladas da cultura geral. Elas são produzidas por meio das experiências acumuladas e das interações sociais realizadas. No entanto, tal processo ocorre de forma indireta, visto que também se trata de uma interação simbólica, pois, conforme salienta Brougère (1998, p.28), “[...] ao brincar, a criança interpreta os elementos que serão inseridos, de acordo com sua interpretação e não diretamente”.

As crianças co-produzem suas culturas lúdicas de modos diferenciados, isto porque as experiências e as interações vivenciadas por elas podem ocorrer de maneiras diferentes, dependendo da idade, do sexo, do meio social e das demais relações estabelecidas desde bem pequeno. Desse modo, Brougère (1998, p.28) assinala que “meninas e meninos não farão as mesmas experiências e as interações (com os brinquedos que ganham, p. ex.) não serão as mesmas. Então, portadores de uma experiência lúdica acumulada, o uso que farão dos mesmos brinquedos será diferente”.

As experiências que compõem a cultura lúdica das gerações também se apresentam de maneiras diferentes, tendo em vista a complexidade das transformações presentes no mundo contemporâneo. Tais mudanças estão presentes na ciência, nas novas formas de interação com as tecnologias cada vez mais avançadas, nas relações pessoais, familiares, nos modos de estruturação das cidades, vilas, moradias, entre outros aspectos, que interferem na construção das relações e experiências vivenciadas.

Desse modo, as transformações nos jogos, nas brincadeiras e brinquedos se dão juntamente com a transformação da sociedade e o local que a infância passa a ocupar em cada período histórico. As brincadeiras e brinquedos que faziam parte da infância de nossos avós e pais não são idênticos aos que estão presentes na cultura lúdica infantil contemporânea. Os jogos chamados de “tradicionais” eram os que faziam parte do repertório lúdico dos pequenos em anos passados, como ciranda cirandinha, cabra-cega, barra manteiga, queimada, jogo de

pião, pedrinhas, amarelinha, entre outras brincadeiras que eram realizadas nas ruas, com o envolvimento de várias crianças (BERNARDES, 2005).

Nessa direção e levando em consideração que “a cultura lúdica não se encontra fechada em si mesma, ao contrário, abre-se para o mundo social e cultural que lhe fornece suportes simbólicos e significados que renovam sua existência” (SOUZA & SALGADO, 2008, p.209); Brougère (1998, p.28) vai enfatizar que na sociedade contemporânea “alguns elementos parecem ter uma incidência especial sobre a cultura lúdica”.

Trata-se, portanto, da cultura oferecida pela mídia, com a qual as crianças estão em contato: a televisão e o brinquedo:

A televisão assim como o brinquedo transmitem hoje conteúdos e às vezes esquemas que contribuem para modificação da cultura lúdica que vem se tornando internacional. Mas, embora arriscando-me a repetir, eu diria que o processo é o mesmo. *Barbie* intervém no jogo na base da interpretação que a criança faz das significações que ela traz. De uma certa forma esses novos modos de transmissão substituíram os modos antigos de transmissão oral dentro de uma faixa etária, propondo modelos de atividades lúdicas ou de objetos lúdicos a construir. (BROUGÈRE, 1998, p.28).

Souza & Salgado (2008) apontam que nas brincadeiras e nas experiências lúdicas das crianças na sociedade contemporânea, elas estão consumindo brinquedos, artefatos culturais, acessórios, conhecimentos, imagens, textos e, concomitantemente, estão combinando tais elementos e compondo entre eles novas conexões, por meio das quais outros conhecimentos e sentidos são construídos e compartilhados. Brougère (2004, p.14) destaca que o brinquedo “[...] é mais do que um objeto. É um sistema de significados e práticas, produzidos não só por aqueles que o difundem, como por aqueles que o utilizam, quer se trate de presentear ou de brincar”.

De acordo com o autor (2010, p. 60), “[...] o brinquedo influencia e estrutura a cultura lúdica da criança tanto no nível das condutas lúdicas quanto no dos conteúdos simbólicos. A brincadeira da criança está, em parte, ligada aos objetos lúdicos de que ela dispõe”.

O autor salienta, ainda, que:

O brinquedo se mostra como um objeto cultural, no sentido em que ele transmite significado. [...]. Todos os objetos concebidos numa determinada cultura são portadores de significados, porém, sua função não é transmitir significados. [...]. Para cumprir sua função, ele deve significar alguma coisa que será retomada e interpretada por aquele que, em potencial, irá brincar. Portanto, ele submete o real, como a casa, a transformações originais, próprias do universo do brinquedo. (BROUGÈRE, 2004, p.72)

Atualmente, a cultura lúdica vem sendo fortemente orientada para a manipulação de objetos, especialmente o brinquedo, e como consequência dessa forte presença na infância os brinquedos necessitam de evolução, de novos modelos, tipos, estilos, temas, tamanhos, sons, movimentos, etc. Nessa perspectiva, Brougère (2010) evidencia que os brinquedos mais vendidos (ao menos nos países que aceitam a publicidade de brinquedos pela televisão) são, na grande maioria, aqueles que são objeto de uma campanha publicitária televisiva.

Concordando com as ideias de Brougère, Girardello (1999) afirma que a televisão contribui para o repertório e o enredo das brincadeiras das crianças, isto é, existe uma incorporação dos elementos dos meios de comunicação de massa nas culturas lúdicas infantis. Brougère (2010) salienta que por meio dos filmes publicitários, como os desenhos animados, a criança descobre suportes de brincadeiras e de situações lúdicas apresentadas como encenação do objeto promovido. Para o autor (2010, p. 60) “a televisão tem influência sobre a imagem do brinquedo e sobre seu uso e, é claro, estimula o consumo de alguns deles”.

Nota-se, então, que tanto por meio do brinquedo como pela televisão, “[...] a criança vê sua brincadeira se recheiar de novos conteúdos, de novas representações que ela vai manipular, transformar ou respeitar, apropriar-se do seu modo” (BROUGÈRE, 2010, p.61). Assim, as culturas lúdicas infantis comportam fortemente a intervenção dos conteúdos televisivos em seus roteiros.

Brougère (2010, p.53) deixa claro tal ideia ao justificar que:

É fato que nossa cultura e, talvez, mais ainda a das crianças, absorveu a mídia e, de um modo privilegiado, a televisão. A televisão transformou a vida e a cultura da criança, as referências de que ela dispõe. Ela influenciou, particularmente, sua cultura lúdica.

Nessa esfera, assumimos a necessidade de aprofundar o entendimento sobre a relação criança e televisão, ou seja, compreender as manifestações das culturas infantis e os conteúdos televisivos estabelecidos no contexto pré-escolar. Desse modo, discutiremos no próximo capítulo determinados autores e pesquisas que se propuseram a investigar e refletir sobre tal temática, além de apresentarmos os dados obtidos na pesquisa de campo que nos auxiliaram a compreender a relação entre as manifestações das crianças na construção de suas culturas por intermédio dos conteúdos televisivos.

4 CULTURAS INFANTIS E CONTEÚDOS TELEVISIVOS: UMA MANIFESTAÇÃO NO CONTEXTO ESCOLAR.

A infância, tal qual a conhecemos hoje, passou e ainda passa por mudanças significativas. Tais transformações não ocorrem apenas em tal período geracional, pelo contrário, são reflexo do que está presente na sociedade. Segundo Fantin e Girardello (2008), o contato com diversas manifestações da cultura, a complexidade das transformações presentes no mundo contemporâneo em relação à cidade, às famílias e às formas de interação com as tecnologias, são os principais aspectos e motivos que modificam os “[...] modos de vida e sinalizam mudanças na maneira de entender a infância e o lugar que a criança ocupa nesse cenário em que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam” (FANTIN & GIRARDELLO, 2008, p.146).

Na sociedade contemporânea, as mudanças, a importância e as formas de interação com os meios de comunicação de massa e com as novas tecnologias de informação, em nosso dia-a-dia, têm ganhado grande espaço em todos os aspectos da vida social e, de modo mais contundente, nos processos comunicacionais, culturais e educacionais.

Em face do exposto, entendemos que grande parte do conhecimento e/ou criação cultural desempenhados pelas crianças, hoje, envolvem manifestações com referências midiáticas, especialmente da televisão, que ocorrem em diversos espaços, tempos e relações estabelecidas, sejam elas realizadas durante o processo de recepção, durante as brincadeiras com os pares ou até mesmo sozinhas. Buckingham (2007, p. 32) amplia essa ideia ao afirmar que “[...] as mídias eletrônicas têm um papel cada vez mais significativo na definição das experiências culturais da infância contemporânea”.

Brougère (2004) salienta que tanto a cultura dos adultos quanto a cultura das crianças absorveu a mídia, de modo especial, a televisão. Segundo o autor (2004, p. 50), “a televisão transformou a vida e a cultura da criança, as referências de que ela dispõe. Ela influenciou, particularmente, a sua cultura lúdica”. Nessa mesma lógica de pensamento, Girardello (1999) afirma que a televisão contribui para o repertório e o enredo das brincadeiras das crianças, ou seja, há uma incorporação dos elementos dos meios de comunicação de massa nas culturas lúdicas infantis.

A relação estabelecida entre a televisão e as culturas infantis está diretamente relacionada às transformações e modificações que as sociedades, especialmente as famílias

vêm sofrendo com o passar dos anos. Os espaços, tempos e companhias que as crianças podem usufruir, nos dias de hoje, são diferentes de outrora, por fatores de ordens culturais, sociais, econômicas, de segurança, proteção, entre outros.

Nessa perspectiva, Buckingham (2007, p.105) afirma que:

De acordo com os historiadores, nos últimos cinquenta anos o tempo de lazer das crianças foi sendo cada vez mais privatizado e submetido à supervisão dos adultos. Em termos gerais, o principal lugar de lazer da criança foi deslocado dos espaços públicos (como as ruas) para os espaços familiares (a sala de estar) e daí para os espaços privados (o quarto de dormir). A preocupação com “o perigo dos estranhos”, o tráfego e outras ameaças às crianças encorajou pais e mães a equipar o lar (e em particular o quarto das crianças) como um local de diversão, uma alternativa tecnologicamente rica aos riscos potenciais do mundo exterior.

Nota-se, então, que o brincar na rua ou, então, o brincar lá fora vem sendo substituído por outros entretenimentos de caráter doméstico, especialmente o assistir televisão, usar o computador e, ainda, o jogar vídeo-game (BUCKINGHAM, 2007). No entanto, Pinto (2002) evidencia que, na realidade da vida quotidiana, a televisão é o entretenimento mais utilizado, já que tal atividade torna-se a solução mais viável e interessante para ocupar o tempo das crianças.

Na perspectiva familiar, Pinto (2002) salienta que a grande dificuldade encontrada são as condições concretas e os ritmos diários dos membros da família, ou seja, tentar articular os horários dos diferentes membros da família para que possam passar momentos juntos vem se tornando um grande desafio. Para o autor (2002, p. 41), “as distâncias, as dificuldades de transportes, as condições impostas nos empregos, a sobrevalorização do trabalho convertem a vida quotidiana, para muitas famílias, numa espécie de montanha-russa a que nem todos conseguem sobreviver”.

Nesse sentido, tendo em vista os diversos tipos de fatores que influenciam as mudanças nos modelos, tipos e ritmos das famílias; o que se percebe é que as crianças são diretamente atingidas por essas rotinas, ou seja:

[...] muitas crianças passam uma parte do dia cada vez mais sozinhas em casa ou com irmãos (mais velhos ou mais novos), enquanto muitas outras fazem a experiência de quotidianos superocupados, justamente como estratégia que pode ter tanto de investimento numa superior qualificação por parte dos pais como de recurso para fazer face aos desencontros e vazios dos horários dos diversos membros do agregado familiar. (PINTO, 2002, p.42).

É nesse contexto que surge, então, a televisão como um recurso acessível, fácil e atrativo, justamente para as crianças que são os indivíduos que passam a maior parte do tempo dentro de casa. A TV está inserida na vida da criança desde pequena, desperta o interesse desde os primeiros meses de vida, enriquece o universo infantil com histórias e enredos e, principalmente, preserva as crianças mantendo-as afastadas de perigos que a rua supostamente comporta (PINTO, 2002).

A partir dessas análises e pressupostos apresentados, discutiremos nesse capítulo os estudos que apontam questões norteadoras para que possamos compreender melhor a relação criança, televisão e as culturas lúdicas infantis. Serão discutidos três pontos principais: 1) a criança como telespectador; destacando o processo de recepção televisiva infantil – tendo como principais contribuições os trabalhos de Martín-Barbero e Rey (2004), Guillermo Orozco Gómez (2005) e estudiosos da área da Comunicação Social; 2) o imaginário infantil e os conteúdos televisivos – especialmente por meio dos estudos de Girardello (1998, 2005, 2001) e Sarmiento (2002) e; 3) as manifestações infantis com conteúdos televisivos no ambiente escolar – com o suporte teórico de autores como Munarim (2007); Pereira & Ruaro (2009) e Salgado (2005).

4.1 A criança como telespectador

[...] a televisão tem tudo, tudo o que você imaginar, tem o desenho educativo, daí você muda o canal tem os desenhos podres, satanistas, os desenhos totalmente debi e loide, tem de tudo, tem novela, tem umas novelas boas também. (Trecho da entrevista Prof. Paula – Pré II – L).

A televisão é objeto de investigação de diversos estudos que apontam esse meio de comunicação como atividade principal do tempo livre dos cidadãos e, principalmente, das crianças. Trata-se, assim, do substancial meio de informação e de entretenimento da maioria dos indivíduos. Nesse contexto, a televisão tem um espaço privilegiado no cotidiano familiar, uma vez que “[...] é para a maioria da população o principal instrumento de percepção do mundo, contribuindo para construir e modificar as representações de e sobre o mesmo.” (PEREIRA, 2007, p. 11).

Segundo Duarte (2008), a sociedade brasileira é uma das mais audiovisuais do planeta. Um estudo¹⁷ brasileiro demonstrou que cerca de 97% dos lares brasileiros dispõem de pelo menos um aparelho de televisão, sendo a mídia preferida de 76,4% da população, que os espectadores brasileiros assistem televisão em média 3 horas e 29 minutos por dia e que, ainda, a maior parte dos brasileiros (65%) assistem televisão todos os dias da semana.

Conforme apontam os dados, fica claro que não podemos negar que a televisão faz parte do cotidiano da maioria das crianças brasileiras. No entanto, antes de discutirmos a relação existente entre a criança e televisão, é necessário apresentarmos o que compreendemos como televisão:

Televisão é um termo muito amplo, que se aplica a uma gama imensa de possibilidades de produção, distribuição e consumo de imagens e sons eletrônicos: compreende desde aquilo que ocorre nas grandes redes comerciais, estatais e intermediárias, sejam elas nacionais ou internacionais, abertas ou pagas, até o que acontece nas pequenas emissoras locais de baixo alcance, ou o que é produzido por produtores independentes e por grupos de intervenção em canais de acesso público. (MACHADO, 2000, p.19 e 20, grifos do autor).

Nesse sentido, podemos pensar que a televisão exerce um papel relevante e central que “[...] apresenta-se como uma actividade que influencia e é influenciada pela sociedade em que é produzida” (PEREIRA, 2007, p.12). Segundo a autora (2007), as mensagens que a televisão apresenta são elaboradas e reelaboradas, apropriadas e re-apropriadas conforme o contexto e as condições sociais em que se produzem e são recebidas.

Na perspectiva de Gómez (2005, p.29), a televisão é entendida a partir de dois aspectos, ou seja, ela “é ao mesmo tempo um meio técnico de produção e transmissão de informação e uma instituição social produtora de significados, definida historicamente como tal e condicionada política, econômica e culturalmente”. Na mesma linha de raciocínio de Gómez (2005), Martín-Barbero e Rey (2004, p. 26), afirmam que “a televisão ocupa um lugar estratégico na dinâmica da cultura cotidiana das maiorias, na transformação das sensibilidades, nos modos de construir imaginários e identidades”.

Bastos (1988, p.13), por sua vez, “apresenta a televisão, como uma invenção técnica oferecida pela nossa civilização urbana e industrial”, sendo utilizada por algumas pessoas como um modo de preencher as horas vagas, distraíndo-se sem precisar sair de casa.

¹⁷ Dados da “Pesquisa Brasileira de mídia 2014: hábitos de consumo de mídia pela população brasileira” da Secretária de Comunicação Social da Presidência da República. Disponível no site: <<http://observatoriodaimprensa.com.br/download/PesquisaBrasileiradeMidia2014.pdf>> Acesso em: Junho de 2014.

Desse modo, assistir à televisão é considerado, por muitos, como atividade de lazer, que gera descontração e divertimento. Portanto, entre os meios de comunicação, ela tem um grande grau de penetração e influência nos lares, pois apresenta imagens e sons em constante mudança, além de movimentação rápida e dinâmica.

É a partir desse entendimento que temos sobre a televisão, como sendo o principal meio de comunicação que tem decisivo poder na vida do telespectador, que o coloca frente à realidade e veicula notícias e informações que contribui na construção do seu conhecimento e sua percepção do mundo; que damos continuidade à nossa discussão no que compete às crianças enquanto categoria de audiência especial, ou seja, às crianças como telespectadoras. Na ótica de Pereira (1999, p.30, grifos da autora):

As crianças iniciam frequentemente a sua atenção à televisão quando ainda são bebês e vão desenvolvendo o hábito e o gosto de ver ao longo da sua infância. Para além do seu papel de *babysitter*, a TV é, para as crianças, uma contadora de histórias, apelando à sua fantasia e imaginação, mostrando-lhes acontecimento, pessoas, lugares, a que dificilmente teriam acesso de outro modo, permitindo-lhes a viajar no tempo e no espaço. Como diz Meyrowitz, *“a televisão hoje acompanha as crianças através do planeta, mesmo antes de terem permissão para atravessar a rua”*.

As crianças aprendem e incorporam as imagens e modelos apresentados pela televisão em suas experiências pessoais. Elas utilizam desses conhecimentos em suas interações, por vezes aceitando-os ou então recusando-os, ou ainda, testando seus próprios limites (BELLONI, 2005). É necessário, porém, tomarmos cuidado ao discutirmos a relação criança e televisão, pois é preciso considerarmos que, neste contexto, a criança é entendida como um telespectador, isto é, não é um mero recipiente que absorve tudo que é oferecido na tela. Ela não é, tampouco, incapaz de interpretar as informações, ou seja, não perde totalmente suas capacidades de análise expressas por meio da crítica ou resistência (GÓMEZ, 2005).

De modo contrário à perspectiva defendida por Gómez (2005), algumas visões e concepções apontam a televisão “[...] como uma influência extremamente poderosa, que molda a consciência e o comportamento da criança. Esta é vista como uma vítima passiva da televisão, indefesa, fortemente impressionável e vulnerável” (PEREIRA, 1999, p.35), que absorve o que assiste e ouve sem capacidade de discriminação das informações. Diante disso, Pereira (2008, p. 242) revela que:

Uma consequência da concepção da infância como irracional e indefesa é o não considerar que as crianças desempenham um papel ativo e seletivo no meio em que estão inseridas. Não as reconhecer como *atoras* do seu

próprio processo de desenvolvimento e, portanto, da construção da sua própria infância. Na relação das crianças com a TV são também frequentemente subestimadas as diversas formas através das quais elas constroem o sentido daquilo que veem.

A partir dessas visões e concepções que se fazem presentes não apenas no âmbito científico, no pensamento de pesquisadores e estudiosos, mas, sobretudo, na sociedade em geral, isto é, nos adultos, pais e professores; é de suma importância explicitarmos o ponto de vista em que nosso trabalho está pautado. Nesse sentido, esclarecemos que não partimos de uma perspectiva das crianças como vítimas passivas da televisão, que apenas sofrem influências do meio. Do mesmo modo, não nos agrada a ideia da criança enquanto um ser totalmente autônomo. Sendo assim, acreditamos que “vendo televisão, a criança retira informações, modelos de comportamento, atitudes e valores que, aliás, interpreta e reconstrói à sua maneira” (BREDERODE SANTOS, 1991, p.26 apud PEREIRA, 2008, p.242).

A partir desse pressuposto, podemos notar que a atividade televisiva está longe de ser considerada uma atividade simples e linear, pois ela envolve ainda “uma multiplicidade de práticas sociais e de experiências que antecedem, sucedem, e precedem os tempos dessa atividade” (PEREIRA, 1999, p. 22). Em face do exposto, no próximo tópico de discussão nos esforçaremos no sentido de explicitar o modo como se dá o processo de recepção televisiva, partindo da hipótese de que as crianças são apresentadas como telespectadores.

4.1.1 Processo de Recepção Televisiva

Nos estudos sobre as mídias, diversas concepções e visões sempre se preocuparam em investigar o que a televisão faz às crianças e, no entanto, não demonstraram a mesma inquietação na busca da compreensão do que as crianças fazem, de fato, com a televisão (PINTO, 2000). Desse modo, fundamentados especialmente por Guillermo Orozco Gómez, estudioso da área da Comunicação Social, centralizamos nossos esforços na vertente que se preocupa em entender “como se dá a interação entre o telespectador e a televisão”. Trata-se de uma discussão sobre o processo de recepção televisiva, isto é, no nosso caso, da interação entre o telespectador (criança) e a televisão.

Gómez (2005, p.34), afirma que “a interação entre o telespectador e a TV começa antes de ligar a televisão e não termina uma vez que esta está desligada”. Isso significa que,

mesmo após desligar a televisão, a interação que o telespectador estabelece com a programação não acaba:

Esse é o caso que acontece com a maioria das crianças – mas não exclusivamente com elas – que “levam” às salas de aula ou aos jogos com os amigos, o que viram no dia anterior na TV. Em sua interação com as demais crianças na escola ou no bairro, se dão uma ou várias re-apropriações e se reproduz o sentido do que foi visto na TV. Dessa maneira, o processo de recepção “sai do lugar” em que está a televisão e “circula” em outros cenários, em que seguem atuando os telespectadores. (GÓMEZ, 2005, p.34)

Verificamos tal indicação nas observações realizadas na instituição pesquisada, nas situações em que as crianças falavam sobre o que haviam assistido no dia anterior na televisão. À guisa de exemplo, vejamos na situação abaixo o registro que indica tal ocorrência, observada no momento em que a professora da turma estava contando uma história sobre uma velhinha. Em uma das partes a professora diz:

Professora: *A velhinha estava assistindo televisão.*

Bruna: *Eu também assisto televisão, assisto a Galinha Pintadinha.*

Rian: *Eu assisto o Ben 10, meu aniversário também vai ser tudo do Ben 10. Ele faz assim com a mão prô. [realizando o movimento de tocar com uma das mãos no punho, representando estar tocando em um relógio tal qual o anime apresenta.]*

Alex: *Eu vejo o DVD do Maquin.*

Pietra: *Eu assisto o Tom e Jerry. O Jerry é muito esperto sempre apronta pro gato.* (Diário de campo: 06/06/2014 – Inf. I - E)

Neste caso, o processo de re-significação acontece onde o sujeito telespectador (Bruna, Rian, Alex e Pietra) está inserido, ou seja, no cenário escolar. Segundo Gómez (2005), o processo de recepção televisiva não é algo simples, pelo contrário, é complexo e muitas vezes contraditório. Nesse sentido, é preciso considerar-se alguns aspectos que são fundamentalmente essenciais para tal entendimento, como “as estruturas de mediação, os vários espaços em que a criança circula e que fazem parte da recepção e da produção de significados acerca do que é visto na televisão” (MUNARIM, 2007, p. 35).

Do mesmo modo, é essencial compreender que a criança não nasce telespectador, não nasce público da televisão, ela se torna, aprende a ser. Nessa esfera, é preciso ressaltar que o modo de se “fazer telespectador” pode ocorrer de várias maneiras dependendo das experiências que o indivíduo estabelece com essa mídia:

Assumir o telespectador como sujeito – e não só como objeto – frente à TV supõe, em primeiro lugar, entendê-lo como um ente em situação e, portanto, condicionado individual e coletivamente, que “se vai constituindo” como tal de muitas maneiras e se vai também diferenciando como resultado da sua

particular interação com a TV e, sobretudo, das diferentes mediações que entram em jogo no processo de recepção. (ibidem, p.28).

Diante dessas considerações, Pereira (1999) justifica que as crianças têm que realizar uma atividade ativa ao ver a televisão para que, assim, possam dar sentido aos conteúdos que assistem e fazer uso das suas mensagens. Dorr (1986, p. 23) defende que “as crianças não são recipientes vazios à espera de serem ocupados pela televisão. Elas podem parecer paradas, até mesmo passivas, enquanto vêm televisão, mas corpos inactivos não significam necessariamente mentes inactivas” (apud PEREIRA, 1999, p.38).

Quando estão à frente da televisão, os telespectadores mentalmente se vêm como participantes de uma sequência interativa que abrange vários graus de processamento e de envolvimento com o conteúdo televisivo. Para Gómez (2005, p.3) “essa seqüência começa com a *atenção*, passa pela *compreensão*, *seleção*, *valoração* do que foi percebido, seu *armazenamento* e *integração* com informações anteriores, e finalmente se realiza uma *apropriação* e *produção* de sentido”.

No entanto, Gómez (2005) salienta que a sequência não acontece necessariamente nessa mesma ordem, ela pode se dar de maneiras e ritmos diferentes. As atividades que formam a sequência não devem ser entendidas como um simples processamento mecânico da informação, mas sim como um processo fundamentalmente sócio-cultural. “A razão principal é que a sequência de atividades mentais conduz a uma série de associações de conteúdo – entre a informação transmitida na tela e, portanto, externas ao sujeito – e a informação previamente assimilada na mente do telespectador” (ibidem, p. 31).

O que nos chama a atenção no tema da relação “criança e televisão” são as teorias da recepção, especialmente a que foi originada por Jesus Martín-Barbero, o primeiro que “[...] identificou a emergência de uma renovação teórica nos estudos de comunicação, propondo pensar a comunicação a partir da cultura” (MUNARIM, 2007, p.36- 37).

Na perspectiva de Barbero e Rey (2004), o receptor é considerado produtor de sentidos, visto como sujeito que também produz e cria significados a partir dos conteúdos com os quais mantém contato através dos meios de comunicação, como a televisão, o computador, o rádio e outras mídias. Assim, o sujeito receptor que se relaciona com as mídias, tem no seu cotidiano e na sua cultura vivenciada os aspectos centrais da teoria da recepção, que trata-se do eixo fundamental para o entendimento de como ocorrem as mediações, conceito esse que será tratado logo a frente.

Fernandes (2003, p.20) afirma que:

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

Diante da afirmativa, assim como Barbero e Rey (2004), Fernandes (2003) e Munarim (2007), partimos do entendimento de que os aspectos culturais nos quais os sujeitos estão envolvidos não podem levar em consideração apenas os locais ou instituições, mas também as relações construídas entre os sujeitos por meio daquelas estabelecidas entre seus pares nos diversos meios, como a escola, a família e a igreja.

Baseada nos estudos de Gómez, Munarim (2007) destaca que o autor parte do entendimento de que, nas pesquisas que tem como foco a mídia e educação, especialmente aquelas com o foco na audiência, é de suma importância que não se compreendam exclusivamente os sujeitos como indivíduos autônomos e ativos frente à televisão, mas, sobretudo, como agentes sociais que são membros de uma determinada cultura em sua múltipla interação com este meio. A televisão, apesar de possuir características específicas de um meio de comunicação e ser definida por Gómez (2005) como uma instituição social, assim como a família, a escola, a igreja, o partido político e os movimentos sociais; a sua influência na audiência não pode ser apontada como totalizante.

Tal ideia pode ser entendida em virtude de que toda a tecnologia sempre deixa lugar à criatividade de quem a usa, “[...] em parte também porque o conteúdo da programação é polissêmico e pode ser percebido e interpretado pela audiência de diversas maneiras” (OROZCO, 1996, p35 apud MUNARIM, 2007, p.38). Depreendemos, dessa afirmação, que a televisão não age sozinha, as demais relações estabelecidas pelos sujeitos também contribuem para a sua personalidade e sua forma de receber e ressignificar os conteúdos, tanto aqueles assistidos na televisão como os vistos nas situações do cotidiano.

Desse modo, partindo da compreensão de que a mediação é um aspecto essencial ao se considerar como são construídas as relações entre o telespectador e a televisão, Gómez (1996) ressalta o conceito de mediação e acrescenta outros aspectos que podem influir, conforme o contexto analisado. Para o autor, as mediações podem ser entendidas como processos de

estruturação derivados de ações concretas ou intervenções na televidência, ou seja, “um processo estruturante que configura e reconfigura tanto a interações dos membros da audiência com a TV como a criação por eles do sentido dessa criação” (apud MUNARIM, 2007, p.38). Não obstante, as fontes de mediação se configuram como o lugar em que se originam esses processos estruturantes.

Nessa dimensão, Gómez (2005) destaca quatro fontes de mediação dos indivíduos com a televisão em seus estudos: *Mediação Individual*; *Mediação Situacional*; *Mediação Institucional e*; *Mediação Tecnológica*.

A mediação *individual* trata das questões relativas às experiências próprias do sujeito, isto é, sua história de vida. Ela se refere, portanto, às dimensões cognitivas e subjetivas dos atores sociais, ressaltando a individualidade do sujeito, o gênero, a etnia, a idade, classe social, a origem social ou geográfica, entre outros. No que compete à dimensão do gênero do telespectador, Gómez (2005, p.35) afirma que “[...] o sexo do telespectador incide desde seus gostos televisivos e o horário para ver TV, até a forma de apropriação do que é visto”. Acerca da etnia, o autor esclarece que ela “[...] delimita certas ênfases no desenvolvimento de destrezas e capacidades, que por sua vez influenciam nos gostos, maneiras de ver TV e formas de processar e dar sentido à programação”. A idade também é uma mediação importante, “[...] sobretudo nos estados da infância e adolescência, já que esses telespectadores são os que mais vêem TV, e porque a idade põe limites específicos ao tipo de interação que se inicia com a tela”.

Outro fator importante que merece nossa atenção na mediação individual é a origem social ou geográfica do telespectador, uma vez que ela contribui significativamente para conformar, de certa maneira, a interação do sujeito com a tela.

O extrato social delimita desde a quantidade de televisões no lar e as possibilidades de acesso a outras atividades culturais da audiência, até os gostos sobre a programação. Dessa maneira, o lugar de residência, o “território”, facilita ou impede a interação variada do telespectador com diversas atividades culturais e meios de informação. (ibidem, p.36).

A mediação *situacional*, por sua vez, considera os diferentes cenários (casa, escola, igreja, o quarto, a sala, etc) em que acontecem as relações entre a televisão e o sujeito receptor. Gómez (2005) infere que o espaço que a televisão ocupa na casa ou nas instituições possibilita certos tipos de interação direta e, ao mesmo tempo, impede outros. Como exemplo, o autor refere-se aos casos em que a televisão fica localizada no centro da residência ou,

então, num único cômodo. Desse modo, “a criança não pode, então, ‘escapar da tela’, mesmo que nem sempre preste atenção. A TV, nesses casos, permanece e, de alguma maneira acompanha, toda a atividade cotidiana da criança em seu lar” (ibidem, p.33).

Outro aspecto que é característico da mediação situacional é o fato do telespectador assistir televisão sozinho ou acompanhado. Acerca disso Gómez esclarece que:

A companhia pode implicar a possibilidade de uma apropriação mais comentada da programação e, eventualmente, uma possibilidade de tomar maior distanciamento do que é transmitido na tela. Quando se vê a TV sem companhia, não se tem acesso imediato à “opinião do outro” sobre o que se está vendo, o que no caso de crianças pequenas, pode ser determinante para a interação das mesmas com a TV. (2005, p.33)

No que compete à mediação *institucional*, esta refere-se ao papel desempenhado na produção de sentido pelas instituições e organizações sociais em que o sujeito participa simultaneamente, como a família, a escola, o estado, a igreja, os grupos de pares, entre outros. Para o autor, as crianças, enquanto telespectadores, não deixam de ser alunos de uma escola, filhos de família, membros de um grupo de amigos, ou ainda, pertencentes a uma cultura determinada. Portanto, “sua condição de telespectador não elimina o fato de pertencerem a outras instituições sociais, nem a possibilidade de que assumam outros papéis e interajam em outros cenários, que não sejam aqueles em que vêm à TV”. (ibidem, p.34).

O primeiro cenário em que ocorre o processo de recepção é o lar, que se trata do espaço em que, quase sempre, se assiste à televisão e, assim, inicia-se uma interação direta com a tela. Dessa forma, a família constitui uma mediação institucional para o telespectador, especialmente para o público infantil, e se configura como a primeira “comunidade” de apropriação do conteúdo televisivo. É neste grupo que ocorre uma “negociação” entre o telespectador e a TV e, ainda, entre os diversos membros da família em relação à televisão (ibidem).

Outro importante espaço que se constitui como “comunidade de apropriação”, especialmente no que se refere ao telespectador infantil, é a escola, na qual se encontram as interações com conteúdos televisivos. Gómez (2005, p. 35) salienta que, “o ambiente escolar, a atitude do professor frente à TV, o clima pedagógico que impera na sala de aula, a organização escolar, são elementos que incidem a delimitação do tipo de intercâmbio que os alunos realizam, tanto dentro da aula, como nos espaços para o jogo”.

O autor (2005) esclarece que várias pesquisas recentes demonstram que os alunos, na escola, fazem comentários sobre o que assistem na televisão e “re-criam” personagens televisivos durante os jogos e brincadeiras.

No entanto, tanto a família como a escola constituem uma mediação institucional também no sentido de que “[...] têm suas próprias ‘esferas de significação’, produto, por sua vez, da particular historicidade e institucionalidade, das quais outorgam relevância aos guias dos membros da audiência, e legitimam sua atuação nos cenários sociais” (ibidem, p.35).

Especificamente sobre a escola, Gómez (1999) revela que, entendida como instituição de educação formal, geralmente compreende variados tipos de conhecimentos e orientações, afirmadas socialmente, como sendo adequadas para ser formalmente ensinadas às gerações mais novas e assim facilitar a reprodução cultural e a formação de cidadãos funcionais ao Estado e à sociedade civil.

Diante de tal realidade, o autor (2005) afirma que o professor, na escola, exerce uma mediação positiva ou negativa:

Ele exerce uma mediação negativa quando exclui o tema dos meios de comunicação das salas de aula, porque perde a oportunidade de reorientar a visão que as crianças têm do que escutam, etc. Ou seja, a mediação do professor, que seria uma mediação pedagógica, está ausente. No entanto, a mediação pedagógica é muito importante porque seguimos em contato mental com os meios de comunicação mesmo quando acaba o contato físico com os mesmos. Daí que, se estamos em contato mental com os meios e as crianças também estão - o que está provado, uma vez que as crianças falam e trocam significados acerca do que viram e escutaram no dia anterior -, se enfim, as crianças estão em contato, estão reproduzindo significados, o professor pode intervir. (GÓMEZ, 2005, p.20).

É necessário que os professores e as escolas compreendam que as crianças manifestam, no contexto escolar, os conteúdos assistidos nos programas televisivos e que, a partir disso, reconheçam a oportunidade de intervir e reorientar sua recepção, solicitando que a criança fale sobre o que viu no intuito de deixá-la expressar a sua opinião e desenvolver a dialogicidade. “As crianças precisam de um outro referente distinto daquele dos próprios meios de comunicação e o professor pode possibilitar esse referente” (GÓMEZ, 2005, p.20).

Por fim, no que concerne à mediação *tecnológica*, esta diz respeito aos mecanismos específicos da televisão, isto é, às características técnicas próprias que influenciam a recepção e à linguagem que utiliza. Assim como as demais instituições sociais, “[...] a TV tem outros recursos para aumentar seu poder de legitimação frente ao público telespectador, tais como a “produção” de notícias e o “apelo emotivo”.” (ibidem, p. 30).

As mediações apresentadas (*individual, situacional, institucional e tecnológica*) estão presentes na interação entre o sujeito e a televisão e conformam os públicos telespectadores específicos no processo de recepção. Ocorre que, às vezes, uma delas, ou um conjunto delas, pode predominar na relação entre o telespectador e o conteúdo assistido. Do mesmo modo, é possível que o contrário também ocorra e algumas mediações possam se neutralizar. Gómez (2005) exemplifica salientando que a mediação videotecnológica não é necessariamente a mais predominante, sempre. De fato, qualquer uma das outras instituições sociais, sob certas condições, podem ser predominantes na socialização do telespectador:

[...] a produção de sentido que o telespectador realiza depende, então, da combinação particular de mediações em seu processo de recepção; combinação que, por sua vez, depende dos componentes e recursos de legitimação, por meio dos quais se realizam cada uma das mediações (ibidem, p.36).

Quando nos referimos às crianças, as mediações situacionais, a escola e a rua constituem os cenários mais importantes para elas, como também a família, que é o primeiro cenário de apropriação dos conteúdos televisivos. Nesse sentido, a escola é o espaço no qual as crianças mantêm contato com seus pares, conversam, compartilham informações e negociam com seus companheiros os significados provisórios em relação ao que foi assistido na televisão. Além disso, é na escola que os repertórios e as manifestações lúdicas com os conteúdos televisivos aparecem de forma mais acentuada.

Diante do que expusemos até aqui, a teoria das mediações demonstra que a interação criança e televisão não acaba quando se desliga a televisão e nem se inicia apenas ao ligá-la. Os estudos que se propõem a investigar a relação criança e televisão, portanto, devem levar em consideração o contexto em que o sujeito está inserido, visto que as relações estabelecidas entre o telespectador e os programas assistidos ocorrem por intermédio da mediação que acontece antes e depois de se ter acesso à programação televisiva.

A partir do entendimento do processo de recepção televisiva do telespectador através das mediações possíveis, avançaremos em nossas discussões tratando sobre os conteúdos televisivos e o imaginário infantil, nos ancorando em autores que depreendem tais relações em seus estudos.

4.2 Imaginário Infantil e Conteúdos Televisivos

O triunfo da televisão no cotidiano das famílias trouxe à tona uma série de questões que estão gerando inúmeros debates no meio acadêmico, político e social. Conforme destacamos, os resultados da exposição a esse tipo de mídia afeta a maioria dos grupos sociais e, especialmente, a categoria social das crianças: a infância.

No entanto, existe uma peculiaridade desse grupo geracional no contato com esse tipo de tecnologia que a difere dos demais: a relação da atividade de ver televisão com a imaginação.

No sentido dessa relação, Girardello (2005a, p. 42) aponta que:

[...] como educadores não podemos seguir pensando em uma imaginação ligada unicamente ao sentido da visão. Precisamos pensar em uma imaginação do corpo, da audição, do paladar, do olfato. A educação do olhar, assim, não está separada de uma educação da sensibilidade e da imaginação de modo geral. Propomos uma definição mais ampla, que entenda a imaginação como *uma dimensão da vida da criança em que ela reage às novidades que o mundo lhe oferece, em que presente ou esboça possibilidades futuras.*

Girardello (2005b) evidencia que a grande fonte da nossa vitalidade imaginária está na infância. A imaginação é uma faculdade que se desenvolve continuamente, no decorrer de toda a vida do sujeito e, conseqüentemente, mais ainda no adulto. Entretanto, é na infância que a imaginação tem uma sensibilidade especial, visto que é neste período que as crianças tendem a se entregar de forma mais livre à fantasia. “O poder específico da imaginação da criança tem muitas razões: uma das mais singelas é o fato de a imaginação se nutrir de imagens novas, e para a criança o mundo está cheio de imagens novas” (p.3).

A televisão, nesse contexto, tem a capacidade de oferecer à criança essas imagens novas através dos enredos de sua programação – desenhos, filmes, novelas. Assim, a imaginação da criança captura essas informações assistidas pela tela da televisão, as modela e as ressignifica por meio da *reprodução interpretativa*, o que lhe permite modelar e elaborar os desenhos e histórias de seu mundo de fantasia nas brincadeiras e nas conversas.

Sobre o imaginário infantil, Sarmiento (2002, p.14) explica que tal processo “corresponde a um elemento nuclear da compreensão e significação do mundo pelas crianças. Com efeito, a *imaginação do real* é fundacional do seu modo de inteligibilidade”. Portanto, a imaginação infantil é desenvolvida sistematicamente a partir do que as crianças observam,

assistem, ouvem, experimentam e interpretam da suas experiência sociais, do mesmo modo e momento que as situações que elas imaginam lhes permitem compreender o que observam, interpretando novas experiências e situações de modo fantasista, até que passem a incorporarem-nas como experiência vivida e interpretada (SARMENTO, 2002).

O autor (2002, p.16) salienta, ainda, que, ao contrário do que algumas pessoas pensam e defendem, “o imaginário infantil é um factor de conhecimento, e não uma incapacidade, uma marca de imaturidade ou um erro”. Ao dizer isso, Sarmiento (2002) está se referindo, especialmente, às perspectivas psicológicas do imaginário infantil, visto que estas concebem que o imaginário infantil é a expressão de um *déficit*, ou seja, entendem que as crianças imaginam o mundo porque lhes faltam pensamento objetivo ou, então, porque seus laços racionais com a realidade estão imperfeitamente formados.

Para o autor, tal modo de compreender o imaginário infantil está relacionado à própria concepção moderna da infância:

Esta ideia do *déficit* é inerente à negatividade na definição da criança, que constitui um pressuposto epistêmico na construção social da infância pela modernidade: criança é o que não fala (*infans*), o que não tem luz (o *a-luno*), o que não trabalha, o que não tem direitos políticos, o que não é imputável, o que não tem responsabilidade parenta, ou judicial, o que carece de razão, etc. (SARMENTO, 2002, p. 02 e 03).

Nessa direção, Girardello (2001; 2005) discorre sobre vertentes e concepções que vão se dividir no que tange às relações existentes entre a imaginação infantil e a atividade de ver televisão. Para a autora (2001), existe, de um lado, uma visão negativa que preconiza a ideia de que a televisão faz mal ao imaginário e, de outro, uma visão positiva que gera na criança desenvolvimento cognitivo.

Em relação à primeira concepção, os autores que a defendem baseiam-se na ideia de que a televisão “anestesia” a imaginação infantil, isto é, tira a capacidade da criança de compor imagens e figuras em sua mente, podendo assim prejudicar as gerações futuras que chegarão desfalcadas; já a segunda visão, defende que, ao assistirem televisão, as crianças sentem prazer ao fazê-lo, satisfazem a sua necessidade simbólica infantil, têm suas possibilidades e habilidades cognitivas estimuladas e, portanto, poderão saber mais do que as gerações presentes (GIRARDELLO, 2001; 2005).

Apesar de serem duas concepções divergentes sobre o imaginário infantil e os conteúdos proporcionados pela televisão, Girardello (2001) esclarece que as duas vertentes de certa forma se esquivam da necessidade de intervir na situação:

a posição de que a televisão anestesia a imaginação da criança pode lavar as mãos diante do que combate, não precisando se comprometer com investimentos na transformação das linguagens, conteúdos e contextos de recepção, nem com o aguçamento da capacidade de compreender os anseios dos que habitam o lado de lá do fosso de gerações; a outra posição, que alegremente celebra o advento da nova espécie humana, “equipada com dispositivos de última geração”, igualmente não precisa traçar estratégias para interferir na situação, pois lhe satisfaz o rumo que o processo segue. (p.8).

Diante do exposto, defendemos em nossa pesquisa uma outra perspectiva que não se refere especificamente a nenhuma das duas vertentes citadas acima. Acreditamos, de modo diferente delas, que a televisão, unicamente, não é prejudicial à imaginação da criança, visto que os “[...] efeitos tóxicos ou benéficos dependem de seus conteúdos e linguagens, do contexto da recepção e da qualidade geral da vida da criança – física, afetiva e poética – não podendo ser isolados dos demais processos socioculturais” (GIRARDELLO, 2001, p.8).

Segundo a autora, tal ponto de vista assume a necessidade de que os matizes e complexidades da sociedade e suas inerentes mudanças sejam levados em conta. Portanto, tal dimensão conceitual é a que mais acarreta em responsabilidades e desafios, uma vez que é com ela, na perspectiva de uma educação para as mídias, que avançaremos na discussão sobre a importância da imaginação.

Nessa perspectiva, que enfatiza a imaginação infantil e sua relação com as mídias, defendemos que a televisão “[...] é hoje a maior contadora de histórias na vida de muitas crianças e alimenta continuamente a sua imaginação com matéria-prima para enredos que podem ser retrabalhados na brincadeira” (GIRARDELLO, 2005a, p.42). Contudo, é necessário evidenciarmos que a atenção excessiva dispensada à televisão poderá, também, provocar efeitos negativos sob a imaginação, podendo impedir, na prática infantil, a brincadeira de faz-de-conta e a produção de fantasias.

Em um evento de comunicação¹⁸, Girardello (2001) apresentou o trabalho intitulado “*A Televisão e a Imaginação Infantil: Referências para o Debate*”, no qual realizou uma revisão bibliográfica e buscou problematizar as principais tendências das pesquisas produzidas nos últimos vinte anos (levando em consideração a data do trabalho) a respeito da relação entre a imaginação infantil e a televisão, além de ter extraído alguns referenciais que podem ser úteis à educação no que compete às mídias no Brasil.

¹⁸ INTERCOM – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação; XXIV Congresso Brasileiro da Comunicação – Campo Grande /MS – setembro 2001.

Por meio dessa revisão, Girardello (2001) identificou que o conjunto dos estudos e das pesquisas realizadas no período determinado (vinte anos) evidenciaram a necessidade de se levar em consideração as duas vertentes apontadas acima – negativa e positiva. Isso mostra que não é possível analisar o papel da televisão sobre a imaginação de modo isolado, ou seja, é preciso examinar de forma integrada os diversos fatores que interagem durante a atividade imaginativa da criança que assiste televisão. “O papel da TV depende de como ela se encaixa na vida particular da criança, e da qualidade geral de seu cotidiano” (GIRARDELLO, 2001, p. 8). Nesse sentido, a autora apresenta três fatores que considera importante ao se discutir o cotidiano televisivo infantil: quanto tempo a criança passa assistindo televisão; o tipo da mediação adulta e o conteúdo da programação assistida.

No que compete ao tempo que as crianças passam assistindo televisão, tal atividade desempenha uma influência fundamental na imaginação infantil. “Desde as primeiras pesquisas empíricas na área, o risco de passividade cognitiva esteve sempre associado à audiência intensiva” (GIRARDELLO, 2001, p.7). Na pesquisa realizada, a autora notou que os estudos que apresentavam a televisão como aspecto prejudicial às habilidades cognitivas das crianças, como a imaginação, estavam vinculados a casos de audiência intensiva, como, por exemplo, crianças de 3 e 4 anos que assistiam televisão por mais de sete horas por dia. Filho et al (2011, p.2) adverte que “[...] muitas vezes o tempo que as crianças vêem televisão é superior à metade do tempo que dedicam a outras atividades, tais como brincar, fazer as tarefas escolares ou mesmo dialogar com a família”.

Nas palavras da autora:

Quando crianças pequenas que assistem a tanta televisão demonstram tendências agressivas, não se pode atribuir toda a responsabilidade à televisão por um fracasso do contexto social em que a criança vive de lhe proporcionar outros estímulos e companhia. Não é difícil imaginar que muitas crianças de três anos que ficassem todos os dias por mais de sete horas fechadas numa sala, sem a companhia de outras crianças e sem atenção adulta, acabassem manifestando alguma tendência agressiva ou anti-social, com ou sem televisão. (GIRARDELLO, 2001, p.7)

No caso das crianças que passam um período considerado relativamente baixo em frente à televisão, as pesquisas apontaram a importância da mediação adulta como um grande diferencial na qualidade imaginativa da experiência da criança com os conteúdos televisivos. Houve concordância entre os autores ao afirmarem que a TV pode sim nutrir a imaginação, “[...] se a experiência for guiada por uma pessoa adulta, que ajude a encontrar o melhor nicho

para ela na vida da criança, e também a assistir criticamente e a compreender a linguagem do meio, suas riquezas e limitações” (ibidem).

Desse modo, os adultos, tais como os pais, os tios e os professores podem utilizar o extenso repertório de personagens, conteúdos e roteiros oferecidos pela televisão para ajudar as crianças a incorporar esses conteúdos nas brincadeiras infantis e nos enredos de suas atividades lúdicas, fazendo com que, assim, a televisão possa nutrir a imaginação infantil em vez de substituí-la (GIRARDELLO, 1998).

Nesse contexto, Bastos (1998) destaca a mediação da família apontando a importância de se delimitar o tempo e o uso da televisão pelas crianças da mesma forma que estabelecem as “[...] demais normas de comportamento, como por exemplo: o horário das refeições, do banho, da realização das tarefas escolares, da ajuda a ser dada em casa e dos jogos e brincadeiras ao ar livre” (BASTOS, 1988, p. 77).

Singer e Singer (1985) também apresentam uma proposta de mediação familiar que busca usar a televisão de forma que ela possa contribuir ao desenvolvimento imaginativo infantil. Para os autores, os pais devem dizer às crianças quando uma situação é real e quando é fictícia; devem explicar conteúdos e/ou cenas complicadas que elas não entendem e devem indicar atividades alternativas quando as crianças assistem alguma cena muito perturbadora ou assustadora. Os autores recomendam, ainda, que os adultos exerçam uma função ativa, utilizando os conteúdos da televisão como pretexto para dialogar sobre problemas e emoções com as crianças: “quando a raiva, o ciúme, a inveja, a tristeza, a alegria e a felicidade são mostradas em uma novela ou série, você pode apontar a situação para a criança e compará-la com situações que a criança conhece por experiência própria” (apud GIRARDELLO, 2005a, p.43).

Outro fator importante a respeito da mediação familiar e da experiência televisiva infantil é a maneira que os adultos abordam tal relação. Proibir ou posicionar-se de modo indiferente não é uma ação adequada. O mais indicado é que os pais adotem formas avaliativas e não restritivas, que conversem com as crianças, que respondam às suas dúvidas de forma consciente, que não deem uma resposta qualquer, simplesmente para encerrar o assunto. E, ainda, é importante que os pais incentivem e desafiem as crianças a questionarem aquilo que assistem, que lhes façam perguntas e lhes peçam sua opinião sobre os conteúdos assistidos (PEREIRA, 2009).

O último aspecto levantado por Girardello (2001), no que compete à imaginação infantil e à atividade de ver televisão, é o que se refere ao conteúdo que a criança assiste. Na revisão realizada pela autora, os trabalhos apontaram que:

[...] o maior fator limitante à imaginação parece o excesso de ação *violenta*. O formato da programação também tem influência: programas de ação e aventura com tratamento fantasioso tendem a estimular a imaginação, enquanto os mesmos temas em tratamento realista tendem a deprimir a imaginação. Enquanto temas pesados ou dramáticos na forma de fantasia são facilmente incorporados ao faz-de-conta, a violência realista deixa as crianças ansiosas, dificultando a “elaboração lúdica interior”. As pesquisas mais recentes confirmam que muita ação e violência na televisão podem inibir o desenvolvimento de fantasias agradáveis nas crianças, e estimular fantasias de agressividade. (GIRARDELLO, 2001, p. 7 e 8).

Em relação aos três fatores, a autora (2005a) conclui que a qualidade do conteúdo que as crianças assistem é uma questão que coloca em evidência a urgente necessidade de se promover debates sociais e políticos sobre o caráter público desses conteúdos apresentados e transmitidos nos meios de comunicação. Para Girardello (2005b, p.7) “um critério para se avaliar a qualidade de um programa, do ponto de vista da imaginação, seria ver o que ele oferece para apoiar a necessidade que a criança tem de elaborar suas ansiedades através da fantasia”.

Já a mediação adulta e o tempo que as crianças passam assistindo televisão são fatores que, segundo Girardello (2005a), apesar de também terem uma dimensão política, encontram-se mais acessíveis à ação pedagógica direta. Nessa direção, devemos, enquanto adultos, repensar nossas práticas e ações cotidianas, tendo em vista melhorar e possibilitar que a relação entre a atividade de assistir televisão e o imaginário infantil ganhe qualidade, amplie o conhecimento das crianças e, ainda, nutra ainda mais a imaginação.

Assim como Singer e Singer (1985 apud GIRARDELLO, 2005a) e Pereira (2009), defendemos a importância da mediação familiar (adulta) na experiência vivenciada entre a atividade televisiva e o imaginário infantil, especialmente, diante da necessidade de serem oferecidas alternativas lúdicas regulares à televisão para que esta não seja utilizada como “babá eletrônica” das crianças. O cotidiano das crianças e o aspecto cultural estão presentes em nossa discussão, tendo em vista o que Girardello (2005a, p. 43) nos aponta de forma muito coerente:

Num ambiente onde a criança pode ver um pouco de TV e sair para brincar, jogar bola, brincar de casinha com as amigas, ler um livro, folhear uma revista, ajudar na cozinha, participar das atividades do resto da família,

depois ver mais um pouco de TV, desenhar, conversar sobre o que viu com os adultos e com outras crianças, num ambiente assim, a TV não será problema, mas, sim, um dado a mais da cultura. Estarão dadas as condições para que a criança recrie criticamente os conteúdos, principalmente reelaborando-os na brincadeira. Sabemos que esse cenário está longe da realidade da maioria das crianças brasileiras de hoje, mas precisamos tê-lo em nosso horizonte de referência. A relação das crianças com a televisão é fundamental para uma pedagogia da imaginação contemporânea.

Por fim, tal discussão nos permitiu compreender que, ao contrário da ideia predominante na psicologia cognitiva que defende que a atividade de assistir televisão toma o lugar da brincadeira imaginativa, Girardello, por meio de seus estudos e dos estudos que apresentaremos no próximo tópico, comprova que o conteúdo da televisão não substitui as brincadeiras, pelo contrário, ele está incorporado nela, amplia o repertório e acrescenta histórias e enredos nas culturas lúdicas infantis.

4.3 Culturas infantis e conteúdos televisivos

A presença dos conteúdos televisivos nas brincadeiras das crianças foi, e vem sendo, investigado por diversos autores. Nossa pesquisa, assim como a de Munarim (2007) se propõe a realizar tal estudo no contexto escolar, pois a possibilidade de contato com diversas crianças em um único espaço é muito maior, a instituição educacional possibilita uma rica troca de conhecimentos, experiências, culturas; e, por fim, amplia as relações pessoais favorecendo, desse modo, especialmente na Educação Infantil, as culturas lúdicas infantis.

Nesse sentido, apresentamos as pesquisas de Munarim (2007), Pereira & Ruaro (2009), e Salgado (2005) que tiveram como objetivo a busca da compreensão da relação dos conteúdos televisivos com as culturas lúdicas infantis. As investigações dessas autoras revelaram que a televisão tem corroborado na incorporação de valores e ideologias propagados pelos desenhos animados no imaginário infantil, destacando a mudança na escolha das brincadeiras que permeiam seus afazeres. É possível notar, por meio das pesquisas, que tais brincadeiras estão pautadas em modelos de comportamento e estereótipos dos personagens principais dos desenhos animados, cujo valor é intensificado por meio de campanhas publicitárias e *marketing* de produtos como brinquedos, roupas e materiais escolares.

Durante nossas observações, era bastante comum, entre as crianças, a existência de materiais e objetos que provinham de desenhos animados. Todavia, uma certa observação nos

chamou a atenção pelo fato da criança utilizar-se do objeto para realizar a brincadeira. Analisemos o episódio ocorrido entre Marcos, Joaquim e Manoel:

No intervalo entre as aulas, eu estava sentada no refeitório e fiquei observando a brincadeira entre Marcos, Joaquim e Manoel. Os garotos estavam brincando de lutinha, mas parecia uma brincadeira de perseguição, uma vez que Marcos tocava no relógio com a palma da mão e corria atrás de Joaquim e Manoel, com o desejo de levá-los à força para um determinado local. Com curiosidade, cheguei perto dos meninos e perguntei do que estavam brincando:

Pesquisadora: *Oi Marcos tudo bem com você? Posso saber do que vocês estão brincando?*

Marcos: *De Ben Dez.*

Pesquisadora: *Hum que legal. Mas como que é?*

Marcos: *Ué, eu toco no meu relógio e viro o Friagem¹⁹.*

Pesquisadora: *Nossa que legal esse relógio. Mas os meninos fazem o que?*

Marcos: *Eles são alienígenas e eu preciso prender eles ali (apontando para as mesas).*

Pesquisadora: *Legal hein.*

A brincadeira continuou durante mais alguns minutos, mas logo o intervalo acabou e as crianças começaram a fazer fila para entrar na sala de aula. (Diário de Campo: 29/07/2014 – intervalo Pré II)

A cena vivenciada demonstra que os objetos provenientes dos desenhos animados têm uma dupla função na brincadeira: contribuem no desenvolvimento de um enredo baseado no brinquedo e; auxiliam na fusão entre elementos já experienciados pela criança e conteúdos dos desenhos animados. Na primeira função, o brinquedo contribui, pois regula o início da atividade e proporciona um cunho imaginativo para o desenvolvimento da brincadeira, uma vez que, neste momento, Marcos virava o Friagem e, portanto, tinha poder para capturar os alienígenas. Desse modo, quando Marcos tocava no relógio, Manoel e Joaquim saíam correndo fugindo de “Ben Dez”, pois ficavam “assustados” com a presença deste “justiceiro das galáxias”.

Já na segunda função, podemos perceber que o enredo criado pelas crianças, através dos conteúdos do desenho animado, se funde com outras brincadeiras já experienciadas por elas, uma vez que a base da brincadeira realizada pelos meninos é a perseguição (pega-pega), atividade amplamente vivenciada no contexto escolar.

Nessa direção, Munarim (2007) e Salgado (2005), que se propuseram a realizar observações empíricas das atividades lúdicas infantis, inferem que os elementos da cultura midiática são importantes para que as crianças possam recriar, durante as brincadeiras, os

¹⁹ É um dos alienígenas do relógio de Ben Dez que dá poderes de gelo.

sentidos dos conteúdos midiáticos e relacioná-los com suas experiências. As crianças, portanto, brincam, fazem referências a personagens e cenários assistidos, criam situações e roteiros para as brincadeiras a partir de histórias e programas de televisão.

Nas observações que realizamos com as turmas do Pré I e II notamos que, em diversos momentos, os conteúdos televisivos assistidos pelas crianças tinham espaço privilegiado no cotidiano escolar. Nas salas de aulas, durante as atividades escolares, foram vários os dias em que os personagens ou conteúdos da televisão surgiam durante as falas das crianças com a professora, no diálogo entre as próprias crianças, por meio de expressões, brincando – mesmo que rapidinho, escondido da professora – com os brinquedos que tinham nas mochilas ou até mesmo através dos acessórios escolares: lápis, borracha, apontador, régua, mochila e tudo o que fosse possível transformar em personagens, dar vida, criar falas e roteiros para as brincadeiras.

Nesse contexto, descrevemos abaixo um diálogo estabelecido entre uma criança e a pesquisadora no que se refere ao desenho animado que assiste. Durante uma observação em sala de aula, Pedro Henrique se aproximou da pesquisadora, que estava no fundo da sala, e falou:

Pedro Henrique: *Você assiste os cinco monstrinhos?*

Pesquisadora: *Cinco monstrinhos não, eu conheço os Sete Monstrinhos. Será que são os mesmos?*

Pedro Henrique: *Não. É assim: tem um dinossauro, quem criou eles foi uma bruxa pequena, daí tem um zumbi, um bicho que parece um anjo, um bichinho que parece um zumbi, mas não é, tem uma menina que adora história de terror, essas coisas iradas, coisas assustadoras.*

Pesquisadora: *Esse desenho parece legal, vou assistir.* (Diário de Campo: 15/08/2014 – Pré II – K).

Em alguns momentos, durante as observações em sala de aula, as crianças procuravam a pesquisadora e contavam-lhe sobre seus programas favoritos ou, então, mostravam-lhe seus materiais e acessórios de personagens televisivos. Neste episódio com Pedro Henrique, nota-se que ele se confunde ao salientar o nome do desenho animado, sendo o correto “Os Sete Monstrinhos”²⁰, mas no momento de apresentar o perfil de cada um deles relatou apenas cinco, conforme o nome inferido por ele: os cinco monstrinhos.

²⁰ Os Sete Monstrinhos é uma série desenho animado. Atualmente, é transmitido pela TV Cultura. O enredo retrata uma família de monstrinhos, sendo composta por sete irmãos e a mãe deles, além da vaca de estimação e uma vizinha.

Durante a entrevista realizada com a professora Josefa do Pré I, ela declarou que: “As crianças demonstram assistir desenhos, a maioria. Elas falam bastante sobre os desenhos em sala e demonstram nas brincadeiras. [...]. Isso (conteúdos televisivos) influência muito eles, a gente vê as crianças imitando muito, desde as músicas até as falas”. A declaração dada pela professora Josefa confirma nossas observações realizadas no contexto escolar pelas crianças durante as aulas e, principalmente, no intervalos dos períodos.

Diante dessa constatação, apresentamos abaixo um outro exemplo de uma situação que as crianças elaboraram a partir do seriado “Patrulha Salvadora” da emissora SBT. No episódio, notamos que as crianças se utilizam do seriado para compor sua brincadeira ou, simplesmente, brincam tentando imitar os elementos característicos do programa.

Durante alguns dias fiquei observando um grupo que sempre se reunia no intervalo para brincar de procurar alguma coisa na escola. Fiquei inquieta para entender o que estavam fazendo, uma vez que sempre pareciam andar meio agachados e em alguns momentos saíam correndo desesperados. Assim, cheguei perto e comecei a escutar o que as crianças falavam.

Gabriela: *Você viu aquilo?*

Letícia: *Não.*

Gabriela: *Você não viu o Jorge com o Rabito?*

Letícia: *Eu não. Aonde?*

Gabriela: *Ali oh no cantinho (apontando para o canto do pátio).*

Letícia: *É mesmo! (entusiasmada).*

Gabriela: *Foge então! (mais entusiasmada)*

Nesse momento, Gabriela e Letícia fogem e correm para fora do pátio. Rapidamente eles voltam e trazem consigo Emily e Fernando.

Emily: *Cadê o Jorge?*

Fernando: *Vamos prendê-lo e soltar o Rabito.*

Letícia: *Mas é muito perigoso.*

Gabriela: *Estou com medo (abraçando Letícia)*

Fernando: *Pega o Rabito Gabi.*

Gabriela: *Peguei já.*

Emily: *Foge que o Jorge está vindo com a névoa da preguiça.*

Assim, todos saíram correndo para fora do pátio comemorando que tinham pegado o tal Rabito. Posteriormente, perguntei a Gabriela na sala de aula sobre o que estavam brincando na hora do intervalo

Pesquisadora: *Gabriela do que vocês estavam brincando na hora do intervalo?*

Gabriela: *Que horas?*

Pesquisadora: *Naquela hora que você estava com a Letícia, Emily e com o Fernando lá no pátio.*

Gabriela: *Ãn era de Patrulha Salvadora tia.*

Pesquisadora: *Mas o que vocês estavam fazendo?*

Gabriela: *O Jorge (VILÃO) tinha prendido o Rabito nosso cachorro, aí a gente precisava libertar ele do cara do mal.*

Pesquisadora: *Nossa você ficou com medo?*

Gabriela: *Só um pouquinho (Diário de Campo: 13/06/2014 – Pré II).*

Esta observação demonstra que não são apenas os desenhos animados que estão presentes nas brincadeiras das crianças. Os programas destinados a este público, bem como outros tipos de programação, fazem parte do contexto das suas brincadeiras no contexto escolar. O episódio demonstra que as crianças se utilizam de diversas fontes para estruturar suas brincadeiras e recriar situações assistidas por elas na televisão.

Por conseguinte, observemos nas situações abaixo alguns momentos registrados em que, durante as atividades, as crianças demonstraram estar brincando com elementos dos conteúdos televisivos. Apresentamos, a seguir, uma atividade da apostila que a professora desenvolveu com os alunos, cujo objetivo era saber qual era o seu brinquedo favorito. À medida que as crianças respondiam, ela anotava na lousa. Finalizadas as respostas, eles elaboraram uma tabela contendo a relação dos brinquedos citados. Segue o conteúdo da tabela:

Quadro 6: Relação de brinquedos favoritos das crianças

BRINQUEDOS FAVORITOS DAS CRIANÇAS DO PRÉ I – F	
- BARBIE	- PANELINHA
- BARBIE SEREIA	- HOMEM ARANHA
- BICICLETA	- PIPA
- CARRINHO	- MOTOCA
- MCQUEEN	- BLOCO DE MONTAR
- CARRINHO DA HOT WHELLES	- BONECA

(Diário de campo: 22/05/2014 – Pré I-F).

A situação apresentada demonstra que as crianças citaram diversos brinquedos que fazem parte dos desenhos animados infantis, tais quais: McQueen, os carrinhos da Hot Whellss, o Homem Aranha e até mesmo a Barbie que, apesar de ter sua origem nas propagandas televisivas direcionadas especialmente às crianças, ganhou grande espaço nos filmes e desenhos animados infantis.

Temos, ainda, como exemplo da presença dos conteúdos televisivos no contexto escolar pesquisado, a situação que descreveremos a seguir. Trata-se das ideias que as crianças da turma do Pré I relataram para a professora, quando foram questionadas, durante uma atividade da apostila realizada na sala de aula, e que tinha como tema a lenda do Saci Perere;

sobre “o que cada uma delas achava que o Saci levava no saco que carregava em suas mãos”. Tal imagem estava impressa na apostila das crianças e as respostas obtidas foram: Sapo – Sal – Brinquedo – Barbie – Carrinho do McQueen – Boneca – Barbie Sereia – Carrinho do Batman – Carrinho da Hot Wells. (*Diário de campo: 30/05/2014 – Pré I – F*). Mais uma vez, os personagens de desenhos animados apareceram como opção para as crianças citarem.

A fim de promover um diálogo com as observações que registramos, parece pertinente apresentarmos brevemente as pesquisas de Munarim (2007), Pereira & Ruaro (2009) e Salgado (2005) que, apesar de suas especificidades, têm como intenção analisar os conteúdos televisivos manifestados pelas crianças no contexto escolar.

A começar pelo estudo de Munarim (2007), o objetivo da autora foi tentar compreender como se construía a relação entre crianças e TV nos momentos de brincadeiras e observar de que forma essa relação se refletia na cultura de movimento das crianças. A pesquisa foi realizada em duas instituições de Educação Infantil, no mesmo bairro, em Florianópolis – SC. A escolha da primeira instituição, designada como Jardim de Infância, não foi aleatória. Trata-se de uma escola particular que fundamenta sua prática de acordo com a pedagogia Waldorf que rejeita a televisão, pois a considera prejudicial ao desenvolvimento das crianças. A segunda instituição, por sua vez, chamada “Núcleo de Educação Infantil”, trata-se de uma escola pública municipal que não demonstrou, em sua proposta pedagógica, restrições ao uso de mídias.

Por meio das observações que a autora fez acerca das brincadeiras que as crianças realizavam, no pátio das duas instituições, ela pôde notar que os conteúdos da TV se mostraram presentes no imaginário das crianças, das duas escolas, durante suas brincadeiras, até mesmo no Jardim de Infância que tinha como barreira a pedagogia Waldorf. A respeito das observações, a autora afirma que:

O imaginário midiático interfere na cultura de movimento das crianças, assim como faz parte do universo lúdico infantil. A apropriação por parte das crianças de expressões verbais ou de movimento de personagens e programas da TV mostrou-se comum e freqüente nas duas escolas pesquisadas e não demonstrou ser um fator limitante nas descobertas das crianças em suas possibilidades de movimento. Relacionado com o contexto de cada escola no seu espaço e com as produções culturais tanto de nível material como simbólico, o imaginário midiático mostrou-se como um elemento a mais na constituição dos roteiros das brincadeiras, como uma oportunidade de criar novos gestos e ações através do *se-movimentar*. (ibidem, p.181).

Segundo Munarim (2007), as crianças brincavam com temas de lutas e poderes, principalmente baseadas em programas de super heróis divulgados na mídia. Nestas situações, as brincadeiras se caracterizavam muito mais pelo *se-movimentar* do que pela manipulação de um brinquedo específico (como uma boneca ou um carrinho). Assim, a autora destaca que “existe uma relação do imaginário com o movimento humano e ambos se complementam em suas ações” (MUNARIM, 2007, p.160).

Assim como a autora, durante as nossas observações nos deparamos com muitas situações nas quais as crianças utilizam o movimento como expressão das suas brincadeiras com conteúdos televisivos. Percebemos que os jogos de perseguição, especialmente o pega-pega, era muito comum durante os intervalos e, conseqüentemente, era a brincadeira mais realizada pelas crianças. Nesse sentido, apresentamos abaixo uma dessas brincadeiras com um cenário incrementado pelo contexto do filme “Carros”.

Praticamente todos os dias as crianças brincam de correr nos intervalos e nas entradas. Durante uma observação dessas brincadeiras na entrada das turmas, percebemos que João e Kleber estavam correndo um atrás do outro com suas mochilas de carrinho e diziam que eram o Maquin, personagem do filme “Carros”. (Diário de Campo: 23/07/2014).

O relato desse exemplo demonstra que as crianças se utilizam muito da expressão corporal para recriar as possibilidades do desenho animado. Trata-se de uma forma comum utilizada pelos pequenos para expressar sua imaginação e interpretações acerca dos conteúdos transmitidos pela televisão, uma vez que tais informações são carregadas por imagens dinâmicas que, de certa forma, é demonstrada pelas crianças através do corpo.

Diante dessas constatações, outro dado importante levantado por Munarim (2007) são os processos de mediação presentes na vida das crianças que ultrapassam os conteúdos da televisão. Ou seja,

Eles dizem respeito também aos textos **sobre** a televisão, que circulam na vida social e não apenas no momento da relação com a tela, o que é demonstrado por Orozco (1996), de que nossa relação com a tela da televisão antecede e ultrapassa seu momento de contato. São os textos da TV e sobre a TV que circulam nas narrativas das crianças, nas brincadeiras, que tornam a escola um dos cenários importantes para a apropriação destes conteúdos, que podem aparecer sob a forma de ponto de partida para o imaginário, para a criação de jogos e brincadeiras ou simplesmente assunto de conversa entre os colegas. (MUNARIM, 2007, p.180).

Nesse sentido, a partir das visões e apontamentos ressaltados pela autora (2007) no decorrer de seu trabalho, especialmente no que concerne à sua concepção de criança, a qual, vale lembrar, não é um receptor passivo, mas sujeito de autoria, capaz de criar e produzir

significados a partir dos conteúdos televisivos que assiste; compreendemos que tal pesquisa tem um relevante e considerável papel nas discussões que se propõem a debater as culturas lúdicas e os conteúdos televisivos no ambiente escolar.

Por fim, tal pesquisa nos ajudou, ainda, a compreender que as crianças possuem capacidade criativa não apenas para imitar seus personagens favoritos, mas recriar ações, roteiros e enredos a partir do que observam e assistem na televisão. Munarim (2007, p.181) conclui, então, que “ao se movimentar, recriando gestos inspirados em programas ou personagens da TV, as crianças encontram possibilidades de recriar o que viram, atribuindo sentidos e significados às mídias”.

Nessa esfera, outra brincadeira vivenciada durante a pesquisa que comprova a afirmação foi o rela-congela realizado por Raquel, Carol, Rodrigo e Samuel. Visualizemos o episódio abaixo:

No intervalo do dia 12/08/2014, quatro crianças brincavam de pega-pega até que Carol disse para brincar de Rela-congela:

Carol: Vamos fazer assim oh, eu relo e você congela aí tem que passar debaixo da perna pra poder voltar.

As três crianças logo concordaram com Carol e iniciaram essa brincadeira. Durante a brincadeira, Raquel começou a fazer algumas relações com o filme “Frozen” – uma menina que tudo o que toca congela – e disse:

Raquel: Deixa eu pegar agora, eu vou ser a “Frozen”.

Os meninos que estavam brincando não gostaram da ideia de brincar de “Frozen” e foram para outro lado brincar. Então, as duas meninas continuaram a brincadeira. (Diário de Campo: 12/08/2014 – Pré II).

Por meio dessa brincadeira, podemos perceber dois aspectos distintos: a relação de Raquel na brincadeira com o anime *Frozen* e as escolhas de gênero no desenvolvimento da brincadeira. No primeiro aspecto, percebemos que não foi o desenho que contribuiu no desenvolvimento da brincadeira, conforme visualizamos em outros exemplos. Pelo contrário, foi a brincadeira que proporcionou à criança fazer relações com o desenho o qual ela tinha assistido ou tido contato por meio de alguma mídia. Desse modo, podemos inferir que Raquel só lembrou do desenho porque havia um contexto próprio na brincadeira, o de ser congelado com o toque, que o favoreceu.

O segundo aspecto desse episódio, trata-se das escolhas realizadas pelas crianças durante a brincadeira. Se analisarmos o desenvolvimento dessa atividade lúdica, percebemos que os meninos, enquanto brincavam normalmente do rela-congela, mesmo tendo sido contextualizados por Raquel na brincadeira do anime *Frozen*, saíram e foram brincar de outra

coisa. Nesse sentido, fica claro que as escolhas das crianças são permeadas pelas questões de gênero, de modo que os meninos e as meninas tem distintas preferências no que se refere aos conteúdos televisivos e isso, de certa forma, influencia no desenvolvimento do brincar entre eles.

Nesse contexto, no artigo de Pereira e Ruaro (2009), intitulado “*Mídia e desenvolvimento infantil: influências do desenho animado na organização do brincar*”, as autoras focalizaram a temática da “exposição da criança à televisão como veículo que interfere na organização das representações sociais de crianças e, conseqüentemente, no desenvolvimento de suas relações intra e interpessoais” (PEREIRA & RUARO, 2009, p. 3308).

A partir de pesquisas bibliográficas e empíricas acerca do papel dos desenhos animados na organização do ser e do fazer infantil na contemporaneidade, as autoras (2009) destacam os desenhos animados como alvo principal das preferências televisivas do público infantil. Isso acontece porque, em razão da estrutura desses programas, tais quais: suas cores, musicalidade, movimentos, temática, temporalidade e linguagem lúdica; eles absorvem maior atenção das crianças. Nesse sentido, “o desenho animado se constitui como fonte de entretenimento, e ao mesmo tempo educação, bastante influente no desenvolvimento infantil na contemporaneidade” (PEREIRA & RUARO, 2009, p. 3310).

Segundo Pereira e Ruaro (2009, p. 3313) as brincadeiras com conteúdos dos desenhos animados são diferentes entre os meninos e as meninas. Em relação aos meninos percebe-se que eles:

[...] assistem freqüentemente desenhos animados cujos personagens são guerreiros que se submetem a sangrentas batalhas para lograrem êxito. Tais meninos adotam como brinquedo elementos da trama que seguem pela televisão e organizam suas brincadeiras a partir de simulacros do que ocorre com seus heróis.

Já no que tange ao comportamento das meninas durante as brincadeiras, as autoras ressaltam que estas fazem roteiros dos contos de fadas das princesas, sempre belas e magras, como a personagem Barbie, e que “[...] vence todas as adversidades num passe de mágica sem maior necessidade de colocar os pés no chão e desmitificar a realidade concreta do mundo” (ibidem, p. 3313).

Nas observações que fizemos na instituição de Educação Infantil também notamos, assim como apontam Pereira e Ruaro (2009), que os desenhos animados são os principais

responsáveis pela presença dos conteúdos televisivos no ambiente escolar. Notamos a forte presença dos personagens estampados nas mochilas e estojos das crianças. Nos objetos das meninas víamos especialmente: a Moranguinho, a Barbie, as Princesas da Disney (Cinderela, Rapunzel, Ariel, Branca de Neve, Jasmine, Aurora e Bela); e nos dos meninos: Ben 10, Hot Wheels, Homem Aranha e Batman.

“As meninas brincam bastante dos contos de fadas, os meninos montam as armas e brincam de super-heróis, acho que é por conta do que assistem. Eles aparentam assistir mais desenhos animados mesmo”. (Entrevista Professora Josefa).

No entanto, também registramos diálogos estabelecidos entre as crianças nos quais os assuntos eram comuns entre os dois gêneros, como por exemplo, a Galinha Pintadinha, que sempre era mencionada em relação às músicas que as crianças já conheciam. A partir dessa ideia, vejamos abaixo as falas das crianças ao responderem um questionamento feito pela professora durante a contação da história “Bumba Meu-Boi”, em que, num determinado momento, foi citada a música “Alecrim Dourado”:

Professora: Alguém já conhecia essa música?

Leticia: É da Galinha Pintadinha.

Rafael: É, eu vi na Galinha Pintadinha.

Ana: Eu também! Eu vi Prô.

Enzo: Até eu já vi.

Samira: Ai, isso é coisa de criança, de bebezinho, eu não assisto essas coisas.

Rafael: Então você gosta de funk? (risos das crianças).

Samira não responde, apenas faz uma careta para Rafael. (Diário de Campo: 23/06/2014 – Inf. II – L).

As observações nos possibilitaram inferir que, em determinados momentos, as crianças falavam e expressavam-se por meio dos mesmos conteúdos televisivos. Já em outros, as diferenças de gêneros apareciam no momento em que manifestavam conteúdos televisivos diferentes. Podemos perceber, ainda, por meio da situação citada, que temos crianças que não querem ser reconhecidas como crianças ou como bebezinhos, inferindo assim que o programa em questão (Galinha Pintadinha) não serve para ela.

Nesse sentido, assim como Pereira e Ruaro (2009, p.3305) salientamos que:

(...) como principal resultado da incorporação de valores e ideologias propagados pelos desenhos animados no imaginário infantil destacamos a mudança na escolha das brincadeiras que permeiam seus fazeres; sendo que essas se pautam por modelos de comportamento e estereótipos dos personagens principais das tramas animadas cujo valor é intensificado por

meio de campanhas publicitárias e marketing de produtos como brinquedos, roupas e material escolar.

Outro estudo que também apresenta a relação entre a televisão e cultura lúdica infantil é a tese de Salgado (2005) intitulada “*Ser criança e herói no jogo e na vida: a infância contemporânea, o brincar e os desenhos animados*”. Tal estudo assumiu como principal objetivo compreender identidades e valores construídos pelas crianças em suas brincadeiras e jogos, a partir das interfaces com os desenhos animados contemporâneos.

Salgado (2005, p. 136) justifica que “no repertório das imagens produzidas socialmente, temos aquelas veiculadas pela televisão, que, para Brougère (1995), se apresenta como a principal fornecedora de suportes simbólicos para as brincadeiras das crianças na cultura contemporânea”.

Os resultados obtidos por Salgado (2005) dialogam com os das demais pesquisas apresentadas anteriormente, os quais ressaltam que as crianças brincam com o que assistem na televisão. Outro importante resultado que a pesquisa apresentou são os modos como as crianças interagem, participam e dialogam com as imagens televisivas no instante exato de sua recepção:

As histórias criadas pelas crianças consistem em roteiros cujas cenas e personagens podem se transformar facilmente em brincadeiras. Elas representam, na verdade, um mundo lúdico, povoado por heróis, vilões, façanhas, magias, aventuras e personagens fantásticos, e, mesmo sem terem sido materializadas em gestos e ações, aparecem como formas prévias de brincadeiras (Sutton-Smith, 2001). Desse modo, as histórias remetem a um mundo lúdico virtual, a um conjunto de tendências que potencializa a brincadeira como acontecimento lúdico. Os temas eleitos pelas crianças em suas histórias mantêm relações estreitas com suas brincadeiras, seja como elementos que provêm do brincar, seja como conteúdos que lhe dão origem. (SALGADO, 2005, p. 140)

A partir desses estudos, verificamos a importância que vem sendo dada ao estudo da estreita relação que os conteúdos televisivos exercem nas culturas lúdicas das crianças, especialmente os que são desenvolvidos nas instituições de ensino, como é o caso da nossa pesquisa que vem apresentando, no decorrer do trabalho, essa relação que foi observada e registrada nas três turmas de Educação Infantil pesquisadas.

Desse modo, no próximo capítulo apresentaremos e discutiremos as visões e interpretações que as professoras das turmas observadas têm sobre o binômio criança e televisão, para, então, refletirmos, juntamente com o aporte teórico pertinente para tal, sobre tais visões.

5 TELEVISÃO E ESCOLA: A INTERPRETAÇÃO DAS PROFESSORAS SOBRE O BINÔMIO CRIANÇA E TELEVISÃO.

Conforme discutimos ao longo deste trabalho, a televisão está inserida num lugar privado, familiar e cotidiano, tornando-se, para a maioria da população brasileira, um dos principais instrumentos de percepção do mundo. Durante as discussões dos capítulos anteriores, vimos que vários estudos apontam a TV como o meio de comunicação privilegiado no usufruto do tempo livre dos indivíduos, sobretudo das crianças, além de constituir o seu principal meio de informação e de entretenimento. A televisão é, por essas razões, mediadora das esferas pública e privada, que proporciona aos telespectadores, principalmente as crianças, informações e imagens de diferentes contextos e realidades que tornam-se parte da “matéria prima” com que tecem a sua própria cultura. Os seus conteúdos são apropriados e ressignificados, elaborados e reelaborados, de acordo com o contexto e circunstâncias sociais em que se produzem e são recebidos.

Diante desse panorama, é de nosso interesse discutir, neste capítulo, os resultados obtidos por meio das entrevistas realizadas com as três professoras das turmas observadas, através do quais buscamos compreender as interpretações e visões que as professoras possuíam sobre a relação criança e televisão.

Para tanto, abordaremos determinadas concepções teóricas de autores que, em outros momentos e contextos, apresentaram possíveis posicionamentos, por parte dos adultos, no que se refere à interação e às manifestações que as crianças estabelecem com a televisão.

Para a discussão dos resultados, optamos por dividi-los em categorias, pois esse procedimento nos permitiu agrupar os temas que considerávamos semelhantes e discutir aqueles que nos interessava. Desse modo, organizamos as Categorias em três, sendo: Categoria 1 - Professoras e a televisão: relações e preferências; Categoria 2 – Sobre televisão e criança: influência na escola e; Categoria 3 – Sobre televisão e educação: papel da escola.

Na Categoria 1 – Professoras e a Televisão: Relações e Preferências; apresentamos os resultados obtidos por meio da Parte I da entrevista, especificamente nas questões 10 a 16. As perguntas foram as seguintes: 10) Quantas horas diárias você costuma assistir televisão? 11) Você possui TV por assinatura? 12) Quais os programas que você assiste regularmente? 13) Quantos aparelhos de televisão você possui em sua residência 14) Você acha que a televisão

tem alguma influência na sua vida? Por quê? 15) Cite algo que é bom e algo que é ruim em relação à televisão; 16) Para você, qual seria o papel da mídia, especialmente a televisão, na sociedade contemporânea?

Categoria 1: Professoras e a Televisão: Relações e preferências

Josefa (30 anos. Pré I – F): Tem 2 aparelhos de Tv em casa, assiste diariamente de 1 a 3 horas, possui Tv por assinatura (Sky). Assiste documentários, programas de culinária, programas sobre a natureza, jornal e programas informativos, com histórias de época. A televisão influencia alguns aspectos da sua vida, como: moda (esmaltes, cortes e mechas de cabelo), culinária (faz em casa receitas que vê na televisão) e informações sobre segurança, para mantê-la alerta sobre as situações. Acredita que as coisas boas da televisão são as informações, as notícias, os programas voltados para conhecimentos e para fins educacionais. No entanto, também aponta os aspectos ruins, como, principalmente, as novelas e os filmes que passam em horários inapropriados. Para Josefa, a televisão, por meio das novelas, faz com que as pessoas pensem que tudo que ela mostra é normal e assim as pessoas transferem o que assistem para sua vida, ou seja, a televisão hoje forma concepções e comportamentos.

Paula (37 anos. Pré II – L): Tem 1 aparelho de Tv em casa, assiste diariamente de 3 a 5 horas, não possui Tv por assinatura. Assiste Jornais, programas infantis (por causa dos filhos), de informação: Globo Repórter, A Liga, e programas de entrevistas. A televisão tem muita influência na sua vida, pois possibilita a ela conhecer o mundo (já que não viaja muito) e aprender com os canais educativos, que tiveram papel importante nos seus estudos quando se preparou para o vestibular. Paula cresceu brincando e assistindo televisão, ela considera que a Tv foi e ainda é muito importante para sua formação, seu aprendizado e também para o aprendizado das crianças, especialmente seus filhos. Para ela, o que a televisão tem de bom é a informação e a cultura e, de ruim, a grande gama de informações que, a seu ver, por serem de todos os tipos, apresenta informações podres, desenhos satanistas, novelas, inventa modismo e, ainda, acaba com as famílias. A televisão, para ela, tem uma papel muito importante na sociedade, pois oferece informações e entretenimento, no entanto, vem perdendo espaço para a internet.

Marta (56 anos. Pré II – K): Tem 3 aparelhos de Tv em casa, não costuma assistir televisão, possui Tv por assinatura (Sky). Raramente, quando assiste, é um pouco antes de dormir e assiste apenas documentários. A televisão não tem muita influência na sua vida, pois ela quase não assiste televisão, mas acha que na vida das pessoas tem muita influência. Para ela, o que a televisão tem de bom é o conhecimento, o noticiário e a veiculação de informações que lhe possibilita saber o que está acontecendo à sua volta e no mundo. De ruim, são as novelas, os filmes e os programas que passam sobre sexo que as crianças assistem. Marta acredita que a televisão deveria ser um instrumento de informação, ser prazeroso, mas um prazer educativo. A Tv deveria ter apenas o lado bom.

Tabela 1: Categoria 1 – Professoras e a Televisão: Relações e preferências. Parte I da entrevista.

As relações que as professoras estabelecem em seu cotidiano com a televisão podem influenciar nas concepções que apresentam sobre a relação criança e televisão, bem como nas práticas docentes no contexto escolar. Tal categoria se mostra importante para compreendermos qual o contexto midiático televisivo que as professoras estão inseridas, visto que os elementos da cultura a qual o sujeito pertence estão presentes na sua vida pessoal, social e profissional.

Baptistella (2009), afirma que o hábitos televisivos dos professores influenciam nas orientações dadas às crianças no que diz respeito à educação para a mídia televisiva. Do mesmo modo, Pinto (2000, p.96) afirma que os diferentes modos, atitudes, comportamentos e perspectivas ligados às diferentes relações estabelecidas com a televisão “[...] permitem compreender e situar melhor os discursos correntes sobre o seu papel e influência”. Os discursos apresentam uma teoria acerca do que a TV faz a outras pessoas.

Nesse sentido, julgamos pertinente, nesta primeira categoria, compreender quais os modos, atitudes e comportamentos que as professoras estabelecem com a televisão e ainda, as semelhanças, diferenças e os discursos apresentados por elas durante as entrevistas.

Desse modo, verificamos que as relações e as preferências que as professoras estabelecem com a televisão, em determinados momentos, são bastante semelhantes entre si, mas, em outros, notamos pontos de vistas e vivências diferentes. As semelhanças maiores são percebidas nas respostas de Josefa e Paula. Ambas relataram que assistem televisão na média de três horas por dia e que os seus programas preferidos são os programas de informação, de conhecimento e o jornal. Além disso, elas assistem desenho por causa dos filhos. Já a professora Marta declarou não assistir televisão, apesar de ser a professora com mais aparelhos de televisão em casa (3). Quando questionada sobre qual programa assistia com mais frequência, ela afirmou que *“quando eu assisto é só quando meu marido vai dormir e eu fico na sala, daí assisto documentários”*.

Nos três casos, as professoras relataram que a televisão fica ligada quase o dia todo. No caso de Josefa e Paula, isso ocorre porque seus filhos estão em casa e passam boa parte do dia com a televisão ligada. Já Marta deixa ligada por causa de seu marido. Neste aspecto, as três ressaltaram que o fato da televisão estar ligada não significa que estejam assistindo.

“[...] é que a televisão fica ligada, eu ouço, mas não estou assistindo sabe...”
(Entrevista Josefa).

“Assistir mesmo é difícil, eu fico fazendo as coisas e ouvindo.” (Entrevista Paula).

“As Tvs ficam ligadas lá, mas é porque meu marido vai passando e vai deixando, mas assistir mesmo eu não assisto.” (Entrevista Marta).

Para explicar a relação que as professoras estabelecem com a televisão, Pinto (2000) por meio dos estudos de Bryce, resalta que existem duas categorias de orientação em face do tempo que se passa em frente à televisão: o monocrônico e o policrônico:

Cada uma destas orientações traduz-se, segundo o autor, em distintas práticas televisivas. No caso da primeira, ver televisão é uma atividade realizada atentamente, sem outros afazeres simultâneos e normalmente escolhida e planejada com antecedência. No caso da segunda, vê-se televisão em função das circunstâncias, mais frequentemente por hábito e em concorrência com outras ocupações; aqui a TV chega a desempenhar o papel de sinalizador de outras actividades. (PINTO, 2000, p. 95).

Nesse sentido, notamos que as três professoras encontram-se na orientação policrônica, isto é, a atividade de ver televisão está atrelada a outras funções. Pinto (2000) afirma que os modos de ver televisão da maioria das mulheres são mais policrônicos, uma vez que tal atividade está articulada com as tarefas domésticas, diferentemente da maioria dos homens e das crianças que se encontram mais na orientação monocrônica. Tal apontamento pode ser identificado no discurso da professora Paula: “[...] *é que não tem como eu ficar lá na Tv o tempo todo, falando olha filha, eu tenho casa, tenho quintal, tenho cachorro, tenho não sei o que...*” (Entrevista Paula).

Em relação à pergunta que questiona se a televisão tem alguma influência na vida das entrevistadas, nós obtivemos duas respostas positivas e uma negativa. Josefa e Paula afirmaram que sim, que tem influência, especialmente em relação a aspectos pessoais. A primeira apontou questões referentes ao dia-a-dia, como moda – cor do esmalte, corte de cabelo, mechas – culinária e segurança. A segunda, apontou questões mais amplas voltadas à formação do sujeito, como as informações, o conhecimento de lugares e do mundo. Além disso, afirma que a televisão influenciou, por meio dos programas educativos e de conhecimentos, a sua aprovação no vestibular. Já Marta, pelo fato de não assistir televisão, apontou que “*Na minha vida muito pouco, porque eu quase nem assisto né. Mas na das pessoas eu acho sim, que tem muita influência*” (Entrevista Marta).

As questões mais específicas sobre as relações, preferências e influências da televisão na vida das professoras se encerraram com a questão anterior, porém, veremos, não só na discussão dessa categoria como nas demais, que as professoras sempre citam aspectos, exemplos e situações de suas vidas pessoais para responder às perguntas.

As duas questões seguintes: “Cite algo bom e algo ruim em relação à Tv” e “Para você, qual seria o papel da mídia, especialmente a televisão, na sociedade contemporânea?”, tratam-se de questões voltadas às percepções que as professoras têm sobre a televisão. Na primeira questão, identificamos semelhanças nas respostas das três professoras. Sobre os aspectos bons da televisão, as três citaram elementos como: a informação, as notícias, o

conhecimento e os programas educativos. Em relação ao lado ruim da televisão, Josefa e Marta destacaram as novelas e os filmes. Paula também destacou as novelas e filmes, mas também ressaltou outros pontos conforme veremos abaixo:

“E o lado ruim, é que ela te dá todo o tipo de informação, as podres, inventa modismo, acaba com a família [...]. Então assim, o lado ruim é isso, a televisão tem tudo, tudo o que você imaginar, tem o desenho educativo, daí você muda o canal tem os desenhos podres, satanistas, os desenhos totalmente debi e loide, tem de tudo, tem novela, tem umas novelas boas também. Eu cresci vendo novela, as de antigamente, dos anos 90, eu aprendi muito coisas com as novelas, hoje em dia não dá mais”. (Entrevista Paula).

Notamos que, em diversos momentos, os posicionamentos da professora Paula estiveram pautados em concepções religiosas, principalmente quando ela aponta os desenhos animados que as crianças assistem ou, então, quando refere-se aos personagens estampados nos materiais escolares das crianças, como no exemplo abaixo, retirado da entrevista:

“[...] a gente vai na igreja e o moço da igreja falou que é satânico aquele desenho”. (Entrevista Paula).

“[...] eu falo pelo lado religioso porque graças a Deus a gente tem uma religião e tenta praticar.” (Entrevista Paula).

“Eu seria chata em ficar falando aqui da parte religiosa, cristã, mas gente, é um bicho feio que passa, uma má impressão, a criança vai dormir com aquilo, tem umas do desenho que dormem em caixão parece, eu não assisti, mas eu vejo as figuras, as crianças aqui tem, tem umas do desenho que moram em caixão, outras são toda verde com costuras, são zumbis, tem caveiras. É que esta na moda né, é complicado, porque a criança quer o que o amiguinho tem.” (Entrevista Paula).

Na última questão da Categoria 1, nosso objetivo era compreender qual a visão das professoras em relação ao papel da mídia, especialmente a televisão, na sociedade contemporânea. Para Josefa, a televisão, hoje em dia, tem uma influência muito grande na vida das pessoas, algumas se apegam às coisas mais simples como moda e culinária, no entanto, existem outras que baseiam suas vidas no que assistem, nas novelas e, ainda, formam suas concepções, comportamentos e valores a partir dos conteúdos assistidos. *“Eu até acho que muitas situações do mundo estão assim por causa da televisão”* (entrevista).

Em contrapartida, Paula assumiu uma postura diferente de Josefa ao argumentar que, apesar da televisão ainda ter um papel muito importante como fonte de informação, especialmente para os idosos e para as pessoas mais pobres e sem escolaridade, que segundo ela, é grande parte da população; ela vem perdendo espaço, particularmente entre os mais

jovens e as pessoas que tem condições de ter outros meios de informação, como o celular e a internet. Para exemplificar o seu posicionamento, citamos uma fala de Paula:

Igual assim, o pouco que eu sei mexer na internet eu já fico sabendo da informação bem antes. As crianças também, se querem assistir um desenho, ver alguma coisa ou algum joguinho elas vão na internet, não precisa esperar pra assistir naquele horário, porque antigamente no meu tempo era assim, tínhamos que esperar o horário da Xuxa pra poder assistir meu desenho. Mas assim, pra grande maioria da população, a televisão ainda é muito importante, porque tem informação e não só informação, porque ninguém vai na frente da novela pra ter informação, vai pra diversão. Mesmo que uma diversão bem ralé, bem baixa, mas é. Se tirar a televisão de uma casa “e agora? vai fazer o quê?” fica um olhando pra cara do outro. Se você for ver a mídia e as relações hoje, estão acabando, a mídia está acabando com as relações humanas. (Entrevista Paula).

Por fim, temos o posicionamento de Marta, que com poucas palavras defendeu seu ponto de vista ao inferir que a televisão “*deveria ser um instrumento de informações, deveria ser prazeroso, mas um prazer educativo e não o que a gente vê aí. Deveria permanecer só o lado bom dela*”.

Diante das relações, apontamentos e visões demonstrados nesta Categoria 1, podemos notar que, apesar de identificarmos algumas semelhanças nas respostas das professoras, as três apresentaram relações diferentes com a televisão. Apenas Josefa e Paula assistem e possuem contato maior com os programas televisivos. Ao contrário de Marta, que afirmou não assistir Tv, elas apontaram diferentes tipos de influência da Tv em suas vidas e, principalmente, apresentaram visões diferentes acerca do papel da televisão na sociedade contemporânea.

Assim, amparados em Buckingham (2007) compreendemos que as mídias, e de igual modo a televisão, têm um papel cada vez mais significativo na definição das experiências culturais dos indivíduos e, sobretudo, da infância contemporânea:

Não há mais como excluir as crianças dessas mídias e das coisas que elas representam, nem como confiná-las a materiais que os adultos julguem bons para elas. A tentativa de proteger as crianças restringindo o acesso às mídias está destinado ao fracasso. Ao contrário, precisamos agora prestar muito mais atenção em como preparar as crianças para lidar com essas experiências, e, ao fazê-lo, temos de parar de defini-las simplesmente em termos do que lhes falta. (ibidem, p. 32).

Atualmente, a televisão tem tornado-se uma “escola paralela”, sem licença para ensinar, que efetivou-se na sociedade contemporânea de forma definitiva. Neste contexto, a

escola e a família são as instituições mais desafiadas pela presença e influências que esta desempenha na vida das pessoas, especialmente na das crianças (GOMEZ, 1993).

Desse modo, é necessário que se busque compreender como essas instituições estão se preparando para lidar com isso; quais os posicionamentos e práticas que vem sendo adotadas; e como as escolas e os professores interpretam e concebem as relações que as crianças estabelecem com os conteúdos televisivos que, em diversos momentos, são manifestados no contexto escolar, na sala de aula, nas interações, nos diálogos e nos objetos e materiais que possuem.

Nesta perspectiva, apresentaremos as respostas que obtivemos com as professoras quando lhes questionamos acerca da relação televisão e crianças e as suas possíveis influências no contexto escolar. Ao longo do capítulo, iremos notar que as respostas, posicionamentos, interpretações e representações das professoras não poderão ser vistas e analisadas de modo linear, já que em, diversos momentos, identificamos apontamentos contraditórios por parte delas. Ora demonstraram um discurso a favor da televisão e da relação que as crianças estabelecem com ela, ora se mostraram contra e indicaram os prejuízos que esta poderá causar nas crianças.

Contudo, compreendemos que tais contradições são compreensíveis se considerarmos que elas podem ser fruto de resíduos de visões acerca da infância e da criança que sustentam uma visão de sujeito imaturo, incapaz e/ou à espera de crescer, portanto, de um *devoir*. Ou então, podem ser decorrentes de concepções diretamente relacionadas à interação criança e televisão, como as apontadas por Girardello (2001): visões negativas, que defendem que a televisão “anestesia” a imaginação infantil e visões positivas que argumentam que as crianças, ao assistirem televisão, estão estimulando a imaginação e poderão saber mais do que as atuais gerações.

Há, ainda, as concepções discutidas por Buckingham (2007) em seu livro “*Crescer na Era das Mídias Eletrônicas*”, que nos apresenta duas visões antagônicas sobre a relação criança e televisão. A primeira delas é a visão alarmista, que discursa sobre a morte da infância em decorrência da forte influência que a mídia exerce sobre ela, além do apagamento da fronteira entre infância e idade adulta, abalando a autoridade adulta; já a segunda, em contraposição, trata-se da visão ingênua, que discursa sobre o afastamento de gerações entre a cultura dos adultos e das crianças, já que essas têm habilidades maiores com as tecnologias e podem ter grande acesso a novas formas de cultura e comunicação que ultrapassam os limites

dos pais (considerados prejudicados por não possuírem tais habilidades). Tais visões, sem dúvida, nos ajudarão a discutir e assinalar as concepções das professoras que serão apresentadas na Categoria 2.

Na Categoria 2 – Sobre Televisão e Criança: influências na Escola; destacamos as respostas obtidas por meio da Parte II da entrevista denominada “Sobre Televisão e Criança”, com as seguintes questões: Você, enquanto professora, sente a influência da televisão na sua sala de aula? Como isso acontece? Você acredita que, se existe essa influência, ela seja positiva ou negativa no andamento de suas aulas? E na vida de seus alunos, hoje, você acha que a relação criança e conteúdos televisivos é algo negativo ou positivo?

Categoria 2: Sobre Televisão e Criança: influências na Escola

Josefa (30 anos. Pré I – F): Sente muito a influência dos conteúdos televisivos na sala de aula, especialmente no que concerne a conteúdos dos desenhos animados, durante as falas e as brincadeiras das crianças. Josefa a compreende como uma influência positiva, pois tem origem nos desenhos animados. Para ela, a relação criança e televisão pode ser positiva, dependendo do que a criança assiste.

Paula (37 anos. Pré II – L): Sente pouco a influência dos conteúdos televisivos na sala de aula, só percebe quando ela está expressa nos materiais escolares, nos objetos que as crianças trazem para a escola e nas músicas que cantam. Pelo fato de não identificar influências na sala de aula não tem como avaliar se são negativas ou positivas. Segundo Paula, a relação criança e televisão será positiva ou negativa dependendo de quem está mediando essa relação.

Marta (56 anos. Pré II – K): Sente muito a influência dos conteúdos televisivos na sala de aula, pois as crianças trazem para a escola o que assistem em casa e colocam em prática por meio dos seus comportamentos. Para ela, essa influência é muito negativa, tanto na sala de aula quanto na vida das crianças, pois os conteúdos televisivos apresentam violência, sexo e desenhos de luta.

Tabela 2: Categoria 2 – Sobre Televisão e Criança: Influências na Escola. Parte II da entrevista.

Mediante a primeira discussão, presente na categoria 2, nosso objetivo era analisar a compreensão que as professoras tinham sobre a influência dos conteúdos televisivos dentro da sala de aula. A professora Josefa nos informou, por exemplo, que sente essa influência, especialmente em relação aos desenhos animados. Para ela, as crianças da sua turma estão aproveitando mais a programação infantil.

Eles falam dos desenhos, dos Carros, da Peppa, esses desenhos que a gente vê todos os dias. As meninas brincam bastante dos contos de fadas, os meninos montam as armas e brincam de super-heróis, acho que é por conta do que assistem. Eles aparentam assistir mais desenhos animados mesmo. Eles comentam, contam, na hora de brincar eles falam do desenho dos Carros, falam “eu sou o Relâmpago Maquin” eles falam muito nas brincadeiras. Nas atividades das apostilas, quando falamos de brinquedos favoritos, ou quando fazemos

confeção ou quando tem que fazer algum desenho ou então trazer algo de casa é sempre assim: os Carros, a Barbie, então influencia né. (Entrevista Josefa).

Ao responder tal questão, notamos, no momento da entrevista, uma tranquilidade e satisfação na fala e no comportamento da professora ao nos informar que as crianças da sua turma assistiam mais desenhos animados. Para Josefa, as crianças da sua turma estão na fase correta, elas brincam e assistem os desenhos animados, ou seja, a influência é positiva uma vez que os conteúdos são os desenhos animados.

Durante as observações que fizemos na sala de aula da turma do Pré I – F da professora Josefa, confirmamos, em diversos momentos, a presença dos conteúdos televisivos expressos por meio das falas e durante as brincadeiras. Embora algumas situações já tenham sido apresentadas no capítulo anterior, é importante relatarmos mais duas situações que ocorreram e que julgamos pertinentes. Uma delas foi registrada depois que a professora, em determinada atividade, convidou as crianças para cantarem a música “Ciranda Cirandinha”. Quando terminaram de cantar, uma das crianças começou a recitar sozinha e em alto tom:

Luzia: Batatinha quando nasce esparrama pelo chão, menininha quando dorme põe a mão no coração.

Professora Josefa: (Sorrindo) Muito bem! Quem te ensinou?

Luzia: Eu assisti na Galinha Pintadinha.

Professora Josefa: Parabéns, muito bem!

O segundo exemplo refere-se a um diálogo entre dois meninos na sala de aula:

Breno: O Henrique é muito bobo!

Lúcio: Por que ele é bobo?

Breno: Porque ele não sabe desenhar o carro do Maquin.

Lúcio: Eu sei Breno!

Breno: Então você pode ser meu amigo.

Observamos também que, das vinte crianças que pertencem ao Pré I – F, apenas duas não tinham as estampas de personagens de desenhos animados televisivos em suas mochilas. Grande parte das crianças tinha pelo menos um material escolar com personagens impressos, seja nas mochilas, nos estojos, nas borrachas, nos apontadores ou nas suas roupas e calçados.

Outro fator mencionado por Josefa é o de que nem sempre as influências manifestadas no ambiente escolar são positivas. Para exemplificar tal ideia, a professora relatou as manifestações feitas por outra turma para quem ela deu aula há dois anos (2012). Em sua fala, ela demonstrou os sentimentos de incômodo e indignação quando as crianças, na época, manifestaram os conteúdos provenientes das situações e personagens da novela Avenida

Brasil²¹. De acordo com a professora, as crianças sempre cantavam as músicas da novela, dançavam e imitavam os personagens.

Eu tinha uma aluna que dançava o dia inteiro, às vezes até subia na cadeira, imitava o jeito de falar. Esse ano foi demais, eles falavam “ai você viu na novela” “fulano da novela que ia beijar não sei quem”. Eu ficava de queixo caído, como aquela turma vivia assistindo novela, assistindo num horário que até eu gostaria de estar dormindo e eles acordados assistindo. Então, influência muito e, nesse caso dessa turma que te falei, foi o pior que presenciei. (Entrevista Josefa)

O espanto presente na fala da professora Josefa se acentuou quando ela deu alguns exemplos e relatou as dificuldades enfrentadas com essa turma no que se refere a assuntos de caráter sexual, como, por exemplo: alunos que afirmavam ter assistido filmes e programas de adultos em casa. Essa experiência foi avaliada por Josefa como a mais difícil, devido aos gestos obscenos praticados pelos alunos dessa turma. Segundo a professora, as crianças representavam as cenas e as ações que assistiam nos filmes adultos, sozinhas ou com as outras crianças. De acordo com Josefa, esse tipo de relação estabelecida entre as crianças e a televisão é entendida por ela como algo negativo, pois influencia o comportamento das crianças na sala de aula, especialmente em relação ao aspecto sexual.

Assim como Josefa, a professora Marta também afirmou sentir a influência dos conteúdos televisivos de modo negativo na sua sala de aula e também apontou o tema da sexualidade como sua maior preocupação. Para ela, a relação e as influências que emergem na sala de aula são muito negativas. Vejamos abaixo a resposta que a professora deu para a seguinte questão: você, enquanto professora, sente a influência da televisão na sua sala de aula?

Muita, muita. Porque a gente vê as crianças que não tem acesso a esse tipo de programa (referindo-se aos programas ruins – sobre sexo – citado anteriormente) e as crianças que tem acesso a esses programas, a diferença entre elas é muito grande, porque a criança traz isso para a escola e coloca em prática. Tem aqueles que a mãe já são pessoas mais cultas e elas conseguem em casa segurar um pouco, mas também tem aquelas que largam lá, ou até coloca pra criança assistir, com a história de que “estou ensinando certo”, ou então “é melhor ele ver eu fazendo em casa do que aprender na rua” e eles trazem isso para a escola. [...] Em forma de ato mesmo, de concretizar o ato, de comportamento. (Entrevista Marta)

²¹ Avenida Brasil é uma telenovela brasileira que foi produzida pela Rede Globo e exibida no horário das 21 horas entre os meses de Março e Outubro de 2012.

Em face dos posicionamentos assumidos pelas professoras Josefa e Marta, compreendemos que, em determinados aspectos, as professoras apontam a televisão como sendo responsável pela precocidade no desenvolvimento das crianças, especialmente no que se refere à sexualidade. Eles se assemelham, em certa medida, a uma visão alarmista que defende que a infância está desaparecendo e que as mídias, particularmente a televisão, são as maiores culpadas.

Buckingham (2007) indica quatro autores que assumem posicionamentos semelhantes aos das professoras, são eles Winn²², Elkind²³, Postman²⁴ e Meyrowitz²⁵. Para eles, a televisão mina as tentativas adultas de manter “sigilo” dos segredos adultos. Postman (1983) defende que a televisão é “[...] um ‘meio de exposição total’, que torna a informação ‘incontrolável’. Os ‘mistérios sombrios e fugidios’ da vida adulta (e particularmente do sexo) não estão mais escondidos das crianças”. (apud BUCKINGHAM, 2007, p.44).

Para Meyrowitz (1985, p.242), a televisão muda o padrão do fluxo das informações que chega às casas, desafiando o controle dos adultos e permitindo que a criança pequena esteja vicariamente presente nas interações adultas:

A TV remove as barreiras que outrora colocavam as pessoas de diferentes idades e diferente habilidade de leitura em situações sociais diferentes. O uso generalizado da televisão equivale a uma ampla decisão social de permitir que as crianças pequenas estejam presentes a guerras e funerais, namoros e seduções, tramas criminosas e festas sociais. (apud BUCKINGHAM, 2007, p. 47).

Segundo Elkind (1981) as crianças de hoje são “crianças apressadas” e os principais responsáveis pela aceleração da infância são os próprios pais, as escolas e também as mídias. No que compete às mídias, o autor justifica que elas refletem e ao mesmo tempo produzem esta “aceleração” das crianças:

[...] faltam à televisão as “barreiras intelectuais” das mídias mais antigas, porque ela não exige que as crianças aprendam a interpretá-la. Ao simplificar o acesso das crianças à informação, a TV abre-lhes as portas a experiências antes reservadas aos adultos: “cenas de violência ou de intimidade sexual que uma criança pequena não seria capaz de imaginar a partir de uma descrição verbal são agora apresentadas direta e graficamente na tela da televisão”. (apud BUCKINGHAM, 2000, p.38)

²² WINN, M. *Children without childhood*, Harmondsworth, Penguin, 1984.

²³ ELKIND, D. *The hurried child: Growing up too fast too soon*. Reading, Mass., Addison Wesley, 1981.

²⁴ POSTMAN, N. *The disappearance of childhood*, London, W. H. Allen, 1983.

²⁵ MEYROWITZ, J. *No sense of place: The impact of electronic media on social behaviour*, Oxford, Oxford University Press, 1985.

A ideia de que as crianças estão crescendo cada vez mais sem infância tem se tornado uma discussão corriqueira entre autores da psicologia. Conforme explica-nos Buckingham (2007, p. 37), “ao longo das últimas três ou quatro décadas, argumenta-se, houve uma mudança radical no modo como a sociedade trata as crianças e no comportamento delas próprias”. Para justificar tais mudanças contemporâneas na infância, Elkind e Winn tentaram explicá-las por meio de argumentos gerais sobre as formas de se educar as crianças. Já Postman e Meyrowitz identificam as mídias eletrônicas como sendo as únicas vilãs.

Em suma, tais apontamentos estão pautados em uma concepção da criança como seres passivos e indefesos diante das mídias. Nota-se que o papel ativo das crianças é negado na criação de sua própria cultura, de modo que elas são concebidas simplesmente como vítimas passivas. Alguns defensores dessa visão alarmista defendem o fatalismo de que a solução para o desaparecimento da infância está em tirar os aparelhos da tomada e retomar uma educação familiar mais conservadora.

Em face do exposto, Gómez (1997, p.65) esclarece que, diante da televisão, os receptores não são “recipientes, vítimas, nem se encontram indefesos frente às mensagens. A audiência está constituída por um conjunto de sujeitos culturais, historicamente situados, capazes de negociar as mensagens e, eventualmente, de resistir a elas”.

Nas entrevistas realizadas também identificamos uma professora que alegou sentir pouco a influência dos conteúdos televisivos em sua sala de aula. Segundo ela, o pouco que vê está relacionado aos materiais escolares e aos objetos que as crianças trazem de casa. Ela justificou sua fala afirmando que isso ocorre porque a turma está sempre envolvida em atividades escolares. Vejamos a abaixo:

Acho que é porque aqui na sala a gente entra e tem muitas coisas pra fazer, até nos momentos da conversa na roda eu tenho sempre uma história pra contar, tenho uma música pra cantar...aaa tem a questão das músicas, que as vezes chega músicas do Patati Patata, chega música da Galinha Pintadinha, falam alguma coisa da Peppa, não muito porque é de canal pago né, mas a Galinha Pintadinha e o Patati Patata chegam, uma musiquinha ou qualquer palhaço eles já chamam de Patati Patata, eles trazem os Dvds deles, toda a coleção da Galinha Pintadinha, Frozen eles falam. Mas assim, eles lembram de alguma coisa da televisão. (Entrevista Paula)

Durante as observações que fizemos na turma da professora Paula, no que diz respeito aos materiais escolares, notamos que grande parte das crianças tinham mochilas, estojos, borrachas e apontadores com estampas de personagens televisivos. Verificamos também que as atividades propostas pela professora eram sempre bem organizadas, de modo que não

sobrava tempo livre para as crianças em sala de aula, havia sempre uma atividade para elas fazerem.

Apesar de ter afirmado que não percebe muito a influência dos conteúdos televisivos em sala de aula, temos o registro de uma conversa informal que tivemos com a professora no primeiro contato que estabelecemos com ela, quando explicamos sobre nossa pesquisa, o tema, os objetivos e o desenvolvimento; que demonstram uma postura contrária à sua fala. Durante a apresentação do tema a professora declarou:

Então, eu percebo que eles assistem desenhos mesmo e filmes, tudo que é jeito, Tela Quente, o que passa eles assistem. Filme de terror, quando contei a história do Lobisomem eles falavam que viram tal coisa no filme de terror. Assistem até o que não é para a idade deles. (Conversa informal professora Paula)

Tal diálogo, portanto, se contrapõe à afirmação anterior da professora que revelou sentir pouco a influência da televisão na sala de aula, uma vez que, se considerarmos esta última fala, é possível notarmos que ela afirma que as crianças assistem desenhos animados, filmes e, ainda, programação não adequada para a idade. Nesse sentido, entendemos que tal conhecimento, por parte da professora, se dá por meio das manifestações que as crianças apresentam no contexto escolar.

Apesar do posicionamento assumido por Paula, ainda sim mantivemos nossa próxima questão com o intuito de que a própria professora reafirmasse para nós a sua interpretação em relação ao tema. Nesse sentido, a questão foi abordada da seguinte maneira: “e levando em consideração essa influência, apesar de ser pouca, você acredita que ela seja positiva ou negativa no andamento de suas aulas?”. A resposta que obtivemos foi: “*Então, como eu disse né, eu não percebo muito essa influência, então não tem como eu responder essa questão*”.

Por fim, no que compete à última questão referente à parte II da entrevista, indagamos: “na vida dos seus alunos hoje, você acha que a relação criança e conteúdos televisivos é algo negativo ou positivo?”. De acordo com a professora Josefa:

Eu acho que dá pra ser positiva, só que aquele negócio, a gente não sabe o que eles estão vendo em casa. Porque assim, o pai e a mãe geralmente estão assistindo jornal, novela e não dão prioridade para a criança. Na minha casa fica desenho passando, mas por causa dos meus filhos, dou prioridade a eles, agora eu não sei como é na casa de cada um. (entrevista Josefa).

Já para Marta, a relação que as crianças estabelecem com a televisão, atualmente, é unicamente negativa:

Eu acho negativa, porque antigamente a criança aprendia coisas boas com o que passava. Tinha os programas que tentavam ensinar a criança, eram produtivos, tipo a Xuxa, os desenhos. Mas hoje em dia não, hoje é a violência, esses desenhos de luta e também em relação ao sexo. A questão da sexualidade e a agressividade é o que mais pega. (entrevista Marta)

Por fim, a fala da professora Paula apresentou algumas questões importantes que queremos ressaltar. A primeira é a sua concepção de criança, ao afirmar que as crianças são incapazes e não possuem discernimento nenhum; a segunda, trata-se da noção de que a televisão atua como babá eletrônica; e, por fim, ela aponta a necessidade das crianças assistirem televisão acompanhadas. Vejamos abaixo a resposta dada pela professora:

Depende, depende de quem está intermediando, porque a criança sozinha na frente da televisão ela vai ficar vendo o que é mais colorido, o que tem música mais legal, o que faz mais barulho, elas não têm discernimento nenhum, elas são incapazes, entendeu?! Especialmente assim, nessa idade, se está lá um cara batendo no outro no Datena eles vão assistir porque “nossa, está saindo sangue”, tem um pouco disso, então depende mesmo de quem está intermediando, seja a professora aqui na sala de vídeo, o pai, a mãe ou a babá em casa, aí é bom ou ruim. Depende, se a pessoa larga a criança lá e dá o controle, aí a TV vira babá dela, aí isso é muito ruim, porque as Monster High e as novelas vão tomar conta, a Tela Quente...tudo que tiver, então é muito ruim, porque só passa o que não presta, se for contar programa por programa não sobra um....Então criança e televisão depende do mediador, qual é o adulto que está na responsabilidade daquela criança. Tem que ter um mediador, não se pode largar uma criança na frente da televisão, isso é muita irresponsabilidade. Pra mim isso é muito óbvio, mas tem gente que tanto faz, assistindo desenho, assistindo novela, tanto faz, assistindo aquele Félix lá, “assisto a novela por causa do Félix, adooooo” (falou com voz sarcástica, imitando como as pessoas falam), aí o filho vê e também aprende a adorar. (entrevista Paula)

Podemos perceber, durante sua fala, que Paula menciona a importância da mediação de um adulto quando a criança assiste televisão. Sobre essa questão, Gómez (2005) assinala a importância da mediação no que se refere ao cuidado em acompanhar as crianças nos momentos em que assistem os programas televisivos. Para o autor, (2005, p. 33):

[...] a companhia pode implicar a possibilidade de uma apropriação mais comentada da programação e, eventualmente, uma possibilidade de tomar maior distanciamento do que é transmitido na tela. Quando se vê a TV sem companhia, não se tem acesso imediato à “opinião do outro” sobre o que se está vendo, o que no caso de crianças pequenas, pode ser determinante para a interação das mesmas com a TV.

Nesse sentido, a mediação do adulto – seja os pais com os filhos em casa ou os professores na escola – é o principal aspecto para a codificação das informações, visto que com a presença de outra pessoa, as crianças têm a chance de falar e expressar o que estão

vendo, pensando e sentindo. Bastos (1988) salienta a necessidade de se discutir com as crianças o que está sendo assistido, de conversar sobre os temas tratados, explicar o que não compreenderam e ouvir o que elas pensam a respeito de determinada programação ou conteúdo.

Gómez (1997) defende, ainda, que, quando os adultos que assistem televisão com a criança as orientam, sejam os pais em casa ou os professores na escola, elas irão formar juízos e opiniões diferentes, ao menos mais elaborados e menos espontâneos, podendo, assim, em algum momento, distinguir a programação adequada a se assistir.

Assumir o papel de mediador também é importante para que a televisão não se torne uma babá eletrônica, uma vez que, conforme afirma Buckingham (2007), o aparelho é usado como babá eletrônica por um número muito grande de pais.

Após ressaltar a necessidade da mediação, a professora Paula também compartilhou conosco o papel que a televisão exerce em sua casa. Apesar de considerar negativa a prática de utilizar a televisão como babá eletrônica, Paula (por meio de risos) declarou que este também é o papel desempenhado pela Tv em sua casa. Porém, segundo ela, não se trata de “qualquer uma”, a programação televisiva que é assistida pelos seus filhos é uma programação boa, de caráter educativo:

Na minha casa a televisão é babá eletrônica também, mas é o Quintal da Cultura que cuida dos meus filhos, e a Peppa (risos), é que não tem como eu ficar lá o tempo todo, falando “olha filha”, eu tenho casa, tenho quintal, tenho cachorro, tenho não sei o que...e se a televisão está ligada, está no jornal ou em alguma coisa que presta pras crianças, alguma coisa infantil. Não é qualquer babá eletrônica não, é uma Super Nany (risos das duas). Elas assistem lá, eu falo “nossa olha filha que coisa feia essa menina faz, chorando, gritando” (risos). Então assim, eu assisto tudo que dá pra assistir, tudo que presta, que nem tem o Esquadrão da moda né, que fala de moda, isso eu assisto, acho que não tem problema nenhum falar de moda.

A partir da análise e discussão que fizemos da Categoria 2, foi possível notar que tanto Josefa quanto Marta percebem a influência dos conteúdos televisivos manifestados na sala de aula. Contudo, para a primeira, trata-se de uma influência positiva visto que deriva dos desenhos animados. Já a segunda, a interpreta como algo negativo, uma vez que os conteúdos assistidos em novelas, filmes e até desenhos animados interferem no comportamento das crianças. Paula foi a única a relatar que sente pouco essa influência na sala de aula. Sobre a relação criança e televisão, Josefa salienta que pode ser positiva dependendo do que as crianças assistem. Para Paula depende da mediação realizada pelo adulto; e, por fim, para

Marta, a influência é uma relação negativa, em razão dos conteúdos de violência e de sexo que os filmes, novelas e desenhos de luta apresentam na TV.

Por fim, a última categoria que vamos discutir agora é a Categoria 3 - Sobre Televisão e Educação: Papel da Escola. Nesta categoria, destacamos as respostas obtidas por meio da Parte III da entrevista denominada “Sobre Televisão e Educação”, através das seguintes questões: “Você pensa que o professor e a escola possuem alguma responsabilidade diante dos seus alunos em relação à influência que esses sofrem pela televisão? Justifique”. “Você já trabalhou ou abordou, de alguma forma em sala de aula, a questão da influência da televisão no cotidiano dos seus alunos? De que forma você o fez?”. “Para você, a educação, as escolas e os professores, estão preparados para lidar com as manifestações televisivas que as crianças apresentam no contexto escolar? Exemplifique sua resposta”.

Categoria 3: Sobre Televisão e Educação: Papel da Escola

Josefa (30 anos. Pré I – F): Entende que a escola poderia exercer uma função de direcionar, conversar e orientar a família sobre o que os filhos assistem em casa. Josefa aponta que, na sua prática como professora, só trabalhou ou abordou a questão da influência televisiva quando esta foi proposta pela apostila ou pelo plano de ensino. Para ela, as escolas e os professores não estão preparados para lidar com as manifestações com conteúdos televisivos no contexto escolar.

Paula (37 anos. Pré II – L): Afirma que a escola e os professores têm a responsabilidade de filtrar as músicas, os conteúdos dos filmes e dialogar com as crianças sobre o que elas assistem. Infere que não foi necessário realizar nenhum trabalho em sala de aula no que concerne às manifestações infantis. Para ela, as escolas e os professores não estão preparados para lidar com as manifestações com conteúdos televisivos no contexto escolar.

Marta (56 anos. Pré II – K): Salienta que a escola não tem a responsabilidade de educar e sim ensinar, mas mesmo assim, ela tenta conversar e instruir as crianças e os pais sobre a relação criança e televisão. Na sua prática docente, Marta já abordou ou trabalhou sobre as influências dos conteúdos televisivos várias vezes, instruindo as crianças e os pais sobre o que as crianças assistem. Para ela, as escolas e os professores não estão preparados para lidar com as manifestações com conteúdos televisivos no contexto escolar.

Tabela 3: Categoria 3 – Sobre Televisão e Educação: Papel da Escola. Parte III da entrevista.

Na questão que se refere à responsabilidade que a escola e as professoras têm diante dos alunos em relação à influência que estes sofrem pela televisão, tanto Josefa quanto Marta apontaram que não consideram ser esta uma responsabilidade da escola e nem dos professores, mas que mesmo assim ambas assumem um pouco dessa responsabilidade em suas práticas cotidianas com as crianças. Vejamos abaixo as respostas dadas pelas duas professoras sobre tal questão, primeiramente a de Josefa e depois a de Marta:

Eu acho que responsabilidade não seria a palavra certa, a gente ficar se sentindo responsável. Mas eu acho que a escola poderia ter um trabalho de direcionamento, já que hoje em dia fala tanto da escola envolver a família, abertura da comunidade, então eu acho

que também tinha que usar para esse fim. Talvez questionar os pais sobre o que os filhos estão assistindo. Eu costumo sempre falar nas reuniões de pais “gente cuidado com a televisão”. Em casa eu direciono a programação dos meus filhos, até a dos maiores. Acho sim que a escola poderia ter uma função nesse sentido, mas não como peso da responsabilidade, e sim como dar ideia, conversar e orientar a família. (entrevista Josefa).

Não seria obrigação do professor em relação a isso, porque nós estamos aqui para ensinar e não para educar. Mas mesmo assim a gente ainda toma a liberdade de estar se infiltrando no aprendizado da vida lá fora da criança pra que tente melhorar, porque tem muita influência aqui dentro da escola, porque de um jeito ou de outro eles trazem para a escola, não adianta. Então a gente tenta sempre clarear a ideia deles, mas muitas vezes em vão, porque eles convivem, valorizam e dão preferência ao que eles aprendem de errado lá fora. O que a gente tenta ensinar aqui, passar pra eles de bom é pouco valorizado, tanto por eles como pelas mães. E a Tv fala mais alto na vida deles, porque muitos ficam aqui quatro horas e quanto mais em casa...20 horas. Porque tem criança aqui que nós já sabemos que vai dormir às duas da manhã, às três da manhã, então...e são os piores horários pra criança assistir TV. (entrevista Marta)

Ao questionarmos a professora Paula sobre a responsabilidade da escola e dos professores diante da relação criança e televisão, ela deu sua opinião de acordo com cada esfera, primeiro a da escola e depois a dos professores. Nesse sentido, elencamos abaixo a fala da professora Paula sobre a instituição escolar:

Ai, a escola eu não sei o que ela pode fazer. Aqui por exemplo o pouco que a escola faz é em relação às musicas, se tem música no recreio é infantil, se a gente passa alguma coisa é infantil, mesmo que está na moda o funk da popozuda, por exemplo, a gente não toca aqui, a diretora tem esse cuidado. [...] aqui a diretora tem esse zelo. Aqui o que eu vejo de festa de coisas voltadas pra televisão, pro mundo, são mais as músicas, músicas infantis, aqui não toca funk. Isso eu acho legal, incentivar o que é de criança, filtrar as coisas é muito importante. (entrevista Paula)

Sobre a responsabilidade do professor:

[...] a minha responsabilidade é com os meus alunos. Procuo passar o que estamos trabalhando, se é folclore procuro algo desse tema, se não tem eu deixo livre, aqui mesmo hoje deve ter pelo menos um aluno com um Dvd na bolsa pra eu passar pra eles, as vezes eu passo quando não tem nada. Toda terça-feira é o dia do nosso vídeo, daí eu vejo os desenhos que eles trazem, se eu conheço... Então é assim, a gente tem que saber filtrar, eu me sinto responsável por eles. (entrevista Paula)

Em dado momento de sua entrevista, notamos um aspecto nas ideias de Paula que se contrapõe às de Marta. Para Marta, a escola e os professores não têm o papel de educar e, sim, ensinar. Já Paula acredita ser responsável pelos alunos, pois se considera mais do que uma professora, isto é, se enxerga como educadora: “*Eu tenho que fazer o meu máximo, não só ler e escrever, porque isso qualquer pessoa faz, vai além disso: é educar*”.

Nesse sentido, considerando-se a nossa discussão sobre a responsabilidade que a escola e os professores têm diante dos alunos em relação à influência que estes sofrem pela televisão, notamos a necessidade de refletirmos sobre o papel que as escolas e os professores ocupam na sociedade. Martín-Barbero (2000) afirma que os meios de comunicação proporcionaram à sociedade outros canais pelos quais circulam uma multiplicidade de saberes e, conseqüentemente, a escola deixou de ser o único espaço de acesso e legitimação do saber. De acordo com o autor (2000), é nesse pressuposto que reside o grande desafio da escola na contemporaneidade: manter-se atrativa e necessária aos educandos em uma sociedade que oferece múltiplos espaços de acesso ao saber. O desafio apresentado à escola e aos educadores, e aqui incluímos a família, é resumido por Pontes (2010, p. 74) quando afirma que “[...] educar é envolver-se em múltiplos fluxos comunicativos”.

Em sua tese, o autor (2010) argumenta que quanto mais o professor proporciona aos alunos situações que instiguem a trama das interações comunicacionais, mais educativa será sua prática pedagógica. Perante o exposto, a escola, inserida nessa outra realidade social, já não pode fugir à necessidade de uma educação midiática que, frente ao contexto ora vivenciado, legitima-se como uma responsabilidade social da escola. Para Pontes (2010), na experiência da televisão, os educadores devem assumir o papel de mediadores, para ajudar seus filhos e alunos a compreender o que significa a experiência de ser telespectador e a interpretar com atenção o sentido dos programas. Trata-se, portanto, de enriquecer a experiência de espectador, mas sem negá-la, de criar a possibilidade de uma leitura sensível e reflexiva das diferentes mídias, porém, sem eliminar o prazer sensorial e emocional que as mídias audiovisuais proporcionam, especialmente às crianças.

Também é preciso que seja levado em conta que, se as crianças consomem uma programação de baixa qualidade, é porque também aprenderam isto, seja com outras crianças ou, como ocorre na maioria das vezes, com os próprios adultos. A formação de uma mentalidade mais atenta que oportunize uma participação mais vivencial, sensível e crítica em relação ao consumo de mídia se dará a partir do momento que desenvolvermos uma educação com, para e por meio de mídias nas escolas que garanta às crianças e aos jovens saberes para uma escolha consciente daquilo que querem ver na televisão. Ademais, vale atentar para o que considera Gómez (1997, p. 63): [...] o que as crianças aprendem fora da classe tem importância em sua aprendizagem formal escolar, motivo suficiente para tal vivência ter importância também em nossa prática (educativa escolar).

Educar com, para e por meio de mídias constitui uma ação completamente diferente daquela que assiduamente encontramos em muitas escolas, nas quais, cientes da presença constante da TV no cotidiano das crianças, os professores acabam desenvolvendo atividades rotineiras e reprodutivas, ou usando este meio apenas como uma ilustração do conteúdo previamente programado (PONTES, 2010). Em outras palavras, o potencial pedagógico da televisão tem sido pouco explorado pelas escolas em tarefas que permitam ao aluno desenvolver um olhar sensível e reflexivo a respeito daquilo que ele vê diariamente na telinha dessa mídia:

[...] enquanto o ensino discursa pelo âmbito do livro, o professor se sente forte, mas quando o mundo da imagem aparece, o professor perde o prumo, seu terreno se move, porque o aluno sabe muito mais e, sobretudo, maneja muito melhor a linguagem da imagem do que o próprio professor. E, além disso, porque a imagem se deixa ler com a unilateralidade de códigos que a escola aplica ao texto escrito. (MARTÍN-BARBERO, 1999, p. 29-30)

A respeito do que denuncia Martín-Barbero (1999), Pontes (2010) afirma que não basta apenas a escola possibilitar o acesso a esses meios aos professores – isto por si só não promove transformações significativas na prática pedagógica docente. Para superação dessa realidade, o autor (2010) assevera que é preciso haver contextualização, intenção pedagógica e planejamento, uma vez que são esses elementos que possibilitarão explorar ao máximo o potencial pedagógico, educativo e riquíssimo da televisão.

Isso não significa que o professor precisa abandonar os conhecimentos sistematizados e tradicionais, o que se espera é que o professor medeie a relação ativa do aluno com a matéria considerando os conhecimentos, a experiência e os significados que os alunos trazem à sala de aula, seu potencial cognitivo, suas capacidades e interesses, seus procedimentos de pensar.

Deste modo, para que se efetive a mediação pedagógica faz-se necessário que o professor busque a realização do diálogo, pergunte aos alunos, ouça-os, possibilite momentos para que possam expressar seus conhecimentos, experiências, sentimentos, vontades, de modo que tragam para a sala de aula sua realidade vivida.

Na ótica de Orofino (2005, p. 65), a escola já é um local de mediações. No entanto, “a escola subestima esta condição e deixa este papel social relegado ao espontaneísmo do dia-a-dia, sem potencializar sua condição de mediadora e sem assumir a responsabilidade sobre isto”. Assim, é preciso reconhecer o profissionalismo da tarefa educativa; precisamos nos questionar qual o papel do educador diante dessa situação, ou seja, como posicionarmos e

atuarmos perante todas as informações que as crianças reproduzem no contexto da Educação Infantil.

Lima (2008, p.112) infere que “o adulto exerce o papel de mediador e a sua interferência é decisiva no processo de desenvolvimento psíquico e de formação da personalidade da criança”. Ao exercer seu papel de mediador o adulto (pais/responsáveis e professores) contribui para que a criança amplie seu conhecimento de mundo, sua forma de se expressar e sua autonomia, cooperação, iniciativa e motivação, qualidades que desenvolverão a curiosidade e a iniciativa produtiva da criança (PEREIRA & RUARO, 2009).

Compreende-se, então, que as escolas e os professores precisam se enxergar como protagonistas no processo de ensino-aprendizagem, assumindo assim a responsabilidade institucional da mediação, ou seja,

[...] intensificar as possibilidades de ressemantização, diálogo, debate e resposta sobre o que os alunos e alunas recebem na mídia nossa de todo dia. E, ao propor modos de resposta, estar assumindo também o seu papel na produção de conhecimento sobre a *mediação tecnológica* (OROFINO, 2005, p. 66, grifos do autor).

Dessa forma, os educadores devem valorizar o diálogo com as crianças no sentido de realizar uma reflexão crítica. Gómez (1997, p. 66) evidencia a importância do diálogo ressaltando que os professores que conversam com os seus alunos sobre aquilo que estes viram no dia anterior na televisão, “[...] oferecem a eles uma possibilidade de contar com um juízo, qualquer que seja este, para ir conformando um critério frente a essas mensagens”. O autor (1997) defende ainda que tais ações podem favorecer a formação de juízos e opiniões diferentes, diminuir o espontaneísmo e colaborar na consciência crítica, proporcionando uma reflexão sobre a programação assistida.

A partir desse entendimento, da importância da mediação no contexto escolar, foi que inserimos em nosso roteiro de entrevista a seguinte questão: você já trabalhou ou abordou de alguma forma em sala de aula a questão da influência da televisão no cotidiano dos seus alunos? De que forma você o fez?

Diante disso, Josefa ressaltou o seguinte:

Olha eu acho que no momento de trabalho mesmo, no nosso plano, às vezes, quando tem alguma coisa relacionada a desenho, a brincadeira, as coisas que eles veem, que eles gostam, mas eu acho que de forma pequena ainda. No plano, às vezes tem atividade de desenhar o seu programa favorito, o que mais gostam de assistir em casa. Mas isso foi em outro ano, tinha outras propostas na apostila. (entrevista Josefa).

Por meio da resposta da professora Josefa, inferimos que esta pautou sua resposta levando em consideração apenas as atividades propostas por ela, não considerando as intervenções e diálogos que, porventura, tenham ocorrido a partir das manifestações, falas ou objetos que as crianças trazem para a escola.

Durante as observações realizadas na turma do Pré I – F da professora Josefa, registramos uma intervenção que ela fez durante uma brincadeira das crianças na sala de aula: após escolherem um personagem da turma da Mônica para fazerem suas máscaras²⁶ e estarem com elas no rosto a professora deixou que as crianças brincassem de ser os personagens pela sala de aula. No entanto, a brincadeira logo se tornou uma correria com muita gritaria. Isto porque, os meninos que caracterizavam o Cebolinha (a grande maioria) gritavam para as meninas que estavam caracterizadas de Mônica (também a grande maioria): “dentuça, dentuça”; e então, todas as Mônicas corriam para pegá-los e quando os alcançavam começavam a bater neles. Foi então que a professora pediu para que todos parassem de correr e ouvissem o que ela tinha a dizer:

Professora: Nós já assistimos vários episódios da turma da Mônica né?!

Crianças: Sim, Siiim.

Professora: E o Cebolinha só xinga a Mônica? E a Mônica só fica batendo?

Crianças: (algumas) Sim...(outras) Não...

Professora: Então muito bem. Não precisa só xingar, correr e bater. Tem outras coisas que eles fazem...eles brincam, conversam. Podemos fazer de conta que somos os personagens sim, mas também podemos fazer essas outras coisas, sem correr, sem bater e sem xingar. Então vamos imaginar?!

Logo em seguida a professora incentivou as crianças a pegarem os brinquedos no fundo da sala. A partir disso, as crianças passaram a brincar com os objetos, brinquedos e acessórios que lá estavam, algumas sentadas nas cadeiras, outras no chão e até em pé. (Diário de Campo: 04/06/2014).

Observamos que, devido à intervenção da professora, as crianças puderam refletir sobre o roteiro da brincadeira e iniciar outra atividade lúdica com a inserção de brinquedos, visto que antes estavam apenas com as máscaras. Em nossa perspectiva de estudo, o que se torna mais relevante no exemplo acima é inferir a decisão tomada pela professora, ela poderia ter interrompido a brincadeira em razão dos gritos e da correria, no entanto, optou por conversar com as crianças e discutir os elementos disponíveis para a brincadeira.

O *modi operandi* da professora pode auxiliar na reflexão de uma construção de saberes a partir da inter-relação das muitas informações acessibilizadas por meio de diferentes mídias,

²⁶ Trata-se de uma atividade proposta pela apostila, em que as crianças teriam que escolher entre os personagens: Cascão, Cebolinha, Mônica e Magali; destacar a imagem impressa e construir a máscara.

e da não proibição das crianças de consumirem um determinado meio de comunicação, como a televisão, a Internet e os videogames. Portanto, o caminho de menosprezar ou até mesmo ridicularizar a programação que as crianças assistem e consomem em nada contribui para a construção de um olhar mais sensível e reflexivo frente às mídias.

Ao questionar a professora Paula sobre se já houve a necessidade de trabalhar ou abordar em sala de aula a questão da influência dos conteúdos televisivos, esta nos informou que não houve essa necessidade, ela acredita que “*se fossem os maiores eu acho que sim, eles já iriam chegar falando, perguntando, mas os pequenininhos eu não vejo, acho que nunca teve nada assim*”.

Durante sua resposta, a professora salientou a sua tentativa de questionar e falar sobre o que as crianças assistem, no entanto, esta é uma ação que parte dela e não dos alunos.

Eu tento perguntar as coisas pra eles, eu pergunto o que eles assistem, ou o que não assistem, pra saber né. Mais assim falar que aconteceu alguma coisa lá e eles trazem pra mim não, isso não...Eles assistem tudo, mas assim, vir e falar pra mim como se fosse uma novidade isso não. (entrevista Paula).

Por meio das observações realizadas na turma da professora Paula (Pré II – L), registramos uma das tentativas da professora em tentar conhecer o que as crianças assistiam. Tal intervenção aconteceu durante uma atividade em que as crianças estavam pintando imagens impressas de brinquedos antigos – boneca de pano, pipa, peteca e carrinho de madeira:

Professora Paula: Essa boneca aí é como? Ela é do que?

Crianças: De pano.

Professora: E vocês já viram uma boneca de pano?

Crianças: (algumas) Não...(outras) Já.

Professora: Quem já viu, viu onde?

Manoela: Na minha vó, ela tem 3.

Larissa: Eu vi, na minha casa tem uma.

Professora: Eu também já vi uma, sabem onde? Na televisão.

Maria Eduarda: Um dia eu assisti o Sítio do Pica Pau Amarelo, aí eu vi a Emília, uma boneca que depois se tornou uma Emília de verdade.

Professora: Isso mesmo. Ela era uma boneca de pano e aí foi transformada em uma boneca de verdade, que fala e anda. Quem construiu a Emília?

Rafael: O Pedrinho e a Narizinho.

Professora: Quem fez e costurou o olhinho e o vestido?

Nathália: A vovó, a Dona Benta.

Professora: Quem é a outra senhora que tem lá no sítio, sem ser a vovó Benta? Aquela que faz uma comida deliciosa?

Beatriz: A tia Anastácia.

Professora: Isso mesmo, vocês já assistiram?

Algumas crianças: Eu vi...Sim.

Professora: Então, ela fez a boneca Emília e depois ela foi transformada em uma menina de verdade que fala.

Leonardo: Mas aquilo é só desenho. (Diário de Campo: 10/06/2014).

Tal vivência exemplifica a prática da professora Paula em questionar as crianças, no intuito de dialogar e ouvir os seus comentários a respeito do que conhecem ou não acerca dos desenhos animados, especialmente o do Sítio do Pica Pau Amarelo que, na concepção da professora, trata-se de uma programação adequada para as crianças. Em outra parte da entrevista, a professora exemplificou diálogos estabelecidos com as crianças, buscando encaminhá-los, dando alguns direcionamentos e questionando-os sobre as situações vistas em programas de televisão:

[...] quando eles falam de novela “Prô você assiste novela?”, eu falo “não, não assisto, novela é pra gente grande”, então eu tento né, quando eles perguntam “Prô você assiste filme de terror? Passou um filme de terror Prô...você assistiu?” “não, eu não assisto filme de terror, porque eu fico com medo, você não fica com medo?”. (entrevista Paula).

Em relação à professora Marta, quando questionada se já trabalhou ou abordou de alguma forma em sala de aula a questão da influência da televisão, ela afirmou que sim: *“Muitas vezes, elas comentam o filme que assistiram em casa ontem, ou então eles trazem o Dvd. Outro dia eles trouxeram um Dvd pornô, a coisa é grave, não é aquelas coisas que vê que matou não sei quem e cortou e tal, é pior”.*

Nas respostas da professora Marta, notamos uma grande preocupação dela em relação às influências televisivas vinculadas ao aspecto da sexualidade. Diante disso, questionamos se outros conteúdos, como os desenhos animados, eram manifestados no contexto escolar, obtivemos a seguinte resposta:

Não menina, é mais grave. É questão do ambiente, por isso que falo que tem muita influência, não tem como você querer educar uma criança dessa, por mais que você faça, não tem. Mas você para, você fala, você explica, você pede pra que isso (de trazer Dvd pornô) não aconteça mais, que não assistam mais isso, você dá um toque pra mãe, mas às vezes a mãe sai pisando duro ou, então, sai batendo na criança. Então a gente fica assim sem ação. (entrevista Marta).

Buckingham (2007) salienta que as mídias são frequentemente acusadas de serem as causas originárias de problemas, tais como: a sexualidade, indisciplina e comportamentos agressivos. Tal concepção, apresentou-se em diversos momentos nas respostas da professora Marta, mais especificamente no que se refere às influências dos conteúdos televisivos no

comportamento sexual das crianças. Diante disso, Bizzo (2009) destaca que questões como a violência e a sexualidade estão presentes no dia a dia das crianças e não somente no que é mostrado nas telas da televisão. Isso significa que as influências da sexualidade, no que tange aos modos de se vestir, cantar, dançar, entre outras possibilidades; vão além da televisão, atinge todos os âmbitos da sociedade. Desse modo, apesar da televisão reforçar tais mensagens, ela não é a única responsável pela transformação da infância.

As ideias de Bizzo (2009) e Pontes (2010) reforçam estas considerações afirmando que poderíamos habituar as crianças desde a infância a assistir programas de qualidade. Mas, para isso, é necessário que os programas destinados a elas sejam de qualidade. E nada nos permite supor que as crianças veriam esses programas e não outros. É preciso levar em conta os apelos dos megagrupos corporativos que, com suas máquinas multicoloridas, tornam a linha que separa ficção e realidade cada vez mais tênue; transformam a publicidade em necessidade; reconfiguram todas as relações em relações mercantis, a exemplo do que ocorre nas novelas brasileiras (BIZZO, 2009).

Desse modo, pouco adianta os professores insistirem para que os pequenos parem de consumir a programação das redes comerciais e que passem a consumir a programação dos canais educativos, quando nem mesmo os educadores assistem a esta programação, já que também eles sucumbem à programação massiva das redes comerciais da televisão. Para Pontes (2010), o enfrentamento desse problema surtirá efeito quando os professores abandonarem a estratégia falida da repressão e da negatividade, quando assumirem a condição de mediadores dos múltiplos fluxos de informação e comunicação que emergem na sala de aula, inclusive aqueles que recorrentemente são alimentados pela programação da televisão (GÓMEZ, 1997); e quando atentarem para a relevância de um trabalho coletivo, em grupos, condição propícia para que o indivíduo possa trabalhar as impressões e as ideias que emergem.

Nessa esfera, considerando-se a inquietação de Marta sobre as influências manifestadas no contexto escolar e o papel que a escola precisa desempenhar nessa relação, foi que levantamos a seguinte questão: “para você, a educação, as escolas e os professores, estão preparados para lidar com as manifestações televisivas que as crianças apresentam no contexto escolar?”.

Olha preparado, preparado nunca estamos, porque cada dia aparece uma coisa nova, uma coisa diferente. Mas assim, a gente acaba agindo de acordo com a experiência que nós temos, pela bagagem, porque alguém chegar assim e falar isso não, é porque a gente já está

carimbada. Hoje se pegasse uma professora iniciante e ela se deparar com um problema como às vezes a gente vê ela ficará apavorada. Porque a gente já tem um jeitinho de chegar, disfarçar, mudar o assunto, puxar pra outra coisa. Mas assim, nós não temos formação pra isso, jamais. (entrevista Marta).

Assim como Marta, as demais professoras, Paula e Josefa, também afirmaram que a escola e os professores não estão preparados para lidar com as manifestações televisivas no contexto escolar. Segundo Paula:

A escola nunca está preparada pra tudo né, e o que a gente sabe é assim de experiência, ou quem faz alguma pós, isso serve para qualquer outro assunto. A prefeitura até oferece cursos, mas a escola nunca está preparada. A gente vai tentando, igual sobre a inclusão quando tem um aluno autista, é difícil, porque lá na pedagogia a gente não aprende a lidar com isso. (entrevista Paula).

Na perspectiva de Josefa:

Acho que sinceramente não, porque a gente tem aquele sistema fechado, nosso plano de aula tem que trabalhar os conteúdos e isso barra um pouco, eu acho. Mas na minha formação eu tive uma professora que também era contra a novela, acho que passei a não gostar de novela por causa dela (risos), a gente discutia, debatíamos na sala sobre os assuntos da televisão, suas influências com as crianças. Então, mas na prática do trabalho a gente vê que não aplica, porque eu acho que a gente devia ter alguma forma de conversar, direcionar sobre as coisas que as crianças podem assistir. (entrevista Josefa).

No entanto, percebe-se que, mesmo sem uma formação específica para o desenvolvimento de um trabalho direcionado à crítica e reflexão dos meios de comunicação, em determinados momentos as professoras, especialmente Paula, apresentaram posicionamentos fundamentais para a realização dessa prática: ouvir as crianças e buscar conhecer melhor suas manifestações e preferências televisivas.

Borges (2012), por meio de sua investigação realizada com os professores, também identificou que eles não se sentem preparados para lidar com conteúdos televisivos apresentando no contexto escolar pelas crianças. Segundo a autora, os professores “têm consciência de que são fundamentais para o projeto e também de seu papel enquanto mediadores, porém dão a percepção de que ainda se sentem inseguros para abordar a mídia e seus conteúdos em sala de aula” (BORGES, 2012, p.92).

Nesse sentido, visando apresentar contribuições e posicionamentos que possam favorecer e colaborar no processo de interlocução entre as crianças e os professores no contexto escolar, a partir das manifestações com conteúdos televisivos presentes nas falas,

brincadeiras, questionamentos e objetos que as crianças apresentam na escola, discutiremos no próximo item algumas possibilidades de mediações a partir de uma concepção crítica.

5.1 Visões e concepções que perpassam o mundo adulto na relação crianças e mídias.

Através das entrevistas realizadas com as professoras, notamos que em diversos aspectos suas concepções e interpretações assemelham-se ao discurso decorrente que atribui à televisão uma característica que a considera como uma atividade que fomenta atitudes e comportamentos de passividade que impossibilitam às crianças tempo para a realização de outras atividades (PEREIRA, 1999). No polo oposto, em que os discursos têm afirmado que a televisão tem um papel fundamental na formação da criança, especialmente no espaço das novas tecnologias, que entendem a relação criança e televisão como um processo natural e espontâneo; não identificamos entre as professoras visões que apontem para esta mesma perspectiva.

No campo da primeira concepção, intitulada como alarmista e/ou negativa, os autores argumentam que, ao longo das últimas três ou quatro décadas, houve uma mudança radical no modo como a sociedade trata as crianças e o seu comportamento. De acordo com Buckingham (2007, p. 37) os críticos demonstram as evidências de “aumento nos índices de violência e atividade sexual entre os jovens e a crescente desintegração da vida familiar, concluindo que a segurança e a inocência que caracterizavam a experiência da infância nas gerações anteriores perderam-se para sempre”.

Tais argumentos também foram identificados nas respostas abaixo:

[...] antigamente a criança aprendia coisas boas com o que passava, tinha os programas que tentavam ensinar a criança, eram produtivos, tipo a Xuxa, os desenhos. Mas hoje em dia não, hoje é a violência, esses desenhos de luta e também em relação ao sexo. (entrevista Marta).

Apesar da professora Marta afirmar que os desenhos e os programas infantis de antigamente, tais como o da Xuxa, serem considerados por ela como sendo uma boa programação para as crianças, o que notamos nos estudos e relatos sobre a trajetória dos programas da apresentadora é que se trata de um percurso permeado pela fama e pelo incentivo ao consumo por parte das crianças (publicidades). Diversos discursos apontam, numa visão crítica, que tais programas apresentavam elementos sobre os comportamentos infantis, a busca e valorização da imagem perfeita e, ainda, a sexualização precoce, entre

outros aspectos.

Filho et al (2011) realizou uma pesquisa que analisou o programa Tv Xuxa no ano de 2011 (Rede Globo) e notou que, além das publicidades voltadas para o público infantil, nos intervalos do programa, serem predominantes, os desenhos animados apresentados durante o programa transpareciam diversas cenas de violência. Desse modo, é possível compreendermos que não se trata de comparar a programação de antigamente e a programação de hoje. Mas, é necessário destacar que atualmente as crianças têm conquistado um espaço e tempo exclusivo no que diz respeito aos programas infantis, especialmente na TV privada. E ainda, é recente a preocupação com a qualidade dos programas infantis, evidenciando o lúdico e o lado educativo dos conteúdos.

Nas respostas dada por Paula também identificamos semelhanças às ideias de Marta.

Eu cresci vendo novela, as de antigamente, dos anos 90, eu aprendi muitas coisas com as novelas, hoje em dia não dá mais. (entrevista Paula).

Paula segue a mesma visão de Marta em relação aos programas de antigamente comparando-os com os de hoje. Mas neste caso, Paula destaca as novelas de antigamente como sendo uma programação considerada boa para as crianças da época, ao contrário das novelas de hoje que, para ela, não ensina conteúdos adequados e bons para as crianças.

Podemos notar também que ambas as professoras denotam, em suas respostas, visões nostálgicas sobre a relação criança e televisão. Afirmações como as citadas acima salientam uma concepção da infância em declínio, aproximando-se do que Postman apontou como a morte da infância.

Segue abaixo trechos das entrevistas realizadas que evidenciam tal concepção:

As crianças também, se querem assistir um desenho, ver alguma coisa ou algum joguinho eles vão na internet, não precisam esperar pra assistir naquele horário, porque antigamente no meu tempo era assim, tínhamos que esperar o horário da Xuxa pra poder assistir meu desenho. Mas hoje, se você for ver a mídia e as relações hoje estão acabando, está acabando com as relações humanas. (entrevista Paula).

Eu tinha uma aluna que dançava o dia inteiro, às vezes até subia na cadeira, imitava o jeito de falar. Eu ficava de queixo caído, como aquela turma vivia assistindo novela, assistindo num horário que até eu gostaria de estar dormindo e eles acordados assistindo. (entrevista Josefa).

Buckingham (2007) convalida as argumentações de Elkind, um psicólogo da infância, que defende que as crianças estão sendo “aceleradas” por seus pais, para que alcancem sucesso acadêmico e esportivo, e pelas escolas, através de avaliações e treinamento

impositivo de habilidades básicas.

De modo análogo a Elkind, Winn (1984 apud BUCKINGHAM 2007) também defende que as crianças aparentam, cada vez menos, aparências, comportamentos e falas infantis, pois compartilham dos mesmos segredos da vida adulta. Buckingham (2007) destaca que, para Winn, “a televisão priva as crianças da brincadeira e de outras formas de interação saudável” (p. 40).

Buckingham (2007, p. 43) salienta que, assim como Elkind e Winn, Postman também apresenta uma “[...] gama variada de evidências para provar que a infância – ou pelo menos a distinção entre adultos e crianças – está desaparecendo”. Para Postman (1999), a televisão é um meio que expõe totalmente as informações, tornando-as incontrolláveis. Os mistérios e os segredos da vida adulta, particularmente o sexo, não estão mais escondidos das crianças.

Em suma, tal perspectiva argumenta que a infância está em constante mudança e não é possível que ela retorne a tempos já passados. Diante disso, assinalam a morte da infância em decorrência da forte influência que a mídia exerce, gerando o apagamento da fronteira entre infância e idade adulta e abalando a autoridade adulta.

Em contraposição, Buckingham (2007) apresenta outra vertente instalada na sociedade e defendida por diversos autores que argumentam sobre o afastamento de gerações entre a cultura dos adultos e a das crianças, já que essas têm habilidades com as tecnologias e podem ter grande acesso a novas formas de cultura e comunicação que ultrapassam os limites dos pais, inseguros por não as dominarem.

Nessa perspectiva, as crianças tendem a ser vistas como detentoras de qualidades inerentes, que se conectam de um modo exclusivo às características próprias de cada meio de comunicação. Dessa forma, entende-se que essa visão é uma construção bem mais positiva da relação criança e televisão.

Longe de como vítimas passivas das mídias, as crianças passam a ser vistas como dotadas de uma forma poderosa de “alfabetização midiática”, uma sabedoria natural espontânea de certo modo negada aos adultos. As novas tecnologias de mídia, em especial, são consideradas capazes de oferecer as crianças novas oportunidades para a criatividade, a comunidade, a autorealização (BUCKINGHAM, 2007, p. 65 e 66).

Nesse sentido, ao contrário da visão que afirma a “morte da infância” pela aproximação do mundo infantil ao adulto, tal perspectiva celebra a mídia como meio de atribuição de poder e libertação das crianças perante os adultos. Para Buckingham (2007), essa visão é considerada mais otimista em relação à criança, porque ela é consequência das

mudanças tecnológicas. Nesse contexto, “as novas mídias são vistas como mais democráticas do que autoritárias, mais diversificadas do que homogêneas, mais participativas do que passivas” (BUCKINGHAM, 2007, p. 67).

As duas vertentes empregam uma visão essencialista, tanto em relação às crianças quanto aos jovens, e apresentam uma interpretação excessivamente determinista do papel das mídias e da tecnologia. “Ambas refletem um tipo de sentimentalismo sobre as crianças e os jovens que deixa de reconhecer a diversidade das experiências vividas da infância, assim como das relações das crianças com as mídias” (ibidem, p. 87).

Para Buckingham (2007, p.87) nenhuma das duas visões apresentadas oferecem “[...] uma base realista para a elaboração de políticas culturais, sociais e educacionais que possam de fato habilitar todas as crianças a lidar com as realidades culturais em mudança nas quais nasceram”. No entanto, o autor (2007) não contesta que tenham acontecido mudanças significativas em nossa concepção de infância e no modo das crianças viverem e, também, não se contrapõe à ideia de que as mídias sejam estranhas a tais mudanças ou que sejam meras reações advindas da modernidade. De acordo com Buckingham (2007, p.87) uma resposta benéfica e efetiva a essas mudanças só será possível se “[...] entendermos sua complexidade e suas potenciais contradições. Simplesmente culpar ou festejar as mídias é superestimar seu poder e subestimar as diversas maneiras como as crianças criam seus próprios significados e prazeres”

5.2 Uma concepção crítica: possibilidades de reflexão sobre a relação criança e televisão

“Na polêmica televisão versus crianças, mais que proibir, ralhar, ou pior, consentir pacificamente cabe aos professores e à escola prepararem-se para assumir o papel de mediadores críticos do processo de recepção” (GÓMEZ, 1997, p.57).

Na contramão dessas concepções instaladas na sociedade, a visão crítica concebe a relação entre as mídias e a criança como um processo que deve considerar as mudanças históricas, sociais e econômicas as quais as crianças estão submetidas. Para tanto, é preciso não se esquecer da natureza provisória e diversificada da infância atual.

Segundo Buckingham (2007), é imprescindível que as discussões avancem além do “ou isto, ou aquilo”. As atividades das crianças devem ser situadas dentro de seus contextos sociais, uma vez que é preciso considerar as distintas forças sociais que exercem em sua vida

e em relação à natureza transformadora das tecnologias, dos textos e das instituições midiáticas.

[...] precisamos entender a extensão – e as limitações – da competência que as crianças têm de participar do mundo adulto. Em relação às mídias, temos de reconhecer a habilidade que as crianças têm de avaliar as representações daquele mundo disponíveis para elas e identificar o que elas ainda precisam aprender para fazê-lo de forma mais plena e produtiva. (ibidem, p. 278).

A concepção crítica entende a criança como um sujeito ativo no processo de recepção televisiva. Tal perspectiva, no caso da relação criança e mídia, defende que as crianças não absorvem os conteúdos de maneira passiva, pelo contrário, ressignificam suas apropriações por meio das suas experiências culturais e sociais.

Ao dar sentido às mídias, compreende-se que elas usem “esquemas” ou “roteiros”: conjunto de planos e expectativas que construíram a partir de suas experiências anteriores, tanto da mídia como do mundo em geral. Nessa perspectiva, o significado dos textos midiáticos não é apenas entregue ao público, mas construído por *ele* (BUCKINGHAM, 2007, p. 155).

Dessa forma, tanto as crianças quanto os adultos precisam ter acesso à crítica da cultura midiática, exercendo modos de interlocução com ela, sem se submeter à homogeneização dos conteúdos definidos de antemão, mas relacionar-se com ela como sujeitos que podem interferir na construção de tal conhecimento, ressignificando-o e definindo caminhos possíveis para uma apropriação crítica.

Nessa perspectiva, as instituições educacionais possuem papel fundamental, visto que podem tornar o acesso das crianças às mídias mais igualitário, além de possibilitar um capital cultural necessário para que elas possam saber utilizá-las de forma mais produtiva. As instituições podem, ainda, “desenvolver nas crianças a habilidade de proteger a si mesmas do ambiente das mídias – ou, de forma mais positiva, de entendê-lo e de lidar efetivamente com ele” (ibidem, p.293).

Porém, o que se vê atualmente é que tal função fica à margem da escolarização formal. Buckingham (2007, p.293) afirma que “é extraordinário que o currículo das escolas continue a negligenciar as formas de cultura e comunicação que dominaram tão inteiramente o século XX e continuarão a dominar o século XXI”. Diante disso, é importante que as instituições compreendam que,

As crianças estão escapando para o grande mundo adulto – um mundo de perigos e oportunidades onde as mídias eletrônicas desempenham um papel cada vez mais importante. Está acabando a era em que podíamos esperar

proteger as crianças desse mundo. Precisamos ter a coragem de prepará-las para lidar com ele, compreendê-lo e nele tornar-se participantes ativas, por direito próprio. (BUCKINGHAM, 2007, p. 295)

Gómez (1997) contribui com a discussão ao ressaltar que temos que começar a exercer nossa mediação entre os meios de comunicação de massa, as instituições escolares e os processos de recepção de mensagens nos quais se envolvem as crianças, uma vez que o aprendizado estabelecido por elas fora do contexto escolar deve ser considerado na nossa prática docente.

É necessário que as escolas e professores exerçam uma mediação que oriente a aprendizagem dos alunos também fora da sala de aula, de modo que se permita sancioná-la e re-contextualizá-la, sob diversos critérios éticos e sociais, aproveitando o que de positivo oferecem as mídias, especialmente a televisão, capitalizando para a escola a informação e as demais possibilidades que esses meios nos trazem.

Para que se consiga exercer a mediação adequada no contexto escolar, é necessário que se rompa com os estereótipos e pré-juízos que se constituem como obstáculos perante as práticas docentes, impossibilitando ações mais definitivas como mediadores entre os Meios de Comunicação de Massa (MCM) e o desenvolvimento educativo das crianças (GÓMEZ, 1997).

Gómez (1997) nos apresenta alguns desses estereótipos e aponta possíveis recomendações para tais concepções. O primeiro estereótipo apontado pelo autor refere-se ao pensamento de que as mídias, particularmente a televisão, constituem uma “caixa idiota” que devem ser mantidas longe do contexto escolar. Juntamente com tal estereótipo encontra-se o pré-juízo de que todo o conteúdo apresentado é questionável e são vistos como inimigos das instituições escolares.

Diante desse conjunto de ideias, o autor aponta como recomendação “construir um juízo muito menos maniqueísta e muito mais integrado, menos visceral, que permita pesar os elementos positivos e negativos que oferecem os meios e atuar a partir daí” (GÓMEZ, 1997, p. 64). Estratégias de intervenção podem ser criadas para contribuir ao desenvolvimento da autonomia e da criticidade das crianças frente aos conteúdos, mensagens e informações nocivas que assistem, de modo que lhes sejam dadas condições de desfrutar e aproveitar os elementos positivos em seu favor.

Um segundo estereótipo característico entre os professores é a defesa de que a escola é a única instituição legítima para educar. Fato também evidenciado pela nossa pesquisa, ao

questionarmos as professoras sobre a responsabilidade que a escola e elas próprias possuem sobre as influências televisivas no contexto escolar. Duas das três professoras investigadas, declararam que o papel da escola não é educar para tais fins e, sim, instruir em relação aos conteúdos e conhecimentos.

No entanto, a recomendação apontada pelo autor, frente a esta posição, salienta que é necessário que os professores e demais envolvidos no contexto escolar aprendam a coexistir em um cenário cultural plural, no qual as funções educativas não pertencem com exclusividade à escola e que as fontes de aprendizagem e os educadores se multiplicam. Há que se pensar o papel da escola diante de uma sociedade cada vez mais midiaticizada (ibidem).

Libâneo (2001) concorda com Gómez (1997) ao afirmar que a escola não detém sozinha o monopólio do saber. “Há hoje um reconhecimento de que a educação acontece em muitos lugares, por meio de várias agências. Além da família, a educação ocorre nos meios de comunicação, nas empresas, nos clubes, nas academias de ginástica, nos sindicatos, na rua” (p.26).

Outro estereótipo apontado por Gómez (1997) retoma a discussão apresentada por Buckingham (2007) ao destacar a visão alarmista. Trata-se do estereótipo que considera as mensagens transmitidas pelas mídias, especialmente a televisão, como super poderosas e que os receptores são sujeitos passivos e indefesos diante das mensagens. A recomendação dada por Gómez (1997, p.65) para tal perspectiva assinala que:

[...] os processos de comunicação e aprendizagem têm lugar não na emissão ou no ensino, mas sim na recepção ou na resposta que dão, neste caso as crianças, à mensagem ou estímulo original. A aprendizagem não se define no professor e sim no aluno e só em parte depende do esforço instrutivo. Não há garantia de que o que se quer ensinar seja aquilo que os alunos aprendem, nem há garantia de que as mensagens dos MCM, elaboradas segundo os interesses do emissor sejam as que realmente recebem os membros da audiência. A audiência não nasce, se faz e se faz de distintas maneiras.

Nessa perspectiva, entendemos que existe espaço para a transformação e para a educação para as mídias. Os receptores das mídias não são vítimas, recipientes, nem são indefesos frente às mensagens. “A audiência está constituída por um conjunto de sujeitos culturais, historicamente situados, capazes de negociar as mensagens e, eventualmente, de resistir a elas” (ibidem, p.65).

Segundo Gómez (1997), a recomendação para romper com tais estereótipos é considerar, tanto no aspecto da comunicação quanto no de aprendizagem, que o importante

não é o que ocorre na emissão e sim o que ocorre no processo de recepção, e isso não depende apenas das intenções originais dos emissores, mas de muitos outros fatores.

Assim como Gómez (1997), acreditamos que as escolas e os professores têm, perante os desafios, estereótipos e pré-juízos instaurados sobre a relação criança e mídias, um grande potencial para transformar e desenvolver as recomendações apontadas e exercerem o papel de mediadores críticos.

As atuações de mediação dos professores no contexto escolar revelam-se de grande relevância para a recepção que as crianças fazem dos diversos meios de comunicação. Como exemplo Gómez (1997, p.66) infere que,

[...] os professores que falam com os seus alunos em classe sobre aquilo que estes viram no dia anterior na TV, oferecem a eles uma possibilidade de contar com um juízo, qualquer que seja este, para ir conformando um critério frente a essas mensagens. Por outro lado, os professores que são mais autoritários e, em lugar de dialogar sobre as mensagens dos MCM com seus alunos, quando estes mencionam algo os calam ou repreendem, contribuem para criar receptores mais submissos, não só em aula, mas também frente à tela televisiva.

Nesse sentido, é possível, então, afirmar que o professor pode intervir no processo de recepção, dado que a recepção não se refere exclusivamente ao momento em que ocorre o contato direto e físico com a mensagem. O processo de recepção televisiva começa antes de se ligar a televisão e não termina ao desligá-la ou ao se afastá-la dela, “o impulso para ver TV, a seleção de canal e/ou programa televisivo não são atos isolados de uma maneira aprendida de ver TV ou de um modo específico e rotineiro de passar o tempo livre, mas sim justamente são manifestações de uma maneira de ser telespectador” (GÓMEZ, 1997, p.67).

Sobre a intervenção do professor frente às mídias, o autor salienta que é importante que se compreenda que “[...] não nascemos receptores, mas vamos nos fazendo em grande medida influenciados somente pelas mensagens do MCM e sem a concorrência de outras influências efetivas que se contraponham à nossa formação como audiência” (ibidem, p. 67).

O que podemos inferir, por fim, é que, ao se discutir a relação entre criança e televisão, devemos levar em consideração os processos culturais, as mudanças sociais, históricas e econômicas as quais as crianças estão submetidas, evitando-se, assim, culpar ou festejar unicamente as mídias pelas mudanças instauradas no modo de ser e conceber a infância hoje. Compreendendo tal contexto, poderemos conhecer os estereótipos e pré-juízos presentes em nossas práticas, especialmente a educativa, e, a partir, disso buscar

recomendações que nos possibilitem atuar como mediadores e propiciar uma formação que vise à autonomia e à criticidade de nossos alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao chegarmos ao fim da pesquisa, é necessário olharmos para trás e reconhecermos todos os caminhos percorridos, as metas traçadas, os parceiros de percurso e o ponto de chegada. No entanto, nosso ponto de chegada abre possibilidades para que se torne um ponto de partida para as próximas pesquisas. Do mesmo modo que o levantamento que fizemos das teses e dissertações nos orientou a mapear o caminho que iríamos percorrer, esperamos que nossa pesquisa também possa suscitar novas ideias para estudos futuros.

Para que chegássemos até aqui, foi necessário que buscássemos subsídios que nos ajudassem nas atividades de leituras, discussões e compreensão da temática pesquisada, ajuda essa que vem nos acompanhando desde a graduação, na iniciação científica, e que instigou nosso interesse pelo tema. Tal auxílio é fruto de nosso envolvimento com o grupo de pesquisa²⁷, com o “Centro de Estudo e Pesquisa em Educação, Ludicidade, Infância e Juventude” e com os projetos de pesquisa e extensão.

A partir disso, podemos afirmar que nossa pesquisa foi originada pelo pressuposto de que as crianças manifestam, no contexto escolar, conteúdos e informações decorrentes do contato com as mídias, especialmente as oriundas da televisão e, muitas vezes, não são percebidos e trabalhados no âmbito escolar. Nesse sentido, a hipótese da nossa pesquisa foi confirmada: 1) no contato com pesquisas que, em seus resultados, nos apresentaram que as crianças, no ambiente escolar, pensam, conversam e brincam com elementos provenientes da televisão; 2) nos resultados das observações e das entrevistas realizadas por nós que demonstraram que o brincar está repleto de conteúdos televisivos por parte das crianças e que, muitas vezes, esta atividade lúdica é desconsiderada e/ou ignorada pelo corpo docente.

Em face do exposto, definimos que era necessário, de igual modo, averiguar, no contexto escolar pesquisado, as manifestações com conteúdos televisivos que as crianças expressam na sala de aula, nos momentos de intervalo, entrada e saída; e conhecer as interpretações e visões que as professoras possuem sobre a relação criança e televisão.

Por meio do referencial teórico da Sociologia da Infância, buscamos apresentar o entendimento que se tem sobre *infância* e *criança*, sendo que o primeiro é designado para significar a categoria social do tipo geracional e o segundo, refere-se ao sujeito concreto que

²⁷ Grupo de Pesquisa intitulado – Cultura Corporal: Saberes e Fazes.

integra essa categoria geracional e que, na sua existência, para além da pertença de um grupo etário próprio, é sempre um sujeito social que pertence a uma classe social, a um gênero, raça, etc.

A nossa pesquisa apresentou uma ideia de criança que é um sujeito capaz no mundo, que cria modos e formas de se estabelecer na sociedade que diferem da do adulto. Tentamos evidenciar, ainda, uma noção de criança que reproduz, de forma interpretativa, a leitura que faz do mundo, da cultura a qual pertence, dos diálogos que escuta, das ações que observa e, também, dos conteúdos que assiste na televisão.

Nessa perspectiva, durante as observações realizadas no contexto escolar, notamos que as crianças apresentavam em seus materiais escolares (mochilas, estojos, borrachas, cadernos, entre outros) a imagem impressa de personagens televisivos, especialmente os de desenhos animados. Em nossas observações das salas de aula, registramos diversas manifestações com conteúdos televisivos que foram demonstradas, em grande parte, nas falas das crianças com as professoras; na relação estabelecida entre os conteúdos das atividades e os conhecimentos e informações adquiridos no contato com a televisão, especialmente com os animes; nas conversas entre as crianças; e nos diálogos estabelecidos entre a pesquisadora e as crianças.

Já nos intervalos, percebemos a presença dos conteúdos televisivos expressos também durante os diálogos estabelecidos entre as crianças, mas, nesta feita, nos roteiros das brincadeiras. Os principais repertórios criados traziam à tona personagens de desenhos animados ou filmes infantis em brincadeiras de correr e movimentar-se.

Conhecer as culturas específicas do grupo geracional infância nos possibilitou ampliar a compreensão sobre as crianças contemporâneas e as relações estabelecidas com os conteúdos televisivos, especialmente no que diz respeito àquelas que participaram da pesquisa, que fazem parte de uma determinada região, participam de uma cultura local com características singulares e que são compreendidas por nós como sujeitos que, ao mesmo tempo em que são transformadores da cultura, também são transformados por ela.

Vimos, ao longo de nosso trabalho, que a vida da criança está em transformação e o significado que conferimos, portanto, à infância tem mudado nas últimas décadas conforme ocorrem mudanças culturais nas diferentes classes sociais. Entretanto, essas alterações não são tão apocalípticas, como apontam os defensores da “morte da infância” e nem tão positivas como defendem os pensadores que exaltam a autonomia da “geração eletrônica”. Ambas as posições constataam que as mídias são responsáveis pelas alterações do mundo infantil, ou

seja, do modo de ser e de viver das crianças nos dias de hoje. Isso significa que as mídias fazem parte da vida das crianças e, tal condição, altera constantemente sua cultura lúdica, conforme afirma Brougère (1998, 2004).

De modo geral, esta pesquisa trouxe à tona o debate intenso e polêmico sobre os conteúdos televisivos e as manifestações das crianças no ambiente escolar e as interpretações dos professores sobre estas questões. De um lado, vimos que Postmann (1999), Elkind e Winn (1984), sustentam a ideia de que a televisão padroniza e empobrece as atividades lúdicas, limitando a criatividade e a imaginação das crianças, uma vez que reproduzem as ações, os roteiros, as falas e utilizam os brinquedos de forma idêntica aos dos programas televisivos. Por outro lado, Brougère (1998, 2004), Buckingham (2007), Girardello (1999, 2001), Salgado (2005) e Pereira (2008), denotam que os conteúdos televisivos são incorporados nas atividades lúdicas e podem operar como um enredo para o desenvolvimento da imaginação infantil.

Ao realizarmos as observações no ambiente escolar, concluímos que as brincadeiras advindas dos personagens dos desenhos animados não empobrecem o imaginário e a criatividade das crianças, pois elas não imitam tão somente o que veem na televisão, mas recriam e ressignificam as suas brincadeiras por meio de diferentes elementos.

Brougère (2001, 2004) demonstra que a televisão alimenta a brincadeira e, ao mesmo tempo, permite à criança apropriar-se ativamente dos conteúdos dessa mídia. Porém, nem todos os conteúdos televisivos, nem mesmo os programas mais apreciados pelas crianças, produzem brincadeiras. É imprescindível que o universo televisivo seja conectado às estruturas das brincadeiras que constituem a essência da cultura lúdica. As lógicas das brincadeiras (atividades de perseguição e lutas, bem como cenas que reproduzem o cotidiano – refeição, cuidados com o bebê, festas, compras etc.) alteraram-se menos do que as representações e suas contextualizações.

Diante dessa realidade, e dando sequência à discussão do nosso problema de pesquisa, buscamos compreender, por intermédio das observações e entrevistas realizadas com as professoras, as relações e preferências estabelecidas entre elas e a televisão; o modo como entendem e interpretam as relações das crianças com os conteúdos da mídia televisiva; e seus posicionamentos diante das manifestações com conteúdos televisivos exercidos pelas crianças no contexto escolar. Para isso, estabelecemos a análise por meio de três categorias: 1 -

Professoras e a televisão: relações e preferências; Categoria 2 – Sobre televisão e criança: influência na escola e; Categoria 3 – Sobre televisão e educação: papel da escola.

Por intermédio das entrevistas e dos posicionamentos das professoras, identificamos, em um primeiro momento, que, em diversos aspectos, suas visões e interpretações se assemelham ao discurso que atribui à televisão uma característica que a considera como uma atividade que fomenta atitudes e comportamentos de passividade que aproxima as crianças cada vez mais dos segredos e assuntos adultos. É possível notarmos que as professoras apresentaram uma visão pessimista sobre as transformações da infância e sua relação com a mídia, responsável pelo fim das fronteiras entre o mundo adulto e o mundo infantil. Nessa visão negativa da mídia, as professoras demonstraram se aproximar da tese de que os meios de comunicação, sobretudo a televisão, extinguem as diferenças entre o mundo adulto e o das crianças.

As visões das professoras que defendem a “morte da infância” tendem a definir os telespectadores como uma massa homogênea e as crianças, em particular, como receptores inertes e passivos diante do poder das grandes empresas e dos adultos. Não há um papel atuante, segundo elas, para as crianças na ressignificação dos elementos da cultura. Portanto, não há possibilidade de mudança ou intervenção positiva delas sobre a realidade. Cabe aos pais controlar e proteger seus filhos e ajudá-los a resistir à influência da cultura dos meios de comunicação. Nessa perspectiva, os conteúdos televisivos destroem a individualidade e a inocência das crianças, ao menos este é o modo como descrevem o mundo da infância, tendo uma nostalgia do seu próprio passado. Dessa forma, apresentam uma análise pessimista, moralista e desesperada da infância atual (BUCKINGHAM, 2007).

Independentemente das considerações a respeito da natureza transitória da infância, com análises históricas diferenciadas, importa pensarmos as mudanças que ocorreram nas últimas décadas como resultado da amplitude do acesso às mídias, tanto no sentido dos conceitos sobre infância, dominantes atualmente, quanto das experiências vividas pelas crianças no mundo midiático de hoje. Nesse contexto, a infância contemporânea tem uma natureza provisória e diversificada, mudando de modo pouco dramático, porém, contraditório, diferente do que é defendido de um lado e outro, sem uma solução final para essa transformação. Outra questão fundamental é que não podemos abstrair fatores como classes sociais, gênero, etnia e região geográfica, entre outras características sociais.

Ao encerrarmos a análise das visões e interpretações das professoras sobre a relação criança e televisão, apresentamos também, amparados em Buckingham (2007) as demais concepções que perpassam o mundo adulto e, por fim, assumimos a concepção crítica como possibilidade de intervenção, posicionamento e mediação no contexto escolar diante da relação crianças e mídias.

A concepção crítica compreende a criança como um sujeito atuante no processo de recepção televisiva que não absorve os conteúdos de maneira passiva, pelo contrário, ressignifica suas apropriações por meio das experiências culturais e sociais. Nessa perspectiva, entende-se que existe espaço para a transformação e para a educação para as mídias.

Nesse sentido, apontamos a necessidade das escolas e dos professores exercerem uma mediação que oriente a aprendizagem dos alunos também fora da sala de aula, de modo que se permita conhecer e contextualizar os conteúdos televisivos sob diversos critérios éticos e sociais. Tal dimensão educativa pode permitir que as as crianças, de forma autônoma e crítica, avaliem os conteúdos, pesem os aspectos negativos e positivos e, a partir dessa análise, aproveitem o que de positivo oferecem as mídias. No entanto, vale ressaltar que tal dimensão educativa trata-se de uma formação processual, tanto no que se refere-se a mediação do professor, como na formação da criança mais autônoma e crítica.

Outra importante discussão abordada em nossa pesquisa referiu-se à relação entre os conteúdos televisivos e o imaginário infantil. Justificamos que é necessário que se compreenda que os conteúdos televisivos não anestesiam a imaginação infantil, pelo contrário, eles podem se tornar colaboradores, no sentido de oferecer novos repertórios e enredos para as brincadeiras, diálogos, imaginação e construção de sentido para as crianças. Nessa perspectiva, Girardello (1999) afirma que, um dos melhores adubos que nós adultos (pais e professores) podemos oferecer à imaginação das crianças é a multiplicidade narrativa: trabalhar por ela, por fora e por dentro da televisão. Esta é, sem dúvida, uma das coisas mais importantes que podemos fazer pela imaginação das crianças, ou seja, pelo futuro.

Por fim, outro ponto relevante que tratamos foi a formação dos professores no que tange à educação para a mídia. Na análise dos resultados, ficou latente a carência de um processo formativo propiciador de um diálogo entre teoria e prática, que proporcione procedimentos didáticos coerentes com a meta de uma educação com, para e por meio de mídias.

Uma análise cuidadosa dos currículos dos cursos de formação de professores e licenciatura permite-nos depreender que uma educação voltada aos meios de comunicação não é objeto de estudo da maioria deles.

A superação desse problema consiste, então, no desenvolvimento de um processo de formação que, além de dotar o professor de saberes referentes ao conteúdo, permita-lhe estabelecer críticas e/ou manusear com habilidade as diversas tecnologias midiáticas. De acordo com a pesquisa de Borges (2012), uma formação adequada deveria possibilitar ao docente apanhar cada produto midiático em sua concretude histórica, comunicacional, mercadológica, política e também como material que é produzido e veiculado segundo um determinado aparato técnico que, por si mesmo, também produz efeitos em nós.

A televisão é um bom exemplo dessas possibilidades. De acordo com Pontes (2010), a superação de grande parte dos problemas que afligem a formação de professores não implica simplesmente em uma mera reformulação do curso de Pedagogia, responsável pela formação daqueles que irão atuar na primeira etapa da Educação Básica. Para o autor (2010), o caminho para uma formação mais adequada dos profissionais da educação consiste nas instituições de ensino superior serem mais sensíveis às necessidades das demandas formativas que vêm da escola, sobretudo as escolas públicas, onde as carências são maiores.

A carência de uma formação pedagógica que contemple as novas demandas escolares, como a educação midiática que reivindicamos, torna-se ainda mais exacerbada se considerarmos aquela recebida pelos professores que atuam na Educação Infantil.

Reforça-se e confirma-se nossa conjectura, assumida neste trabalho, de que com professores que sejam capazes de compreender as múltiplas representações da realidade editadas pelas mídias; de estabelecer uma intenção clara em sua prática pedagógica com, para e através desses meios; de planejar e oferecer atividades educativas com a participação ativa dos alunos; que estejam aptos a desenvolver uma prática docente que ressignifique a comunicação escolar restrita, unilateral comumente praticada em sala de aula; pode-se em muito contribuir para a formação, já na Educação Infantil, de sujeitos mais participativos, críticos e com um olhar mais sensível e vivencial para a sociedade tecnológico-midiática ora vivenciada. Descortinam-se, assim, novos horizontes para outras pesquisas sobre e prática pedagógica de professores e uma educação com, para e através das mídias no ambiente educacional.

Diante desses fatores, afirmamos que a escola é um espaço para múltiplas experiências e as crianças são seres que atuam de forma impressionante perante o bombardeio de informações diárias advindas da televisão. Apesar das inúmeras dificuldades da escola pública, é preciso que os conteúdos que compõem o currículo da Educação Infantil incorporem, no seu cerne, a importância de uma educação que suscite nas crianças um espírito crítico e construtivo. Afinal, é nossa responsabilidade política educar para uma civilização melhor no presente e no futuro; para isso, é preciso resgatar, na nossa prática, a utopia de uma educação melhor para as crianças, que valorize o diálogo e que considere os conhecimentos e informações que as crianças trazem das relações estabelecidas além do contexto escolar.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, A; OLIVEIRA, F. *A sociologia da infância no Brasil*. Educação/ Centro de Educação. Universidade Federal de Santa Maria. Vol. 35, n.1, Jan/abr. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302004000100011> Acesso em: 12 de dez. 2010.

ANDRADE, L.B.P. *Educação infantil: discurso, legislação e práticas institucionais*. [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. 193 p. ISBN 978-85-7983-085-3. Disponível <<http://books.scielo.org>>.

ARIÈS, P. *História Social da Criança e da Família*. Rio de Janeiro, Zahar, 1981.

BAPTISTELLA, E. C. F. *A concepção de pais e professores sobre a educação para a mídia televisiva na escola*. 2009. 273 f. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, São Paulo. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000469735>>. Acesso em: 19 mar 2013.

BARBOSA, A. C. A. *A criança e o brinquedo-TV: análise sobre o discurso publicitário direcionado para a infância na Rede Globo de Televisão*. 2012. 216f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Mídia) – Universidade Federal do rio Grande do Norte. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Programa de Pós-graduação em Estudos da Mídia. Natal. Disponível em: <<http://bancodeteses.capes.gov.br/>>. Acesso em: 19 mar 2013.

BARBOSA, M. C. S. *Culturas escolares, culturas de infância e culturas familiares: as socializações e a escolarização no entretecer destas culturas*. Educação & Sociedade. vol.28. n.100. ISSN 0101-7330. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302007000300020>. Acesso em: 7 Abr 2014.

BASTOS, L. *A criança diante da TV: um desafio para os pais*. Petrópolis: Vozes, 1988, 117p.

BELLONI, M. L. *O que é mídia-educação: polêmicas do nosso tempo*. 2.ed. Campinas: Autores Associado. 2005.

BERNARDES, E. L. *Crianças, televisão e brincadeiras: uma das histórias possíveis*. 2011. 155f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, São Paulo. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000839487>>. Acesso em: 19 mar 2013.

BERNARDES, E.L. *Jogos e Brincadeiras: ontem e hoje*. Cadernos de história da Educação, São Paulo, n.4, jan/dez 2005.

BIZZO, K. S. A. *Crianças e telenovelas: diálogos silenciados*. 2009. 146 f. Dissertação (Mestrado) Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação. Disponível em: < http://www.bdtd.uerj.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=1858 >. Acesso em: 19 mar 2013.

BORBA, A. M. *Culturas da infância nos espaços-tempos do brincar: estratégias de participação e construção da ordem social em um grupo de crianças de 4-6 anos*. Momento, Rio Grande, n. 18, p. 35-50, 2007.

BORGES, A. G. S. *Televisão e educação: um estudo sobre o projeto televisando o futuro na escola*. 2012. 140f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Paraná. Curitiba – PR. Disponível em: <<http://dspace.c3sl.ufpr.br/dspace/bitstream/handle/1884/28569/R%20-%20D%20-%20ANA%20GABRIELA%20SIMOES%20BORGES.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 20 Mar 2013.

BRASIL. *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Lei Federal nº 8069, de 13 de julho de 1990.

BROUGÈRE, G. *A criança e a cultura lúdica*. In: KISHIMOTO, T. M. (org.) *O brincar e suas teorias*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 1998. p. 19-32.

BROUGÈRE, G. *Brinquedo e cultura*. São Paulo: Cortez, 2010.

BROUGÈRE, G. *Brinquedos e Companhia*. São Paulo: Cortez, 2004. 335p.

BUCKINGHAM, D. *Crescer na era das mídias eletrônicas*. São Paulo: Loyola, 2007, 301 p.

CHARLOT, Bernard. *A mistificação pedagógica*. Rio de Janeiro, Zahar, 1983.

CORSARO, W. A. *Reprodução interpretativa e cultura de pares*. In: MULLER, F.; CARVALHO, A. M. A. (Org.). *Teoria e prática na pesquisa com crianças. Diálogos com William Corsaro*. São Paulo: Cortez. 2009.

CORSARO, W. A. *Sociologia da Infância*. Porto Alegre: Artmed, 2011. 384 p.

CUCHE, D. *A noção de cultura nas Ciências Sociais*. Bauru: EDUSC. 1999.

DAHLBERG, Gunilla, MOSS, Peter e PENCE, Alan. *Qualidade na educação da primeira infância: perspectivas pós-modernas*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

DE MAUSE, Lloyd. *História de la infância*. Madri, Alianza Universid: 1991.

DELGADO, A.C.C.; MÜLLER, F. *Apresentação: " Sociologia da infância: pesquisa com crianças" . Educação & Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 91, p. 351-360, maio/ago. 2005.

DUARTE, R. *A televisão pelo olhar das crianças*. São Paulo: Cortez. 2008.

FANTIN, M.; GIRARDELLO, G. (Orgs.). *Liga, roda, clica: estudos em mídia, cultura e infância*. Campinas, SP: Papirus, 2008.

FERNANDES, A. H. *As mediações na produção de sentido das crianças sobre os desenhos animados*. 2003. 178f. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Novo dicionário Aurélio da língua portuguesa*, 4. ed. Curitiba: Ed. Positivo, 2009, p. 2038.

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. *Crianças e Miúdos: Perspectivas Sociopedagógicas da Infância e Educação*. (pp. 55-104). Porto: Edições Asa. 2004.

FILHO, J. B. et al. *A programação infantil na televisão aberta: a (des) informação das crianças*. Revista Ibero-americana de Educação, 15 mar. 2011. Disponível em: <www.rioei.org/deloslectores/3224Barros.pdf>. Acesso em: 28 jun. 2011.

FLORES, R. L. B. *A gente se vê por aqui? Percepções de espectadores infantis sobre crianças na televisão*. 212. 174f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação. Rio de Janeiro. Disponível em: <http://www.proped.pro.br/teses/teses_pdf/2009_1-562-ME.pdf>. Acesso em 19 mar 2013.

FREITAS, M. C.; KUHLMANN, M. J. (orgs) *Os intelectuais na história da infância*. São Paulo: Cortez, 2002.

GALLO, S. K. A. M. *Comportamento alimentar e mídia: a influência da televisão no consumo alimentar de crianças do Agreste Meridional Pernambucano*, Brasil. 2011. 194 f. Tese (Doutorado em Ciências) – Universidade de São Paulo. Faculdade de Saúde Pública. São Paulo. Disponível em <>. Acesso em: 19 mar 2013.

GATTI, B.; ANDRÉ, M. *A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa no Brasil*. In. WELLER, W.; PFAFF, N. *Metodologias da pesquisa qualitativa em educação*. 2º ed.- Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

GÉLIS, J. *A individualização da criança*. In: ARIÈS, P.; CHARTIER, R. (Org.). *História da vida privada: da Renascença ao Século das Luzes*. Trad. Hildegard Feist. São Paulo: Cia das Letras, 1991, p. 311-329 (Coleção História da Vida Privada, v.3).

GIRARDELLO, G. *A imaginação Infantil e as Histórias da TV*. In: Primeira Jornada de Debates sobre Mídia e Imaginário Infantil do Curso de Jornalismo e do Pós-Graduação em Educação UFSC, 1999, Santa Catarina. UFSC. Disponível em: <http://www.aurora.ufsc.br/artigos/artigos_imaginacao.htm>. Acesso: 20 mai 2008.

GIRARDELLO, G. *A televisão e a imaginação infantil: referências para o debate*. INTERCOM. Campo Grande, 2001.

GIRARDELLO, G. *Aprender a ver TV sem desaprender de imaginar*. *Revista de Educação* CEAP, Salvador – Bahia, v. 49, n. ano 13, p. 42-44, 2005a.

GIRARDELLO, G. *O Florescimento da Imaginação: crianças, histórias e TV*. In. Seminário Educação, Imaginação e as Linguagens Artístico-Culturais, 5 a 7 de setembro, Criciúma. Anais. Criciúma: UNESC, 2005b, p. 1-10.

GIRARDELLO, Gilka. *Televisão e imaginação infantil: histórias da Costa da Lagoa*. 1998, 284 f. Tese (Doutorado em Jornalismo) – Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo.

GÓMEZ, G. O. *O telespectador frente à televisão. Uma exploração do processo de recepção televisiva*. México: Comunicare. Vol.5, nº1, 1º sem 2005.

GÓMEZ, G. O. *Professores e meios de comunicação: desafios, estereótipos*. *Comunicação & Educação*, São Paulo, v. 3, set/dez. 1997, p. 57 – 68. Disponível em: <revcom2.portcom.intercom.org.br/index.php/Comedu/article/.../4078>. Acesso em: 20 mar 2011.

HEYWOOD, C. *Uma história da infância: da idade média à época contemporânea no ocidente*/ Colin Heywood; trad. Roberto Cataldo Costa. – Porto Alegre: Artmed, 2004.

KEESING, F. M. *Antropologia cultural: a ciência dos costumes*. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura. 1961.

KRÜGER, H. H. *A relevância dos métodos qualitativos em educação na Alemanha*. In. WELLER, W.; PFAFF, N. *Metodologias da pesquisa qualitativa em educação*. 2º ed.- Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

LARAIA, R. B. *Cultura: um conceito antropológico*. 21. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor. 2007.

LENGYEL, A. N. *A sociedade contemporânea: o brincar e o brinquedo*. 2013. 89f. Dissertação (Mestrado em Psicologia clínica). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Pós Graduação em Psicologia Clínica. São Paulo –SP. Disponível em: < <http://bancodeteses.capes.gov.br/>>. Acesso em: 20 mar 2013.

LIMA, J. M. *O Jogo como Recurso Pedagógico no Contexto Educacional*. São Paulo: Cultura Acadêmica: Universidade Estadual Paulista , Pró-Reitoria de Graduação, 2008, 157p.

LIMA, J. W. *A influência da publicidade televisiva na formação da criança consumidora*. 2012. 197f. Dissertação (Mestrado acadêmico em Psicologia). Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa – PB. Disponível em: < <http://bancodeteses.capes.gov.br/>>. Acesso em: 20 Mar 2013.

LIMA, M. R. C.; LIMA, J. M. *A ludicidade como eixo das culturas da infância*. *Interações*. no. 27, p. 207-231. 2013. Disponível em: < <http://www.eses.pt/interaccoes/>>.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em Educação: abordagens Qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MALEK, N. R. A. *Consumo infantil de brinquedo: um múltiplo olhar*. 2012. 116f. Dissertação (Mestrado Profissional em Administração). Faculdades Integradas de Pedro Leopoldo. Pedro Leopoldo – MG. Disponível em: <<http://bancodeteses.capes.gov.br/>>. Acesso em: 20 Mar 2013.

MANZINI, E. J. *A entrevista na pesquisa social*. Didática. São Paulo, v.26/27, 1990/1991, p. 149-158.

MARCHI, R. C. *O “ofício de aluno” e o “ofício de criança”: articulações entre a sociologia da educação e a sociologia da infância*. Revista Portuguesa de Educação, 2010, 23(1), pp. 183-202 2010, CIED - Universidade do Minho.

MARTÍN-BARBERO, J. *Dos meios às mediações: comunicação, cultura e hegemonia*. 2. ed. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 2000.

MARTÍN-BARBERO, J.; REY, G. *Os exercícios do ver: hegemonia audiovisual e ficção televisiva*. São Paulo: Editora Senac, 2ª Ed. 2004.

MELLO, L. G. *Antropologia cultural: iniciação, teoria e temas*. Petrópolis: Vozes. 2001.

MENEZES, L. B. D. *Especialmente recomendado para menores de seis anos*. 2010. 181 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação. Rio de Janeiro. Disponível em: <http://www.bdtd.uerj.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=2957 >. Acesso em: 19 mar 2013.

MICHELAN, C. S. *Crianças, consumo e negociação de sentidos: modos de brincar, usos da TV e da internet*. 2011. 156f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo. Disponível em: <http://www.sapientia.pucsp.br/tde_arquivos/8/TDE-2011-06-10T07:44:42Z-11021/Publico/Cristiane%20Simao%20Michelan.pdf >. Acesso em: 19 mar 2013.

MONTANDON, C. *Sociologia da infância: balanço dos trabalhos em língua inglesa*. Cadernos de pesquisa, São Paulo, n. 112, Mar/2001.

MONTEIRO, Patrícia A. M. *A relação Televisão/Criança/consumo na construção de identidades*. Juiz de Fora – MG: UFJF, 2009 (Dissertação de Mestrado). Disponível em: <<http://www.ufjf.br/ppge/files/2010/07/25-06-09-Patricia-Aparecida-Martins-Monteiro.pdf>>. Acessado em 19 mar 2013.

MÜLLER, F. *Infâncias nas vozes das crianças: culturas infantis, trabalho e resistência*. Educ. Soc., Campinas, vol. 27, n. 95, p. 553-573, maio/ago. 2006. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>.

MUNARIM, I. *Brincando na escola: o imaginário midiático na cultura de movimento das*

crianças. 2007. 194f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis.

NEVES, J. L. *Pesquisa qualitativa: características, usos e possibilidades*. Cadernos de Pesquisas em Administração, v. 1, n.3, 2º sem., 1996.

OLIVEIRA, D. P. *Desenhos animados e desenhos infantis: relações de experiência e memória*. 2012. 179f. Dissertação (Mestrado acadêmico em Educação). Universidade Federal do Espírito Santos. Vitória – ES. Disponível em: <<http://bancodeteses.capes.gov.br/>>. Acesso em: 20 Mar 2013.

OROFINO, M. I. *Mídias e Mediação Escolar. Pedagogia dos meios, participação e visibilidade*. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2005. – (Guia da escola cidadã; v.12)

PEDROSA, M. I.; SANTOS, M. F. *Aprofundando reprodução interpretativa e cultura de pares em diálogos com Corsaro*. In: MULLER, F.; CARVALHO, A. M. A. (Org.). *Teoria e prática na pesquisa com crianças. Diálogos com William Corsaro*. São Paulo: Cortez. 2009.

PEREIRA, M. C.; RUARO, L. M. *Mídia e desenvolvimento infantil: influências do desenho animado na organização do brincar*. 2009. Disponível em:<http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/2062_1398.pdf>. Acesso em: 03 abr 2011.

PEREIRA, S. *A minha TV é um mundo: programação para crianças na era do ecrã global*. Porto: Campos das Letras. 2007.

PEREIRA, S. *Crianças e televisão: convergências e divergências de um campo de estudo*. In.: SARMENTO, M.; GOUVEA, M. C. S. (org.) *Estudos da Infância: Educação e Práticas Sociais*. Petrópolis, RJ: Vozes. 2008.

PEREIRA, S. J. G. *A televisão na família – Processos de mediação com crianças em idade pré- escolar*. Portugal: Bezerra. 1999.

PERRENOUD, P. *Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar*. Porto: Porto Editora, 1995.

PINTO, M. *A televisão no cotidiano das crianças*. Porto: Afrontamento, 2000, 395 p.

PINTO, M. *Televisão, Família e Escola*. Editorial Presença: Lisboa. 2002.

PINTO, M.; SARMENTO, M. J. (org.) *As crianças – contextos e identidades*. Braga: Bezerra, 1997.

PONTES, A. N. *A educação das infâncias na sociedade midiática: desafios para a prática docente*. 2010. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-24022012-154045/pt-br.php>>. Acesso em: 19 Mar 2013

POPIEN, M. B. *A construção de significados dos calçados para meninas dos 8 aos 12 anos*.

2010. 117 f. Dissertação (Mestrado em Administração e Negócios) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=189862>. Acesso em 19 mar 2013.

PORTO, T. M. E. *A televisão na escola... Afinal, que pedagogia é esta?* Porto-Araraquara; JM Editora. 2000, p. 158.

POSTMAN, N. *O desaparecimento da infância*. Rio de Janeiro: Graphia, 1999.

RICHARDSON, R. J. *Pesquisa Social: métodos e técnicas*. São Paulo: Atlas, 1989.

ROCHE, M. A. L. *Audiências infantis, capital escolar, mídia e representações sociais*. 2012. 384f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas. Campinas, SP. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000854694>>. Acesso em: 20 mar 2013.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Emílio ou da educação*. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

SACRISTÁN, José Gimeno. *O aluno como invenção*. Porto Alegre: Artmed, 2005.

SALGADO, R. G. *Ser criança e herói no jogo e na vida: A infância contemporânea, o brincar e os desenhos animados*. Tese de doutorado – Programa de Pós Graduação em Psicologia Clínica, PUC/RJ, Rio de Janeiro, 2005.

SANDÍN ESTEBAN, M. P. *Pesquisa qualitativa em educação: fundamentos e tradições*. Porto Alegre: Artmed, 2010, 268 p.

SARMENTO, M. J. *A reinvenção do ofício de criança e de aluno*. Atos de Pesquisa em Educação - PPGE/ME FURB. v. 6, n. 3, p. 581-602, set./dez. 2011.

SARMENTO, M. J. *As culturas da Infância nas Encruzilhadas da Segunda Modernidade*. In: SARMENTO, M. J.; CERISARA, A. B. *Crianças e Miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação*. Edições ASA, 2004.

SARMENTO, M. J. *Imaginário e Culturas da Infância*. Texto produzido no âmbito das atividades do Projeto “As Marcas dos Tempos: A Interculturalidade nas Culturas da Infância”, Projeto POCTI/CED/ 49186/ 2002. Disponível em: <http://www.titosena.faed.udesc.br/Arquivos/Artigos_infancia/Cultura%20na%20Infancia.pdf>. Acesso em: 02 de 2013.

SARMENTO, M. J. *Visibilidade social e estudo da infância*. In.: VASCONCELLOS, V. M. R.; SARMENTO, M. J. (Org.). *Infância (in) visível*. Araraquara – SP: Junqueira&Marin. 2007.

SARMENTO, M. J. *Sociologia da Infância: Correntes e Confluências*. In.: SARMENTO, M. J. e GOUVÊA, M. C. S. de (org.). *Estudos da Infância: educação e práticas sociais*. Petrópolis. Vozes (17-39). 2008.

SCHERER, M. R. *A globalização e a infância: reflexos e reflexões nas falas das crianças*. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação nas Ciências da Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul. Ijuí, 2007.

SILVA, A. N. *Infância, Cultura(s) e Ludicidade: coisas de crianças*. In.: *Perspectivas Sociológicas e Educacionais em Estudos da Criança*, ed. Leni Dornelles e Natália Fernandes, 2012. P. 705 - 729. ISBN: 978-989-8537-02-7. Braga: Universidade do Minho.

SILVA, J. P.; BARBOSA, S. N. F.; KRAMER, S. *Questões teórico-metodológicas da pesquisa com crianças*. *Perspectiva*, Florianópolis, v.23, n.01, jan/jul, 2005. Disponível em: <www.perspectiva.ufsc.br/.../05_artigo_juliana_silva_silvia_barbosa_sonia_..>. Acesso em: 27 mai 2011.

SILVEIRA, J. C. *Infância na Mídia: sujeito, discurso, poderes*. (Dissertação de Mestrado) Porto Alegre: FAGED/UFRGS, 2000.

SIROTA, R. *Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar*. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 112, p. 7-31, mar. 2001.

SOARES, M. *Alfabetização no Brasil*. O Estado do conhecimento. Brasília: INEP/MEC, 1989.

SOLER, V. T. *Considerações sobre o papel dos programas televisivos infantis na brincadeira da criança e no desenvolvimento do psiquismo infantil*. 2012. 1147f. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Universidade Federal do Paraná. Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes. Curitiba – PR. Disponível em: <<http://dspace.c3sl.ufpr.br/dspace/handle/1884/29838>>. Acesso em: 20 Mar 2013.

SOUZA, A. P. V. *As culturas infantis no espaço e tempo do recreio: constituindo singularidade sobre a criança*. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém. Disponível em: <<http://repositorio.ufpa.br/jspui/handle/2011/1983>>. Acesso em: 19 mar 2013.

SOUZA, S. J.; SALGADO, R. G. A Criança na idade mídia – Reflexões sobre a cultura lúdica, capitalismo e educação. In.: SARMENTO, M.; GOUVEA, M. C. S. (org.) *Estudos da Infância: Educação e Práticas Sociais*. Petrópolis, RJ: Vozes. 2008.

TEZANI, T. C. R. *As interfaces da pesquisa etnográfica na educação*. *Linhas*, vol. 5, n.1. 2004. Disponível em: <<http://www.periodicos.udesc.br/index.php/linhas/issue/view/154/showToc>>. Acesso em: 13 Jul 2013.

VALÉRIO, A. C. *Educomunicação: Interfaces entre televisão e educação*. 2012. 141f. Dissertação (Mestrado acadêmico em Educação). Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Cascavel – PR. Disponível em: <<http://projetos.unioeste.br/pos/media/File/educacao/Dissertacao%20Ana%20Claudia.pdf>>. Acesso em: 20 Mar 2013.

VIANNA, H. M. *Pesquisa em Educação: a observação*. Brasília: Plano Editora, 2003.

VIÉGAS, L. S. *Reflexões sobre a pesquisa etnográfica em Psicologia e Educação*. Diálogos Possíveis, Bahia, n. 09, jan/jun, 2007.