



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
Campus Presidente Prudente

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE

JUCILENY BOCHORNY

**CULTURA LÚDICA E TELEVISÃO:
MEDIAÇÕES NO CONTEXTO ESCOLAR**

Presidente Prudente
2012

JUCILENY BOCHORNY

**CULTURA LÚDICA E TELEVISÃO:
MEDIAÇÕES NO CONTEXTO ESCOLAR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia – FCT/ UNESP, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.
Orientador: Prof.^o Dr.^o José Milton de Lima

Presidente Prudente
2012

TERMO DE APROVAÇÃO

JUCILENY BOCHORNY

CULTURA LÚDICA E TELEVISÃO: MEDIAÇÕES NO CONTEXTO ESCOLAR

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação, da Faculdade de Ciências e Tecnologia – FCT/UNESP, pela seguinte banca examinadora:

Orientador:

PROF. DR. JOSÉ MILTON DE LIMA

Programa de Pós-Graduação em Educação da FCT/UNESP

Banca Examinadora:

PROF. DR. MAURO BETTI

Programa de Pós-Graduação em Educação da FCT/UNESP

PROF.^a Dr.^a GILKA ELVIRA PONZI GIRARDELLO

Programa de Pós-Graduação Universidade Federal de Santa Catarina

Presidente Prudente, 21 de Março de 2012

DEDICATÓRIA

Dedico às Crianças,
obrigada por me desafiarem a existir,
enquanto educadora, no espaço escolar.

AGRADECIMENTOS

Nós seres humanos somos, essencialmente, seres sociais e tudo que realizamos só é possível com a ajuda de uma multidão de pessoas e instituições. Diante disso, gostaria que todos que de algum modo conviveram ou mantiveram algum laço comigo saibam que sou imensamente grata por isso, carrego um pouco de vocês, porque acredito que é quase impossível passar na vida das pessoas e não deixar ou compartilhar “marcas” e, acreditem são muitas.

Agradeço, em especial, a todas as pessoas e instituições que, direta ou indiretamente, me ajudaram durante o período de formação inicial e de realização deste trabalho, sem as quais jamais teria chegado ao ponto que me encontro.

Primeiro a Fundação de Amparo a Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP), por acreditar e financiar esta pesquisa, graças ao financiamento pude dedicar-me integralmente a ela. Agradeço igualmente aos funcionários, professores e alunos do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Ciências e Tecnologia – Presidente Prudente. Os funcionários por serem receptivos e atenciosos durante todo o processo, os Professores por contribuírem na construção de saberes necessários à constituição deste trabalho, especialmente, Leni, Maria Raquel, Fátima Salum, Mauro Betti, José Milton e Alberto, com estes, mantive um diálogo mais direto em suas respectivas disciplinas.

Aos companheiros e amigos, os midiáticos: Rodrigo e Luciana, pela sensibilidade e compartilhamento de ideias e, os menos midiáticos Michele, Aline, Marcos, Claudia, Janaína, Antônia, Júlio, Luciano, Iara, Martinha, Renata, Suélen, Klinger pelos encontros ligeiros, churrascos e compartilhamento de diversas emoções.

Obrigada a todos(as) os(as) professores(as) do Departamento de Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia, dentre eles destaque para Fátima Rotta, minha primeira orientadora, obrigada por me incentivar a questionar o aparente, com a sutileza que lhe é própria e me fazer mergulhar em um mar de histórias reais, por me apresentar a essência dos conhecimentos produzidos por Paulo Freire e me incentivar a não esquecer minhas raízes. Dentre os profissionais agradeço em especial a Eva, Evelise, Ricardo, Michele e Jacqueline que me acolheram e contribuíram para solucionar uma série de questões referentes a pesquisa.

Agradeço aos companheiros e membros do Centro de Estudo e Pesquisa em Ludicidade, Infância e Juventude (CEPELIJ) e do grupo de pesquisa Cultura Corporal: saberes e fazeres, com os quais apreendemos, compartilhamos, refletimos e disseminamos diversos conhecimentos práticos-teóricos. Em especial aos líderes/coordenadores do grupo Prof. ^a Dr. ^a

Marcia Regina Canhoto de Lima e Prof. Dr. José Milton de Lima, obrigada por sua acolhida. Professor Milton, obrigada pela orientação, por mostrar o caminho do meio (equilíbrio), sobretudo pela construção de uma relação respeitosa e coerente com as nossas necessidades, enfim por alimentar e me ajudar a realizar meus sonhos e projetos de uma formação diferenciada. E aos membros do grupo de pesquisa Tony, Larissa e Denise obrigada por me fazerem Acreditar.

Agradeço aos membros da banca de qualificação e defesa Prof.^a Dr.^a Gilka Elvira Ponzi Girardelo e Prof. Dr. Mauro Betti, sem suas respectivas contribuições este trabalho jamais seria o mesmo.

Entre os seres que me são caros, agradeço as mulheres e meninas da minha vida Creusa (Alquimista de sabores), Juceli, Cleide, Nani, Larissa, Pollyana, Juceleide e Evelin, e, aos meninos Nelson (Efesto), Idevaldo, Bruno, Hugo, Igor, Vinícius, Guilherme, Mateus e Marcos. Alguns desses meninos e meninas partiram cedo, mas me ensinaram a lutar pela vida, a cultivar os bons momentos, guarda-los na memória e lembrá-los sempre, em suma ser feliz no presente, com o apoio do passado bem vivido. Dentre essas pessoas que me são caras, uma se destaca porque desde sua chegada, ele sutilmente chamou-me para um novo mundo, me encheu de alegrias, sons, ocupações e preocupações, alguém cujo sorriso e a satisfação tem sido minha bússola e transformou minha vida em algo melhor, “Feliz” tens meu amor incondicional.

Agradeço a todas as crianças que me convidam a aprender; a escutar; a ver; a ser mais sensível, curiosa e grata, obrigada por existirem!

Obrigada Pai por me consolar nos momentos de dor, me carregar nos momentos de fraqueza, me ensinar a andar com retidão e segundo princípios éticos e estéticos. Você é o Melhor! Obrigada pelo seu Amor incondicional a essa sua filha que passo a passo e com todos os Teus filhos tem aprendido.

RESUMO

O presente trabalho desenvolvido junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia – UNESP, Campus de Presidente Prudente, com apoio financeiro da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo – FAPESP, vincula-se à linha de pesquisa intitulada Práticas Educativas e Formação de Professores. O objeto da pesquisa é a cultura lúdica da infância e tem como principal eixo a cultura de pares. Estabelece como objetivo geral compreender a presença da televisão nas atividades lúdicas das crianças e buscou verificar como as crianças exercem o processo de mediação junto aos seus pares, contemplando os conteúdos presentes nessa mídia. Trata-se de uma pesquisa qualitativa de natureza etnográfica, dentre as estratégias adotamos observação participante no interior da escola e entrevistas com as famílias e as crianças, sujeitos da pesquisa, quanto ao armazenamento dos dados, optamos pela produção de vídeos, gravações, fotografias e o diário de campo. Os referenciais teóricos que amparam, tanto a análise como o desenvolvimento da pesquisa foram a Sociologia da Infância e a Teoria das Múltiplas Mediações. Desenvolvemos esta pesquisa na luta e na busca de reconhecimento da infância e de sua cultura lúdica, defendemos que a compreensão e acolhimento da cultura lúdica é um importante elemento para o desenvolvimento humano e que as crianças devem se constituir enquanto sujeitos. Ao término da investigação entendemos que na cultura de pares as crianças encontram espaço para vivenciar a cultura lúdica. Compreendemos, também, que os personagens, advindos dos programas televisivos e filmes, estão presentes no interior da escola, de diversas formas impressos em seus materiais escolares, como adesivos para incentivar e premiar a adesão aos jogos; programas que despertam alegria, tristeza, raiva, graça, comoção e contentamento; sentimentos presentes também na brincadeira. Resumidamente, no contexto pesquisado, a escola, para as crianças, se torna ponto de encontro entre os pares e de disseminação de sua cultura de pares, que inclui objetos culturais produzidos a partir de personagens midiáticos.

Palavras-chave: Mediação. Televisão. Cultura de Pares. Cultura Lúdica.

ABSTRACT

This work with the graduate program in education from Faculdade de Ciências e Tecnologia – UNESP, Campus de Presidente Prudente, with financial assistance from the Fundação Amparo à Pesquisa de São Paulo – FAPESP, links to the search line entitled educational practices and teacher training. The object of the search is the playful culture of childhood and has as main axis the peer culture. Establishes the general objective to understand the presence of television on children's leisure activities and sought to ascertain how children engage in the mediation process with their peers, contemplating the content present in this media. It is a qualitative research of ethnographic nature, among the strategies we have adopted participant observation within the school and interviews with families and children, subject of the research, data storage, we opted for the production of videos, recordings, photographs and the field journal. The theoretical reference guide, both the analysis and the development of research were the sociology of childhood and the theory of Multiplicity. We have developed this research in fighting and in seeking recognition of childhood and his playful culture, we believe that the understanding and acceptance of ludic culture is an important element for human development and that children must be incurred while subject. At the end of the research we believe that culture of pairs children are space for experiencing the ludic culture. Understand, too, that the characters, coming of television programmes and films, are present within the school, various forms printed on their school materials such as stickers to encourage and reward adherence to the games; programs that awaken joy, sadness, anger, grace, commotion and contentment; also present feelings in game. Briefly, in the context search, school, for children, becomes a meeting point between the couple and dissemination of its culture of pairs, which includes cultural objects produced from mediatic characters.

Keywords: Mediation. Television. Culture of pairs. Ludic Culture.

LISTA DE FIGURAS

Figura 01.	Taxa de fecundidade.....	50
Figura 02.	Artefatos culturais.....	62
Figura 03.	Artefato cultural.....	62
Figura 04.	Artefatos culturais.....	62
Figura 05.	Artefato cultural.....	63
Figura 06.	Artefatos culturais.....	63
Figura 07.	Artefatos culturais.....	63
Figura 08.	Códigos.....	79
Figura 09.	Arco íris de lápis.....	79
Figura 10.	Tatuagem.....	79
Figura 11.	Jogo do Silêncio.....	80
Figura 12.	Arte entre pontos.....	80
Figura 13.	Arte entre pontos.....	80
Figura 14.	Presentinhos do jogo.....	81
Figura 15.	Presentinho ganho no jogo do silêncio.....	81
Figura 16.	Eliana -Pega-pegas, O rei mandou e bicicleta.....	83
Figura 17.	Vitor Hugo – Pega-pegas, futebol, bolinha de gude, bicicleta e computador.	83
Figura 18.	Jennifer – campo de futebol.....	84
Figura 19.	Gabriel – esconde-esconde e carrinho.....	84
Figura 20.	Isabela – Barbie (Ela e Bárbara).....	84
Figura 21.	Mirian (Ela e Jennifer).....	84
Figura 22.	Natália – Bola.....	85
Figura 23.	Eduardo – Bola.....	85
Figura 24.	Bárbara – Aboleto e Rela – congela.....	85
Figura 25.	Igor – desenhar.....	85
Figura 26.	Lucas – Jogar bola.....	86
Figura 27.	Parquinho.....	88
Figura 28.	Campinho.....	88
Figura 29.	Campinho II.....	88
Figura 30.	Corredores – Bater nas placas.....	92
Figura 31.	Escadas – aboleto.....	92

Figura 32.	Colunas – Terremoto.....	92
Figura 33.	Pátio – Amarelinha.....	92
Figura 34.	Locais para brincar I.....	95
Figura 35.	Locais para brincar II.....	95
Figura 36.	Brincadeiras.....	98
Figura 37.	Brincadeiras.....	98
Figura 38.	Brincadeiras.....	98
Figura 39.	Sala de informática.....	113
Figura 40.	Sala de informática.....	113
Figura 41.	Do que mais gosto – Bárbara.....	116
Figura 42.	Do que mais gosto – Gabriel.....	116
Figura 43.	Do que mais gosto – Isabela.....	116
Figura 44.	Do que mais gosto – Lucas.....	116
Figura 45.	Do que mais gosto – Mirian.....	116
Figura 46.	Do que mais gosto – Jeniffer.....	117
Figura 47.	Do que mais gosto – Natália.....	117
Figura 48.	Do que mais gosto – Isabela.....	118
Figura 49.	Do que mais gosto – Isabela.....	118
Figura 50.	Do que mais gosto – Igor.....	120
Figura 51.	Do que mais gosto – Igor.....	120
Figura 52.	Do que mais gosto – Eliana.....	122
Figura 53.	Do que mais gosto – Eliana.....	122
Figura 54.	Do que mais gosto – Eliana.....	122
Figura 55.	Era do gelo II.....	126
Figura 56.	Era do gelo II.....	126

LISTA DE QUADROS

Quadro 01.	Levantamento de Pesquisas.....	15
Quadro 02.	Informações sobre a organização familiar.....	51
Quadro 03.	Tarefas desenvolvidas pelas crianças.....	52
Quadro 04.	Composição familiar.....	55
Quadro 05.	Brincadeiras fora do contexto escolar.....	86
Quadro 06.	O que é bom na escola?.....	91
Quadro 07.	Consumo e ocasiões de consumo.....	115
Quadro 08.	Consumo e gostos.....	118
Quadro 09.	Quantidade de Mídias que possuem e utilizam.....	124
Quadro 10.	Programas favoritos por ordem de importância.....	125
Quadro 11.	Do que gosto e sinto ao assistir as programas televisivos (novela, desenho e filmes).....	131
Quadro 12.	Atividade Preferida.....	134

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1. INTRODUÇÃO	
1.1. Primeiros contatos e escolha do tema	13
1.2. A pesquisa: dimensões e caminhos	20
1.2.1. A Produção de Pesquisa com as infâncias	25
1.2.2. As características da pesquisa etnográfica.....	28
1.3. Problemas da pesquisa	35
1.4. Organização dos capítulos	36
CAPÍTULO 2. INFÂNCIA E MATRIZES CULTURAIS	
2.1. Prólogo	39
2.2. Problematização	41
2.2.1. Infância Coadjuvante ou Protagonista?.....	41
2.2.2. Infância na contemporaneidade é diferente?.....	45
2.3. Infância uma construção social?	48
2.3.1. As agências de socialização.....	49
2.3.2. Família.....	49
2.3.3. Escola.....	57
2.3.4. Os meios de Comunicação.....	60
2.3.5. O grupo de Pares.....	65
2.4. Infâncias “entre – lugar”	72
CAPÍTULO 3. CULTURA LÚDICA	
3.1. Nem tudo é brincadeira	76
3.2. Cultura lúdica fora da escola	82
3.3. Cultura lúdica dentro da escola	89
3.4. As regularidades da cultura lúdica	93
3.4.1. Evolução de uma brincadeira.....	94
CAPÍTULO 4. INFÂNCIAS, TELEVISÃO E OUTRAS MÍDIAS	
4.1. A Mediação Televisiva	99
4.1.1. Lógicas de Produção e os Formatos Industriais.....	103
4.1.1.1. <i>A linguagem audiovisual</i>	106
4.1.2. Família, Escola e Crianças: Competências de Recepção e Consumo..	110
4.1.3. O uso dos meios.....	123
4.2. Algumas regularidades nas mediações	132
CAPÍTULO 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	136
REFERÊNCIAS	141
ANEXOS	
Anexo 1.....	152
Anexo 2.....	156
Anexo 3.....	157

1. INTRODUÇÃO

Primeiros contatos com a temática, escolha e delimitação do tema

O universo das crianças sempre nos proporcionou convites à aprendizagem, primeiramente como mãe, tia, posteriormente, educadora e, atualmente, pesquisadora. Nossa relação com a temática teve início há alguns anos, ainda fora da Universidade, precisamente na antiga Fundação Estadual do Bem-Estar do Menor (FEBEM), hoje Fundação Casa, local onde trabalhamos, contexto em que surgiram às primeiras inquietações sobre consumo. Nesse período, nossas primeiras respostas provinham da Teoria Crítica (Escola de Frankfurt). Acreditávamos, apoiados nessa perspectiva, que as mídias “atuavam” na produção de uma falsa consciência, porque nossas leituras se centravam nas literaturas que enfatizam os meios técnicos, nas quais o sujeito é compreendido como um telespectador. Todavia, nosso posicionamento, ao longo dos anos, foi ganhando outros olhares e intensidade.

Anos mais tarde, momento em que cursávamos o Curso de Pedagogia, na Faculdade de Ciências e Tecnologia da UNESP, Campus de Presidente Prudente, tivemos oportunidade de desenvolver pesquisa de iniciação científica, abordando a temática *Culturas Lúdicas, Infância e Mídia*, de sorte que, no desenvolvimento do trabalho, começamos nossas primeiras leituras da Teoria das Múltiplas Mediações. Ao término desse processo, compreendemos que as brincadeiras de crianças da faixa etária entre 03 e 04 anos continham elementos advindos dos meios de comunicação, com destaque para os personagens dos programas, desenhos e filmes a que assistiam; no entanto, suas brincadeiras não perdiam características das brincadeiras “tradicionais”, nomeadas ou reestruturadas com base nos temas e enredos de personagens televisivos. O mesmo fato também foi comprovado em outras pesquisas sobre “infâncias e mídias” (CUNHA, 2004; SALGADO, 2005), ou seja, os sujeitos não recebem unicamente os conteúdos e enredos, eles os (re)significam em suas brincadeiras.

Influenciados por essa constatação, associada à leitura de pesquisas da vertente crítica da *Comunicação Social* (CS), percebemos que existe um processo complexo e diversificado, nos modos de recepção, quer dizer, o sujeito não é apenas um consumidor passivo de mídias.

Autores como Martín-Barbero (2004), Orozco-Gómez (1997, 1993), David Buckingham (2007), Manuel Pinto (2000), Betti e Lima (2010), sob distintas abordagens, apontam que, no processo de recepção, o sujeito atribui significados e sentidos diversos, contribuindo para circulação dos mesmos, portanto, é considerado sujeito no estudo das audiências. Martín-Barbero (2009, p. 293), por exemplo, ao discutir sobre a cotidianidade, o consumo e a leitura, salienta:

Se entendemos por leitura “a atividade por meio da qual os significados são organizados num sentido”, resulta que na leitura – como no consumo – não existe apenas reprodução, mas também produção, uma produção que questiona a centralidade atribuída ao texto-rei e à mensagem entendida como lugar de verdade que circularia na comunicação.

Orozco-Gómez (1993, p. 31) afirma que a audiência não se origina unicamente dos meios, das mensagens e dos gêneros de programas televisivos, mas é concebida “[...] como um conjunto segmentado de sujeitos socioculturalmente ubicados, capazes de realizar distintas “televidencias”, constatação que surge com base na Teoria das Múltiplas Mediações, cunhada por Martín-Barbero.

Considerando esse conceito, realizamos o levantamento de dissertações e teses, no Banco de Dados da Coordenação e Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), nos últimos cinco anos (2005 a 2009). Nosso primeiro critério de seleção de trabalhos foi o de levantar a produção existente e perceber como é essa relação com o receptor sujeito e/ou que versasse sobre a interação da criança com a(s) mídia(s). Para tanto, utilizamos os unitermos: *jogo, televisão e infância*, verificando que, nesse período, foram produzidos cinquenta e dois trabalhos, em diferentes áreas – Comunicação, Educação Física, Antropologia, Ciências Sociais, Artes, Matemática, entre outras –, sob diferentes perspectivas teóricas.

Após o levantamento, concluímos que o número de trabalhos realizados é considerável, entretanto, parte dessas pesquisas não estava disponibilizada. Ocorre, também, que as palavras-chave, muitas vezes, não são coerentes com o material produzido, ou não correspondia exatamente ao que procurávamos. Todavia, no levantamento junto aos grupos de pesquisas sobre mídia e infância, tudo indica que o número de investigações é ainda maior, mas a problemática de acesso, em alguns grupos, permanece.

Dentre as pesquisas encontradas e que são condizentes, em parte, com o que procuramos, destacamos:

Quadro 01 – Levantamento de Pesquisas

ANO	TÍTULO	AUTORIA	Abordagem	ÁREA DE CONCENTRAÇÃO
2009	Possibilidades de viver infâncias: um estudo a partir da ótica de crianças entre 5 e 12 anos.	Márcia Elisabete Wilke Franco	Sociologia da Infância e Psicologia	Tese: Ciências Humanas
2008	Rádio e Educação: de ouvintes a falantes, processos midiáticos com crianças.	Josemir Almeida Barros	Estudo exploratório	Educação
2007	Indústria Cultural e Educação: caminhos de volta	Cristiane Ludwig	Hermenêutica	Educação
2007	A TV e os Vários olhares da criança	Lauren Ferreira Colvara	Etnografia	Comunicação
2007	Jogo, Educação e Tendências atuais: uma viagem pelo hemisfério da emoção	Dalmir Pacheco de Souza	Fenomenologia	Educação
2007	Brincando na escola: o imaginário na cultura de movimento das crianças	Iracema Munarim	Teoria do Movimento Humano, Comunicação Social	Educação
2007	O quebra cabeça da Cultura Lúdica – lugares, parcerias e brincadeiras das crianças: desafios para políticas da infância	Rogério Costa Würdig	Etnografia	Tese: Educação
2005	Ser Criança e herói no jogo e na vida: a infância contemporânea, o brincar e os desenhos animados	Raquel Gonçalves Salgado	Psicologia do Desenvolvimento	Tese: Psicologia Clínica

Na leitura dos trabalhos arrolados, mais que examinar como é o desenvolvimento de pesquisas que buscam a valorização dos sujeitos, quer dizer, propostas que procuram ultrapassar a perspectiva do sujeito objeto, mesmo os desenvolvidos na abordagem psicológica, tentamos compreender quais as questões a serem respondidas, os objetivos e/ou seus eixos. Parte desses trabalhos destaca a cultura lúdica como eixo, mas não aborda a cultura de pares, o que parece ser um diferencial do nosso trabalho, ao menos em relação às pesquisas mencionadas, como pode ser observado em nossos apontamentos.

A Tese de Salgado (2005, p.15) tem por objetivo responder a questões como:

No cenário contemporâneo, como podemos situar crianças e adultos? Que lugares e papéis sociais eles passam a ocupar? Que novas configurações a infância e a vida adulta têm assumido nas mediações cotidianas de crianças e adultos com os discursos midiáticos? Quem é o outro do desenho animado com ao qual a criança

dialoga e define os contornos de sua própria identidade?.

Em seu texto (SALGADO, 2005, p. 18-19), reflete sobre:

[...] como as crianças percebem e compreendem os signos que circulam na cultura no qual vivem, como constroem conhecimentos e valores nas interfaces com esses signos e como compõem suas identidades definindo a si próprias e os outros na relação com os discursos que transitam nessa cultura.

Especialmente, almeja verificar “[...] como as crianças em suas experiências lúdicas (brincando, jogando e criando histórias), criam, representam e vivem o perfil do herói, tecido no diálogo com discursos sobre a infância e sua relação com a vida adulta que norteiam grande parte dos desenhos animados atuais”. Diante disso, a autora traz como eixo metodológico o brincar, pois o considera uma atividade que abre diálogo com a experiência subjetiva e cultural da criança e, dentre os textos midiáticos, acaba por salientar os desenhos animados (*Pókemon*, *Meninas Superpoderosas*, *Jimmy Neutron*, *Yu-gi-oh*, entre outros).

A Dissertação de Mestrado de Colvara (2007), por sua vez, busca entender a recepção infantil, ou seja, como se constituem as tramas cotidianas que envolvem o receptor-criança e, para tanto, desenvolve oficinas temáticas para ausculta dos sujeitos, articulando dois eixos: as práticas culturais das crianças (uso dos meios) e a atuação das comunidades de apoio (pais e professores) na formação de gostos por gêneros e formatos. Já o trabalho de Barros (2008) analisa o processo comunicativo da radiodifusão e sua especificidade de interlocução com o público infantil. Seu trabalho abarca tanto processo de recepção como o de produção dessa mídia, recortando dois programas dirigidos às crianças ou que as têm como público alvo – o Rádio Maluca (Rádio Nacional AM RJ) e o Universidade das Crianças (Rádio UFMG Educativa).

Franco (2009), assim como Barros (2008) e Colvara (2007), escuta as falas das crianças com relação às suas produções de desenhos, com o objetivo de compreender as possibilidades de viver infâncias que existem na contemporaneidade, quer dizer, perceber como na perspectiva da criança se articulam e aparecem *as infâncias* plurais e heterogêneas. A autora, como em nosso trabalho, emprega a Sociologia da Infância, todavia, nossos objetos são diferentes, porque, ao trazer a cultura de pares para discussão, utiliza-a para salientar que a infância é uma construção histórica e cultural, mas não determinada totalmente pelo social.

Ludwig (2007, p. 10-16) propõe a decodificação de imagens como forma de se repensar melhores estratégias para a formação da opinião pública. Ele busca na hermenêutica a reinterpretação do conceito de indústria cultural com a finalidade de “[...] formar um processo de

entendimento interativo sobre o fenômeno em estudo, relacionando à totalidade a qual pertence (contexto), a fim de repensar melhores estratégias de formação da opinião pública”. Acaba por afirmar que há caminhos de ida e volta no processo comunicacional, assumindo como hipótese que “[...] qualquer iniciativa de reversão das questões relacionadas à indústria cultural necessita passar por um processo de reeducação do sentido da compreensão”.

Souza (2007), assim como Ludwig, pensa sobre processos educativos, contudo, coloca como indagações: é possível “[...] criar um atmosfera de estudo menos árida, sem tantas formalidades e burocracias?” E, “[...] como a instituição receberia esta ideia?” Ao final do seu trabalho, admite como possibilidade tomar o “[...] espírito do jogo/brincadeira”, nesse processo.

Munarim (2007, p. 10) estabelece por desafio “[...] entender como os conteúdos da TV (e as linguagens inseparáveis deles), se relacionam com as culturas de movimento infantis”. A autora reflete se os personagens e roteiros de histórias encontradas na mídia são fatores limitantes às descobertas das crianças em suas possibilidades de movimento ou, pelo contrário, estimulam a criação de novos gestos e suas interpretações por parte da criança. Sustenta haver encontrado, nas brincadeiras, muitos aspectos trazidos de casa, ou seja, dos programas da TV. Nesse sentido, com apoio em Girardello (2000, p. 1), salienta que o papel da TV na vida da criança depende de diversos fatores capazes de interagir durante a atividade imaginativa da criança que vê televisão. E acrescenta:

Estando imbricados, o se-movimentar a partir da imaginação, ou a imaginação instituída a partir do se-movimentar, possibilitam às crianças descobrirem diferentes formas de dialogar com seus mundos, com suas dúvidas, com suas expectativas. Movimentando-se, fazendo referência a personagens e cenários, criando situações e roteiros para brincadeiras a partir de histórias e programas de televisão, as crianças refletem e questionam, à sua maneira, o mundo que as cerca. (MUNARIM, 2007, p. 179).

O foco investigativo de Würdig (2007) é a análise de “[...] como se expressa a cultura lúdica do ponto de vista das crianças no contexto do recreio e no contexto casa-rua”. Ele conclui que, “[...] embora o lúdico não seja exclusivo das crianças, são elas que têm resistido e lutado para que possam usufruí-lo em suas vidas”, esclarecendo que há predominância coletiva nas propostas de mudanças das crianças com relação às ruas, à escola e às próprias casas. Apresenta como eixos principais o lúdico e a cultura lúdica.

Tomamos, pois, essas pesquisas como exemplo e, no rastro da afirmativa de Geertz (1973, p. 37), para quem “[...] as ideias teóricas não aparecem imediatamente novas a cada estudo; [...] elas são adotadas de outros estudos relacionados e, refinadas durante o processo,

aplicadas a novos problemas interpretativos”, compreendemos que as pesquisas aqui destacadas possuem diferentes abordagens e estão centradas, em sua maioria, na área da Educação, cada uma delas nos inspirando a buscar um diálogo próximo com as crianças, no desenvolvimento da pesquisa, além de considerar suas culturas. Em acréscimo, não ter premissas rígidas e alimentar o nosso olhar no contexto no qual os sujeitos estão inseridos, para compreender nosso objeto. Em síntese, as pesquisas nos deram pistas e alimentaram a possibilidade de caminho a ser construído, de sorte que assumimos a cultura lúdica por objeto e por principais eixos a cultura de pares e a televisão respectivamente, vislumbrando uma aproximação lenta e gradual com os sujeitos, no contexto escolar.

Escolhemos a escola, mas não tínhamos como pretensão escolher os parceiros de pesquisa; nutríamos a ideia de que a parceria e as possibilidades de pesquisa iriam se desenhando no contexto e, se fosse necessário, partiríamos para outro campo (escola). As crianças que participaram dessa pesquisa diferem de parte dos sujeitos das investigações focalizadas, em relação à idade, porque, nos demais trabalhos, os sujeitos são da Educação Infantil e, nesta, no início da pesquisa pertenciam ao quarto ano do Ensino Fundamental e ao término estavam no quinto ano (9 a 12 anos de idade).

Retomando, em síntese, após desenvolver projetos de extensão e de iniciação científica em instituições de Educação Infantil, somados aos incentivos dos Coordenadores do Grupo de Pesquisa “Cultura Corporal: saberes e fazeres”, atualizamos nossas leituras, realizamos o levantamento das pesquisas produzidas na área e iniciamos a pesquisa intitulada “Cultura Lúdica e Televisão: Mediações no Contexto Escolar”, que tentou valorizar os sentidos e significados revelados e construídos pelas crianças, na intersecção com os elementos presentes nos programas televisivos, em sua cultura de pares, no contexto escolar.

Dito de outra forma, com base nas constatações iniciais, demos continuidade à temática, procurando ampliar os conhecimentos sobre o processo de mediação, com vistas a compreender, com sujeitos de nove a doze anos, a presença da televisão nas atividades lúdicas das crianças, verificando como elas partilham, com seus pares, elementos originários desse meio de comunicação.

Mediação é um conceito amplo e polissêmico, podendo ser compreendido como uma “ponte” que faz conexões ou se interpõe entre duas situações, uma vez que vários elementos estão a serviço ou têm potencial para estar a serviço da mediação ou, ainda, são considerados instrumentos mediadores, destaque para os objetos culturais, os seres humanos, os símbolos, a fala, entre outros. Por exemplo, ao pensarmos em processos educativos, o professor, a família e pessoas

mais experientes são consideradas mediadores, assim como os objetos culturais, os livros, *softwares*, o computador, a televisão, o currículo, os conteúdos programáticos, os espaços etc. Considerando o foco cognitivo a “existência humana é mediada” por práticas concretas, sejam elas produtivas, políticas ou simbólicas. Portanto, em educação, a “[...] mediação é o elemento do qual nos servimos para aprender o sentido de outro elemento, ao qual não podemos ter acesso direto” (SEVERINO, 1994, p. 38). Embora não tenhamos a intenção de tratar propriamente de processos de ensino-aprendizagem, a aceção do termo nos indica que o sujeito tem papel importante no processo de apropriação de conhecimentos.

O papel do sujeito, ao nos remetermos à Teoria das Múltiplas Mediações, com apoio em Martín-Barbero (2009), não poderia ser diferente; logo, *mediação* refere-se ao processo de comunicação e ressignificação dos elementos advindos dos meios de comunicação, ou seja, mediação é dialética, já que, se de um lado há processo de produção de programas, por outro há o processo de recepção dessa produção, no qual o sujeito os ressignifica de acordo com uma série de elementos e questões intrínsecas à mediação.

No estudo das mediações, dada sua complexidade, faz-se necessário conhecer os contornos da vida cotidiana dos sujeitos; os modos de conceber e gerir os tempos sociais; os interesses e preferências por determinados programas; a incorporação desse meio em sua vida individual e doméstica. Trata-se de uma exploração complexa e muitas vezes contraditória, que se propõe apontar alguns elementos e relações fundamentais que permitem descrever as múltiplas mediações e que não podem ser generalizados a todos os contextos e sujeitos.

Tendo em vista o tema desta pesquisa “Cultura Lúdica e Televisão: Mediações no Contexto Escolar”, ao discutirmos mediações, reportamo-nos ao contexto atual, no qual a televisão é um meio de comunicação hegemônico na vida de crianças e que tem causado inúmeros questionamentos, quer na perspectiva de seus efeitos, quer com enfoque nos usos e gratificações. Impossibilitados de retirar os meios de comunicação de massa da vida das crianças, acreditamos ser importante conhecer a relação da criança com a televisão, para entender os modos e possibilidades de realizar a alfabetização midiática, para que os sujeitos aprendam a lidar com as mídias, pelas mídias e para as mídias.

São processos que consideramos serem possíveis, desde que levemos em conta as condições da infância, no contexto atual, para além do contexto escolar. Torna-se premente compreender a cultura das crianças e suas possibilidades de ação e interação no meio em que vivem. Ainda que nosso trabalho não esteja situado na perspectiva da socialização, concordamos com a afirmativa de Barbosa (2007, p. 1062): “[...] conhecer as culturas das infâncias e as culturas

familiares possibilita ampliar a compreensão sobre as crianças brasileiras e possibilita a construção de um projeto de escolarização que entreteça as culturas escolares, as culturas da infância e as famílias na sociedade contemporânea”, de maneira a levá-las, paulatinamente, a lidar também com as mídias.

Acreditamos que a verdade e o significado emergem a partir de nossa interação com a realidade, que o conhecimento é construído por seres humanos, quando esses interagem com o mundo que interpretam. Desse modo, entendemos o modo como adquirimos conhecimentos numa perspectiva construcionista, uma vez que o

[...] construcionismo dirige sua atenção para o mundo da intersubjetividade compartilhada, e a construção do significado e o conhecimento, para a geração coletiva do significado, tal como se perfila pelas convenções da linguagem e outros processos sociais. (SANDÍN ESTEBAN, 2010, p. 51).

1.1 A pesquisa: dimensões e caminhos escolhidos

Conforme salientávamos, as pesquisas centradas nos meios técnicos de produção denotam a passividade do sujeito, negando-lhe sua capacidade comunicacional na recepção televisiva. Consequentemente, legitimam a onipotência mediadora do mercado. Diante disso, surge a necessidade de se pesquisar, para além do campo da *informação*, porque as pesquisas com centralidade nos meios de comunicação geraram confusão entre informação e comunicação. Nesse tipo de pesquisa, informação é concebida como produto unilateral e unidirecional, ou seja, configura-se pelo conjunto de acontecimentos significativos por sua imprevisibilidade (mensagem), transmitido pelo emissor que “supostamente” conhece o receptor. A centralidade nos meios

[...] consoma a substituição de experiência, daquele de que fala o narrador, pelo saber experimentado característico do cronista e do jornalista. É o que vemos acentuar-se hoje, quando os relatos sobrevivem crescentemente inscritos no ecossistema discursivo dos meios de comunicação de massa e colonizados pela racionalidade operacional do dispositivo e do saber técnico. (MARTÍN-BARBERO; REY, 2001, p.109-110).

Essas pesquisas desconsideram toda e qualquer possibilidade de ação dos sujeitos no processo de recepção. Enfatizam a passividade do sujeito, negando-lhe sua capacidade comunicacional na recepção televisiva e, consequentemente, legitimando a onipotência mediadora

do mercado. Contrariamente, pela adoção da experiência comunicacional do sujeito, esclarece Pires (2002), na mediação ocorre um processo recíproco de trocas simbólicas, que se fundamenta na compreensão intersubjetiva de símbolos concebidos e reconstruídos socialmente na interação humana.

Para Martín-Barbero (2004, p. 127), o “[...] resgate dos modos de réplicas do dominado desloca o processo de decodificação do campo da comunicação, com seus canais, seus meios e suas mensagens, para o campo da cultura, ou melhor, dos conflitos articulados pela cultura, dos conflitos entre a cultura e a hegemonia”.

A adoção da existência de um processo comunicativo na recepção, além de esclarecer a diversificação no modo de compreender o processo de recepção, *a priori*, salienta a interação do sujeito no processo de recepção. São os sujeitos que atribuem significados e sentidos ao processo de audiência, em que a trama comunicativa introduz em nossa sociedade um novo modo de relação com os processos simbólicos constitutivos do cultural (MARTÍN-BARBERO, 2004).

Em conformidade com Martín-Barbero (2004), concebemos as *mediações* como processos que incidem nos modos de ver, ser e estar no mundo, processos que são construídos e tendem ser mantidos por meio de diversas estratégias, entretanto, podem ser ressignificados por diferentes intérpretes, forjados em diversas matrizes culturais.

Ao pensarmos, com fundamento em Martín-Barbero (2004, 2009), Orozco-Gómez (1993, 2005), Pires (2002), entre outros, sobre a presença dos inúmeros fatores envolvidos na recepção e consumo televisivo, como, por exemplo, a idade, o sexo, as características do meio de habitação, o nível sociocultural da família, os ritmos de vida, os programas disponíveis no meio televisivo, entre outros, o consumo televisivo mostra-se heterogêneo, porque a variação desses fatores propicia capacidades distintas de inteligibilidade e interação com os diversos gêneros televisivos. Nesse sentido, a televisão pode servir de companhia; como pano de fundo, durante a realização de outras atividades; um gênero pode ser preferível a outro; o sujeito pode ter ou não outros meios de informação e se posicionar a favor ou contrariamente ao que assiste; assistir para distração ou divertimento; assistir por não ter outras opções de atividades ou programação disponíveis. Há de se ter em vista que as formas de consumo não se restringem a estas, pois, conforme afirmamos, as variáveis presentes no processo de mediação são muitas: o que fica claro neste trecho é que há interação do sujeito com o meio de comunicação e que as mediações são múltiplas.

Por isso, Martín-Barbero (2004), Pinto (2000) e Orozco-Gómez (2005, p.29)

ênfatisam que considerar o sujeito unicamente como telespectador é assumi-lo enquanto objeto, posição que tem sido revista. Os autores compreendem a televisão enquanto “[...] meio técnico de produção, de transmissão de informação e uma instituição social produtora de significados, definida historicamente como tal e condicionada política, econômica e culturalmente” e que a recepção desse meio não é unidirecional. Assim,

[...] pensar a comunicação desde a cultura é fazer frente ao *pensamento instrumental* que tem dominado o campo da comunicação desde o nascimento, e que hoje se autolegitima apoiado no otimismo tecnológico a que se acha associada a expansão do conceito de informação. (MARTÍN-BARBERO, 2004, p. 212).

A perspectiva barberiana legitima teoricamente o campo da comunicação crítica e propicia formas para se (re)pensar a sociedade, lugar no qual o sujeito possa assumir seu papel intelectual, compreenda os sentidos e o valor das transformações que estamos vivendo e que lute contra os apelos e formas de assédio utilizadas pelos meios de comunicação. Trata-se de uma luta no campo do saber e do fazer comunicação, que propõe a desconstrução do conceito de cultura para desvelar os entrecruzamentos e as mudanças de sentido, assim como o movimento das posições e os projetos políticos (MARTÍN-BARBERO, 2004).

Martín-Barbero (2004, 2009) relaciona o conceito de mediação com as práticas comunicativas de audiência, um processo estruturante que envolve diversas dimensões: as matrizes culturais, os formatos industriais, as lógicas de produção, as competências de recepção ou consumo. Por essas dimensões, o arcabouço teórico barberiano nos permite “trafegar” nas tramas comunicativas da cultura, que são movimentadas entre dois eixos: o *diacrônico* e o *sincrônico*.

[...] um diacrônico, ou histórico, de larga duração – tensionado entre *Matrizes Culturais* (MC) e os *Formatos Industriais* (FI) –, e outro sincrônico, tensionado pelas *Lógicas de Produção* (LP) em sua relação com as *Competências de Recepção ou Consumo* (CR). Por sua vez, as relações entre as (MC) e as (LP) se acham mediadas por diferentes regimes de *Institucionalidade*, enquanto as relações entre as (MC) e as (CR) estão mediadas por diversas formas de *Socialidade*. Entre as (LP) e os (FI) medeiam as *Tecnicidades*, e entre os (FI) e as (CR) as *Ritualidades*. (MARTÍN-BARBERO, 2004, p. 230).

Observe-se que os “tipos” de mediação se encontram na inter-relação entre diversas “categorias” – as Matrizes Culturais, os Formatos Industriais, as Competências de Recepção Consumo e as Lógicas de Produção –, havendo um processo dialético entre a produção e a recepção das mídias.

Em consonância com a Teoria das Múltiplas Mediações de Martín-Barbero,

Orozco-Gómez (1993) as denomina *mediação videotecnológica (tecnológica)*; *mediação situacional*; *mediação institucional* e *mediação individual*, sendo esta última subdividida em *cognoscitiva*, *estética* e *moral*.

A *mediação individual* está diretamente ligada às questões de construção do sujeito, uma vez que cada sujeito se localiza em diferentes contextos sociais e culturais, portanto, encontra formas diferenciadas de exercer e desenvolver sua agência. No caso da *cognoscitiva*, *estética* e *moral*, estas se referem aos esquemas mentais do sujeito, aos repertórios¹ que possui para interpretar os textos, que demandam aprendizagens, logo, não são, unicamente, resultantes da agência do sujeito, uma agência “negociada” nas diversas matrizes culturais, num processo de apropriação, construção, ressignificação e/ou manutenção com relação aos gostos, aos juízos de valores. Nesse “tipo” de mediação, outros fatores estruturais, como a idade, o sexo, a etnia etc., também corroboram para a construção de sentidos e apropriações diferenciadas pelos sujeitos. Nos termos de Martín-Barbero (2009, p.17), a socialidade, “[...] gerada na trama das relações cotidianas que tecem os homens ao juntarem-se, é por sua vez lugar de ancoragem da práxis comunicativa e resulta dos modos e usos coletivos da comunicação [...]. Nesse processo as Matrizes Culturais ativam e moldam os habitus que conformam as diversas Competências Recepção”.

De acordo com Orozco-Gómez (1993, p. 37) a interação com a televisão transcende o contato direto com ela e pode ser modificada conforme os diferentes cenários (locais) nos quais se desenvolve a interação. Na *mediação situacional*, implica saber se o televisor está na sala, no quarto, se se assiste sozinho ou acompanhado ou, ainda, a quantidade de tempo que se destina à assistência dos programas; quem tem o controle remoto na mão, pois este pode impingir seus gostos ao grupo que assiste ou interagir ativamente com seus parceiros, contribuindo para ressignificação dos conteúdos assistidos, ou seja, os espaços nos quais o televisor se encontra; o tempo e a forma como se assiste e as companhias possibilitam ou criam limitações para o processo de mediação televisiva. É o que na comunicação se revela na permanente reconstrução do nexos simbólico que sustenta toda comunicação, ao mesmo tempo repetição e inovação, âncora na memória e horizonte aberto, nesse intercâmbio dá *forma* e *ritmo*.

A televisão produz sua própria mediação; diferentemente de outras instituições, como a igreja, a família, a escola etc., emprega meios técnicos para tentar manter o controle sobre seus “espectadores”, mas não se trata unicamente do uso de tecnologias, visto que a *mediação videotecnológica* depende dos gêneros, da estruturação dos discursos etc. Ela surge na inter-relação

1 Orozco-Gómez (1993) salienta que os “esquemas mentais” são estudados dentro da Psicologia do conhecimento e os “repertórios”, na perspectiva dos Estudos Culturais.

entre *lógicas de produção* utilizadas pelos meios de comunicação e os *formatos industriais*, compreendendo, dentre outros aspectos, as competências na linguagem, provém da mudança do capital e das transformações tecnológicas, apontando para o estatuto da cultura e para os caminhos da estética (MARTÍN-BARBERO, 2004). Nesse sentido, a tecnologia não pode ser considerada unicamente acumulação de aparato, mas um organizador perceptivo, isto é, um reorganizador da experiência e da sensibilidade social.

Os recursos materiais e simbólicos a que cada sujeito-receptor tem acesso constituem importantes fontes de mediação nos seus processos de recepção televisiva, recursos localizados ou apropriados nas diferentes instituições sociais (matrizes culturais). Cada instituição possui regras e procedimentos institucionais distintos, ou seja, possuem sentidos e significados próprios constituídos no processo histórico, logo, contribuem de modo diferenciado na socialização e na agência dos sujeitos, nas quais os sujeitos experimentam não somente diferentes regras e significados, mas condições materiais e espaciais (OROZCO-GÓMEZ, 1993, p. 37).

Considerando as mediações, nosso trabalho faz um recorte, uma fotografia do processo de mediação institucional, uma vez que o desenvolvemos, sobretudo, no contexto escolar. Martín-Barbero (2004) afirma que a *mediação institucional* é constituída na inter-relação entre as *matrizes culturais* e as *lógicas de produção*, tratando-se de uma mediação espessa de interesses e poderes contrapostos, que tem afetado, e continua afetar, a regulação dos discursos. Por outro lado, sua compreensão permite reconhecer e defender os direitos do cidadão.

Durante sua trajetória de pesquisa sobre as mediações, Martín-Barbero acaba por ressignificar seu próprio estudo, para amplificar os conhecimentos sobre “os exercícios do ver”, quer dizer, os processos de recepção. Para tanto, três operações foram necessárias à sua apropriação:

[...] abrir as concepções e os modelos a questões não previstas inicialmente, mas não necessariamente incompatíveis com eles; tomar as teorias como conjuntos de ferramentas conceptuais mais que como princípios; e superar o purismo que nos incapacitava a fazer uso de procedimentos e instrumentos técnicos em virtude de sua contaminação “irremediável” por concepções consideradas falsas. (MARTÍN-BARBERO, 2009, p. 241).

Levando em conta a assertiva barberiana em reconhecer o sujeito no processo de recepção televisiva, buscamos as contribuições da *Sociologia da Infância*, para que possamos pensar a *infância* enquanto uma categoria social geracional e a *criança* como protagonista, sujeito de direitos, interpretante, sujeito histórico e construtor social. Em síntese, essa perspectiva teórica

nos aproxima da compreensão do que é a infância e abre perspectivas de aproximação junto a essa categoria, inclusive no âmbito da pesquisa.

1.2.1 A produção de pesquisas com as infâncias

Embora parte das produções acadêmicas construa e contribua para manutenção de visões *sobre* a infância, na contramão das teorias “adultocêntricas”, o(a)s pesquisadore(a)s da Sociologia da Infância buscam desenvolver seu trabalho *com* a infância.

Corsaro (2011, p. 41), pertencente à perspectiva interpretativa, baseado nos estudos de Qvortrup (1991, 1993a, 1993b, 1994a, 1994b), da corrente estruturalista, traz três pressupostos centrais com relação à infância: “(1) a infância constitui uma determinada forma estrutural; (2) a infância é exposta às mesmas forças sociais que a idade adulta; e (3) as crianças são co-construtoras da infância e da sociedade”.

Corsaro (2011, p. 56) distingue os termos *infância* e *criança*, ao afirmar que o foco das discussões sobre a infância mostra que a infância é uma construção social “[...] resultante de ações coletivas de crianças com adultos e umas com as outras” e, acaba por reconhecer a infância como uma forma estrutural e as crianças:

[...] como agentes sociais que contribuem para reprodução da infância e da sociedade, por meio de suas negociações com adultos, e de sua produção criativa de uma série de culturas de pares com outras crianças.

A infância é considerada forma estrutural, pois se trata de um período temporário, uma categoria social que não desaparece, pertencente à sociedade e sujeita a transformações históricas.

Os autores da Sociologia da Infância entendem a infância como categoria geracional competente, que deve ser reconhecida. Os membros dessa categoria são produtores de cultura e não meramente receptores, portanto, sua participação como atores deve ser reconhecida. Tais compreensões permitem vislumbrar outra perspectiva para a construção de saberes acerca do bem-estar das crianças: aquele que cruza os indicadores objetivos, estruturais e “normativos”, por meio da auscultação dos entendimentos das crianças acerca sobre o seu bem-estar pessoal e social. Nesse sentido, o arcabouço teórico da Sociologia da Infância traz contribuições com relação à

socialização, com vistas a modificar tendências de poder unilateral centradas no indivíduo, enquanto organismo que se adapta. Anuncia, ainda, uma relação mais dialética, que leva em conta mudanças sociais, comportamentais, históricas e culturais (FERREIRA; SARMENTO, 2008, p. 60-61). Institui campo de luta a favor da infância:

A produção de um saber pericial expresso nos diversos planos – teórico, normativo, estatístico, documental – sobre o bem-estar das crianças, sustentada em critérios de conforto e desenvolvimento humano que assentam em valores e referências induzidas através de sucessivos consensos aportados pela modernidade sobre a ideia de bem-estar social, tem como consequência a definição de “norma(s)” que tende(m) a tornar-se referência(s) exclusiva(s). A sua expressão consuma-se essencialmente em dimensões respeitantes a direitos de “provisão” – de alimento, educação, habitação, saúde... – e de “protecção” – da identidade e contra toda a espécie de maus-tratos e de exploração. Daí que os indicadores existentes, produzidos por referência a categorias ou dimensões sociais de orientação normativa, rasurem a subjectividade dos actores sociais a que se referem e suprimam a diversidade das experiências e condições de vida. (FERREIRA; SARMENTO, 2008, p.61).

A Sociologia da Infância nos convida a realizar pesquisas *com* as crianças e ultrapassar visões que as tomam como meros objetos, leva a enxergá-las como sujeitos, como agentes ativos na construção de suas vidas e na das sociedades em que vivem e nas quais participam. Ela reivindica para os pequenos o direito de exercer sua *agency* com mais liberdade, isto é, exercer sua competência para agir, sem perder de vista que as crianças estão inseridas em um processo temporalmente enraizado (BARBOSA, 2009).

Considerando os meios de comunicação, mais que protegê-las desses ou entendê-las como autodidatas, a Sociologia da Infância não retira a necessidade de aprendizado das crianças.

Reafirmamos a criança conceituada como um ator social, seres humanos com poder de simbolização e reflexão. É uma condição que confere iniciativa na ação social que implica papel na construção de suas próprias vidas e, também, na vida daqueles com quem se relacionam, na sociedade em que tomam parte. Sujeitos que experimentam e aprendem a lidar com as possibilidades e/ou constrangimentos das agências de socialização, no cotidiano.

As crianças são intrinsecamente seres sociais, que, sujeitos à socialização da cultura adulta, a reproduzem, não obstante serem igualmente capazes de reinterpretar consoante os seus interesses, desejos, entendimentos, lógicas, crenças e valores individuais e/ou coletivos. Dessa maneira, reconfiguram sistemas organizados, geradores de culturas e ordens sociais infantis. Convocam e gerem estrategicamente ambas as culturas de modos tão variados quantos os interlocutores e as conjunturas que enfrentam. Sendo atores construídos no plano cognitivo e

cultural, (re)produzem sentidos para si da vida social e cooperam na geração de sentidos na vida social de outrem. A proliferação e a manutenção de suas culturas ocorrem nas interações no âmbito intrageracional e intergeracional, em contextos concretos, os quais influenciam as suas circunstâncias sociais de existência e, por elas (crianças) são influenciadas e/ou podem ainda instituir formas que alteram o próprio espaço social da infância.

Em suma, as pesquisas com a infância têm mostrado que as infâncias são construídas histórica e culturalmente, não são determinadas pelo social, porque são sujeitos no processo de socialização denominado reprodução interpretativa, atribuem sentido ao que vivenciam, conforme suas possibilidades, muitas vezes realizando *ajustes secundários* para proteger seu espaço interativo.

As contribuições da *Sociologia da Infância* apontam para compreensão da pluralidade da infância e com as infâncias, ou seja, um olhar que, apesar das diferentes condições de existência das crianças, ajuda a encontrar elementos que as identificam.

Nossas leituras, dentro dessa perspectiva, concentraram-se nos seguintes teóricos: Sarmento (2002, 2003), Corsaro (2011), Muller (2009 et.al), Narodowsky (2001), Sirota (2001), Muller e Delgado (2006). Eles nos indicam as possibilidades e dificuldades de pesquisar com crianças, quais são as características das culturas de pares, a relação de poder quanto à criança e dela com seus pares. Dentre as correntes da SI (estruturalista, interpretativa, explicativa), a corrente interpretativa será a mais explorada nesta pesquisa, tendo por autor basilar Corsaro, o qual se debruça nas ações, nas práticas sociais da infância, destacando a capacidade interativa e de ressignificação que as crianças possuem. Corsaro (2011) enfatiza a importância da cultura de pares, as interações e a reprodução interpretativa das crianças, no interior de instituições educacionais.

Em síntese, o arcabouço teórico da SI traz contribuições quanto à socialização, com vistas a modificar tendências de poder unilateral centradas no indivíduo, enquanto organismo que se adapta, e anuncia uma relação mais dialética que enfoca mudanças sociais, comportamentais, históricas e culturais.

Mediante o posicionamento exposto, nosso trabalho pauta-se, principalmente, na Teoria das Múltiplas Mediações e na Sociologia da Infância; outras perspectivas teóricas, como a Psicologia Histórico-Cultural também nos apoiam em algumas discussões, sobretudo para salientar a importância dos jogos e brincadeiras para as crianças.

Desde o início do projeto, nossa investigação dependia do contato direto com os sujeitos, com o objetivo de compreender suas condições de vida da forma mais abrangente possível e nas quais se constituem as mediações; para encarar esse desafio, acreditamos ser possível

desenvolver uma pesquisa qualitativa do tipo etnográfica.

Antes de começar, listamos um rol de questões para nos orientar, as quais, no decorrer da pesquisa, se tornaram cada vez mais complexas. Eis as primeiras perguntas: o que já sei sobre a temática? O que precisamos conhecer sobre a temática? Quais as produções existentes na área? Quais são os caminhos possíveis? Quais os procedimentos para escolha do campo? Como entrar no campo e nos aproximar dos sujeitos? Como constituir vínculos com o grupo e ter consentimento para realização da pesquisa? Como é o cotidiano e como os sujeitos se organizam? Quais mídias fazem uso e como as utilizam? Em quais momentos e de que modos compartilham os elementos advindos dos programas televisivos?

Esses questionamentos foram construídos e respondidos em parte pelo referencial teórico; outros como, por exemplo, as possibilidades de realização da pesquisa, foram sendo vislumbrados durante a investigação, adotamos a etnografia como modo investigativo.

1.2.2 As características da pesquisa etnográfica

Entendemos que a etnografia pode ser considerada genericamente como um método de investigação que se assenta no contato direto e prolongado com os atores sociais (sujeitos) e cujas interações se constituem em objeto de estudo. Seu objetivo central é “[...] compreender o sentido que os sujeitos conferem à sua própria ação nas suas condições sociais e materiais de existência” (SILVA, 2003, p. 28). Nela, assim como nas demais tipologias de pesquisa, há várias fases: período prévio ao trabalho de campo: seleção das bases teóricas e do grupo; resolução de questões, como: acesso ao campo de pesquisa, estratégias para coleta de dados, decisão sobre os tipos de registro a serem utilizados e forma(s) de armazenamento dos dados; a imersão no trabalho de campo, análise intensiva dos dados coletados e processo de redação do trabalho. Essas fases, na pesquisa etnográfica, são desenvolvidas em espiral. Isso quer dizer que o pesquisador inicia com a formulação do projeto de pesquisa, em seguida estabelece os objetivos, parte para coleta de informações, analisa os dados coletados e confronta-os com os objetivos da pesquisa: se estes não foram alcançados, o pesquisador começa nova coleta de informações (DEL RINCÓN 1997 apud SANDIN ESTEBAN, 2010, p. 164). O processo em espiral propicia a redefinição dos instrumentos para obtenção de dados e possibilita o aprofundamento dos dados, gradualmente.

Para Geertz (1973), a tarefa do etnógrafo consiste na aproximação gradativa do significado ou da compreensão dos participantes, isto é, o pesquisador de uma posição de estranho ao objeto, pouco a pouco, chega perto das formas de compreensão da realidade do grupo estudado e partilha de seus significados. É necessário descrever densamente tudo quanto é observado e informado pelos sujeitos, bem como o que o pesquisador sente no momento, compondo um diário de campo.

Contudo, Geertz (1973) esclarece que, em etnografia, não basta uma descrição densa, há de se ultrapassar a descrição. A etnografia, durante muito tempo, foi devedora de um enfoque pluridisciplinar, uma vez que é pluridisciplinar o saber disponível sobre as instituições, grupos e organizações, dessa forma mantém-se a descrição, mas como base sobre a qual se interpreta.

As ideias de Woods (1987, apud SANDIN ESTEBAN, 2010, p.160) convergem com Geertz, porque os primeiros asseguram que a etnografia oferece um estilo de pesquisa alternativo para compreensão e interpretação dos fenômenos educacionais, a partir de diversas perspectivas; no nosso caso, optamos tentar captar elementos a partir da perspectiva das crianças.

Desse modo, a pesquisa requer perspicácia para escutar, observar, mas também para perguntar e refletir sobre o que é ouvido e visto; envolve ainda paciência e facilidade para interagir com os membros do grupo que não revelam seu universo de imediato. Em decorrência, em etnografia, recusa-se qualquer possibilidade de arranjo experimental; contrariamente, nela se procura estudar o sujeito em seu ambiente natural. Nesse sentido, a observação participante é uma ferramenta utilizada para compreender os intensos e complexos diálogos e formas de comunicação que ocorrem entre os atores e, para tanto, é preciso ser aceito como membro da comunidade, uma vez que só se pode entender a cultura de um grupo, olhando-a de dentro, isto é, participando cotidianamente da vida dos sujeitos.

Considerando os aspectos básicos da etnografia, um método de olhar de perto, baseado na participação, no olhar e ouvir atento, assumimos a observação participante completa, esforçamo-nos por adquirir estatuto no seio do grupo, nos “converter” em membro do grupo, com objetivo de participar de todas as atividades que fossem possíveis, no interior da escola, do momento de entrada até a saída do período letivo, respeitando o calendário escolar.

Num momento anterior à entrada no campo, buscamos a autorização junto ao Comitê de Ética da região e da Secretaria de Educação do município pesquisado. O segundo passo foi a escolha da escola e pedido de permissão de entrada para realização da pesquisa, concedida pelos membros administrativos, direção e coordenação. Optamos por ingressar em uma escola que

nos aceitasse e no mesmo município que realizamos a iniciação científica, primeiramente pelas condições serem semelhantes às da iniciação científica e pela abertura construída por nosso orientador com os dirigentes da educação. Após a escolha da escola, marcamos reunião com a equipe, via telefone, e no dia agendado fomos apresentados à direção e coordenação, por um amigo e professor da escola, pois não conhecíamos os membros da equipe. Tivemos o cuidado de entregar o projeto de pesquisa, antecipadamente, um mês antes da reunião agendada pela direção escolar; no dia da reunião, discutimos as possibilidades de realização do projeto e os termos para sua aceitação.

Obtivemos autorização em todas as instâncias até então percorridas; todavia, ficou estabelecido que deveríamos conversar com as professoras e negociar a entrada na sala de aula. Esse processo foi um pouco conturbado, porque, ao falarmos com duas professoras, estas nos rejeitaram, embora as crianças pertencentes as suas respectivas turmas de regência não o tenham feito.

Diante da dificuldade inicial, continuamos as observações e decidimos ficar mais um tempo na escola e, talvez, não entrar no interior da sala. Os sujeitos continuaram a aproximação e novos grupos nos “adotaram” como membro. As crianças se aproximavam de diferentes formas de nós. Certo dia, por exemplo, um garoto de chuteiras “verde neon” pisou em meu pé e disse: “Você não joga futebol?” Em seguida, pisa no pé do “inspetor” e afirma: “Seu sapato tá velho, tio”. Sem nos dar a menor chance de resposta, sai correndo pelo pátio.

A forma como as crianças interagiam conosco, inicialmente, foi muito diversa; para Eduardo, aluno de inclusão de 10 anos, por exemplo, sou uma criança. Ele senta-se ao nosso lado e diz:

- Oi, Ju, tudo bem?
- Oi, Edu, tudo.
- Você não vai brincar hoje?
- Não sei, e você?
- Eu não, não sou criança.
- Du, mas só criança brinca?
- É.
- Eu brinco!
- Porque você é criança! (Relatos no intervalo)

Dia após dia, posicionamo-nos no pátio, sempre no mesmo local, aguardávamos as crianças se aproximarem; elas demonstravam curiosidade sobre nossa identidade, compartilhavam lanches e brincadeiras. Aos poucos, conforme as curiosidades das crianças, esclarecemos, por meio de diálogos coletivos, qual o nosso ofício e quais nossas pretensões no espaço escolar. Embora desde o início os sujeitos tenham reagido positivamente à nossa presença,

um grupo em específico demonstrou mais interesse, apresentando os amigos; informavam a qual sala pertenciam; chegaram a se convidar para fazer parte da pesquisa, até que nos apresentaram sua respectiva professora.

A iniciativa das crianças em nos aproximar da professora possibilitou o primeiro contato para negociação de que necessitávamos para ampliar o tempo e a qualidade de nossa incursão na escola. A professora era substituta e permaneceria com a turma até o término do ano letivo; ela foi aberta à nossa proposta e disse que iria dialogar com a coordenadora. Depois, veio nos comunicar “– A [coordenadora] disse que você tem uma boa formação e pode me ajudar muito. Você pode me ajudar?”

Combinamos que assistiríamos às aulas, tentaríamos nos portar como aluna na sala de aula, desenvolvendo as atividades propostas pela professora, contribuindo na elaboração de diagnósticos e preparação da aula fora do horário letivo, conforme a necessidade da professora, mas que não queríamos atuar como professora. Ela concordou e, durante o período que permaneceu na escola, solicitou-nos ajuda, de sorte que não teve como não haver uma relação de troca, apesar de, durante as aulas em si, conseguirmos ser somente parceira das crianças.

Tomamos o cuidado de negociar com as crianças a realização da pesquisa, escutá-las e respeitar o desejo ou não em participar da pesquisa, assim como esclarecer suas dúvidas, as características da pesquisa a ser realizada e nosso objetivo. Utilizamos parte de uma aula, para que a turma pudesse perguntar tudo quanto queria sobre o assunto, simulamos uma pesquisa, categorizamos os dados, enfim, brincamos de jogo de papéis, com a temática para que as crianças tivessem vivência com o ofício de pesquisador(a). As crianças gostaram da ideia de participar da brincadeira. Colocamos o objetivo da pesquisa na lousa, em forma de questionamento, e cada uma das crianças foi respondendo ao seu modo, algumas formulando outras questões sobre como poderia ser, como poderiam ajudar. De repente, Lucas afirma:

– Ah! Sei, é que nem a profissão da mulher do censo, só que ela conversa com nosso pai ou nossa mãe, e você quer saber o que a gente pensa, o que a gente gosta, o que a gente vê na TV, essas coisas. É isso?

Isabela – Lucas, ela não é que nem a mulher do censo, a Ju é pesquisadora que nem ela, mas ela quer ficar com a gente mais tempo, não tudo de uma vez, ela quer conhecer a gente melhor, ela brinca com a gente, vai ficar na sala com a gente, porque ela é alguém que gosta de criança e estuda, como ela disse sobre criança e mídia. É isso né, Ju!?

Vitor – E também se a gente gosta de jogar, o que a gente assiste essas coisas, mas acho que é diferente, porque ela não é chata [risos] ela vai ficar perto da gente se a gente quiser, vai ser tipo amiga da gente né!? Só não vai brincar na sala de aula.

Pesquisadora – É isso sim, Isabela, estudo criança e mídias, a televisão e o jogo (videogame) são mídias. Lucas, é isso aí, sou pesquisadora e haverá um momento

em que vou perguntar coisas sobre mídia, sobre vocês, para que eu possa tentar responder a essa pergunta [aponto para lousa onde está o objetivo geral] e desejo que vocês possam me dar essa resposta. O que acham? Podem me ajudar?

[A maior parte das crianças acenou de forma positiva em palavras ou com a cabeça, de modo a dar consentimento; nesse momento, acreditamos que as crianças entenderam qual nosso propósito de pesquisa e passamos a brincar de pesquisa. A professora, depois, aproveitou os dados para trabalhar conteúdos de matemática].

Com relação às dúvidas das crianças, elas queriam saber como a investigação seria realizada, qual o papel delas e, se não gostassem, como faríamos, dentre outras pequenas questões.

Jeniffer – E se eu não quiser ajudar?

Pesquisadora – Jeniffer, você não é obrigada a participar e se quiser começar e não gostar pode voltar dizer que não quer mais.

Gabriel – Quem vai ler depois?

Pesquisadora – Não sei, acho que professores e pessoas que gostam do tema.

Gabriel – Ah, tá...então vão saber que sou eu?

Pesquisadora – Vocês querem isso?

Gabriel – Não sei...

Igor – É claro que vão!

Pesquisadora – Bom, a gente pode decidir como “esconder” quem vocês são, o que acham?

Bárbara – Tipo um nome secreto? Aí ninguém vai saber [risos].

Pesquisadora – Pode ser. O que vocês acham da ideia da Bárbara?

Crianças – É boa [quase em coro].

Lucas – A gente pode trocar o nome de quem fez o que, aí a gente confunde todo mundo [risos] (A sala fica agitada, as crianças começam a brincar com a história).

Isabela – Eu quero ser eu mesma, mas a gente pode trocar o nome, tipo assim, Ju, coloco outro nome, não o meu de verdade.

Pesquisadora – Pode sim. Vamos fazer o seguinte, quem quer mudar o nome, por favor, levanta a mão, que vou anotar e me diz o nome que quer.

O momento foi muito rico para acertamos questões éticas da pesquisa; as crianças informaram os respectivos nomes para troca e outras combinaram de pensar até o final o que fariam. Em face dessa decisão, qualquer semelhança entre nomes conhecidos é mera coincidência. Algumas crianças escolheram nome de alguém de quem gostavam amigos, familiares etc.

Antes de adentrar definitivamente na sala de aula, conversamos com as crianças e estabelecemos entre nós que, durante as aulas, sentaríamos em parceria com elas e realizaríamos as atividades propostas pela professora; aos poucos, as crianças pediam auxílio para realizar as tarefas, assim como pediam para amigos mais experientes ou para professora. Após a “conversão” das crianças, faltava visitarmos todas as famílias dos sujeitos, da sala de quarto ano, e que se

prontificaram a participar da pesquisa. A aproximação foi importante para efetivação de autorização dos cuidadores e início de coleta de dados da pesquisa, a fim de compreendermos sobre a relação das crianças com as mídias, ou seja, a quais mídias elas têm acesso e por quanto tempo, a organização familiar, atividades realizadas fora do período letivo, compreensão sobre a concepção de infância presente nas famílias.

Para ter acesso às famílias, as crianças organizaram-se em sala de aula e, com seus cuidadores, prepararam um calendário de agendamento. Antes de irmos às suas casas, elas explicavam aos pais quem éramos e o que iríamos fazer. Um dia antes da visita, juntamente com a criança, entrávamos em contato com os cuidadores, via telefone, para confirmar o agendamento. Os cuidadores marcaram no período noturno. E todos os contatados se mostraram muito receptivos, geralmente nos esperavam com mesa de lanches e dispostos a conversar sobre a temática. Ao término da aula, caminhávamos até a casa das crianças em sua companhia e levantávamos informações sobre o bairro, como locais para brincar, se havia parceiros e o que gostavam de fazer juntos. Ao mesmo tempo, as crianças fotografaram os locais em que brincavam, os vizinhos etc.

Durante as conversas, explicamos aos cuidadores que adotamos como eixo metodológico a compreensão da cultura de pares, com vistas a compreender a relação das crianças com as mídias. Explicamos como faríamos, quer dizer, buscando manter nosso olhar nas interações, sobretudo entre as crianças o máximo de tempo possível, na tentativa de captar suas interações, as formas de registro. Procuramos esclarecer as implicações presentes na pesquisa e coletamos a assinatura do “termo de consentimento livre esclarecido”.

Ao iniciarmos a coleta de dados (primeira entrevista), tínhamos à mão um roteiro impresso e anotávamos as respostas dos cuidadores e das crianças. Eles recorriam aos filhos para responder diversas questões, principalmente sobre os programas a que as crianças assistem. Simultaneamente, entregamos uma câmera fotográfica digital nas mãos das crianças e explicamos seu funcionamento, pedindo a elas que fotografassem o que mais gostavam. Fizemos outra solicitação para que desenhassem as atividades que mais gostavam de fazer, com quem gostavam de partilhar e os locais nos quais desenvolvem a atividade, entregando, em seguida, material para produção. Apenas duas das doze crianças não realizaram a atividade integralmente.

No interior da escola, durante as aulas de Educação Física e no horário do intervalo, no qual as crianças têm mais liberdade, por um período de quatro meses do segundo semestre de 2010, pudemos entregar câmera às crianças, para que filmassem ou fotografassem seus pares, com a finalidade de apresentar atividades que gostam de realizar juntos.

Procuramos problematizar os dados revelados pelos sujeitos e, sempre que

necessário, desenvolvemos entrevistas não estruturadas (diálogos contínuos). Anteriormente às entrevistas, diante da necessidade de desvelamento de questões essenciais à compreensão das mediações, organizamos dossiês e quadros temáticos com os dados apreendidos nos grupos interativos. Neles, constam as principais informações sobre as interações entre os sujeitos de forma mais sistematizada e coerente com suas falas ou ações, as quais auxiliaram na construção de um roteiro orientador para a realização dos diálogos. Além do diário de campo, das entrevistas (diálogos), dos quadros, da leitura sistemática de produções na área, para construção de quadros conceituais e de dados, da observação e da participação nas atividades para as quais fomos convidados pelas crianças, estas produziram fotografias, pequenos vídeos, desenhos e textos, após assistência de filmes propostos pela professora da turma ou atividades correlatas, que revelam seus interesses e gostos pessoais. Todos os materiais produzidos pelas crianças, na escola ou em suas residências, durante a visitação, configuram-se dados para pesquisa.

Recapitulando, considerando as etapas do trabalho etnográfico, para compreendermos a relação entre crianças e a televisão, buscamos primeiramente a construção do arcabouço teórico e, posteriormente, realizamos *entrevistas estruturadas*² junto aos cuidadores e crianças, no contexto doméstico, com a finalidade de inventariar os programas favoritos das crianças, os modos e tempos de assistir à televisão, o consumo de produtos midiáticos, bem como verificar se a criança desenvolve tarefas em outros contextos de socialização.

Numa outra etapa, procuramos acompanhar os programas televisivos apontados pelos sujeitos e analisá-los, simultaneamente, desenvolvendo a *observação participante*, momento em que pudemos examinar as brincadeiras das crianças apoiadas ou alicerçadas nos conteúdos, enredos e personagens dos programas televisivos.

Na última etapa de coleta de dados, fizemos “entrevistas”³ em formato de *diálogos* individuais com cada criança, para aprofundar os dados “observados” e validá-los junto aos pares; elas foram gravadas como num jogo de papéis, no qual éramos a repórter e as crianças, as entrevistadas.

A cada etapa, como já afirmado, empregamos diferentes formas de

2 Os tipo de dados presente no guião (inicial) das entrevistas está anexado ao final do texto. Nós perguntávamos e íamos anotando as respostas e gravando as falas, porque a primeira entrevista foi muito rica, possibilitando a coleta de informações; além das perguntas estabelecidas no rol de questões, tivemos consentimento para utilizar os dados gravados nessa atividade, que pensávamos inicialmente ser um questionário.

3 Construímos uma espécie de dossiê individual com o maior número de informações sobre as interações do sujeito com as mídias, fomos validando os dados com a criança e realizando as alterações necessárias, conforme os apontamentos e solicitações das crianças. Esses documentos não foram disponibilizados, porque revelam dados que identificariam as crianças.

armazenamento dos dados: *diário de campo*, *vídeos*, *áudios* e *fotografias*. A coleta de dados não se restringiu à observação, questionário e entrevistas: as crianças produziram desenhos e pequenos vídeos de seus pares, favorecendo o processo de coleta de dados, de sorte que se constituíram enquanto atores principais compartilhando seu mundo conosco e nos comunicando os dados que não queriam que divulgássemos.

A entrevista e a presença no contexto doméstico constituíram importantes ferramentas, pois permitiram ampliar a coleta de dados, momento em que os cuidadores salientaram valores, as formas e os modos de ver televisão (quantidade de tempo e frequência), tanto suas como dos filhos, informando as mídias usadas e revelando questões gerais sobre suas rotinas e questões econômicas.

O procedimento *observação participante* e as entrevistas foram associados a *diálogos contínuos*, parte dos quais foram filmados, no intuito de captar o uso da linguagem corporal das crianças.

Próximo ao final deste primeiro capítulo, no qual buscamos destacar o referencial teórico adotado, composto em especial pela Teoria das Múltiplas Mediações e Sociologia da Infância, assim como os procedimentos, as etapas da pesquisa etnográfica, os instrumentos na coleta de dados e formas de registro, passamos agora a ressaltar as dificuldades da pesquisa e, posteriormente, a organização dos capítulos.

1.3 Dificuldades da pesquisa

Ao escrevermos o projeto e remetermos ao órgão de fomento, tínhamos estabelecido como objetivo geral “compreender a *influência* da televisão e dos jogos eletrônicos nas atividades lúdicas das crianças e, também, verificar como as crianças exercem o processo de mediação junto aos seus pares, contemplando os conteúdos apropriados a partir desses meios”. Em um dos congressos ao qual enviamos trabalho, uma parecerista nos propôs pensar sobre o termo *influência*, pois ele denota pouca possibilidade de ação do sujeito. A partir do aprofundamento teórico, percebemos que o objetivo geral poderia ser revisto, pois, ao usarmos o termo *influência* (substituído por *presença*, após a qualificação), verificamos que ele está ligado à Psicologia e que denota pouca possibilidade de ação do sujeito, quando, na verdade, essa passividade foi e é questionada por diversos teóricos da área de comunicação, conforme afirmara a parecerista. Essa

opção denotou nosso envolvimento com leituras na perspectiva crítica, mas queremos acreditar que, no decorrer do texto, tenhamos exprimido nossa busca pessoal na leitura de obras condizentes com a condição do sujeito receptor e nosso comprometimento com o que os sujeitos informam.

Tivemos que nos demover da vontade de focalizar a presença dos jogos eletrônicos, que também constava no objetivo geral, porque as famílias se mostraram resistentes à temática, revelando receios quanto a eles como, por exemplo, incitação à violência. As crianças, por sua vez, não compartilham da mesma opinião que seus cuidadores, por isso, em respeito às questões éticas, optamos por suprimir a maioria dos dados sobre os jogos eletrônicos em atendimento à solicitação das crianças.

Outra dificuldade a ser compartilhada é que, durante a realização da pesquisa, encontramos alguns problemas relativos à delimitação dos sujeitos a serem acompanhados. No segundo semestre da pesquisa (2011), com o início do quinto ano, alguns sujeitos foram transferidos ou mudaram de Estado, de maneira que, de dezenove sujeitos, ao final contamos com doze. Decidimos não incluir os novos integrantes do grupo, em função da complexidade de se reiniciar várias etapas já realizadas. Essa questão nos limitou na conclusão de algumas ideias iniciais que investigávamos, portanto, tivemos perda de parte dos dados por causa da falta de conclusão.

Com relação ao tempo de permanência no campo, se, por um lado, pode ser considerado pouco, em se tratando de uma pesquisa etnográfica, por outro, a presença contínua cria uma intimidade tamanha na escola que a equipe da escola começou a confundir o nosso papel no grupo, de sorte que decidimos que era o momento de sairmos do campo, após treze meses de permanência nas atividades diárias de um turno letivo (2010 a 2011).

1.4 Organização dos capítulos

O texto referente à pesquisa está dividido em quatro capítulos. Neste capítulo introdutório, buscamos apresentar uma panorâmica da pesquisa, ou seja, delimitação e escolha do tema, suas dimensões e caminho escolhido. Logo a seguir, no *segundo capítulo*, “Infância e Matriz Cultural”, empenhamo-nos em problematizar o conceito de infância e explicitar as concepções que as agências socializadoras (família, escola, meios de comunicação e cultura de pares) têm sobre a infância. À medida que vamos apresentando as visões dos sujeitos, pouco a

pouco se desenha parte do contexto de vida dos sujeitos pesquisados, suas possibilidades de ação, isto é, os dados nos permitem ampliar informações sobre os contextos nos quais as crianças convivem. Entender seu espaço de ação nos ajuda a compreender os fatores que auxiliam ou interferem no processo de assistência televisiva, possibilitando ou não a presença de elementos advindos dos meios de comunicação. Partimos do pressuposto de que é na família que começa o consumo de programas televisivos e produtos exibidos por esse meio, que disseminam valores. Na cultura de pares, no entanto, as crianças anunciam suas formas de ser e estar no mundo, compartilham valores, estabelecem trocas e revelam seu protagonismo. Além disso, reafirmamos que as visões que prevalecem sobre infância e as expectativas que se têm delas acabam por desconsiderar sua condição de sujeito. Na contramão desse posicionamento, a compreensão do processo de audiência requer a consideração da criança, receptor sujeito, suas possibilidades de ação com relação às mídias disponíveis e utilizadas por elas. Pensa-se em um sujeito que não é apenas passivo ou ativo, na mediação social ou dos significados partilhados, mas que se constitui na interação, que requer mediadores que o reconheçam e lhe proporcionem condições de aprendizagem significativas.

Diante disso, para nós, as instituições responsáveis pela socialização da criança são fundamentais no seu reconhecimento, concebendo-a como um sujeito situado no seu tempo, o agora, que produz e compartilha cultura, que dela se apropria, mas também a interpreta e ressignifica; um sujeito que estabelece vínculos vive no mundo e nele se engaja paulatinamente. Logo, refletir sobre as transformações históricas e pensar *com* a criança, sujeito de aprendizagem, é uma possibilidade de mudança de paradigma.

Na verdade, a lógica da recepção ultrapassa “[...] o tempo e o lugar em que se efetua o contato com o meio de comunicação e reflui sobre as relações sociais dos sujeitos receptores” (PINTO, 2000, p. 91). Assim, no *terceiro capítulo*, apoiados na Sociologia da Infância, discutimos o conceito da cultura lúdica, sua importância e o compartilhamento de brincadeiras entre os pares, sobretudo a tradução/ressignificação dos conteúdos e enredos do programa de mais expressão entre as crianças, salientando o que a criança comunica em sua cultura lúdica que nos auxilia a entrever formas de sociabilidade e significados.

No *quarto capítulo* “Processos de Mediação e Infância”, buscamos salientar os elementos e as “categorias” envolvidas no processo de mediação, a lógica subjacente no meio de comunicação de massa, o formato que se destaca entre as crianças, as características da linguagem usada nos meios de comunicação de massa. Procuramos explicitar, por meio de quadros e relatos, a recepção e o consumo por determinados formatos industriais, formas de uso e preferências.

Em cada capítulo, na tentativa de socializar os dados informados pelos sujeitos, em face da impossibilidade de apresentar o relato de cada criança e de todas as interações entre os pares, organizamos quadros que expressam os enunciados de todos os sujeitos. O critério usado para construção dos quadros, basicamente, se atém à participação em todas as etapas da pesquisa; cada quadro almeja agrupar as respostas dos sujeitos captadas em nossas observações ou nas entrevistas (diálogos), recolhidas no campo de pesquisa ou em seus lares, por meio de transcrições literais das falas dos sujeitos. Em alguns momentos do texto, apresentamos situações pontuais de um ou outro sujeito, mas que expressam os dados oferecidos pela maioria dos sujeitos ou o que é muito específico de um sujeito, especificidades que nos chamam a atenção para pensarmos na diversidade de interações estabelecidas pelas crianças, mesmo em um grupo reduzido. O recorte dá-se em função da impossibilidade de transcrever todos os diálogos observados e/ou travados com os sujeitos. Não temos a pretensão de esgotar toda a temática proposta para cada capítulo, de uma única vez. À medida que os escrevemos, vários aspectos e conceitos são ampliados e/ou retomados, primeiramente porque o tema é complexo e, segundo, porque o conhecimento não é linear: logo, essas idas e vindas são necessárias e fazem parte do processo. Ao final, exprimimos nossas considerações finais sobre a pesquisa, os referenciais teóricos empregados e alguns anexos pertinentes.

Assim, acreditamos ter cumprido o propósito deste primeiro capítulo, que foi introduzir os leitores na escolha, delimitação e apresentar os caminhos escolhidos para o desenvolvimento da pesquisa. Desse modo, iniciaremos a apresentação de questões relacionadas ao processo de (re)conhecimento da infância e as problematizações sobre esse conceito. Buscaremos trazer informações sobre os contextos de socialização infância na família, escola, meios de comunicação e culturas de pares. A questão central que nos guia é: quais as condições e possibilidades de atuação dos sujeitos, nessas agências? Adiantamos que a resposta a essa pergunta não se encerra nesse capítulo.

2. INFÂNCIAS E MATRIZES CULTURAIS

2.1 Prólogo

Portão aberto, funcionários a postos e, lentamente, em grupos ou individualmente, as crianças adentram os portões da escola. Lá dentro, as crianças, indiferentemente a sua idade, ocupam os espaços internos de diferentes maneiras. Algumas chegam fazendo grande algazarra; outras “arrastam-se” até as filas para aguardar a condução até a sala de aula; outras se acotovelam por um lugar na fila; ressoam vozes e resmungos de desagrado, diante da cena, sucedendo-se ainda trocas de empurrões, melindres e múltiplas importunações entre os pares. Simultaneamente, no interior do pátio, outras crianças se direcionam às amarelinhas pintadas no chão e iniciam a brincadeira. Há ainda aquelas que correm de casa à escola para poder correr ainda mais, desta vez, com seus parceiros. Há, também, algumas que passaram quase despercebidas para nós, por algum tempo.

Passados alguns minutos, cerca de quinze, um estridente sinal é ressoado: aquelas que estão brincando correm para suas respectivas filas; as professoras se aproximam do local demarcado para cada grupamento de alunos, divididos por faixa etária e por série e, em seguida, encaminham-se para as suas respectivas salas. As crianças seguem pelos corredores, brincando umas com as outras. Deslizam os pés no corredor encerado; pulam os degraus da escada; assentam-se e escorregam no corrimão; saltam, apoiadas nos ombros umas das outras; correm e pulam para bater nas placas (indicativas de sala), já adaptadas para não quebrarem e, defronte da porta da sala, os meninos param e as “damas” entram. O curto espaço percorrido pela turma é transposto com brincadeiras. É dessa forma que as crianças principiam o período letivo, explorando todas as brechas possíveis e imagináveis para brincar de jogos inventados e improvisados, muitas vezes, sob a tentativa de imposição de normas do mundo dos adultos.

Nossas primeiras incursões na escola, para começar a pesquisa, centraram-se na observação das ações das crianças, do momento em chegam até o término do dia letivo, no pátio, na quadra, no refeitório e nos corredores, por onde entramos cautelosamente até chegar à sala de aula. Presenciamos, cotidianamente, diversas cenas que se desnudam aos nossos olhos. Cenas que, inicialmente, nos permitiram perceber e, posteriormente, com auxílio de outras ferramentas,

entender algumas formas de as crianças se relacionarem com os pares, espaço e com o tempo, no interior da instituição escolar.

A cena, descrita no início do texto, não é difícil de ser construída em nossas mentes, sobretudo aos que têm contato direto com o ambiente escolar. O que nos pareceu um grande desafio foi determinar, em meio à multidão de crianças que adentram os portões da escola de diferentes maneiras: quem são; o que trazem; de que forma trazem; como compartilham e vivenciam suas culturas, no interior da escola?

Considerando o objetivo do trabalho e o posicionamento de Buckingham (2007), Sarmiento (2005) e Corsaro (2009, 2011) é necessário explicitar quais as ideias sobre a infância estão presentes na família, na escola, na mídia etc. Assim, na tessitura inicial deste capítulo, almejamos escrever, brevemente, sobre o surgimento do sentimento de infância e os fatores que contribuíram para sua construção. Ao mesmo tempo, salientamos algumas condições de vida das crianças, nos séculos XIV a XVIII, posteriormente passamos a problematizar as condições da infância a partir do século XIX, pois parece que esses sentimentos não se diluem tão facilmente no tempo, mesmo que algumas condições sociais e econômicas sejam modificadas. Na sequência, contextualizamos e expomos as visões presentes nas instituições mais próximas e na vida dos sujeitos da pesquisa, que corroboram e mantêm a construção sobre o que é a infância. Ao final, algumas questões são conservadas abertas e/ou são retomadas e ampliadas, dada a complexidade do tema; todavia, fechamos o capítulo, explicitando aspectos da condição da infância em nossa atualidade.

Nossas observações iniciais possibilitaram-nos averiguar que existem várias formas de ser e estar no mesmo espaço. A problemática que se desdobrou dessa observação é que não é possível compreender “empiricamente”, em curto prazo e circunscritas unicamente no ambiente escolar, como as concepções foram se constituindo.

No intuito de compreender melhor as visões de infância, aproximamos nosso olhar com o auxílio de pesquisadores que problematizam e discutem o conceito. Após a delimitação do grupo e a formação de vínculos com os seus componentes, fizemos visitas às suas respectivas famílias, momento no qual aplicamos entrevista semiestruturada, colhemos as autorizações e travamos longos diálogos com os cuidadores.

Fomos motivados e impulsionados a realizar as visitas, por acreditarmos, juntamente com os autores da Sociologia da Infância, que a família e outras instituições cooperam para construção e (re)produção das concepções sobre esses sujeitos, assim como nós. Nesse sentido, buscamos atuar enquanto *adulto atípico*, um adulto que faz parceria com as crianças e com elas

compartilha de suas rotinas, brincadeiras e jogos. Para Corsaro (2009), agir como adulto atípico, também, é uma forma de entrar no campo de pesquisa e estabelecer aproximação reativa, dos sujeitos com o pesquisador, que propicia a constituição de vínculos positivos com os sujeitos e apreender com e no seu mundo (CORSARO, 2009).

Aproximar-se das crianças e constituir parceria com elas é algo atual e um tanto incomum, pois a maioria dos adultos tem muita dificuldade em romper com paradigmas e assumir as crianças enquanto sujeitos. Para nós, o exercício de reconhecê-las e conceituar o que é infância, para além do âmbito familiar, livros, teses e dissertações, auxiliou na “delimitação” do tema, nutriu nosso olhar e nos auxiliou a desvelar suas culturas, formas específicas de inteligibilidade de ser e estar no mundo.

2.2 Problemática

2.2.1 Infância Coadjuvante ou Protagonista?

A obra de Philippe Ariès, historiador francês, é referencial teórico para as gerações contemporâneas, fazendo-se marco teórico histórico para pesquisadores que têm por objetivo compreender as visões que os adultos possuem com relação à infância. O autor, além disso, inaugura novo instrumento metodológico para desenvolver pesquisas, a análise iconográfica.

Philippe Ariès, no final da década de 1970, ao debruçar-se em iconografias para responder a questões (do tipo: *Quando aparece o sentimento da infância e como ele se constitui?*), destaca que, até o século XII, as crianças aparecem, nas pinturas, com a morfologia do adulto, distinta deste apenas por sua estatura, ou seja, a imagem (signo) da criança era a de *adulto em miniatura*. A distinção entre crianças e adultos foi encontrada, somente, nas imagens analisadas após o século XIV, nas quais as crianças se diferenciavam dos adultos por meio das vestimentas.

Na sociedade medieval, que tomamos como ponto inicial de referência, o sentimento de infância não existia – o que não quer dizer que as crianças fossem negligenciadas, abandonadas ou desprezadas, já que o sentimento de infância não significa o mesmo que afeição pelas crianças, mas corresponde à consciência da particularidade da infância. Também, por não existir o sentimento de infância, assim que a criança tinha condições de sobreviver sem a solicitude

constante de sua mãe ou de sua ama, ingressava na sociedade dos adultos e não se distinguia mais destes (ARIÈS, 1981, p. 99).

As crianças, nessa sociedade, ao alcançarem condições de cuidados individuais, afastavam-se de suas famílias biológicas e passavam a conviver com outras famílias. Nessa nova etapa, começavam o aprendizado de suas profissões, ou seja, eram preparadas para o mundo do trabalho por famílias diferentes das suas. Nas famílias nobres, era comum os filhos irem prestar serviço e aprender boas maneiras com outras famílias; de modo geral, em função da organização social, as crianças participavam das atividades do mundo adulto, isto é, do mundo do trabalho e do lazer.

Nesse contexto, prevalecia o conceito de família extensa. As famílias eram formadas por diversos membros: tios e tias com ou sem filhos, pais e mães do casal, todos conviviam em um mesmo domínio ou corte. A maioria das casas restringia-se a um grande cômodo compartilhado pelos membros da família. Em razão da configuração espacial, as crianças presenciavam cenas de toda vida particular: em outras palavras, adultos e crianças compartilhavam de todas as intimidades. Não havia

[...] restrições quanto a gestos, contatos físicos e exposição de partes do corpo. Timidamente, a partir do século XV, e com o rigor do século XVII, surgem preocupações com o pudor e o cuidado em “não corromper a inocência infantil”. Recomenda-se vigiá-las constantemente, evitando a promiscuidade entre pequenos e grandes, controlar a linguagem e ocultar o próprio corpo. (ARANHA, 1996, p. 60).

Além dos pontos destacados, na Idade Média, segundo Ariès (1981), diversos fatores contribuíram para ausência do sentimento de infância ou da preservação da vida das crianças, tal qual parte de nós concebe, nos dias atuais. Por exemplo, havia alto índice de mortalidade infantil, em decorrência de doenças (sarampo, varíola e outras) ocasionadas pela falta de saneamento básico, conhecimentos periciais sobre saúde infantil, escassez de alimentação e vestuário, fatores que, de certa forma, cooperavam para a “naturalização” da morte (biológica) de crianças.

O sentimento de infância aparece entre os séculos XV e XVIII, concomitantemente ao sentimento de família, em decorrência da *ascensão da burguesia* e da *Revolução Industrial*, cujos padrões econômicos e sociais refletiram no comportamento dos indivíduos e ajudaram para a configuração da *família nuclear*, composta pelo pai, mãe e filhos (ARIÈS, 1981).

Os movimentos de reforma religiosa concorreram igualmente para mudanças de valores, comportamento e ações com relação à criança e seu *status*, pois, no seio da reforma religiosa, alguns pontos contribuíram para “particularização” da vida familiar. Questões como alteração na arquitetura das casas, como, por exemplo, isolamento entre os cômodos corroboraram para privacidade e separação entre o que a criança pode e não pode fazer parte. Em síntese, o estreitamento de laços entre os componentes desse núcleo, alterações na arquitetura das casas, a preocupação com a higiene e o bem-estar familiar propiciaram mudanças para a vida das crianças. Entretanto, é salutar frisar que essas alterações não ocorreram em todos os lugares (países) e com todas as famílias, Ariès refere-se às famílias burguesas e nobres, sobretudo as francesas. E, como resposta às suas indagações, conclui que o sentimento de infância é caracterizado em dois tipos distintos. O primeiro sentimento é o de mimo ou paparicação, enquanto o segundo, a consciência da inocência infantil. Ambos os sentimentos, relata o autor, aparecem somente no século XVI.

No que concerne às condições de trabalho, no final do século XVI e início do século XVII, aconteceram mudanças profundas na vida das crianças, porque, à medida que a produção manufaturada foi expandida, homens, mulheres e crianças foram, de certo modo, obrigados a deixar o campo e se instalarem nas cidades. Nesse contexto, para poderem sobreviver, passaram a vender sua força de trabalho, nas manufaturas e nas primeiras indústrias. Nesses locais, os dedos pequenos e ágeis de crianças eram procurados, deles sorvia-se toda potencialidade de trabalho e remunerava-se conforme sua produção. A criança inserida no mercado de trabalho acaba por ocupar uma importante posição na acumulação de capital, ou seja, a criança é tomada a sério pela sociedade, todavia para explorá-la.

Aprende-se aí que nas sociedades pré-industriais a criança era apenas uma possibilidade (remota) de um dia ser um adulto e um cidadão. A criança, naquelas sociedades, não representava ainda uma subjetividade social. Só quando a criança se tornou força de trabalho interessante para o capital, começou a ser contemplada pela legislação de forma autônoma de sua família. (NOSELLA, 2002, p.133-134).

Malgrado, até o final do século XVII, fosse tolerada a violência física, a exploração sexual e o trabalho, especialmente das crianças mais pobres, foi no princípio desse século que surgiu a preocupação com a educação “distinta” da criança: o “devir a ser”.

As crianças não eram as únicas trabalhadoras, a mão-de-obra da mulher era de igual valia. A entrada da mulher no mercado de trabalho e a “limitação” da utilização da mão-de-obra da criança ajudaram no processo de desintegração da organização da família pré-industrial. Haja vista que, nesse contexto, a mãe trabalhadora já não consegue dar conta de todas as funções no

âmbito doméstico, isto é, preparar os alimentos, cuidar da saúde dos filhos, dar-lhes assistência, entre outras. A força de trabalho da mulher é absorvida quase que totalmente na indústria, a venda da sua força de trabalho torna-se questão de subsistência sua e da família, uma vez que é com o produto dessa venda que irá comprar os bens de uso (NOSELLA, 2002).

Os elementares bens de uso produzidos pelas famílias (costura, alimentos e os cuidados básicos dos filhos) precisavam ser substituídos pela compra de novos bens de troca industriais. Assim, os custos de manutenção da família trabalhadora aumentavam impedindo-lhe qualquer tipo de poupança ou receita complementar: “a velha instituição familiar pré-industrial se desintegra e a instituição escolar acaba tomando algumas das responsabilidades que até então a ela pertenciam”. (NOSELLA, 2002, p. 134).

Nosella (2002, p. 134-135) afirma que, no final do século XVIII, nas grandes cidades europeias, “[...] criaram-se ‘refúgios’ onde as crianças eram guardadas enquanto seus pais trabalhavam”. Isso não quer dizer que houve erradicação do trabalho infantil e instituição de ensino, ainda precárias para todos.

Baseado em Marx, Manacorda (1964 apud NOSELLA, 2002, p. 143) salienta que, na Inglaterra, essa lei era ilusória: mesmo nesses espaços, a criança permanecia por cerca de três horas e sob condições inadequadas, entre quatro paredes, sem mobiliário ou condições de aprendizado, porque, às vezes, os próprios mestres não sabiam escrever. Entre essas paredes, 15 passos por 10 passos, “acomodavam-se” setenta e cinco crianças, com idade de três anos para cima. O barulho era tamanho que mesmo os melhores mestres pouco conseguiam ensinar. Nesse contexto, o salário do mestre dependia da quantidade de criança atendida; o valor recebido por criança atendida variava, quer dizer, não era o mesmo para todas as crianças. Além do baixo salário, faltavam livros, móveis e material didático. Os relatos dão conta de que todas as crianças passavam por esses locais, antes de serem empregadas. Elas deveriam frequentá-lo por, no mínimo, trinta dias antes de serem empregadas “[...] e por não menos que cento e cinquenta horas durante os seis meses que procedem imediatamente o primeiro dia do seu emprego [...]”. Isso pode parecer contraditório, porque, pela lei, a criança é submetida a essa condição de trabalho e “ensino” pela própria família, ela é resultante da luta operária por melhores condições de trabalho. Por outro lado, é nesse contexto de conquistas, ainda que contraditórias, que surge o germen da educação escolar.

Após o desenvolvimento da grande indústria, a mesma legislação que obrigou a criança a trabalhar vem liberá-la, já que, diante do processo de desenvolvimento da industrialização, os industriais urbanos foram substituindo a mão-de-obra infantil por máquinas (NOSELLA, 2002).

Nessas poucas laudas, percebem-se vários fatores que trouxeram mudanças para

reconfiguração familiar e, conseqüentemente, para vida das crianças, nas famílias, que continuam a ocupar, de alguma forma, lugar na organização social e econômica. Em poucas linhas, Aranha (1996) sintetiza claramente o papel da família, na transição da organização da vida familiar, em função do modo de economia:

Nas sociedades em que a família é extensa e se fecha no culto aos seus deuses e na produção auto-suficiente para a sobrevivência, suas funções são inúmeras: não só reprodução fisiológica, mas também a preservação dos costumes e valores, do patrimônio, da religião, o culto dos antepassados, o cuidado com os velhos e deficientes, a produção artesanal de roupas e utensílios, o plantio, a colheita, bem como a profissionalização dos filhos homens.

Ao reduzir a extensão da família, sobretudo com o advento da industrialização, suas obrigações vão ficando cada vez mais restritas, cabendo-lhe quase que exclusivamente a proteção e alguns aspectos ainda importantes da educação. (ARANHA, 1996, p. 60-61).

Retomando os contributos de Ariès, verifica-se que o autor esclarece como as crianças eram vistas, entre os séculos XII e XVIII, afirmando que os sentimentos de família e infância desenvolveram-se concomitantemente.

Todavia, as transformações históricas, no contexto da industrialização, quando surgiram os primeiros germens da educação “escolarizada”, até chegarmos ao que temos hoje, trouxeram para a vida das crianças outros espaços e novos desafios para sua educação, inserindo-as no tríplice universo do trabalho, da sociabilidade e da cultura simbólica.

Hoje, os espaços de socialização são inúmeros, as escolas já não são tão pequenas que possam ser medidas por passos: nelas, as crianças são separadas por idade, já não permanecem todas numa mesma sala. Avançamos muito em conhecimentos periciais sobre a infância e seu aprendizado. No entanto, as lutas sucedem-se com vistas à melhoria da qualidade da educação. Acreditamos que, dentre outros aspectos, reconhecer as crianças que adentram o ambiente escolar é um ponto necessário para melhoria na qualidade do processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, para podermos reconhecê-las, é primordial conhecê-las.

2.2.2 Infância na contemporaneidade é diferente?

Nas primeiras páginas deste capítulo, fomos levantando alguns elementos que contribuíram para construção e a alteração sobre as visões de infância no processo histórico,

aproximadamente entre os séculos XII e XIX, elementos que nos dão suporte para problematizar e repensar o conceito.

Ao termos em conta as mudanças ocorridas após a Revolução Industrial, entre elas a expansão tecnológica e a presença das mídias, facilmente verificamos que as acepções sobre a infância são ambivalentes. Buckingham (2007), por exemplo, aponta várias visões sobre a criança: a criança vítima, a criança-adulto, a criança do futuro, a criança violenta, antissocial, sexualmente precoce, a criança consumidora, a criança inocente, dentre outras acepções. Há diversas ideias sobre o ser criança disseminadas pelas mídias, em um contexto em que ora as mídias são culpabilizadas pela morte da infância, ora por sua promoção – mas, sem sombra de dúvida, pela disseminação de inúmeras acepções sobre a infância.

Dentre várias visões de criança, ao tomarmos a indústria da propaganda, por exemplo, observamos, em algumas imagens, que as crianças exibidas em *outdoors*, comerciais televisivos, folhetos e revistas continuam a não ser distinguidas do mundo adulto, ou seja, podemos destacar dentre muitas visões a da criança “precocemente adultizada”. As imagens exibem crianças que se vestem com indumentárias semelhantes às dos adultos, comportam-se como adultos e transitam livremente pelos conteúdos do universo adulto. Seguindo a lógica dessa visão, parece-nos que o que era visto e vivenciado, anteriormente, nas relações imediatas no contexto familiar, hoje é mediado por aparelhos tecnológicos.

Em meio às diversas visões e apesar da crescente atmosfera de proteção e de garantia de direitos fundamentais da criança, quer por legislações, quer pelas famílias, nota-se que as medidas e as instituições protetivas não são tão eficazes, porque, embora as legislações lhes garantam direitos, o que é muito relevante, elas não afastam as crianças das múltiplas violências: física, simbólica, sexual, entre outras, a que podem ser e, em muitos casos, são submetidas, inclusive no seio familiar.

Atualmente, ao nos remetermos ao universo do trabalho, isto é, ao “início” de preparação da criança para o mundo do trabalho, podemos questionar: será que o tempo de iniciação de aprendizado para o trabalho foi alterado? Acreditamos que o que ocorria nas sociedades medievais, em certo grau, também acontece nos dias atuais, pois as crianças começam o processo de aprendizado para o mundo do trabalho aos seis anos, às vezes antes.

O que mudou é que essa preparação para o mundo do trabalho se dá dentro de diversas instituições educacionais responsáveis pela socialização das gerações, além de outras condições, como questões divisão de grupamento por idade, espaços etc. Na escola, um número razoável de crianças é composto por *adultos em miniatura*, submetidos à carga de trabalho, não

necessariamente corporal, e a responsabilidades de preparação para o mundo do trabalho, desde muito cedo. Há crianças que têm um grande número de afazeres – por exemplo, aulas de línguas, cursos de música, esportes, computação, danças, lutas, cuidar de irmãos e trabalhos domésticos.

As condições acima descritas, presentes no filme documentário *Crianças Invisíveis*⁴, autorizam-nos a sustentar que a existência da criança muda em cada nação, assim como as condições de vivência da infância. Diante dessa afirmação, em que medida essa preocupação legítima das instituições socializadoras, mas não presente em todas, pode contribuir para o *status* da infância?

Acreditamos que essas questões, aqui colocadas, ainda que sem análise profunda, deveriam inquietar aqueles que têm contato direto com crianças, causar indignação, instigar-nos a (re)conhecer o *status* da infância.

Ao término da leitura do livro *História Social da Infância e da Família*, do historiador francês Philippe Ariès, aproximamo-nos da natureza histórica e social da criança. A pesquisa do autor nos permite compreender que o surgimento dos discursos sobre a infância, mesmo na Idade Moderna, emerge da percepção das especificidades da criança. Essa assertiva serve para enfatizar que as mudanças históricas estão impregnadas na construção da infância e que o *status* da infância continua a ser negociado. Caminhamos histórica e socialmente entre avanços e retrocessos, cada época com seus valores e formas distintas de conviver, o que pode ser positivo para um grupo e prejudicial para outro. Nesse sentido, enxergar o que as crianças trazem, ouvi-las e ver o que expressam, quer dizer, considerar suas formas específicas de lidar com o mundo é um avanço.

Mas, afinal, o que é *específico* desses seres que adentram a escola sob o comando de um sinal estridente: seriam as brincadeiras que desenvolvem? As brincadeiras que compartilham expressam as mudanças de sua época? Estas são as questões que buscamos responder, nos próximos subitens, não necessariamente nessa ordem.

4 Título original: *All the Invisible Children*, gênero *drama*, com duração de 116 min. Distribuído pela Paris Filmes, lançado na Itália em 2005, dirigido por Mehdi Charef, Kátia Lund, John Ridley Scott e Stefano Veneruso.

2.3 Infâncias: uma construção social?

2.3.1 As agências de socialização

As crianças, antes de adentrarem a escola, passam por outras agências entendidas como “[...] instituições, contextos ou grupos sociais, no quadro dos quais os processos socializadores se verificam”. Dentre as instituições socializadoras, destacamos a família, a escola, os grupos pares e os meios de comunicação de massa; nas duas primeiras ocorrem, respectivamente, a socialização primária e secundária (PINTO, 2000, p. 70 -71).

Nessas instituições socializadoras, segundo Berger e Lukmann (1978) e Pinto (2000), os indivíduos aprendem, elaboram e assumem normas e valores da sociedade em que vivem, mediante a interação com os sujeitos mais próximos. Essas normas e valores em cada agência, de um modo geral, tendem a ser diferenciadas, assim como os padrões de ação, de pensamento e anseios. Tendo em vista a coexistência de diferenças, mesmo entre sujeitos de um mesmo local, o espaço/campo de ação do sujeito dá-se na correlação dos elementos existentes na(s) agência(s).

Corsaro (2005), sob amparo de Emirbayer e Mishe (1998), frisa que a agência envolve três elementos: *elemento interacional*, *elemento projectivo* e *elemento de avaliação prática*, ou seja, ela é constituída por uma tríade.

[...] uma “tríade da agência” que envolve: (1) um elemento *interacional* no qual os actores rotineiramente incorporam padrões de pensamento e da acção *do passado* na actividade prática; (2) um elemento *projectivo* no qual os actores imaginativamente geram trajectórias possíveis de acção relacionadas com as suas esperanças, medos e desejos para o futuro; e (3) um elemento de *avaliação-prática* no qual os actores realizam julgamentos práticos e normativos entre as possíveis trajectórias de acção em resposta a exigências emergentes, dilemas e ambiguidades de situações envolventes no *presente* [...] (CORSARO, 2005, p.3).

Esse conceito nos esclarece que há um espaço de ação do sujeito. Nesse sentido, Giddens (2008) alerta que, embora a criança seja ativa no processo de socialização, conforme a tríade envolvida no conceito de agência, o pressuposto conceitual que prevalece, na socialização, geralmente é a vertente pertencente ao “adulto”, provocando constrangimentos às crianças. Entretanto, mesmo que isso ocorra, é nas matrizes culturais que as crianças aprendem, ao longo da

vida, elementos socioculturais do seu meio.

As múltiplas instituições corresponsáveis pela socialização das crianças – família, escola, meios de comunicação de massa e grupos de pares –, com diferentes normas, padrões de ação, de pensamento e anseios, contribuem para que o processo socializador seja multidirecional e multidimensional (PINTO, 2000). Essas instituições deixam espaço para múltiplas interpretações, mesmo que haja convergência nos modos de organização e/ou nos valores. Nas ações e falas dos sujeitos, é possível reconhecer marcas das agências e de aspectos sociais mais amplos. Diante disso, recorreremos às ações e falas dos sujeitos, para nos aproximar a cada dia do seu universo.

2.3.2 Família

A família, segundo Pinto (2000), destaca-se como a mais significativa dentre as agências de socialização, sendo responsável pela *educação informal* das novas gerações, assim denominada por não ser organizada, ou seja, na maioria das vezes, é casual e empírica, exercida a partir das vivências e com base no bom senso. Nela, o comportamento da criança, paulatinamente, é modelado, além das relações afetivas, sejam elas amorosas ou hostis, tratando-se de aprendizado informal que visa a preparar o homem para as relações de maturidade.

Em virtude das profundas alterações de ordem econômica, social, política, fatores estreitamente relacionados entre si, dentre outras coisas, reconfiguraram-se o núcleo familiar e sua organização. Tomemos, como exemplo, a entrada da mulher no mercado de trabalho, no período de industrialização. Essa entrada, associada ao uso de contraceptivos, diminuiu o número de crianças por família no Brasil, como podemos observar na figura:

Fig. 01 – Taxa de fecundidade⁵

Esses dois pontos, um tanto nevrálgicos (diminuição do número de filhos e a entrada das mulheres/mães no mundo do trabalho) colaboraram para a alteração das dinâmicas de organização familiar, pois, com isso, houve redução no tempo de estar e educar as crianças.

O alto custo de vida, para as famílias desta pesquisada, também influenciou na decisão sobre a quantidade de filhos do casal, já que a educação das crianças eleva as despesas das famílias. Estas são compostas por, no mínimo, um e, no máximo, seis membros, com três filhos no máximo, por casal, isto é, nas famílias, há presença de parentes mais próximos, como tios, sobrinhos, avós etc. Quanto à organização econômica e familiar, cabe às mulheres contribuir na renda familiar e preocupar-se com o local de permanência dos filhos ou com quem será a(o) guardiã(ão) dos seus filhos, enquanto trabalham.

Como se pode notar, no quadro abaixo, na maioria dos casos, os casais necessitam trabalhar fora para manter a família; eles revelaram suas funções e a média salarial, no máximo de três salários mínimos. Foi comum ouvir das mães que trabalham fora do ambiente doméstico que prefeririam ficar em casa e zelar pelos filhos, mesmo aquelas que deixam sob o cuidado de parentes próximos. Elas reclamam que o trabalho fora de casa reflete na rotina de organização da casa e dos filhos, visto que assumem dupla jornada de trabalho.

⁵ Imagem cedida por Marcos Brandão, responsável pelo site: <<http://marcosbau.com/category/geografia-do-brasil/>>

Quadro 02⁶ – Informações sobre a organização familiar.

Criança	Idade	Quem trabalha?	Tipo de trabalho	Cuidador diário
Eduardo	9	Pai e Mãe	Vendedor/Atendente	Avós
Igor	9	Padrasto e Mãe	Mecânico/Vendedora	Avós
Natália	9	Pai e Mãe	Metalúrgico/Doceira	Mãe
Jeniffer	9	Pai e Mãe	Pedreiro/Faxineira	Sozinha
Gabriel	9	Pai e Mãe	Vendedor/Balconista	Empregada
Vitor	9	Pai e Mãe	Ajudante Geral/Sacoleira	Mãe
Eliana	9	Pai	Comércio	Mãe
Bárbara	9	Pai e Mãe	Enfermeiro/Merendeira	Pai
Isabela	9	Pai	Agricultor	Mãe
Mirian	11	Padrasto e Mãe	Porteiro escolar/Acompanhante	Mãe e irmã
Lucas	10	Pai e Mãe	Pedreiro/Diarista	Sozinho/Mãe
Daigla	11	Tios	Comerciantes	Sozinha

O quadro acima revela que, nas famílias pesquisadas, os cuidadores tendem a organizar-se, alternar o turno de trabalho para cuidar de seus filhos, dois ou três por família, ou que as crianças fiquem com os “parentes” mais próximos (avós), quando é o caso. As mães acabam por realizar trabalhos, como vender roupas, mercadorias de catálogos, fazer e vender doces e artesanatos, pois esses trabalhos permitem que elas estejam mais perto dos filhos. Dentre os doze sujeitos, apenas dois ficam sozinhos o dia todo e um, três dias por semana.

Foi muito corriqueiro ouvir da família o temor que sentem em deixar seus filhos com estranhos, brincarem na rua ou irem sozinhos para a escola ou às atividades extras. Os pais acreditam que, junto a eles, os filhos estariam mais seguros, já que eles se sentem capazes de discernir entre o que é bom do que é ruim e o que pode trazer consequências graves para vida dos seus filhos.

Pesquisadora – Com quem sua filha fica, quando vocês vão trabalhar?

Mãe da Bárbara – Com o pai, ele trabalha de noite, de manhã dorme um pouco, e leva ela para escola, para o *Kumon* [...] É muito perigoso, imagina uma menina andando por aí solta... Deus me livre! Com o pai é mais seguro. É mais difícil de acontecer alguma coisa.

Contrariamente a esse caso, nos diálogos com as famílias e entrevistas

6 Os nomes foram escolhidos pelas crianças. Buscamos ocultar o nome dos membros das famílias e de instituições, com o objetivo de atender às questões éticas na pesquisa com seres humanos.

semiestruturadas⁷, as mães, em sua maioria, são as responsáveis em acompanhar a educação dos filhos, sendo igualmente responsáveis por administrar as atividades domésticas e organizar a vida familiar. Isso não pode ser generalizado a todas as famílias. Daigla (dez anos), por exemplo, é uma criança que saiu da Bahia para realizar tratamento médico, ser independente e se cuidar: é questão de sobrevivência. Ela mora com os tios e a com a irmã de dezesseis anos, que a estimula a ser independente quanto a ir ao médico sozinha, cuidar de todos os seus pertences pessoais, deslocar-se dentro do município para ir à escola e resolver questões do cotidiano. Para Daigla, nada disso é um peso, ela só lamenta a distância da mãe, que possui dez filhos, dentre os quais quatro são menores. Daigla é exemplo de força e coragem para os colegas da turma.

Conforme podemos inferir do Quadro 02, ser protegida dos perigos da rua não significa ser poupada de trabalhos domésticos. Os dados mostram que a maioria das crianças, dois meninos e cinco meninas, ajudam nas tarefas domésticas; dessas sete, cinco crianças, além das atividades domésticas, desenvolvem atividades extras, enquanto somente duas crianças não têm atividades extras, quer dizer, nove sujeitos têm contato com outras instituições de socialização.

Quadro 03 – Tarefas desenvolvidas pelas crianças

Criança	Desenvolve tarefas domésticas	Atividades extras
Eduardo	não	Catecismo e Computação
Igor	sim	Caratê e Desenho
Natália	sim	Catecismo
Jeniffer	sim	Não
Gabriel	não	Kumon, Futebol e Inglês
Vitor	não	Catecismo e Futebol
Eliana	sim	Não
Bárbara	não	Kumon e Teclado
Isabela	sim	Catecismo e Balé
Mirian	sim	Artesanato
Lucas	sim	Futebol
Daigla	sim	Não

As crianças são colaboradoras das mães, no sentido de desempenhar pequenas atividades para manutenção da casa, como lavar louças, colocar o lixo na rua, cuidar dos bichos de

⁷ Levamos um roteiro de questões e fomos perguntando, anotando e gravando em áudio nossas interações com as famílias, tendo os sujeitos cerca de uma hora e meia para expressar-se. Apoiados em Gaskell (2002), optamos por utilizar uma linguagem objetiva e clara, tentando trazer as questões imanentes, que surgem na narrativa dos entrevistados, em questões exmanentes, referentes à temática pesquisada.

estimação e cuidar dos irmãos. Somente para uma das crianças, é relativamente penoso o desenvolvimento de atividades domésticas. Eliana, como podemos verificar no Quadro 02, não realiza nenhum outro tipo de atividade e, na maior parte do tempo, cuida dos dois irmãos menores, sendo um bebê de três meses e a irmã de seis anos. Ela revelou profundo cuidado com a gestação da mãe, de alto risco, cuidado e zelo com os irmãos no dia-a-dia, entretanto, fica um pouco aborrecida por não ter tempo para fazer o que quer.

[...] fico em casa e não posso fazer nada. Tenho que cuidar do meu irmãozinho, o Li dá um trabalho... é só à noite que eu posso assistir... aí logo tenho que dormir... o dia fica pesado [...]

Eu – Você tem cuidado muito do seu irmãozinho né?

Eliana – É!

Eu – E o que você indicaria para uma criança fazer?

Eliana (em tom animado) – Cuidar dos irmãos é legal, às vezes... é divertido ver ele brincar no banho, ele bate na água... joga água em todo mundo [...] faz xixi em mim” (risos) (Entrevistas – Eliana, março de 2011).

Se, por um lado os filhos auxiliam os cuidadores, por outro, estes se desdobram, com o curto salário, para manter cursos e atividades que julgam ser relevantes aos filhos e para levá-los aos cursos, conforme é possível perceber no Quadro 02, na coluna *atividades extras*. As crianças realizam cursos que as apoiam em suas dificuldades de aprendizado em matemática (*Kumon*) ou que visam a aprendizados para o mundo do trabalho, como computação, inglês, desenho, paralelamente a cursos escolhidos pelas crianças, por despertar prazer, como futebol, balé e recreação.

As atividades escolhidas para os filhos demonstram que os pais se preocupam com o futuro dos seus filhos. Gabriel, por exemplo, sabe que a mãe quer apoiá-lo em sua educação, mas se sente pouco motivado para o aprendizado na escola, constantemente reclamando que está cansado. Todos os momentos de que dispõe, dentro da escola, são dedicados a brincar intensamente. Bárbara mostra-se muito irritada por ter que realizar as tarefas diárias do curso *Kumon*.

Estávamos em sala de aula e a professora pediu para que as crianças pegassem o caderno⁸ de Matemática. Bárbara e Gabriel entreolharam-se e reclamaram em voz baixa.

Pesquisadora – Tudo bem?

Bárbara – Não aguento mais Matemática, já não chega a lição da escola... tenho que fazer aquelas lições... todo dia tem, né, Gabriel? (referindo-se às lições do Kumon; além disso, no dia anterior, a professora havia passado dever de

8 Dada a quantidade de material, quatro cadernos, apostilas e outros materiais, eles permanecem na escola, porque transportar essa quantidade de material provocaria desgaste físico nas crianças.

Matemática para casa).

Gabriel – É mesmo, Ju, é muito chato... é uma droga, enche o saco! Lição... Lição...

Eu – E sua Mãe, sabe que você não gosta... que está cansado?

Gabriel e Bárbara (em coro) – Claro que sabe! (os dois riem).

Bárbara – Falamos juntos... (novas risadas). Ela nem liga, acha que é melhor para mim.

Gabriel – É, não tem jeito... é um saco!

Na categoria atividade extra, o catecismo é outra atividade que se destaca. Quatro crianças fazem aulas de catequese, embora os pais declarassem não serem católicos praticantes, como é o caso da família de Eduardo. Em visita a sua família, para aplicação do questionário, estavam presentes os pais e avós; perguntei ao pai sobre as atividades que o Eduardo realizava e a mãe, tomando a dianteira, respondeu:

– Nós não vamos à igreja todos os domingos, aliás, raramente vamos, mas acho importante o Eduardo fazer tudo direitinho, catecismo, crisma... foi bom pra mim, minha mãe me ensinou isso... quero que o Edu seja um homem de bem, a igreja ajuda muito nisso, então ele faz catecismo. (Relatos das famílias – Eduardo, outubro de 2010).

Diversos cuidadores mostraram-se apreensivos quanto aos valores contemporâneos, como uso irrestrito de jogos eletrônicos, determinados conteúdos de programas televisivos e notícias sobre violência. Tivemos acesso a essas informações, na aplicação do questionário com as famílias, visto que, à medida que realizávamos as perguntas, os pais emitiam seus valores de censura com relação a diversos hábitos. Embora haja essa preocupação, as condições de vida não permitem que os cuidadores as acompanhem em tempo integral.

A dupla jornada de trabalho das mães, dentro ou fora do lar, colabora para que tenham pouco tempo de diálogo com os filhos. A escassez de tempo impossibilita os pais de acompanhar todos os programas e/ou jogos com que os filhos têm contato e até mesmo para desenvolverem tarefas conjuntamente. Nesse quesito, duas das mães relatam que o tempo que têm para “descansar” e dialogar com seus filhos, na maioria das vezes, é gasto na frente do televisor e que os enredos, os diálogos têm a ver com as tramas e os enredos das novelas, porém, não a título de censura, como podem observar, mas de compartilhar o desfecho dos capítulos.

– Enquanto eu faço o jantar, a Jeniffer assiste à novela muitas vezes, sozinha. Entre as panelas e a novela, nós vamos conversando e ela conta as partes que perdi da novela. (Relatos das famílias – Jeniffer, setembro de 2010).

– O Edu assiste muitas coisas, mas com a gente ele assiste novela, mas na maioria

das vezes é sozinho. Quando chegamos do trabalho, tem roupa para lavar, jantar para fazer, é mais o pai e ele que assistem. Eu mesmo, praticamente só escuto, tem coisas que pergunto pro Edu, porque não dá para entender, tem que ver. Eu nem imagino o que o Edu assiste, porque ele fica aqui na casa dos avós. (Relatos das famílias – Eduardo, setembro de 2010).

Esses exemplos denotam não somente os modos e o tempo de interação entre filhas e mães, evidenciando que, no entrever de tarefas do cotidiano, as crianças tomam papel ativo, tornam-se mediadoras das tramas e enredos das novelas às suas genitoras.

Os dados revelam, ainda, que os arranjos familiares não são universais. Dentre as famílias, há *família nuclear* (pai, mãe e filhos), *família monoparental* (formada só pela mãe e filhos, tios e sobrinhos) e *família ampliada* (pais, filhos e agregados, avós), conforme se verifica pelo Quadro 05.

Quadro 04 – Composição Familiar

Criança	Componentes da família
Eduardo	Pai, Mãe, Irmão, Avó e Avô
Igor	Padrasto, Mãe
Natália	Pai, Mãe, e Irmão
Jeniffer	Pai, Mãe e Irmão
Gabriel	Pai e Mãe
Vitor	Pai e Mãe
Eliana	Pai, Mãe, irmãos menores
Barbara	Pai, Mãe e Irmã
Isabela	Pai, Mãe e irmão
Mirian	Mãe, Padrasto e irmãos
Lucas	Pai, Mãe e Irmã
Daigla	Tios, primo e irmã

Para Daigla, há alguns anos longe da mãe e dos irmãos, os tios e primo são considerados a família. Estávamos no intervalo nos conhecendo, de sorte que Eliana, Daigla, entre as crianças, nos perguntavam sobre nossa vida, a família, o que fazíamos ali etc. Eliana pergunta:

Eliana – Onde você nasceu?

Pesquisadora – No Paraná.

Eliana – Nossa! É longe.

Daigla – A casa da minha mãe é mais longe. Fica lá na Bahia.

Pesquisadora – Então, você não mora com sua mãe?

Daigla – Eu moro com minha família aqui.

Pesquisadora – Seu pai se casou novamente?

Daigla – Não, eu vim para cá com a minha irmã, para cuidar da saúde e moro com meus tios. (Intervalo – julho de 2010).

Nos diálogos com as famílias, fica evidente a variação nas formas de configuração familiar, a organização e os tipos de interações entre os membros das famílias. As falas das crianças, somadas aos dados das famílias, deixam ver que têm propósitos em comum, *educar os filhos, protegê-los e torná-los homens e mulheres de bem*, no caso de Daigla, mesmo que tenha que se separar de sua criança.

As famílias preocupam-se com o futuro das crianças e é por isso que aplicam recursos em investimentos educacionais, no presente, para garantir o futuro, ainda que, em meio ao constante medo de violência e de incertezas para com o futuro, isso custe o “bem-estar” no presente, tanto dos adultos como das crianças.

O desagrado das crianças com as “obrigações” extras é evidenciado nos casos de Bárbara e Gabriel, cujas falas denunciam que elas prefeririam não ter que realizar os cursos, malgrado a vontade delas seja ignorada pelos cuidadores, em nome de um futuro, causando-lhes pesar. Eliana também demonstra contrariedade e, embora ela não faça cursos extras, sente em abdicar de seus anseios para cuidar dos irmãos, mesmo afirmando que os ama profundamente.

A partir dos dados fornecidos pelas famílias, podemos afirmar que a dureza de suas vidas e o trabalho com pouca remuneração os impulsionam à luta por um futuro melhor para os filhos:

Mãe Mirian (62 anos) – Boa tarde, professora! E aí, como está a Mirian?

Professora – Ela não está muito bem não... conversa muito... levanta toda hora do lugar... não faz a tarefa de casa... mesmo aqui. Eu não sei mais o que fazer para ela se interessar!

Mãe Mirian – E ela é repetente, se ela não ir pra frente, eu não sei o que vai ser da vida dela. A gente tenta com a vida (pausa) é difícil (pausa). Eu faço de um tudo pra ver se ela melhora, mas, se continuar assim, não sei, não (pausa) vai acabar que nem eu. Cuidando dos outros (A mãe de Mirian cuida/acompanha um idoso) (Reunião de pais – Terceiro bimestre – 2010).

A mãe de Mirian coloca sobre a escola expectativas de um futuro melhor para a filha. Ela antevê um futuro de trabalho duro e pouco promissor, caso a filha não estude. Embora Mirian dê trabalho e demonstre pouco interesse por aprender, a mãe se esforça para que ela continue seus estudos. As demais famílias, assim como a mãe de Mirian, acreditam que o caminho para um futuro melhor pode vir da educação, que não se limita à Educação Básica, mas que pode advir de outras agências, escola de informática, de música, de dança, de artesanato, do esporte etc.

2.3.3 Escola

No início deste capítulo, salientávamos nossas primeiras impressões sobre como as crianças “adentram” o ambiente escolar, em meio às brincadeiras, resmungos e demais ações, cenas de brincadeiras que constatamos se repetirem, também, no interior da sala de aula. Indagamo-nos, por longos dias, em como apresentar a escola onde desenvolvemos a pesquisa, de maneira respeitosa, como tem que ser e prevalecendo o que, de fato, os funcionários nos deixaram entrever. Pensamos em entrevistar professores, mas ponderamos que não seria uma tarefa muito fácil, porque, tanto a primeira professora (2º semestre de 2010) como a segunda (1º e parte do 2º semestre de 2011) não foram muito abertas a essa dinâmica, assim como a coordenadora e a diretora. A análise do projeto político pedagógico poderia nos ajudar nesse sentido, ideia que também teve que ser abandonada, pois o documento não foi “liberado”.

Como alternativa, garimpamos nas falas e ações de trabalhadores da escola uma forma de entender a relação escola e infância, o que não foi muito difícil, sem contudo perguntar diretamente, ou seja, no que se refere à relação infância e escola, presente na construção dos capítulos e, sobretudo, na fala dos sujeitos.

Diante de nossas interpretações para os professores e funcionários, da escola pesquisada, as brincadeiras das crianças contrapõem-se aos objetivos da escola que trabalha com a educação formal. O posicionamento assumido, com foco na oposição de “necessidades”, gera conflitos entre os pares. Assim, o processo de socialização escolar fatalmente é doloroso, porque para a escola cumprir o seu papel, a visão que tende a imperar é a dos adultos, pela qual as crianças precisam “dominar suas vontades”, leia-se, disciplinar-se. Em nome do disciplinamento necessário, algumas brincadeiras entre os pares são reprimidas, mas não silenciadas.

Tomando como apoio o posicionamento de Pinto (2000, p. 71) sobre os tipos de relação que ocorrem na escola, afirmamos que a escola em que desenvolvemos a pesquisa é marcada pela produtividade, pelo trabalho árduo de preparação para uma vida futura, acabando por incorrer em relações verticais entre criança e adulto, turma e professor e entre criança e criança.

Pesquisadora – Boa tarde!⁹

Funcionário – Boa tarde, filha. Vai ficar aqui pertinho de mim?

Pesquisadora – Hoje vou.

Funcionário – É bom que a gente conversa, né!?

Pesquisadora – Claro, mas também quero ver as brincadeiras das crianças.

Funcionário – Sabe, tem umas brincadeiras¹⁰ brutas. Tem delas que a gente proíbe.

Pesquisadora – É mesmo! E por quê?

Funcionário – Olha, eles tinham uma brincadeira que era mais ou menos assim: um pegava nos pés e o outro nas mãos, do que ficava deitado, para ser rodado que nem corda, pensa se escapa, a gente fica encrencado. Eles brigam o tempo todo, os meninos correm atrás das meninas, aí elas ficam lá no banheiro com medo de sair.

Pesquisadora – O senhor já perguntou para eles por que eles brincam dessas coisas?

Funcionário – Não é brincadeira, não. É briga mesmo. A gente é pago para cuidar disso (Observação Recreio – julho de 2010).

Já havíamos observado algumas brincadeiras que foram coibidas por funcionários da escola: “lutinha”, jogos de importunação, realizados por meninos e meninas, e que insistiram em reaparecer. Brincadeiras que, quando surgiram aos nossos olhos, estavam assentadas em relações horizontais entre o grupo de pares, criança e criança. Os breves diálogos travados com funcionários, como o apresentado acima, ressoam os discursos pedagógicos de professores, coordenadores e direção, que tendem a se opor às atividades escolhidas e desenvolvidas pelas crianças. Entretanto, elas encontram formas de “resistir” e nem sempre prevalece o desejo dos adultos. Dessa maneira, as atividades programadas pelos professores, em sua visão, acabam por ser “prejudicadas”, porque “as crianças não cooperam”.

Parte dos educadores tem ações marcadas pelo disciplinamento e práticas seculares. Narodowski (2001) cita o exemplo de uma escola do Acre, para afirmar que as instituições escolares tendem a reproduzir mecanismos, que nós denominamos “arcaicos”, no sentido de serem muito antigos, mas que estão presentes na escola, como, por exemplo, o método simultâneo, no qual um único docente, em um único ato, ensina a todos os alunos. É um método do fim do século XVII, que tem por exigência que os alunos se sentem todos voltados para o professor, que se posiciona à frente da turma e, para se fazer entender, precisa de silêncio sepulcral.

É preciso (re)pensarmos sobre esse tipo de prática, pois, segundo Narodowski (2001, p. 8-9) o discurso pedagógico, convertido em objeto de conhecimento, tem servido de instrução aos outros, para elencar um culpado pelas “falhas” no processo, ou seja, o eco desse discurso retira de um dos membros/elementos do aluno, da tarefa ou das nobres intenções, neste caso do professor, a acusação pelas mazelas da educação. Por outro lado, na perspectiva histórica, “[...] a pedagogia, enquanto objeto oferece a possibilidade ponderar a força de suas definições e os mecanismos típicos de sua própria constituição como discurso”. O autor defende a abordagem

10 Traremos as brincadeiras, inclusive esta, no terceiro capítulo, quando a retomaremos para compreender seu sentido e evolução.

centrada na vida cotidiana das instituições escolares, na família, nas corporações etc., com o objetivo de ponderar suas forças, definir os mecanismos de sua constituição, reelaborar outros sentidos, quer dizer, uma história da pedagogia capaz de elaborar “[...] sentidos a respeito da atividade educativa [...] construir novos sentidos referentes aos sentidos da pedagogia”, e, para tanto, é premente “[...] analisar o núcleo da configuração e o conteúdo das relações, as leis que as regem, a possibilidade e a primazia de uma das esferas sobre a outra”. Nesse sentido, não queremos aqui apontar culpados, mas expor, com esse fragmento de discurso, presente na instituição pesquisada, alguns elementos que contrapõem os interesses das crianças e os objetivos da escola, enquanto instituição.

Entendemos que, nessa escola, os professores acreditam que o sujeito se apropria de uma segunda natureza, por meio do trabalho intelectual, e que precede o domínio da vontade orientada a um fim, que se manifesta como atenção durante todo o tempo de trabalho. Por outro lado, as ações das crianças nos levam a constatar que o divertimento e o prazer fazem parte deste processo.

Sabemos, também, que é na escola que as crianças ficam cerca de cinco horas diárias para se humanizar, ou seja, para desenvolver suas capacidades tipicamente humanas¹¹, processo que pode acontecer igualmente em outros espaços com finalidades diversas. Ocorre que os sujeitos, para além das atividades escolares, desenvolvem atividades extras (ver Quadro 04), muitas vezes compreendidas pelas crianças enquanto obrigação, dada a não-compreensão de algo tão remoto, que é a entrada para o mercado de trabalho ou por serem atividades impostas pelos cuidadores. Todas as atividades desenvolvidas pelas crianças acabam por reduzir o tempo de brincar, somando-se a isso a falta de parceiros, no âmbito doméstico, e/ou a impossibilidade de manter contato com outros pares da mesma faixa etária ou de que gostem. Desse modo, a escola para as crianças se torna espaço privilegiado para o desenvolvimento de brincadeiras e interações diretas e não virtuais, com seus pares.

Nos termos de Narodowski (2001), é necessário reconhecer as transformações históricas, de sorte a construir novos sentidos referentes à Pedagogia, isto é, repensar o paradigma educacional.

Por conseguinte, os teóricos da Sociologia da Infância, destaque para Sarmento (2004, p. 9), buscam conhecer as crianças, porque acreditam ser decisivo para revelação da

11 Martins (2008, p. 43), seguidora da Psicologia Histórico Cultural, afirma que “[...] o desenvolvimento humano ou movimento de superação é processual, ocorre na interação do homem na sociedade e com a sociedade, por meio de sua atividade vital” (diferentes em cada momento da vida manipulação de objetos, brincadeiras, atividade de estudo, etc.), isto lhe garantirá a condição de ser humanizado (possuir particularidades histórico-socialmente desenvolvidas).

sociedade, nas contradições e complexidades, além de esta ser uma condição “[...] para a construção de políticas integradas para a infância, capazes de reforçar e garantir os direitos das crianças e a sua inserção plena na cidadania activa”. De fato, ao longo da História da Educação, a sociedade em geral conferiu à criança o título de *aluno*: *a*, prefixo de negação (grego) + *luminis* ou *lumina* (latim), que significa luz; logo “sem luz” ou “ausente de luz”.

Em síntese, ao longo do texto, o leitor compreenderá que as crianças vivem o momento presente, indiferentes às imposições dos educadores, desejando ter *infância*, tempo da vida, sem preocupação com a vida futura; todavia dividem seus tempos entre ser *aluno* e alguém que comunica em suas ações, seu tempo de infância e sua cultura, que transforma parte do tempo de estar na escola em tempo de ter infância.

2.3.4 Os meios de comunicação

Sem perder de vista as instituições de socialização, como afirmado inicialmente, os meios de comunicação de massa são considerados agências socializadoras e, assim como as outras, promovem acepções sobre infância, bem como propagam valores e/ou modos de conduta.

Martín-Barbero (2009) afirma que a cultura, entendida enquanto “códigos de conduta de um grupo”, constituída na socialização, passa por profundas alterações.

[...] o processo de socialização está se transformando pela raiz ao trocar o lugar desde o qual se mudam os estilos de vida. “Hoje essa função mediadora é realizada pelos meios de comunicação de massa”. Nem a família, nem a escola – velhos redutos de ideologia – são o espaço-chave da socialização, “os mentores da nova conduta são os filmes, a televisão, a publicidade”, que começam transformando os modos de vestir e terminam provocando uma metamorfose dos aspectos morais mais profundos (MARTÍN-BARBERO, 2009, p. 66).

Tal posicionamento nos leva a reconhecer os “domínios” dos meios de comunicação de massa, que estão ganhando espaço no processo de socialização, alimentando modos e valores, porque os meios de comunicação de massa (televisão, rádio etc.), maciçamente presentes nas casas dos brasileiros, disseminam diariamente ideias sobre comportamento, estética, valores, entre outras coisas.

Os conteúdos transmitidos nos meios de comunicação de massa não contribuem,

unicamente, para os modos de ser e estar. Conforme Manuela Ferreira, da Universidade do Minho (Portugal), eles ajudam na construção de visões sobre infância.

Descrevendo situações em tempos e espaços mais longínquos ou próximos do (nosso) contexto actual, a presença de crianças no cinema confere-lhes uma especificidade, uma força visual, um poder imaginário que as (re) inventa, ora na transcendência de versões idealizadas da sua inocência, capazes de transformar o conteúdo real, ora na de perigosos “mutantes” que revelam uma natureza cruel e bestial, insolente e perversa, ora na de “adultos” à força que assim denunciam a sua condição de vítimas da História [...] (FERREIRA, 1999, p. 155).

As ideias de Ferreira estão associadas à convivência das crianças com as mídias como, por exemplo, a televisão, o rádio e o computador. As pesquisas centradas nos usos e/ou gratificações mídias, causaram, durante muitos anos, discussões acirradas sobre os malefícios ou benefícios que elas provocam na vida das crianças, gerando duas teses: a morte da infância e a proclamação da infância.

Pesquisadores ligados à Psicologia, como Elkind (1981) e Marie Winn (1984), em suas respectivas obras, analisadas por Buckingham (2007), apontam que o contato intenso das crianças com os conteúdos midiáticos promovem a aceleração da infância. A exposição das crianças aos conteúdos de violência, atividade sexual precoce as impele a lidar com assuntos para os quais não estão prontas. As crianças, desde muito cedo, afirma Elkind (1981 apud BUCKINGHAM, 2007, p.39), são vestidas por suas famílias com “[...] fantasias” de adultos em miniatura. Essa exposição e as atitudes dos adultos apressam e forçam as crianças “a assumir a parafernália física, psicológica e social da idade adulta, antes de estarem prontas para lidar com isso”.

Marie Winn (1984 apud BUCKINGHAM, 2007) acrescenta que há perda de controle, ou seja, permissividade. Um verdadeiro declínio na supervisão das crianças, as quais assumem “autonomia” para vivenciar conteúdos da vida adulta. As crianças têm aparência, fala e comportamento muito pouco infantis. Os argumentos denunciam que os pais permitem que todos os tipos de conteúdos das mídias cheguem às crianças. Assim, a mídia, em parte, torna-se culpabilizada pelas transformações que têm ocorrido com o *status* da infância, produzindo a morte da infância. Dessa discussão emanam lamentações, do mundo adulto, referentes ao desaparecimento da infância em decorrência das mídias.

O contato intenso das crianças com a televisão traz outra preocupação para o mundo adulto, porque, entre um programa e outro, as redes televisivas veiculam propagandas, desenvolvidas com base em pesquisas e teorias científicas sobre o funcionamento dos sentidos, para

atrair, envolver e desenvolver, plenamente, os desejos das crianças (SANTAELLA, 2003).

Considerando que a cultura da infância é difundida, também, pelos brinquedos, Brougère (2004), ao analisar a relação infância, brinquedo, televisão, afirma que os brinquedos se constituem em mercadoria para o público infantil. Para o autor, a indústria de brinquedos é fortalecida pelo fenômeno televisivo e, como possível explicação, ressalta a necessidade de financiamento da televisão. Ela se mantém com a veiculação de comerciais que são exibidos nos intervalos dos programas e entre o início e término deles. O autor sustenta que a indústria da propaganda e produtores de brinquedos buscam conhecer a infância para produzir artefatos que lhes despertem prazer, emoção, excitação, consumo, quer dizer, sentimentos e atitudes que as enrede na rede de consumo de produtos e da produção televisiva e/ou cinematográfica.

Os personagens de desenhos animados e filmes são pensados e criados em sua potencialidade de ser um brinquedo, desejáveis às crianças. Em decorrência, as propagandas televisivas e os brinquedos fazem “[...] parte do sistema que propõe um universo global da cultura infantil” (BROUGÈRE, 2004, p. 150). Os objetos de uso escola¹², não necessariamente os brinquedos, compõem-se enquanto artefatos culturais e nos dão indicativos sobre elementos presentes na cultura.



Fig. 02 – Artefatos culturais



Fig. 03 – Artefato cultural



Fig. 04 – Artefatos culturais

12 Fotografias de objetos culturais pertencentes ao grupo de sujeitos da pesquisa.



Fig. 05 – Artefato cultural



Fig. 06 - Artefatos culturais



Fig. 07-Artefatos culturais

Na dinâmica estabelecida entre desenhos ou filmes infantis e mercado para infância, os personagens divulgados convertem-se em estampas de diversos produtos escolares, como cadernos, estojos, lancheiras etc., consumidos mesmo pelas crianças com menor poder aquisitivo. As respostas das famílias revelam que, embora os objetos (ver Fig. 02 a 07) sejam mais caros, em relação a outros do mercado, eles não são negados à criança, principalmente os objetos usados no contexto escolar.

Não investigamos os motivos que levam os cuidadores a agirem dessa forma, se por conta de propagandas, culpa ou algo similar. Podemos afirmar, todavia, que nem todas as crianças assistem aos filmes e desenhos dos personagens estampados nesses objetos¹³.

O que fica claro é que, além de promoverem um nicho mercadológico destinado à infância, “[...] as mídias promovem ambivalência na concepção de infância” (BUCKINGHAM, 2007, p.16), porque os conteúdos e enredos enfocados nos meios de comunicação de massa tanto investem em ideias de relação entre adultos e crianças, de cuidado e atenção às necessidades da criança, como investem na ideia de crianças liberadas.

Buckingham¹⁴ (2007, p.33), mediante suas pesquisas, acrescenta que as transformações nas culturas da infância se devem, em parte, à natureza mutante das mídias – pela forma e os conteúdos dos textos midiáticos e a interação entre produtores de comunicação e seu público; e também “[...] têm relação mais óbvia com a natureza mutante da infância – tanto em termos das nossas ideias sobre a *infância* como em termos das vidas reais das crianças”. Como medida de proteção à “morte da infância”, continua o autor, há exaltação dos direitos da criança, impulsionada pela Conferência das Nações Unidas sobre os direitos da Criança, direitos interpretados, por uma maioria, enquanto uma necessidade de proteção, disciplinamento, por vezes, beirando ao moralismo, por parte dos adultos. Nesse contexto, a televisão aparece como a maior

13 Este assunto será retomado no quarto capítulo.

14 O autor utiliza-se desses teóricos, todavia se contrapõe as ideias por eles defendidas.

vilã. Eis que surgem, pois, os adultos para salvar a infância, imbuídos da nostalgia da “Era do Ouro”, das brincadeiras e da liberdade – síntese do ideal de infância. Nesse contexto, adultos expressam suas lembranças e vontades de regresso à realidade distante das obrigações cotidianas. Em meio aos seus próprios sentimentos, acabam por desconsiderar as concepções das crianças.

Não obstante o sentimento adulto, a “morte da infância” deve ser levada a sério, mesmo que pareça uma visão um tanto histérica, visto que alerta sobre preocupações do universo adulto e, além disso, denota mudanças históricas. Contudo, essas abordagens revelam suas limitações, rechaçando a utilização das mídias e não propondo “alfabetização midiática”, já que em nossa sociedade é praticamente impossível eliminar a convivência das crianças com as mídias eletrônicas, junto às quais elas têm muito a aprender.

As mídias, também, suscitam discurso no sentido oposto à morte da infância, causada pela televisão (introduzida como meio educacional da década de 1950 e 60), é o que afirma Buckingham (2007). Nesta outra concepção, os computadores e as formas de comunicação “interativas” são consagrados como tecnologias promotoras e/ou libertadoras da infância, e as crianças passam a ser concebidas como dotadas de poder natural no emprego das mídias, do qual os adultos são destituídos. Em contraposição, os adultos não conclamam sua autoridade frente ao poder das mídias; contrariamente, imbuem-se de otimismo advindo dessas ideias e as veem como uma espécie de consultor tecnológico, tentando alcançar o “nível” dos jovens.

As concepções que os adultos têm sobre a interação mídia e infância são ambivalentes. Em outras palavras, como produto das concepções de infância, têm-se os temores e aspirações dos adultos, em que as mídias são tidas em seu potencial educacional. Aumentam o desejo de aprender e liberam a criatividade, por outro lado, são consideradas meio negativo de entretenimento, por causar na infância violência por imitação, baixo rendimento escolar, além de gerar crianças antissociais etc.

Na visão “geração eletrônica”, conclui Buckingham (2007, p. 71), “[...] as crianças são vistas como possuidoras de uma criatividade natural e espontânea, que seria (talvez paradoxalmente) liberada pela máquina”. Os defensores desse discurso, inflamados pela torrente de otimismo, desconsideram a complexa rede de relações entre ideologia, governo, educação e tecnologia, que reforçam e transformam a categoria social e histórica.

Buckingham (2007) alerta-nos que, para romper com esse paradigma, é necessário ultrapassar a visão essencialista da infância e das mídias eletrônicas, que refletem uma noção da criança como consciência isolada. Propõe, igualmente, a análise da questão sob uma abordagem social, compreendendo a relação existente entre criança e mídia. Afirmar, ainda, que as crianças cada

vez mais estão deixando de agir como crianças, logo, temos que incentivá-las a ser.

2.3.5 O grupo de pares

Para Corsaro (2011, p. 128), as crianças “[...] são merecedoras de estudo como crianças”; após essa afirmação, destaca que, embora a cultura não seja algo em que as crianças pensam para orientar seu comportamento e, sob o amparo de Geertz (1973) e Goffman (1974), salienta que “[...] a *cultura de pares* é pública, coletiva e performática” e a conceitua como “conjunto estável de atividades ou rotinas, artefatos, valores e preocupações que as crianças produzem e compartilham em interação com as demais”. As crianças não só partilham rotinas entre elas e adultos, na família e em outros ambientes, mas participam e constroem cultura entre si. A cultura de pares não está isolada de contextos sociais mais amplos, revelando o universo no qual as crianças, de diferentes contextos históricos e sociais, se encontram. Nele, as crianças “[...] tornam-se membros tanto de sua cultura de pares quanto do mundo adulto onde estão situadas”, as crianças se apropriam de elementos da cultura e as (re)interpretam.

Na cultura de pares, ocorre o processo de socialização denominado, por Corsaro (2009), de *reprodução interpretativa*.

O termo interpretativa captura os aspectos inovadores da participação das crianças na sociedade, indicando o fato de que as crianças criam e participam de suas culturas de pares singulares por meio da apropriação de informações do mundo adulto de forma a atender aos seus interesses próprios enquanto crianças. O termo reprodução significa que as crianças não apenas internalizam a cultura, mas contribuem ativamente para a produção e a mudança cultural. Significa também que as crianças são circunscritas pela reprodução cultural. (CORSARO, 2009, p. 31).

Em nossos diálogos e entrevistas, ou mesmo na observação das ações das crianças, no contexto escolar, buscamos levantar e compreender a presença dos conteúdos advindos da televisão, nos jogos, brincadeiras, falas e ações em sua *cultura de pares*.

Com relação à observância da interação entre pares, em um dos momentos de sala de aula, observávamos um grupo de três crianças, Andrei, João Victor e Lucas, enquanto copiavam a lição. As crianças conversavam da possibilidade ou não de jogar no computador com o controle do videogame *Play Station*. Recentemente, Andrei ganhou um computador, até então não havia

desfrutado de jogos eletrônicos e João Victor possui a máquina há algum tempo. Lucas, por sua vez, possui *videogame*, mas não possui computador, brincando com o primo mais velho.

Andrei – Não dá, não!

João Vitor – Dá sim (pausa). Eu jogo (responde e abaixa a cabeça para copiar a lição).

Lucas – Claro que dá (pausa). É só baixar o emulador e instalar (disse, enquanto levantava da cadeira e se aproximava de João).

Andrei – Não dá não, Lucas, você nem tem computador! (alterando o tom de voz)

Lucas – Não é verdade, João, que dá sim!? (retruca Lucas).

Professora – Não quero burburinho, não. Lá fora vocês conversam! Senta, Lucas. (Diário de campo – observações na sala de aula, outubro de 2010).

Os diálogos¹⁵ entre as crianças revelam não somente seu centro de interesses, no momento, jogos eletrônicos. Mostram que as crianças desconsideram as “normas” do mundo adulto, adotando ajustes secundários¹⁶ para vivenciar o que desejam.

As crianças, em suas trocas, criam formas e estratégias de usar e adaptar equipamentos eletrônicos. Do ponto de vista dos adultos, elas podem ser interpretadas como negativas, porque as famílias não aprovam os jogos de luta e não autorizam o uso do computador para jogar. Do ponto de vista das crianças, observa-se que Lucas, nesse momento, buscava ensinar a Andrei como utilizar o computador para jogar, sem se preocupar com autorização dos cuidadores ou com o desejo de silêncio, por parte da professora.

As crianças procuram atender aos seus próprios interesses e defender seu espaço interativo, mesmo que isso lhes custe sanções por parte do mundo adulto ou de seus próprios pares. As falas entre os pares evidenciam, ainda, a presença de relações verticais entre as crianças, assim como dos adultos em relação às crianças, fato observado em outros momentos. É o que percebemos na fala de Andrei, ao dirigir-se a Lucas, com voz em tom alterado, enquanto um sujeito que não possui computador e, por isso, não tem credibilidade para falar do assunto.

Assim como entre os adultos, entre as crianças há falas rudes com aqueles que tentam “incluir-se” num grupo de amigos para participar da mesma brincadeira. No grupo há regras, novos parceiros são aceitos se forem queridos pelo coletivo e/ou demonstrarem habilidades de se inserirem no jogo. Várias crianças demonstraram-se mais fechadas para aceitar um novo brincante

15 Parte das informações foi esclarecida nos diálogos diários com as crianças e, em alguns casos, com os cuidadores.

16 Ajustes secundários são “[...] qualquer disposição habitual pela qual um membro de uma organização emprega significados não autorizados, ou obtém finalidades não autorizadas, ou ambos, contornando assim os pressupostos da organização sobre o que ele deve fazer e ter e, o que ele deveria ser” (GOFFMAN, 1961 apud CORSARO, 2001, p. 54-55).

no grupo:

Nícolas – Ju, pede pros meninos deixar eu brincar?

Pesquisadora – Você conversou com eles?

Nícolas – Sim, mas os cabeças de bagre nunca deixam eu brincar com eles.

Lucas (que estava próximo) – O Gabriel não gosta dele, porque ele é muito chato, então ele não vai brincar com a gente.

Pesquisadora – Nícolas, quer brincar comigo e com as meninas? Elas estão ali esperando (aponto na direção do grupo).

Pesquisadora – O Nícolas pode brincar conosco?

Bárbara – Oba! A brincadeira vai ser legal, hoje tem mais gente.

Isabella – É mesmo! (Intervalo – julho de 2010).

No grupo em pesquisa, os sujeitos revelaram que entre eles existem grupos de *amigos* e de *colegas* de classe, fato compreendido em uma dinâmica de apresentação, na qual uma criança era escolhida pela turma e deveria descrever outra criança. A professora, recém-chegada, deveria “adivinhar” quem era. Durante a dinâmica, as crianças davam dicas do tipo: “é meu amigo”, “é meu colega”, “é legal”, “é bagunceiro(a)”, “é inteligente” etc. Logo após as apresentações, as crianças classificavam quem era amigo(a) e quem era colega. Para as crianças, os amigos são os pares que se gostam, brincam em outros locais juntos, frequentam a residência um do outro, têm atividades e gostos em comum. Os colegas são aqueles que podem ou não estudar na mesma classe, mas, se estudam juntos, vez ou outra emprestam algum objeto escolar, o que não lhes confere o direito de realizar atividades em comum, pois o tratamento para o colega é similar ao de “intruso”.

As relações entre os grupos de pares são diferenciadas, também, com relação ao gênero. No grupo de sujeitos da pesquisa, observamos que havia brincadeiras de meninos e meninas. A maioria das meninas não brincava de correr com os garotos, elas sentavam-se em locais afastados para lanchar coletivamente e depois brincavam de amarelinha ou de “passa anel”, na escada do pátio. No entanto, no decorrer do ano, com a aproximação gradativa entre os pares, os grupos assumiram outros contornos. Inicialmente, as meninas mostraram-se mais receptivas que os meninos, porém, durante a pesquisa, percebemos que os grupos de pares foram se ampliando até o momento em que todos da mesma sala brincavam em um único grupo, vez ou outra, crianças de outras salas ingressavam na brincadeira. Não temos clareza se isso ocorreu devido a nossa presença nesse grupo, ainda que não raro, no intervalo de outras turmas, notássemos que os grupos também se ampliaram e diversificaram.

Contudo, conforme fomos intensificando nosso contato com as crianças, elas passaram a nos convidar, com mais frequência, para participar de suas brincadeiras. Sob nossa perspectiva, sentimos que lentamente passamos a fazer parte do grupo, primeiramente porque nos

mostramos apta a desenvolver com eles seus jogos, nos sujeitando às regras, acordos e formas de brincar estipuladas pelo grupo.

Esse processo de entrega nos momentos de brincadeiras, despertou em nós uma criança adormecida, fomos considerados pares, o que nos propiciou aprendizado de brincadeiras; entretanto, essa mesma interação com um adulto brincante de outra época (década de setenta), no qual os modos de brincar e as brincadeiras tinham outras variações e nomes, gerou, mesmo sem querer, uma “contaminação”, porque contribuímos para sua reconfiguração, com relação ao número de adesões de participantes nas brincadeiras e diversificação nas brincadeiras, mas não condenável por pesquisadores da temática, visto que sujeitos podem ser mediadores e ou coconstrutores de brincadeiras.

Lilian – Ju, você vai brincar hoje?

Pesquisadora – Isso é um convite?

Lilian – Se você não for, não vou brincar.

Minutos depois chegam os “líderes do grupo”

Isabella – Vamos brincar? Hoje, a gente quer que você ensine uma brincadeira. Vamos?

Pesquisadora – Sim, vamos brincar. Vamos, Lilian!? Vocês já brincaram de “bandeira”.

Isabella – Como é isso? Dá para todo mundo brincar?

Pesquisadora – Junta todas as crianças que querem brincar, que explico para quem não souber.

Em um primeiro momento, em função do curto espaço de tempo e número de participantes, tivemos um pouco de dificuldades de compartilhar o aprendizado da brincadeira com todos participantes envolvidos. Todavia, pouco tempo depois, as crianças passaram a organizar os tempos de brincar no intervalo com antecedência.

A organização da brincadeira iniciava na sala de aula: enquanto guardavam as apostilas e cadernos, as crianças, lideradas por Isabella, definiam a brincadeira do dia. As crianças mais afoitas apressavam aqueles que se alimentam mais devagar, a maioria passou se alimentar em mesas próximas. Desciam as escadas correndo, afinal, o intervalo é tempo e espaço de correria. Primeiramente, porque o tempo é curto, apenas vinte minutos, o que causa ansiedade naqueles que não têm parceiros para brincar em casa, como é o caso da Bárbara e do Igor. Segundo, porque as brincadeiras de intenso movimento são as mais usuais, nesse grupo, destaque para rela-congela, pega-pega, polícia e ladrão, as quais já eram desenvolvidas pelas crianças.

Os dados da entrevista com os cuidadores mostram que a escola é espaço privilegiado para desenvolver as brincadeiras como podemos observar no realto abaixo:

Pesquisadora – A senhora saberia me dizer quais as brincadeiras que Bárbara, realmente, desenvolve?

Mãe – A Bárbara não brinca, porque não tem parceiros, além disso, ela tem pouco tempo por causa do Kumon e das lições que precisa fazer. (Relatos das famílias – Bárbara, agosto 2010).

Pesquisadora – Quais as brincadeiras de que você gosta?

Bárbara – De correr, de rela-congela e aquela que a gente brinca no intervaloso, aquela lá do poste... (referindo-se à brincadeira que adaptamos ao espaço “terremoto”).

Pesquisadora – Bárbara, o que você indica para um amigo fazer?

Bárbara – Brincar, ficar com os amigos, se divertir (risos), (Entrevista – Bárbara, abril de 2011).

Pesquisadora – O Igor gosta de brincar?

Mãe – Ele gosta.

Pesquisadora – Quais as brincadeiras que realmente ele brinca?

Mãe – Ele brinca sozinho, porque a gente mora distante, a gente sai muito com nossos amigos, nesses momentos, dependendo com quem a gente sai, ele brinca, mas é do que dá [...] (Relatos de família – Igor, outubro de 2010).

Pesquisadora – Sua mãe me falou sobre suas brincadeiras, que você acaba não brincando muito, fica mais assistindo a filmes no DVD e brincando de costura...

Igor – Ju, eu gosto de outras coisas, na escola, por exemplo, eu corro e é legal, é diferente, às vezes é chato quando dá briga, quando fica com frescurinha de não deixar outra criança brincar, ou quando eu não tô a fim de brincar do que os outros querem. Agora está ficando melhor, porque a gente brinca junto e decide junto (Entrevista – Igor, abril de 2011).

A correria no momento de intervalo, para um olhar pouco atento, pode ser compreendida apenas como um “caos”, em virtude do número de crianças e diversidade de atitudes entre elas. Um olhar mais apurado enxerga, para além do “tumulto”, a importância da brincadeira para a vivência da cultura lúdica realizada entre os pares. Cultura diversificada e que não é desenvolvida, unicamente, no momento do intervalo.

Observamos, entre os pares, que o empréstimo de filmes e desenhos, em mídia (DVDs), é uma prática comum. No momento de empréstimo e de devolução, as crianças travam longos diálogos sobre as cenas de que mais gostaram e os enredos, demonstrando certa euforia ao comentar, sobretudo quando os filmes são de ação/aventura. As crianças imitam os personagens, como se os interpretassem enquanto conversam. O grupo tem uma especial atração por filmes e desenhos com muita ação.

O grupo assistiu, na escola, ao filme *Como treinar o seu Dragão*¹⁷, produzido

17 No site <<http://www.howtotrainyourdragonintl.com/intl/br/mainsite/>> há a divulgação do filme e outras informações.

pela Dreamworks Animation L.L.C., no ano de 2009. Solução, protagonista do desenho, é uma criança que deseja se tornar um grande Viking, o que implica passar por um treinamento para matar dragões. Contrariamente ao que é esperado dele, acaba por perceber que tudo o que eles sabem sobre os dragões está errado, e decide que não quer mais matar dragões. Solução chega a essa conclusão após conhecer e interagir com um exemplar, muito jovem, da espécie “Fúria da Noite”, o mais temido dentre os dragões. À medida que tem contato, às escondidas, com o dragão, o personagem vai aprendendo mais sobre como lidar com os dragões e ganha *status* em seu aprendizado de guerreiro junto aos membros do seu povo. Solução, ao perceber que o dragão não voa, porque tem parte da cauda mutilada, constrói uma espécie de prótese para o dragão e o encoraja a aprender a voar. O personagem acaba por revelar todo seu protagonismo, cuidando do dragão, sem conhecimento ou ajuda do mundo adulto, até que o dragão se torna maior.

Nas cenas nas quais Solução ensina o dragão a voar, as crianças levantavam-se o tempo todo de suas respectivas cadeiras, ficam eufóricas com as peripécias aéreas das personagens. Destacamos os comentários de algumas crianças, após o término do filme.

Lucas – Que legal! Pensou a gente voar daquele jeito?

Gabriel – Nossa, seria bárbaro!

Bárbara – Dá uma sensação tão grande que parece que a gente está lá no filme.

Isabella – Nossa, é muito emocionante. O Solução foi muito corajoso, mas na vida real não dá para fazer que nem ele. Nossos pais matam a gente (risos).

Eliana – Que aventura legal! É mesmo, o Solução é muito corajoso e inteligente. Pensa! Ele foi até o covil dos dragões. Ficou famoso, mesmo não fazendo o que o pai dele queria e sem ter que matar o dragão.

A mesma personagem provoca, entre as crianças, falas distintas umas das outras. Enquanto Lucas e Gabriel, ao término do filme, continuam a pensar sobre a possibilidade de voar, Isabella compreende que não é possível ser como o personagem, pois isso significa ter coragem, mas sua atitude no dia a dia não é possível, pois implica em ultrapassar as regras e lidar com sanções dos pais. Para Eliana, fazer diferente do que era esperado pelo costume dos Vikings é sinal de coragem e inteligência e pode gerar algo positivo.

As crianças brincam muito, fantasiam outras realidades, mas nem tudo é brincadeira; o grupo torna-se solidário, mesmo com os colegas, quando alguém está doente e falta à aula; quando o amigo não vai bem na prova ou, ainda, junta-se para brigar com a professora, quando ela passa muito dever para casa.

João Victor – O Du está com conjuntivite, ele está de atestado.

Andrei – É mesmo. Coitado... minha irmã teve e ela disse que é ruim...

João Victor – Professora, por que a senhora não dá a lição do Eduardo para eu levar!? Ele já tem dificuldade e, se ele não fizer, vai ficar muito atrasado e o avô dele tá muito velhinho para ficar andando.

Professora – Está bem, João, vou ligar para a família dele e, conforme for, mando por você. (Diálogos na sala de aula – fevereiro de 2011).

Ao término do atestado e retorno do Eduardo, ele relatou que estava bem e que o João o havia ajudado e lhe feito companhia. A solidariedade de João acabou por aproximá-los, as crianças passaram a ir e voltar para escola e brincar juntos. Isto não acontecia, anteriormente, pois o avô de Eduardo era quem o levava e buscava na escola. Notamos que, para Eduardo, criança terna e tímida, um parceiro mais ativo, alegre, falante, como João, ajudou-o a ser um pouco mais solto, o que lhe permitiu transitar entre os grupos de pares.

O grupo, todos os dias, reiniciava a brincadeira e usava muito tempo para reuniões e discussões das regras. Certo dia, quando brincávamos juntos, anunciamos a cantinela – *Eu, eu, eu, comigo não morreu!* As crianças estranharam e vieram perguntar do que se tratava.

Bárbara – Por que você falou daquele jeito?

Pesquisadora – Porque brincava, eu avisava minha situação do jogo, ou seja, não fui pega e não está comigo. Dessa forma, meus colegas de brincadeira eram testemunha de como acabou a brincadeira para recomeçar no outro dia.

Isabella – A gente fala *Alt*, mas é só para avisar que a brincadeira acabou ou para pedir licença.

Gabriel – É diferente... como vocês pediam para beber água?

Pesquisadora – A gente pedia figuinha. Falava e mostrava os dedos entrelaçados.

Vitor Hugo – Legal! (Diário de bordo – Intervalo).

As crianças brincavam de rela-congela, cuja regra básica é pegar uma criança do grupo, que, ao ser pega, fica congelada, de maneira que outro brincante a qualquer momento pode vir e descongelá-la, por meio de um toque em qualquer parte do corpo. Bárbara, que até então desconhecia a brincadeira, acabou por ressignificá-la. Os meninos entraram para sala de aula. Vitor começou a importuná-la, Bárbara toca em Victor e começa a brincadeira.

Bárbara – Congela! E pede *alt*!¹⁸

Vitor, que a incomodava no momento, fica imóvel.

¹⁸

As crianças usam esse termo, que, em informática, é o nome de uma tecla usada em combinação com outras e funciona como atalho para execução de certos comandos. Assim, na brincadeira *alt*, é um termo utilizado para pausar a brincadeira ou jogo, para pedir uma licença temporária. É diferente da figuinha (dedos indicador e médio entrelaçando o polegar), empregada para encerrar o jogo e mantê-lo da mesma maneira, até seu reinício em outro momento, em que todo seu formato e combinados devem valer para um próximo momento.

Natália – O que foi, Vitor?
 O brincante permanece imóvel.
 Pesquisadora – Licença. Vitor! Preciso passar.
 (Vitor continua na mesma posição).
 Gabriel – Natália, o que aconteceu?
 Natália – Não sei.
 Bárbara – (risos) Eu congelei ele, agora ele fica aí até amanhã (mais risos). (Diário de campo – Sala de aula).

A instituição desempenha papel importante na vida das crianças, não unicamente no processo de socialização formal. O espaço escolar, mesmo mediante as imposições dos funcionários, propicia às crianças momentos de encontros para o desenvolvimento de suas culturas de pares, significando a possibilidade de exercitar sua alteridade, de participar, de sentir-se bem, de mostrar sua competência, de vivenciar suas infâncias, mesmo que por poucos minutos – infâncias, no plural, porque ela não é uniforme entre as crianças. Enquanto algumas se apaixonam e descobrem um mundo novo cheio de brincadeiras e parceiros, outras iniciam aprendizados sobre um mundo de meios tecnológicos. Por outro lado, considerando o posicionamento do mundo adulto com relação as crianças podemos afirmar que a infância está em um “entre-lugar”.

2.4 Infâncias “entre-lugar”

Ao retomarmos algumas questões iniciais, sublinhamos que os processos de educação com vistas à vida futura, acabam por alterar os modos de vida das famílias, não somente das crianças, embora sejam elas as que mais percam. Primeiro, porque o tempo de ser filho é reduzido ao tempo de ser aluno. Segundo, porque o tempo de estar com seus pares e brincar é diminuído, pois além das tarefas domésticas, desenvolvem outras atividades fora do ambiente escolar. A somatória do tempo para realizar tarefas escolares, dos cursos extras e a assistência às aulas, totaliza cerca de oito horas diárias, para a maioria das crianças, somando-se a esse total duas horas dedicadas ao televisor e as oito horas de sono. Das vinte e quatro horas diárias, as crianças têm em média cerca de seis horas para brincar, tomar banho, comer, deslocar-se de um espaço a outro, cuidar dos afazeres domésticos etc. Em suma, desde cedo, as crianças “brigam” com o relógio, em função de suas responsabilidades e, mesmo a contragosto, mostram-se fortes e capazes de gerir seus tempos e modos de vivenciar a infância.

A concepção de infância que as agências nos deixam entrever pode ser verificada

na citação de Ferreira, em entrevista concedida a Ricardo Jorge Costa.

[...] vistas como uma categoria universal, um grupo social, que emerge dos constrangimentos que as estruturas sociais, económicas e determinadas políticas lhes colocam e que sistematicamente as excluem daquelas esferas sociais. De outro ângulo, uma vez que é nas instituições e nas acções sociais que aí desenvolvem que a infância é socialmente construída tanto pelas próprias crianças como pelos adultos, também se pode compreender melhor como é que no quotidiano, quando ali se encontram, jogam e negociam as suas diferentes e desiguais posições sociais de classe social, idade, género, estatuto, poder, elas se constituem como um grupo social. (FERREIRA, 2002, não paginado).

Dito de outro modo, a perspectiva predominantemente é a do adulto, senão exclusivamente adultocêntrica, normativa e descontextualizada. As crianças negociam e lidam com constrangimentos postos nas agências, reivindicam e resistem às imposições do adulto. Todavia, como afirma Sarmiento, em entrevista concedida a Fernanda Muller e Ana Cristina Coll Delgado, ao associar o espaço-tempo da infância à ideia de um “entre-lugar”, a criança

[...] vive o processo de transição inerente ao seu trajecto de desenvolvimento (isso não se nega, o que se recusa é que este seja um processo linear, padronizado em estágios e teleológico), sendo o seu lugar esse ponto de intercepção entre o que é a veiculação das culturas adultas, elas próprias compósitas e híbridas, e as culturas infantis, afirmadas pela interacção de pares e pelo processo de “socialização horizontal”, isto é de pertença social aos colectivos infantis, com as suas linguagens, códigos, protocolos, lógicas, artefactos, etc. [...]. A criança “vive” no entre-lugar da radicalidade de uma infância incontaminada e de uma adultez precocemente induzida. (MULLER; DELGADO, 2006, p. 19).

Com base na reflexão de Muller e Delgado (2006), em seus questionamentos a Sarmiento, os dados levantados sobre as matrizes culturais e a infância ressaltam que os sujeitos da pesquisa se encontram “entre lugares” – família, escola, igreja, meios de comunicação e outras instituições de esporte e lazer, instituições nas quais imperam, predominantemente, a visão dos adultos. No grupo de pares, embora haja relações verticais, as crianças encontram formas de comunicar e de expressar suas formas de inteligibilidade do mundo, de partilhar significados e de enriquecer sua cultura lúdica, por meio de suas brincadeiras.

Compreender o *status* da infância nas agências socializadoras é relevante, uma vez que são as agências que podem propiciar mediações salutares ao desenvolvimento integral dos sujeitos, e conhecê-los é essencial para reconhecer seu protagonismo, presente em diversos personagens (crianças) de desenhos, filmes, seriados e novelas, disseminados pelos meios de comunicação, personagens que podem ser interpretados de formas diferenciadas pelos sujeitos. São

sujeitos que nós mesmos, enquanto pesquisadores, estamos aprendendo a conhecer.

No próximo capítulo nos propomos a desvelar um pouco sobre o que é significativo aos sujeitos, as brincadeiras que desenvolvem dentro e fora da escola. Em síntese, compreender um pouco mais sobre a cultura lúdica.

3. CULTURA LÚDICA

Em nosso primeiro capítulo, apresentamos questões sobre o contexto dos sujeitos e, aos poucos, fomos ampliando as informações. Os dados nos demais capítulos, associados aos expostos neste capítulo, nos permitem afirmar, com o apoio de Brougère (1998), que a cultura lúdica é, antes de tudo, um conjunto de procedimentos que possibilitam e tornam o jogo possível. Para o autor, “[...] o jogo é uma atividade de segundo grau, isto é, uma atividade que supõe atribuir às significações de vida comum um outro sentido, o que remete à idéia de fazer-de-conta, de ruptura com as significações da vida cotidiana”. A cultura lúdica é, então, composta de

[...] um certo número de esquemas que permitem iniciar a brincadeira, já que se trata de produzir uma realidade diferente daquela da vida cotidiana: os verbos no imperfeito, as quadrinhas, os gestos estereotipados do início das brincadeiras compõem assim aquele vocabulário cuja aquisição é indispensável ao jogo. (BROUGÈRE, 1998, não paginado).

Para o autor, o contexto social, “[...] determina quais serão as brincadeiras escolhidas e o modo como serão realizadas”. Nesse sentido, os dados fornecidos pelos sujeitos e organizados por nós, no terceiro capítulo, no qual buscamos compreender as interações das crianças com os seus programas favoritos, ainda que de forma incipiente, oferecem-nos subsídios para percebermos sua presença na cultura lúdica. Entende-se por cultura lúdica, conforme Brougère (1998), todos os elementos da vida e todos os recursos à disposição das crianças, que ajudam a construir uma atividade de segundo grau. O autor acrescenta:

A cultura lúdica não está isolada da cultura geral. Essa influência é multiforme e começa com o ambiente, as condições materiais. As proibições dos pais, dos mestres, o espaço coloca a disposição da escola, na cidade, em casa, vão pesar sobre a experiência lúdica. Mas o processo é indireto, já que aí se trata de uma interação simbólica, pois ao brincar, a criança interpreta os elementos que serão inseridos, de acordo com sua interpretação e não diretamente. (BROUGÈRE, 1998b, não paginado).

Na busca pela ordenação da presença das mídias na cultura de pares, aludimos às brincadeiras que fortalecem a cultura das crianças, dentro e fora do ambiente escolar, bem como os espaços disponíveis para sua realização. Nesta parte, a partir das ideias de Sarmiento (2002, 2004), discutiremos os eixos estruturadores das Culturas da Infância, pois compreendemos que nelas a criança (re)constrói sua experiência de grupo.

Nesse processo de escrita, além de apresentarmos os elementos da cultura lúdica, traremos algumas brincadeiras que as crianças realizam dentro e fora da escola e discutiremos os principais aspectos e eixos da cultura lúdica e seu acolhimento em educação, de um modo geral.

3.1 Nem tudo é brincadeira

Os leitores conseguem lembrar as imagens que criamos ou acessamos em nossas mentes, quando lemos o prólogo do primeiro capítulo? Recordam as ações das crianças, ao adentrarem no espaço escolar? Talvez para alguns leitores, assim como já foi para nós um dia, toda aquela atividade não passa de liberação de energia, um verdadeiro “caos”, uma desordem generalizada – e por aí vai.

Podemos afirmar que é ledo engano, se assim pensarem. É sobre esse assunto que passaremos a discutir. Nosso intento é mostrar as culturas lúdicas, sobretudo aquelas presentes no interior da escola, como se manifestam, sua importância e sua relação com os formatos encontrados nos meios de comunicação de massa. Para iniciarmos a discussão, tomemos a assertiva colocada no prefácio de *Homo Ludens*.

[...] não somos tão racionais quanto à ingenuidade e o culto da razão do século XVIII nos fizeram supor, e passou a ser de moda designar nossa espécie como *Homo faber*. Embora *faber* não seja uma definição do ser humano tão inadequada como *sapiens*, ela é, contudo, ainda menos apropriada do que esta, visto poder servir para designar grande número de animais. Mas existe uma terceira função, que se verifica tanto na vida humana como na animal, e é tão importante como o raciocínio e o fabrico de objetos: o jogo. Creio que, depois de *Homo faber* e talvez ao mesmo nível de *Homo sapiens*, a expressão *Homo ludens* merece um lugar em nossa nomenclatura. (HUIZINGA, 2001, não paginado).

Na escola, as crianças buscam experimentar a cultura lúdica, tanto quanto podem, embora isso pareça contraditório aos objetivos escolares. As crianças jogam (brincam) de forma segmentada e, diferentemente de nós, adultos e educadores, não estão presas às amarras de compromissos tidos como sérios pelos adultos, como, por exemplo, ter que aprender a ler, escrever, calcular, entre outras atividades, de sorte que não possam desfrutar da cultura lúdica. Esta é uma dimensão humana da qual nos distanciamos e, de certa forma, rejeitamos; contrariamente à nossa atitude, é em seus jogos que as crianças procuram fortalecer a cultura lúdica, entre as obrigações escolares e diversas atividades promovidas pelo professor ou oportunizadas pela família, tanto

dentro da escola como fora, conforme os dados explicitados no decorrer do texto.

A maioria dos educadores parece não perceber o quanto a cultura lúdica é importante para as crianças, força digna de ser explorada em toda sua potencialidade, já que outros profissionais, com vistas a atrair e garantir a permanência do público infantil em frente ao televisor, dela se utilizam.

Huizinga (2001) assevera que “[...] não somos tão racionais quanto a ingenuidade e o culto da razão do século XVIII nos fizeram supor”; embora as crianças sequer conheçam a ideia do autor, suas ações dentro da escola revelam compreendê-la, porque procuram vivenciar a ludicidade tanto quanto podem.

O jogo, para Huizinga (2001), é uma das principais bases da civilização e estabelece uma estreita ligação com a cultura. O valor presente no jogo é reconhecido nas diversas perspectivas teóricas, mesmo nas que se opõem ao que foi até aqui apresentado sobre o jogo. Vygotsky (1991), Mukhina (1995), Elkonin (1998), entre outros tantos, por exemplo, a brincadeira na infância é a base para o desenvolvimento emocional, moral, motor, social e cognitivo da criança. Trata-se de atividade aprendida com sujeitos mais experientes, imersos na cultura. Com auxílio desses autores, percebemos que a brincadeira é uma atividade importante na vida das crianças e que, de alguma maneira, direta ou indiretamente, ela está vinculada à cultura, ou seja, por meio de objetos culturais usados na atividade ou pelos enredos dos jogos apreendidos no mundo adulto.

Para Brougère (1998b, não paginado), numa perspectiva antropológica, o jogo “[...] supõe uma cultura específica”, isto é, ele tem relação com uma cultura pré-existente, a cultura geral. Isso significa dizer que o jogo não está isolado da cultura do mundo, “[...] o jogo só existe dentro de um sistema de designação, de interpretação das atividades humanas”, “[...] numa cultura que lhe dá sentido”. O jogo é um produto cultural, que prescinde de aprendizagem, lugar que enriquece progressivamente a *cultura lúdica*, compreendida como “[...] um conjunto de procedimentos que permitem tornar o jogo possível”.

O jogo tem por característica “[...] não dispor de nenhum comportamento específico que permite separar claramente a atividade lúdica de qualquer outro comportamento”. Diante disso, “[...] 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” (BROUGÈRE, 1998b, não paginado). Dito de outra forma, só existe jogo se a criança o interpreta como tal.

Com relação ao processo interpretativo, Corsaro (2011) destaca:

As crianças se apropriam criativamente de informações do mundo adulto para produzir suas próprias culturas de pares. Tal apropriação é criativa no sentido de que se estende ou se desenvolve a cultura de pares; as crianças transformam as informações do mundo adulto a fim de responder às preocupações de seu mundo. Dessa forma, contribuem simultaneamente para reprodução da cultura adulta. Assim as culturas de pares infantis têm uma autonomia que as tornam de documentação e de estudo. (CORSARO, 2011, p. 53).

Na reprodução interpretativa¹⁹, afirma Corsaro (2011, p. 53) há três tipos de ações coletivas: “[...] (1) apropriação criativa de informação e conhecimentos do mundo adulto pelas crianças; (2) produção e participação de crianças em uma série de culturas de pares; (3) e contribuição infantil para reprodução e extensão da cultura adulta”. O autor salienta a relevância da rotina cultural para a reprodução interpretativa, que contribui para a “[...] produção, exibição e interpretação de conhecimentos, de valores e de crenças culturais”. Elas servem “[...] como âncoras que permitem que os atores sociais lidem com a problemática, o inesperado e as ambiguidades, mantendo-se confortavelmente no confinamento amigável da vida cotidiana” (CORSARO, 1992 apud CORSARO, 2011, p. 32).

Isso não implica que as crianças, ao se depararem com proibições do mundo adulto fiquem passivos, pois realizam ajustes secundários. Conforme afirma Goffman (1961 apud CORSARO, 2011, p. 55 – grifos do autor), os “[...] ‘ajustes secundários’ são qualquer disposição habitual pela qual um membro de uma organização emprega significados não autorizados, ou obtém finalidades não autorizadas, ou ambos, contornando o que ele deve fazer e ter e, portanto, o que deveria ser”.

Com relação às atividades lúdicas que as crianças desenvolvem, no interior da sala de aula, observamos que elas brincam com os códigos da língua, com os materiais, com o corpo e com as regras da sala de aula. São brincadeiras que se repetem por vários dias, denominadas pelas crianças apenas por brincadeira.

19 Conforme indicado no segundo capítulo. Para Corsaro (2011), a reprodução interpretativa reflete a participação crescente das crianças em suas culturas, que começa na família e se espalha para outros ambientes, à medida que as crianças criam uma série de culturas de pares integradas, com base na estrutura institucional da cultura adulta. essa noção desafia a sociologia a levar as crianças a sério e a apreciar as contribuições das crianças para a reprodução e para mudança social.



Fig. 08– Códigos

- Ju não conta pra professora não. Olha a gente conversa com esse código. Esse é o de hoje, se quiser falar com a gente é só escrever os números que a gente decifra. Não deixa a professora pegar não. Só pode entregar quando ela tiver distraída, ela não deixa. (Eliana)



Fig. 09 – Arco íris de lápis

Pesquisadora - Que lindo Igor!
 - Eu já li as revistinhas que trouxe e já pintei os desenhos. Aí estou brincando com os lápis, dá para brincar de um monte de coisas, fico combinando as cores, fazendo desfile de lápis, monto arco íris como esse, dá brincar de pega vareta...
 Professora
 (interrompendo) – Está brincando porque Igor?
 Igor – Já acabei os problemas!



Fig. 10 – Tatuagem

- O que desenhou Daigla?
 - Na perna?
 - É!
 - Estou brincando de tatuagem com as meninas...
 - Queria sair voando igual essa borboleta, hoje está cruel... Ninguém merece! (risos).

Comumente, não vemos o que há de “oculto” nas brincadeiras, o que elas significam para as crianças: para tanto, é necessário perguntar a elas. Na Figura 08, Eliana cria e distribui um código para se comunicar com duas amigas de sala, para poderem trocar recados sem que ninguém compreenda seu conteúdo. Elas trocam recadinhos sobre os garotos que acham bonitos, sobre as atitudes da professora com as quais não concordam, e fazem piadas umas com as outras. O relato de Eliana nos leva a inferir que a proibição da professora e a necessidade de ocultação de segredinhos contribuem para ressignificação no modo de se comunicar com as amigas.

Igor, de acordo com a Figura 09, busca contato com o que mais gosta o tempo todo, elementos da moda, os croquis de roupas; ele os colore entre os problemas de matemática e isso em nada o prejudica na disciplina; ao término, brinca com os lápis de cor, formando arco-íris, brincando de pega varetas com os lápis de cor ou lê revistas em quadrinhos – os problemas de matemática já não são desafiadores ao ponto de ter que se concentrar em uma única atividade.



Fig. 11 – Jogo do Silêncio



Fig. 12 – Arte entre pontos



Fig. 13 – Arte entre pontos

Contrariamente ao que a professora denominou por vandalismo, nas imagens 28 e 29, os meninos procuravam lógica entre os pontos para personalizar o material de apoio, uma vez que o dado de todos é igual. Notem que, para não perderem a referência, em alguns casos, os meninos grafam o número correspondente à face do dado, ou seja, sabem que o material não pode perder sua característica, a face quantificada.

Daigla, por exemplo, acostumada a ter que gerir suas dificuldades no cotidiano, leva isso para o interior da escola, a fim de lidar com sua necessidade de silêncio, o que consegue de uma forma criativa, envolvendo os companheiros em um jogo. Daigla, Mirian e Natália compram cartelas de adesivos, lembrancinhas, ou confeccionam presentinhos para entregar à pessoa mais quieta do dia. Desenha-se um círculo do silêncio na lousa (lateral), o que indica o início do jogo. Passado um tempo, uma delas levanta e coloca os nomes dos alunos que estão comportados. A criança que mantiver o nome no círculo do silêncio até o final da aula ganha o presente. Nesse jogo, todos são os fiscais; mesmo os que não querem ficar quietos durante a aula, a qualquer momento, podem levantar-se e apagar o nome de alguém que consta no círculo e está conversando. As crianças criam ajustes secundários para vivenciar o que desejam, inclusive com relação à impossibilidade de comprar brindes caros para premiar o ganhador. Os brindes, em sua maioria, são adesivos de personagens de filmes e desenhos animados, ou confeccionados (Fig. 14) caprichosamente por uma das crianças.



Fig. 14 - Presentinhos do jogo



Fig. 15 - Presentinho ganho no jogo do silêncio

Esses jogos são constantemente repetidos pelo grupo, mas há outros estabelecidos individualmente, como os de Igor, que, em momento algum, se desvencilha do universo da moda: suas brincadeiras, dentro e fora da escola, são movidas para um fim específico, de sorte que ele busca exercitar sua criatividade e ampliar conhecimentos sobre moda o tempo todo.

Igor – Outro dia fui numa festa e encontrei uma menina linda, o nome dela é Shai... Só tínhamos nós dois de crianças, ela estava com um *lap top*. Então nós ficamos pesquisando. Ela me mostrou os sites que frequenta, os desenhos que ela postou no *blog*. Muito legal! Ela me deu dicas de como fazer um *blog* (risos).

Pesquisadora – Você gosta de tudo relativo à moda, né, Igor?

Igor (assinala positivamente com a cabeça) – Ficamos desenhando. A Shai não desenha muito bem, mas ela tem bom gosto e costura **muito**! (intensifica a palavra)

Pesquisadora – E aí, você mostrou os seus croquis para ela?

Igor – Não, porque a gente estava numa festa e eu não tenho *blog* que nem ela. Mas a gente trocou muitas ideias eu falei das coisas que sei e ela me ensinou sobre os sites legais e jogos de vestir que tem na internet.

Pesquisadora – Vejo que vocês trocaram muitas informações, né?

Igor – Sim. Foi muito legal, a gente quer se encontrar para ela me ensinar a costurar e eu ensinar ela a desenhar. (risos) (Entrevistas – Igor).

Os adultos presentes na escola e fora da escola parece não colaborar para divulgação e (re)criação do jogo da criança. Todavia, as regras estabelecidas pela professora não impedem a realização de seus jogos. Contrariamente a isso, na Perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural, a brincadeira, das crianças, corroboram para o desenvolvimento de habilidades, funções e comportamentos presentes ou em formação. Vygotsky (1991, p. 97) afirma que as atividades lúdicas são fontes de desenvolvimento proximal, pois a criança, quando brinca, demonstra e assume um comportamento mais desenvolvido do que aquele que tem na vida real. As brincadeiras podem oportunizar situações de atuação coletiva, propiciando imitações de comportamentos, o exercício de funções e papéis para os quais a criança ainda não está apta. Na brincadeira e interação com os

objetos, vídeos, sites, revistas, entre outros, Igor e as outras crianças encontram condições que influenciam no seu desenvolvimento.

As brincadeiras têm influência constante no desenvolvimento das diversas faculdades humanas da criança, como o pensamento, a imaginação, a atenção, a concentração, a memória, a socialização, a linguagem, a personalidade, o domínio da vontade, a motricidade; elas “preparam” a criança para lidar com obrigações sociais (MUKHINA, 1995). Nessa perspectiva, a brincadeira é um elemento valioso no aprendizado, na humanização, de modo que ela não se contrapõe aos processos de aprendizagem, o jogo e a brincadeira, no contexto escolar, e mesmo entre as crianças do Ensino Fundamental pode ser um importante “instrumento” de aprendizagens.

Todavia, seu reconhecimento como parte integrante do processo educativo depende de estudo minucioso de sua especificidade. Além disso, é premente compreender os elementos presentes nos jogos e brincadeira e suas implicações para o desenvolvimento das crianças, pois se, de um lado, não podemos rechaçar a ludicidade, por outro, não podemos acolher tudo no processo educativo. Acreditamos que quatro ações são necessárias para acolher a brincadeira no contexto escolar de forma favorável à aprendizagem: perceber em que essa ação pode beneficiar a criança e mediar o processo, tanto quanto for necessário; vivenciá-la com as crianças, para poder entender como essa atividade pode propiciar formas de atuar menos invasivas e mais assertivas; oportunizar espaços, tempo e materiais que contribuam para melhoria da qualidade do brincar.

Antes de nos aprofundarmos na importância da cultura lúdica, expomos as brincadeiras ocorrentes na vida dos sujeitos fora da escola e no interior da escola pesquisada e as dificuldades ou limitações que se configuram como “dificuldades” no desenvolvimento das brincadeiras. Destacamos a evolução de uma brincadeira, com o intuito de discutir os eixos estruturadores das culturas lúdicas da infância. E, por último, explicitamos a inter-relação entre os formatos industriais e as culturas lúdicas.

3.2 Cultura lúdica fora da escola

Na ocasião em que realizamos as entrevistas semiestruturadas, nos domicílios, pedimos às crianças que desenhassem a brincadeira da qual mais gostam, no local onde geralmente brincam e, ainda, com seus parceiros mais frequentes. Como resultado à nossa provocação –

“desenhe você brincando com suas brincadeiras preferidas e no local em que mais brinca” – as crianças produziram os seguintes desenhos:



Fig. 16 - Eliana -Pega-pegas, O rei mandou e bicicleta

Eu brinco com três priminhas, minha irmãzinha e uma colega. Estou ficando grande é chato, tem hora que brinco sozinha de bicicleta.



Fig. 17- Vitor – Pega pega, futebol, bolinha de gude, bicicleta e computador

Brinco com o Marcelo, com o Gabriel, o Ryan, Davi Fernando, quando eles podem é de bola, lá no campinho. Na maioria das vezes é sozinho ou com o Gabriel, em casa ou na casa dele.

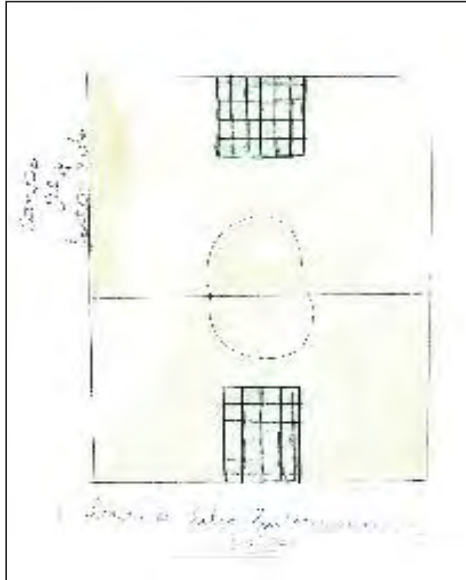


Fig. 18 - Jenifer – campo de futebol

Minhas amigas de brincadeira são a Luana, a Lilia, a Julia, a Daiane e a Carla, mas a gente nunca consegue brincar no campo porque os meninos sempre tiram a gente do campo.

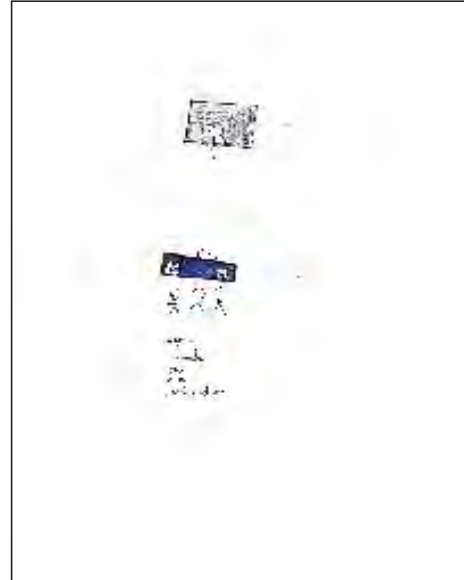


Fig. 19 - Gabriel – esconde-esconde e carrinho

Bom me deixa ver, quando não estou jogando com o Vitor em casa, brinco com o João Pedro ou com o Marcelo ou com o Igor, na rua em frente de casa.



Fig. 20 – Isabela – Barbie e pega-pega

Quando tenho tempo para brincar e a Barbara pode vir em casa eu brinco, às vezes, eu brinco com minha vizinha de Barbie, ela tem uma igualzinha. Na maioria das vezes brinco com meu irmão, para minha Mãe fazer as coisas. Eu brinco sempre no quintal



Fig. 21 – Mirian (ela e Jenifer)

Gosto de brincar com a Jenifer, a gente brinca no jardim da minha Mãe, mesmo que ela fique brava, mas agora a Mãe dela não deixa mais.



Fig. 22 - Natália – bola

Haa...com a Taina, na rua em frente de casa se não minha Mãe não deixa. Mais no fim de semana.

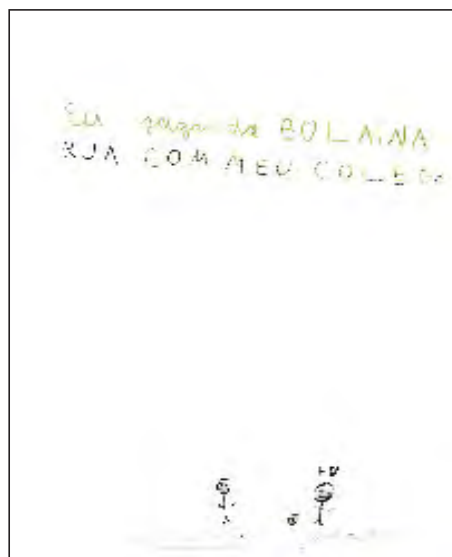


Fig. 23 - Eduardo - Bola

Brinco com um coleguinha, mas é difícil porque ele tá estudando no horário que estou em casa, a gente fica na rua chutando bola, só de vez em quando.



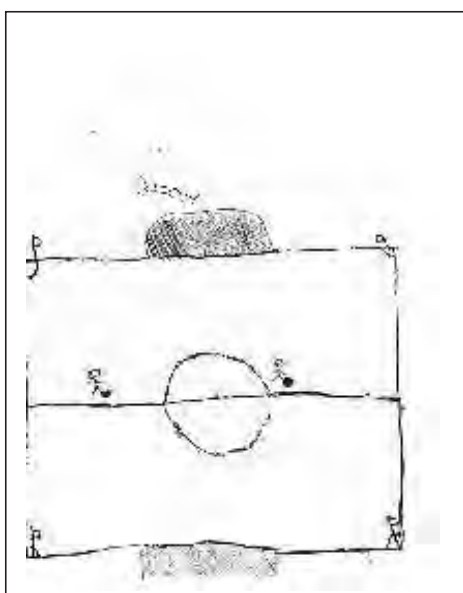
Fig. 24 - Barbara – Aboleta e Rela – congela

Em casa eu não brinco, não tem ninguém da minha idade, minhas primas e primos são pequeninhos ou adultos aí não dá. De vez em quando vou na casa da Isabela. Então eu brinco é na escola mesmo.



Fig. 25 Igor - desenhar

Eu brinco de desenhar em casa sempre sozinho. Moro muito longe, só às vezes tenho amigos para brincar. Sabe mesmo gostando tem hora que cansa.



Eu vou pro campo e brinco com os meninos da rua, lá a gente brinca de bola, só no final de semana. As vezes o time deles está formado e eu não brinco. Quando eu tinha bicicleta (risos), eu ia lá longe no pasto, minha Mãe ficava louca...(risos), lá eu fazia um monte de aventura, eu destruí minha bicicleta pulando no barranco, agora (risos)...Né Mãe!? Por isso que não desenhei outra coisa porque já era minhas aventuras (risos).

Fig. 26 – Lucas – Jogar bola

Observem as informações, com relação aos desenhos, agrupadas no quadro abaixo:

Quadro 05 – Brincadeiras fora do contexto escolar

Criança	nº de pares	Brincadeira	Local no qual brinca	Frequência
Eliana	5 - mais novos	pega-pega, o rei mandou e bicicleta	na rua	as vezes
Vitor	5 - idade próxima	pega-pega, futebol, bolinha de gude, bicicleta e computador	campo e em casa	um pouquinho por dia
Jenifer	5 - idade próxima	jogar bola	campo	nunca consigo brincar no campo, os meninos tiram a gente
Gabriel	4 - idade próxima	esconde-esconde e carrinho	rua	um pouquinho por dia
Isabela	2 - idade próxima	Barbie e pega-pega	em casa	quando tem tempo
Mirian	1 - idade próxima	não informado	jardim de casa	não informado
Natália	1 - mais nova	bola	na rua	quando minha mãe deixa
Eduardo	1 - mais novo	bola	na rua	de vez em quando
Barbara	6 - idade próxima	adoleta e rela congela	Na escola	todo dia
Bárbara	1 - idade próxima	não informado	na casa da Isabela	de vez em quando
Igor	nenhum	desenhar	em casa	Mesmo gostando, tem hora que cansa
Lucas	Meninos da rua	Jogar bola	No campo	final de semana quando o time não está formado

Os desenhos mostram que algumas crianças têm um ou dois parceiros para brincar, conforme as imagens e o Quadro 05: Eduardo, Natália, Lucas, Mirian, Isabela. Bárbara se desenha brincando na escola, mas se pode notar que ela desenha um adulto entre seus parceiros, porque não dispõe de parceiros no contexto familiar; fora da escola, de vez em quando, ela brinca com a amiga da escola, Isabela. Enquanto Igor, que não tem com quem brincar, desenha-se desenhando: para ele, desenhar é uma atividade divertida, que lhe dá prazer. As demais crianças têm diversas parcerias para desenvolver seus jogos. Entretanto, Eliana, Natália e Eduardo brincam com crianças mais novas, algo que percebemos parecer não ser tão satisfatório a eles, seja por causa da frequência, seja da falta de permissão por parte dos cuidadores, seja ainda pela idade dos parceiros.

No caso de Isabela, esta desenhou sua parceira da escola, bem como Mirian. Conforme a imagem e em resposta a nosso questionamento, Mirian afirmou que elas não estavam brincando, apenas juntas.

A única criança que apontou brincar todo dia é Bárbara. Ela brinca na escola, lá ela encontra parceiros. No contexto doméstico, salienta que somente às vezes vai à casa da amiga brincar:

– Eu só posso ir na casa da Isa, quando meu pai pode levar, como ele trabalha de noite, praticamente todos os dias ele fica cansado e tem que dormir e minha mãe não dirige moto, então eu não posso ir. Também tenho sempre um monte de lição pra fazer. (Bárbara – Diário de bordo).

As repostas de Jeniffer, Natália e Igor, quanto à frequência de brincar fora do ambiente escolar, pareceram-nos quase um desabafo; os motivos apontados pelas crianças são: proibição dos pais, ausência de parceiros ou disputa pelo espaço, o que as incomoda. Na fala de Eliana, fica claro que ter parceiros não é necessariamente algo considerado positivo para efetivação da brincadeira, porque os parceiros têm idade inferior à sua (3-7 anos).

Os espaços disponíveis no bairro não são muitos, e os poucos que há não são “seguros” para as crianças, afirmam os cuidadores; frequentemente, a opção é brincar na rua em frente de suas respectivas casas ou dentro dos quintais, mesmo assim, buscamos compreender a dinâmica que leva à não utilização dos espaços pelas crianças.



Fig. 27 - Parquinho



Fig. 28 - Campinho

Os dois espaços acima estão um ao lado do outro, em terreno irregular próximo a uma rua tida por movimentada pelos adultos e cuidadores, a cerca de 400m da casa de várias crianças. As crianças não costumam frequentá-los, em função da “distância” da residência, mesmo nos finais de semana. Visitamos esses espaços, nesses momentos, e em uma única vez os vimos sendo ocupados por crianças acompanhadas de um adulto.



Fig. 29²⁰ - Campinho II

O campinho II, o qual fica mais próximo das residências de algumas crianças, é frequentado e disputado pelas crianças do bairro, embora o terreno seja acidentado. Lá encontramos

20 Fotografia batida em um final de tarde no meio da semana, aproximadamente às 17h30, horário de verão.

Lucas e Vitor, em dias diferentes. A disputa pelo espaço da Figura 44 dá-se entre meninos e meninas: contando que realizamos quinze visitas²¹ consecutivas ao local, no final de semana, em quatro delas, os meninos participantes da pesquisa que o utilizavam, lá brincando de futebol. Encontramos as meninas no espaço somente duas vezes: seis meninas brincavam de pega-pega no local, dentre as quais visualizamos a Jeniffer. No final de semana, encontramos parte das crianças brincando na rua em frente às suas casas e em grupos reduzidos.

Os dados revelam muito, para além do já constatado no primeiro e no segundo capítulo – ou seja, que nas brincadeiras aparecem elementos advindos das mídias, geralmente nos brinquedos e materiais escolares. Os brinquedos usados nas brincadeiras desenvolvidas fora do ambiente escolar, conforme os desenhos das crianças, são: as bolas, a boneca, a bolinha de gude, o computador, a bicicleta e o carrinho. Há também brincadeiras que não empregam esse suporte, como, por exemplo, adoleta, rela-congela, pega-pega, esconde-esconde e o rei mandou, brincadeiras que prescindem de parceiros e espaço físico. Quanto ao espaço, podemos afirmar que ele não é impeditivo, já que as crianças brincam mesmo que seja com pouca frequência; o que dificulta a brincadeira e aborrece é a falta de parceria com idade próxima (9-11 anos) ou a falta de permissão dos pais para realizá-las.

Os dados reunidos neste capítulo mostram que, fora do ambiente escolar, as crianças não têm espaço “seguro” para brincar, conforme o desejo dos pais, e que parte das crianças não tem parceiros para brincar, nos finais de semana ou quando não vão à escola. Nesse sentido, a limitação de parceiros, segundo as falas das crianças, parece ser o elemento mais relevante para o desenvolvimento de jogos e brincadeiras.

3.3 Cultura lúdica dentro da escola

Neste momento, muitos podem estar questionando que, nessa idade, as crianças já deveriam ter sido “institucionalizadas”, assumindo seriamente sua atividade principal, de acordo com a Psicologia Histórico-Cultural, a atividade de estudo. No entanto, esquecemos que essas

21 No final de semana, após o horário do almoço próximo às duas horas da tarde, circulamos de moto ou automóvel pelos bairros nos quais as crianças brincam, que são todos muito próximos. Nossa intenção era compreender um pouco da utilização dos espaços do bairro. As crianças que nos viram nesses “passeios” demonstraram felicidade em nos encontrar, chegaram a nos convidar para ir às suas casas, mas recusamos, porque não queríamos que deixassem de brincar. Voltamos, mas em outros momentos.

crianças estão nesse processo desde muito cedo e que nele lhes é subtraído algo inerente à sua humanização: as emoções, os sentimentos que são alimentados, dentre outras coisas, na atividade lúdica. Conforme defende Brougère (1998b, não paginado),

[...] cultura lúdica, conjunto de regras e significações próprias do jogo que o jogador adquire e domina no contexto de seu jogo. Em vez de ver no jogo o lugar de desenvolvimento da cultura, é necessário ver nele simplesmente o lugar de emergência e de enriquecimento dessa cultura lúdica, essa mesma que toma o jogo possível e permite enriquecer progressivamente a atividade lúdica.

Ao negarmos essa dimensão humana em função do trabalho, dicotomizamos o afetivo e o cognitivo, e deixamos de mediar aprendizados e outros aspectos necessários para toda a vida.

Lima (2008, p. 13), ao escrever um histórico sobre o jogo como recurso pedagógico, salienta que ele era assumido tanto de forma favorável como desfavorável ao aprendizado. Na Grécia, Platão “[...] defendia o jogo como meio de aprendizagem mais prazeroso e significativo”. Para Aristóteles, o jogo era “[...] considerado meio de relaxamento, divertimento, descanso e resgate das energias para as atividades humanas sérias”. Os povos etruscos influenciaram os romanos e o jogo, para estes, tinha duas acepções, carregadas de sentidos; transformavam-no num espetáculo, numa simulação do real que arrebatava as multidões, mas também era entendido como valioso para exercitação de conhecimentos, habilidades e atitudes.

Na idade Média, Ariès indica duas posições conflitantes: condenação do jogo – o corpo deveria ser mortificado, disciplinado, de maneira que o jogo era considerado deleitoso. Entretanto, uma outra parte da sociedade medieval o concebia como atividade de relevância cultural, promotora de intensa comunicação e interação social, indistinta, entre todos os membros da sociedade, porque, para eles, não há separação entre o mundo da criança e do adulto. Assevera-se que a mudança na concepção “[...] da criança e do adulto, no mundo do jogo, esteve relacionada às mudanças estruturais que ocorreram na sociedade e isto foi uma grande perda, pois, quando compartilhavam de um mesmo tipo de atividade significativa para ambos, estreitavam os seus vínculos, observavam-se e aprendiam um com o outro” (BETTELHEIM, 1988 apud LIMA, 2008, p. 15).

Brougère (1998 apud LIMA, 2008) afirma que, nos séculos XVIII e XIX, o movimento romântico e a mudança de representação de criança foram fatores que reforçaram a valorização do jogo como atividade indispensável na Educação Infantil. Defende que é possível a conciliação entre o jogo e o aprendizado, no contexto escolar. Entretanto, o movimento romântico

não garantiu a presença da cultura lúdica no contexto escolar, pois ela continua a ser desacreditada e/ou mal compreendida.

Acreditamos que a tentativa de afastar as crianças da dimensão lúdica acaba por afastá-las, também, da vontade de estar na sala de aula, um local chato. Por outro lado, a escola torna-se, para uma parte das crianças, local de encontro, o que pode ser confirmado pelas respostas dadas pelas crianças. Perguntamos a elas se gostavam de estudar, pelo que se interessam e o que há de bom na escola.

Quadro 06 – O que é bom na escola?

Criança	Gosto pela escola	Centro de interesse	Locais preferidos
Eduardo	as vezes	quando tem Educação Física	quadra
Igor	não	encontrar os amigos	na sala
Natália	gosto	aprender, encontrar os garotos	quadra, pátio
Jeniffer	as vezes	encontrar os garotos	quadra
Gabriel	não, é chato	o recreio e quando termina	o portão de sair
Vitor	gosto	de aprender, brincar	o pátio, a quadra, a sala de aula
Eliana	é legal	a gente vê pessoas, estuda	não sei
Barbara	adoro	brincar e ver os amigos	pátio
Isabela	adoro	estudar e encontrar os amigos	quadra
Mirian	odeio	é tudo chato	quadra
Lucas	só um pouquinho	Educação Física	quadra

As respostas das crianças ficam divididas, mas o que as atrai na escola é poder estar com os amigos, a quadra e a atividade desenvolvida nesse local, na aula de Educação Física. Nessa aula, as crianças podem brincar por um tempo maior, elas vivenciam jogos e brincadeiras com os amigos e colegas de sala. Note-se que gostar da escola não é necessariamente um aspecto de destaque, visto que apenas quatro crianças disseram interessar-se por estudar/aprender, enquanto seis gostam de encontrar ou ver pessoas.

Os professores polivalentes, em geral, alegam reiteradamente que os processos de formação inicial ou continuada não os muniram de suporte teórico-prático para a utilização do jogo como recurso pedagógico ou, então, que as instituições não proporcionam condições materiais, espaciais e temporais adequadas para a inserção dessa atividade, no contexto educacional, enfatiza Lima (2008). Contrariamente a essas alegações de professores, as crianças, inclusive os sujeitos desta pesquisa, buscam todos os tempos e espaços para poderem brincar, mesmo que seja na “clandestinidade”.



Fig. 30- Corredores – bater nas placas



Fig. 31 - Escadas – aboleta, passa anel



Fig.32 - Colunas – Terremoto



Fig. 33 - Pátio - Amarelinha

Por outro lado, a afirmação dos professores é legítima, pois empregar o jogo como recurso pedagógico é uma tarefa tão complexa quanto a de outros trabalhos pedagógicos com outras linguagens. É imprescindível, de acordo com Lima (2008), que o educador tenha fundamentação teórico-prática, clareza de princípios e de finalidades, quer dizer, para torná-lo essencial, no contexto educacional, é fundamental que o educador consiga perceber quais são os aspectos do desenvolvimento infantil que são promovidos e aprimorados no jogo e na brincadeira, atividades que requerem conhecimentos sobre o tema e a adoção de atitudes investigativas e reflexivas, portanto, formação adequada.

Todavia, esses não são os únicos motivos pelo quais os jogos e as brincadeiras não são contemplados ou, se são permitidos pelos adultos, têm tempo e hora bastante restritos para acontecer. A sociedade, em geral, preocupa-se em oportunizar conhecimentos, como Matemática, Ciências, História, Português etc., porque acreditamos que as crianças precisam deles para se desenvolver e adentrarem no mundo do trabalho, quando forem requisitados para tal. Diante disso, acabamos por organizar os tempos e modos de estar na escola, de forma a cumprir o planejamento, o material que acreditamos ser necessário, porque nos sentimos na obrigação de propor uma

educação que lhes garanta acesso ao trabalho. Nesse processo, deixamos de perceber quanto o jogo e a brincadeira têm sentido e constituem um importante elemento na vida das crianças e para seu desenvolvimento. Muitas vezes, por falta de conhecimento, entendemos a brincadeira e os jogos das crianças enquanto um empecilho à aprendizagem, ou talvez porque nós mesmos nos afastamos dessa dimensão humana, a ludicidade.

Por essa reflexão, mais do que o oferecimento de condições materiais, espaciais, temporais, adequadas e desafiadoras, além da formação adequada dos profissionais, precisamos (re)pensar nossos paradigmas que norteiam a relação entre o trabalho e o lúdico.

3.4 As regularidades da Cultura Lúdica

Por cultura lúdica, “[...] entende-se a capacidade das crianças em construírem de forma sistematizada modos de significação e de acção intencional, que são distintos dos modos adultos de significação e acção”. Elas são produzidas socialmente, constituídas e “[...] alteradas pelo processo histórico de recomposição das condições sociais” (SARMENTO, 2002, p. 3-4). O autor prossegue:

[...] as culturas da infância, sendo socialmente produzidas, constituem-se historicamente e são alteradas pelo processo histórico de recomposição das condições sociais em que vivem as crianças e que regem as possibilidades das interações das crianças, entre si e com os outros membros da sociedade. As culturas da infância transportam as marcas dos tempos, exprimem a sociedade nas suas contradições, nos seus estratos e na sua complexidade. (SARMENTO, 2002, p. 4).

As crianças, segundo Sarmento (2004), constituem-se a partir da mediação e da estreita relação que estabelecem com a cultura e a sociedade. Elas veiculam formas de inteligibilidade e constroem sentidos e significados sobre diversas esferas, porém, de forma específica e distinta dos adultos. O autor destaca que as culturas lúdicas se assentam em quatro eixos estruturadores: *ludicidade, fantasia do real, interatividade e reiteração*.

A ludicidade é o pilar da condição da infância: brincar é algo muito sério para criança, que o faz abnegadamente. Brincar não é natural, mas a maior parte das crianças do mundo brinca, porém de formas diferentes. E, contrariamente aos adultos, que brincam em oposição ao trabalho (lazer), as crianças desenvolvem-se perante as brincadeiras, muito embora elas próprias não estejam preocupadas com o produto de sua ação, inclusive com os pretendidos pela educação

formal (SARMENTO, 2004).

A fantasia do real, outro eixo das culturas da lúdica, é marcada pela falta de literalidade, pela qual o tempo e espaço perdem sua linearidade; a fantasia do real é constituída pelo processo de imaginação e considerada por Sarmiento um modo de inteligibilidade. Nas brincadeiras de faz-de-conta, as crianças podem transpor o uso dos materiais, por exemplo, as sandálias tornam-se as traves do gol. Segundo a perspectiva da Psicologia e da Psicanálise, o faz-de-conta contribui para que a criança elabore seus medos, tensões, com situações que ainda não é capaz de compreender ou lidar.

Quanto ao eixo “interactividade”, as crianças revelam que as culturas infantis são essencialmente culturas de pares, envolvendo rotinas, valores, atividades, interlocuções, nas quais são compartilhadas e produzidas uma diversidade de atividades com seus coetâneos ou com os adultos. As relações que estabelecem lhes permitem desenvolver sociabilidade, superar desafios e medos, verbalizar as representações que têm sobre as coisas, pactuar com os parceiros, criar e executar estratégias com a finalidade de resistir às investidas dos adultos; de fato, na cultura de pares, as crianças elaboram conflitos, entre si, mas também os resolvem. Em síntese, na interatividade, um conjunto estável de atividades ou rotinas, artefatos, valores e ideias é produzido e partilhado, na interação com os seus pares (CORSARO; EDER, 1990).

No quarto eixo, reiteração, as crianças expressam a noção de não haver linearidade temporal em suas atividades e ações. Ao brincarem, elas mudam de personagem, repetem falas ou a brincadeira. Reiniciam uma atividade, interrompem-na e recomeçam algum tempo depois, partindo do mesmo ponto, como se a atividade estivesse congelada no espaço/tempo. Sinteticamente, para a criança, o desenvolvimento de atividades lúdicas não se conserva linear. As crianças, nesse contexto, assumem seu papel com seriedade, conforme já frisamos, praticam acordos sociais de situações cotidianas com prazer e sem preocupação com o produto dessa brincadeira, em que a ludicidade se torna condição primordial (SARMENTO, 2004).

3.4.1 Evolução de uma brincadeira

Silenciosamente, uma brincadeira foi ganhando forma e espaço no contexto escolar. Primeiramente, nós a acompanhamos, a distância, sendo convidados sutilmente a tomar parte dela, no momento em que a brincadeira havia assumido outra forma e que conseguimos

entendê-la melhor.

Um dos funcionários da escola já havia nos informado que determinadas brincadeiras eram coibidas pela equipe e, dentre elas, destacou uma que conseguimos acompanhar por quase um ano. Essa brincadeira, em nenhum momento recebeu alguma denominação, mas se principiou com meninos de nove anos, no horário do intervalo.

Dois meninos maiores e mais fortes seguravam os menores pelos pulsos e pelos tornozelos, levantavam-nos do chão e os sacudiam no ar, de um lado para outro, como se fosse um balanço humano. Os menores deliciavam-se com isso, havia entendimento mútuo entre os pares. Todavia, perante a tentativa de coibição dessa “atividade perigosa”, por parte dos funcionários, as crianças passaram a desenvolvê-la na “clandestinidade”. As crianças escolhiam locais que os olhares dos funcionários não pudessem alcançar. Os funcionários costumam permanecer no pátio, próximo às mesas de refeição, porque ali se concentra maior número de crianças.

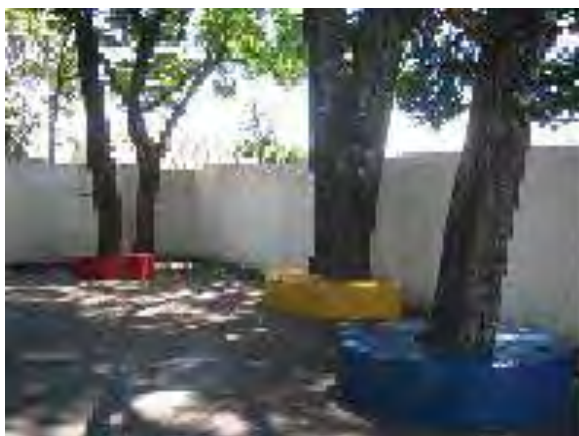


Fig. 34 - Locais para brincar I



Fig. 35 - Locais para brincar II

Geralmente, as crianças recorrem a esses espaços para “fugir” dos olhares dos funcionários. Normalmente, são espaços poucos requisitados, como o da Figura 34, que é estreito e no qual cabem poucas crianças. O outro (Fig. 35) expõe as crianças ao sol, o que não é muito adequado em função da alta temperatura, em média 28° C. Mesmo assim, as crianças recorreram a esses espaços.

Simultaneamente, ocorria outra brincadeira, na qual os meninos corriam atrás das meninas, que entravam aos gritos para dentro do banheiro feminino. Uma vez lá dentro, tentavam puxar os meninos para dentro do banheiro, eles resistiam: afinal, lá não é domínio masculino. Por vezes, as meninas corriam atrás dos garotos e os que não corriam tanto quanto as garotas também entravam no banheiro; as meninas ficavam aguardando na porta e provocando-os com palavras, tais

como: *Fracote, mariquinha, molenga...*

À medida que começamos a brincar com as crianças e as brincadeiras eram partilhadas por meninos e meninas, os meninos que, anteriormente, brincavam de “balanço humano”, acreditavam que estavam seguros com a nossa presença e retomaram o jogo. Por aproximadamente três dias consecutivos, os meninos correram atrás das meninas, mas elas não correram para dentro do banheiro. Elas se juntavam e batiam nos meninos, para se desvencilhar deles e, em seguida, saíam correndo. O grupo foi novamente coibido por um funcionário, imediatamente as crianças sentaram-se próximas do local no qual eu estava e começaram a discutir/negociar com o funcionário:

Funcionário – Pode parar, daqui a pouco vocês se machucam e aí, já viram.
 Crianças – Mas, por que não pode?
 Funcionário – Já disse, isso vai acabar em choro. Não é a primeira vez que falo. Isso é muito perigoso.
 Crianças (várias ao mesmo tempo) – Nada pode... que droga!
 Funcionário – Não teimem! Nós é que somos responsáveis, se vocês se machucam. Vão fazer outra coisa (em seguida se retira).
 Bárbara – Você viu, Ju, o que o tiozinho fez? Ele acabou com a brincadeira.
 Gabriel – É mesmo...
 Pesquisadora – Sim. Ouvi o que ele disse.
 Isabela – Que a gente ia se machucar e que é para parar.
 Pesquisadora – Não tem outra forma de brincar sem se machucar?
 Victor – E se a gente continuar?
 Crianças – Não...
 Mirian – É só continuar e não bater. Olha lá, um monte de criança correndo. Vamos brincar!
 Bárbara – É mesmo! Vamos brincar! (Dirige-se às meninas) Mas não vale bater nos meninos, certo?
 Meninas – Certo.
 Meninos – Não vai ter graça só pegar, mas vamos, vai... (Diário de campo - Intervalo).

O sinal anuncia o término do intervalo e as crianças seguem para sala, muito descontentes, mas combinando a continuidade da brincadeira. No dia seguinte, a brincadeira é retomada. Dois ou três meninos correm atrás de uma única menina e a seguram, as demais fazem cócegas para que eles a soltem. Enquanto isso, a garota que está presa fica segura pelos pulsos e tornozelos, gritando por ajuda às amigas e rindo. Novamente, chega uma inspetora²² de alunos.

Funcionária – Que pouca vergonha é essa!
 Crianças (assustadas, falam ao mesmo tempo tentando se defender) – É brincadeira...
 Funcionária – Isso não é brincadeira coisa nenhuma. Onde já se viu menina brincar dessas

22 A funcionária havia voltado do período de licença e estava tão exaltada que perdeu o controle. Ela não sabia o que eu fazia na escola e que eu havia combinado com a Coordenadora que me responsabilizaria por aquelas crianças no período de intervalo e nos momentos em que eu as solicitasse para entrevistas ou outra atividade referente à pesquisa. Nesse dia, sentimos a pressão que um adulto exerce sobre as crianças.

coisas... vamos parar... está muito feio isso aí.
 Isabela (quase chorando) – A gente não está fazendo nada errado!
 Bárbara – Você está sendo injusta, ninguém está batendo em ninguém.
 Gabriel – Credo! A gente não pode fazer mais nada.
 (As crianças se aproximam de mim, buscando proteção.)
 Funcionária – Onde já se viu uma coisa dessas, menina..
 Crianças (descontroladas) – A gente não está fazendo nada de mal..
 Funcionária – Fiquem quietos! Eu estou falando! (em tom áspero, quase aos berros). Sabe [pausa], elas até são comportadas, mas dessa vez elas extrapolaram. Onde já se viu uma coisa dessas!?

.....

Apesar das broncas e do susto que todos tomamos, as crianças não desistiram. Num terceiro momento, as crianças transferiram a brincadeira para as segundas e terças-feiras. O motivo é evidente: buscaram retomar a brincadeira no momento em que os funcionários estavam distantes. Nesses dias, parte das crianças é dispensada do reforço. Os meninos comportavam-se exemplarmente, durante o horário de aula, para serem os primeiros a ser dispensados. Lá embaixo, no pátio, os garotos escondiam-se atrás das paredes ou das colunas, surpreendiam as meninas, que saíam para a rua, correndo ao encontro dos pais, entre gargalhadas, gritos e euforia. Na primeira vez que acompanhamos esse momento, as meninas corriam e seguravam em nossos braços, como se fôssemos um porto seguro. Os meninos não davam importância ao fato e se aproximavam mesmo assim e as importunavam: elas giravam em torno do nosso corpo para fugirem.

Percebendo a necessidade das crianças, combinamos com a direção que as crianças que não precisassem de reforço escolar ficariam sob nossa guarda, e os pais gostaram da ideia. Essa atitude possibilitou o registro e melhor compreensão da atividade lúdica.

As crianças ficaram felizes e sentiram-se mais tranquilas para dar continuidade à brincadeira. Diante dessa possibilidade, combinaram que, ao serem pegas, as meninas deveriam permanecer em um local de guarda (Fig. 37) – o céu da amarelinha – e, quando todas fossem pegas, elas é que capturariam os meninos.



Fig. 36 – Brincadeiras



Fig. 37 – Brincadeiras



Fig. 38 - Brincadeiras

As mesmas meninas da brincadeira eram as que, no horário do intervalo, importunavam os meninos e corriam para o banheiro, permanecendo nessa brincadeira pequena parte do intervalo. A brincadeira de importunação prosseguiu por cerca de seis meses; até então, nós não tínhamos compreendido que era a junção de diversos elementos de outras brincadeiras, como se fossem fases de uma brincadeira em construção. As regras, os tempos e modos de brincar foram alterados e conformados lentamente, durante quase treze meses, mediante a vontade das crianças de continuar brincando, contudo, sem deixar de participar de outras brincadeiras, produzir e compartilhar sentidos.

4. INFÂNCIAS, TELEVISÃO E OUTRAS MÍDIAS

No final do segundo capítulo, asseveramos com Muller e Delgado (2006) que a infância está em um entre-lugar. Afirmamos, ainda, que as crianças acabam por desenvolver suas brincadeiras, onde for possível, no espaço escolar. As informações sobre as matrizes culturais nos importam, porque, conforme salienta Pinto (2000), o processo de recepção não nasce nem circula numa espécie de vácuo social.

Considerando o objetivo da pesquisa, que é compreender a presença da televisão nas atividades lúdicas das crianças e, também, verificar como as crianças exercem o processo de mediação junto aos seus pares, contemplando os conteúdos apropriados a partir desse meio, neste capítulo, apresentaremos os dados reunidos em duas dimensões da produção e da recepção televisiva, com enfoque na dimensão institucional.

No que se refere à recepção, buscamos valorizar e elencar os dados oferecidos pelos sujeitos, que são: 1) os meios de comunicação de massa de que as crianças fazem uso ou a que têm acesso; 2) a quantidade de tempo destinado ao uso das mídias; 3) as formas de interações das crianças com esses meios; e 4) seus gostos e hábitos de consumo.

Inicialmente, procuramos assimilar algumas formas utilizadas no Meio de Comunicação de Massa para “recrutamento”, manutenção da audiência e disseminação dos seus produtos. Os dados aqui presentes foram partilhados pelas crianças e cuidadores, em sua maioria, no contexto familiar.

O conhecimento dos programas da TV aberta, de mais expressão e informados pelas crianças, nos ofereceu subsídios para percebermos referências simbólicas para, posteriormente, discutirmos o fortalecimento da cultura lúdica e verificar se há ancoragem dos elementos dos programas na cultura de pares dos sujeitos. Sinteticamente, conforme já afirmado, tentamos levantar dados para entender a relação entre infâncias e mídias.

4.1 A Mediação Televisiva

Considerando nosso recorte dentre as mídias, no centro de nossas salas ou nos quartos, em caixas, chega até nós um mundo de imagens, sons, palavras que nos comunicam sobre

diversos assuntos e em diversos formatos. A caixa, o televisor, é um aparelho que já não é tão singular como fora no passado. Hoje ele nos conecta, muitas vezes em tempo real, a uma diversidade de fatos que ocorrem no mundo todo. Ao analisar a história desse meio de comunicação de massa, compreende-se que não foi sempre assim, pois, no decorrer de sua história esse meio e seus formatos foram modificados.

A televisão²³ chega ao Brasil na década de 1950, com imagens em branco e preto; somente vinte anos, após sua chegada, ocorreu a primeira transmissão oficial em cores. O formato do aparelho televisor foi evoluindo, ganhando novas formas com componentes cada vez menores e qualidade de resolução da imagem cada vez maior. As telas dos televisores ficaram grandes e mais finas, o aparelho ganhou acessórios, videocassete, logo após, o *Digital Versatile Disc* (DVD) – Disco Digital Versátil. Esses aparelhos, frutos do avanço tecnológico, proporcionam imagens cada vez mais nítidas, permitindo também a gravação de programas e, posteriormente, sua assistência.

No que tange à produção da televisão, nos últimos sessenta anos, suas lógicas e formatos industriais foram se alterando continuamente, ou seja, houve uma crescente lógica de inovação dos formatos, com a finalidade de atingir altos níveis de audiência.

Como exemplo, do alto nível de tecnicidade, nos dias atuais, há modelos de televisores que são conectados à *internet*, em que o usuário assiste ao seu programa favorito e, ao mesmo tempo, “navega” pelos sites de relacionamento, isto é, “surfa” na *internet*, pelo televisor. Saímos de uma caixa pesada, com funcionamento por um tubo, a um televisor com telas cada vez maiores e de alta definição. O avanço tecnológico é tamanho que existe um protótipo, desenvolvido pelo Laboratório de Pesquisa em Ciência e Tecnologia da *NHK*, capaz de analisar as preferências e reconhecer as sensações do usuário.

Além de mais um meio para nos conectar a rede de comunicações ou informação, muito em breve, o televisor poderá reconhecer as nossas sensações enquanto assistimos a sua programação. Daí, emerge a seguinte “problemática”: de um lado, temos um grande avanço tecnológico; do outro, temos milhões de famílias que não podem consumir todas as tecnologias, mesmo as mais simples, e que acabam por consumir televisão. Em sua maioria, não são alfabetizadas, institucionalmente, para lidarem com esses aparelhos e suas linguagens, o que parece um contrassenso, pois quem produz os programas televisivos conhece cada vez mais os receptores sujeitos e, com essa nova tecnologia, ao que tudo indica passará a conhecer ainda mais o sujeito

23 No site <<http://www.tudosobretv.com.br>> é possível ter uma panorâmica sobre a história da televisão brasileira.

receptor.

Ao ligar o aparelho televisor, somos remetidos a um universo de sons, imagens e palavras de alta definição, em que a comunicação se converte em questão de meios, isto é, de produção de discursos públicos cuja hegemonia se encontra hoje paradoxalmente do lado dos interesses do privado.

Inicialmente, o Estado, como forma de coibir os exageros, criou políticas de defesa ao consumidor, legislações que regulam a “ordem” do mercado e, até mesmo, acordos entre os próprios operadores televisivos, uma vez que, em nome da lógica da rentabilidade, as emissoras competem entre si e a população, muitas vezes, é convocada ao consumo. Um exemplo claro dessa situação são os comerciais dirigidos ao público infantil, nos quais a indústria de propaganda, representada aqui pelos marqueteiros, ensina as crianças a argumentar e importunar seus pais para comprar determinados produtos, ora denominados “comerciais de importunação”. Nesse sentido, o Estado, diante de interesses e poderes contrapostos, que têm afetado e continuam afetando, especialmente, a regulação dos discursos que, da parte do Estado, buscam dar estabilidade à ordem constituída e, da parte dos cidadãos – maiorias e minorias – tentam defender seus direitos e se fazerem reconhecer, quer dizer, (re)constituir permanentemente o social (MARTÍN-BARBERO, 2004).

Na perspectiva de Martín-Barbero (2004, p. 111), o modo de ver o problema tem se alterado, ou seja, o processo de investigação da comunicação nas matrizes comunicacionais tem contribuído na quebra de “[...] uma concepção instrumentalista do Estado ‘polícia’ e monolítico, cegamente a serviço da classe dominante, para dar lugar a uma visão do Estado como local de luta e de conflitos específicos nos relacionamentos de poder”.

Para além de legislações que buscam a regulação do mercado e manutenção de direitos, em 1982, os países têm organizado cúpulas para discutir questões e ações ligadas à mídia nos diversos países. Os encontros ocorrem a cada três anos: na Austrália (1995), Inglaterra (1998), Grécia (2001), Brasil (2004), África (2007) e Suécia (2010); cada realização tem objetivos diferenciados. A 4ª Cúpula Mundial de Mídia para Criança e Adolescentes – “Mídia para todos”,²⁴ aconteceu na cidade do Rio de Janeiro e discutiu o acesso à mídia de qualidade como um direito de todos.

O título da cúpula brasileira anunciava questões específicas da realidade brasileira, como a necessidade de se investir na inclusão digital, uma realidade que parece estar

24 Outras informações sobre o evento estão disponíveis no portal da Unirio: <http://portalmultirio.rio.rj.gov.br/riosummit2004/noticias_full.asp?id_noticias=1168&idioma=por&forum=>>.

distante da solução, embora já se tenha avançado nessa questão. Outras ações são necessárias para o avanço da alfabetização midiática, como, por exemplo, a formação para os professores, ampliação no campo de pesquisa, entre outros.

Nesse sentido, motivados pela 4ª Cúpula Mundial de Mídia para Criança e Adolescentes, Conferência de Sevilha (2002) e Convenção de Bellarina (2002), professores, pesquisadores, estudantes e instituições da temática Mídia-Educação, da IV Jornada de Debate sobre Mídia e Imaginário Infantil e do Primeiro Seminário de Pesquisa em Mídia-Educação, realizada em novembro de 2006, na cidade de Florianópolis – Santa Catarina consolidaram uma carta, que “[...] pretende ser um instrumento de explicitação, comunicação e busca de diálogo com pessoas interessadas, organizações e instituições responsáveis pelo planejamento e pela efetivação de ações no campo da cultura da mídia e da educação”, contendo oito propostas de ação:

- 1) elaborar propostas teórico-metodológicas para **inserção da Mídia-Educação nos cursos** de formação inicial e continuada de professores e de profissionais da comunicação;
- 2) estimular a **pesquisa** acadêmica na área de Mídia-Educação em integração com a prática educativa;
- 3) Propor a criação de **cursos de extensão e pós-graduação** na área de Mídia-Educação, em parceria com outras universidades e instituições;
- 4) Estimular as diferentes formas de inserção da Mídia-Educação na **escola** e na **comunidade**, e fortalecer as **redes de observação** da produção cultural de mídia para infância e juventude e das experiências escolares;
- 5) Estimular o **mapeamento** e a **socialização** das experiências e das pesquisas realizadas na área, através da organização de bancos de dados e publicações;
- 6) estimular a realização de **seminários** de pesquisa em Mídia-Educação e outros eventos relacionados ao campo;
- 7) Apoiar projetos de Mídia-Educação que fortaleçam a **diversidade** e a **relação escola-comunidade-cultura**;
- 8) Estimular o **intercâmbio** entre educadores e profissionais da comunicação e da cultura.

A carta indica uma série de ações necessárias que passam pelo investimento na formação dos sujeitos (em todos os níveis de ensino), para que estes saibam lidar com as mídias; a integração entre os pesquisadores (da comunicação e da cultura) e o fortalecimento dos grupos de pesquisa, promovendo divulgação dos dados “apurados” e propondo apoio aos projetos que abarquem escola-comunidade-cultura.

A cúpula e a Carta de Florianópolis²⁵ nos mostram a necessidade de se discutir mídia, cultura e educação no Brasil, mesmo que, conforme afirmação anterior, estejamos num

25 A carta está disponível no site: http://portalmultirio.rio.rj.gov.br/portal/riomidia/download/carta_florianopolis_midia_edu_2007.pdf

processo de inclusão digital. Sabendo dessas questões, dentre as mídias, escolhemos a de maior alcance entre as classes populares, a televisão aberta, aparelho que completa seu sexagenário aniversário em nosso país. Assistida, diariamente, por diversos sujeitos e exibindo diversos programas, portadores de lógicas específicas, com gêneros e formatos diversos, ideias, valores etc., ela é um elemento que compõe a esfera da produção e, conseqüentemente, uma das “facetas” das múltiplas mediações que merecem ser compreendidas.

4.1.1 Lógicas de Produção e os Formatos Industriais

Em nosso país, a emissora Rede Globo²⁶ está presente em 5.043 municípios e possui 113 emissoras entre geradoras e afiliadas. Atinge altos índices (*share*) de audiência: no horário nobre, esta é de 74% com relação às demais emissoras; no período matutino, alcança *score* de 56%, 59% no vespertino e 69% no noturno, colocando-se, no Brasil, na condição hegemônica. A maior parte de sua programação, exibida diariamente, é criada e realizada em seus estúdios, totalizando aproximadamente 1281h20min de transmissão. Desse número total de transmissão, 692h40min correspondem a ficção e 462h, a ficção seriada. Das 692h40min, 190h40min são destinadas à programação que envolve a temática da infância ou protagonizada por criança e adolescente, o equivalente a 27,53% da programação. A ficção seriada para crianças e adolescentes é de 40h, ou seja, 5,77%.

A novela é o gênero mais representativo, com cerca de 4h diárias; no ano de 2011, no período de realização da pesquisa, estavam sendo exibidas, na sessão “Vale a Pena Ver de Novo”, *O Clone*; novela²⁷ das 18h, *Cordel Encantado*; das 19h, “*Morde e Assopra*”; e, das 20h, *Insensato Coração*. Esse gênero de programa atinge um número considerável de audiência. Frequentemente, as de maior audiência são reprisadas ou reeditadas, como é o caso da novela *Ti ti ti*, primeira versão escrita por Cassiano Gabus Mendes e apresentada em 1985 e, posteriormente, adaptada por Maria Adelaide Amaral e exibida em 2010, que chegou a atingir 40 pontos na audiência. A trama manteve o enredo e ganhou novos elementos, como um *blog* da personagem Beatrice M. (filha de um dos costureiros), no qual ela comentava, criticava e divulgava entrevistas

26 Dados obtidos com base na programação presente na grade da TV Globo, no site www.globo.com, em fevereiro de 2010.

27 Essas novelas foram exibidas no segundo ano de pesquisa (2011). Anteriormente, a partir das 18h, foram exibidas as novelas *Araguaia*, *Ti ti ti* e *Passione*.

com personalidades do mundo da moda. As telenovelas²⁸, em geral, criam tendências de moda, por meio dos figurinos, de utensílios domésticos, cenários, bijuterias, calçados, em suma, de uma infinidade de objetos, produtos que são vendidos pela emissora, em sua loja virtual, Globo Marcas, gerando lucro à empresa.

As novelas que atingem bons índices de audiência são vendidas para o mercado mundial. Nesse sentido, Martín-Barbero (2001, p. 111-112), afirma que a telenovela “[...] tem como contrapartida uma clara debilidade de sua capacidade de *diferenciação* cultural” e, conseqüentemente, acaba por moldar “[...] a imagem desses povos em função de públicos cada dia mais neutros, mais indiferenciados”. Por outro lado, a telenovela é um lugar de cruzamento entre a televisão e outros campos culturais, literatura, cinema e teatro, gerando um conflituoso campo de redefinições políticas e culturais. Ao serem produzidas sob dinâmicas internas de uma identidade cultural plural, acabam por mobilizar “[...] processos de experimentação e inovação que permitem inserir nas linguagens de uma tecnicidade mundializada a diversidade de narrativas, gestualidades e imaginários nos quais se expressa à verdadeira riqueza de nossos povos”. Diante disso, há “cotidianização da narrativa” e o encontro do gênero com a história e com algumas matrizes culturais brasileiras (MARTÍN-BARBERO, 2001, p. 119-120).

O exemplo atual mais próximo que temos, apesar de ainda não ter sido vendida para outros países, é a novela *Cordel Encantado*, escrita por Thelma Guedes, Duca Rachid e Thereza Falcão, cujo enredo mescla diversos elementos da cultura nordestina brasileira com elementos da cultura da realeza europeia, num *mix* de passado, não longínquo, com um presente próximo, no qual os autores criaram personagens tradicionais, como cangaceiros, elementos simbólicos da cultura nordestina, adicionando-lhes relações amorosas de diversos tipos e semeando humor e conflitos por toda a trama.

As temáticas das novelas podem colaborar, ou não, no *score* de audiência, como é o caso de escritores que apostaram em temas inovadores. *Bosco Brasil* apostou no prédio altamente tecnológico, Titã, da novela *Tempos Modernos*²⁹, exibida na faixa horária das 19h, no ano de 2009, que precisou sair do ar antes do tempo programado. As novelas produzidas por Walcyr Carrasco atingem entre 30 e 37 pontos de audiência, assim como, ao apostar na robô Naomi, da novela *Morde e Assopra*, exibida no mesmo horário, no ano de 2009, inicialmente atingiu apenas 21,6 pontos de audiência. O autor precisou repensar parte do enredo, para melhorar o índice de

28 A potencialidade da telenovela, no Brasil, é estudada por um grupo de pesquisadores ligados ao Centro de Estudos de Telenovela (CETVN) e vinculado ao Observatório Iberoamericano de Ficção Televisiva (OBITEL), formado por oito países.

29 Atingiu 25,2 pontos de audiência, quando geralmente uma novela desse horário chega a 30.

audiência, embora a novela contasse com elenco conceituado e tradicionalmente conhecido pelo público. Contrariamente a essa lógica, o robô da novela de Walcyr Carrasco, Zarigüim, faz grande sucesso entre crianças.

Não é somente o enredo da novela que mantém a audiência; as emissoras estabelecem lógicas que perpassam por fatores como: organização da grade, horário de transmissão, sequência dos programas, duração de cada programa, gênero, conteúdo e tempo de “intervalo/comercial” entre eles. A grade, por exemplo, tem por objetivo não somente construir uma audiência estável, mas identificável, e abranger públicos diferenciados e fiéis à sua programação. Ela é pré-definida pelas emissoras e é “[...] resultante das pesquisas de audiência e da estratégia de cada rede”. [...] O estabelecimento de determinados horários para um gênero na grade horária da programação brasileira pode ser diferente em outros países por motivos socioeconômicos, políticos e culturais”, mesmo que se trate de um produto que tenha atingido altos índices de audiência em seu país de origem (SOUZA, 2004, p. 58).

A distribuição dos gêneros, na grade televisiva, é minuciosamente pensada em razão dos ritmos do público, porque, para sobrevivência da emissora, é necessário que haja fidelidade do público. Uma das estratégias utilizadas é montar a grade diversificando gêneros (telejornal, desenhos animados, seriados, novelas etc.) em função do público-alvo “disponível”. Outra forma, conforme afirma Souza (2004, p. 123-124), é aproximar-se do público, buscando construir identificação; a telenovela, por exemplo, “[...] agora está muito próxima da vida, do dia-a-dia do brasileiro. As telenovelas brasileiras incluem forte dose de realismo”. Além disso, “[o] formato utilizado pelo gênero novela é praticamente o mesmo em todas as redes: capítulos diários, sequenciados, com média de duração de 30 a 40 minutos”.

A fragmentação é outra característica presente na televisão. No canal aberto, por exemplo, os programas são intencionalmente interrompidos e, nesses intervalos, são transmitidos os comerciais; eles seguem uma lógica associativa e cabe ao receptor estabelecê-la. As propagandas não visam a unificar os segmentos dos formatos apresentados, muitas vezes, provocam rupturas e contradições. A fragmentação ocorre, também, com relação aos gêneros televisivos (novela, seriado, animes etc.), ao serem “divididos” em capítulos ou episódios e subdivididos em pequenas unidades sequenciais, nomeadas por segmentos. Neles ocultam-se *links* e abrem-se brechas nas quais o receptor é convidado a se inserir no texto e preencher suas lacunas (FERRÉS, 1996).

Ferrés (1996) enfatiza que a diversificação dos conteúdos, seriação e segmentação do fluxo compõem o mosaico. Para o autor, a segmentação, igualmente, pode ser construída e controlada pelo telespectador, por meio da prática do *zapping*, um procedimento que consiste na

troca de emissora com auxílio do controle remoto. A troca contínua de canais fragmenta a “leitura” dos programas, porque o receptor recebe fragmentos ou pedaços do texto audiovisual, produzindo uma colagem de imagens descontínuas, justapostas e, muitas vezes, contraditórias.

Os elementos brevemente expostos, a diversidade e os significados dos textos, a composição em mosaico, segundo Rocha (2005) e Ferrés (1996), possibilitam uma diversidade de leituras dos formatos, gêneros presentes nos diversos meios.

Com relação às preferências dos sujeitos da pesquisa, adiantamos que os gêneros estão concentrados na categoria entretenimento, a mais presente na televisão brasileira. Considerando a quantidade de tempo que os sujeitos assistem à televisão, o gênero³⁰ de destaque entre os sujeitos da pesquisa é a telenovela, gênero altamente rentável. Quanto a isso, Souza (2004, p. 121) assegura que cada capítulo de uma novela custa à TV Globo cerca de 105 mil dólares.

Diversos estudos reconhecem que a novela surgiu do romance-folhetim, texto literário impresso em capítulos e, posteriormente, transposto para o palco e para as rádios. Para Souza (2004, p. 123), a telenovela é um gênero que “[...] desafia o conceito de telespectador passivo ou de TV como fonte de alienação, visto que sua vida está retratada nos folhetins diários”.

A composição da narrativa desse gênero pode advir de um fato ou acontecimento, da adaptação de um romance, peça teatral ou conto, sempre distribuída em capítulos. Sua construção busca criar identificação, envolver e emocionar o receptor – sujeito. Na perspectiva de Souza (2004), o formato de cada programa é a base do êxito da audiência, de difícil distinção entre o que é primário ou secundário, na obtenção da audiência, porque eles são diversos. Um único programa pode, ainda, reunir gêneros variados, ocorrendo os formatos denominados híbridos.

A linguagem predominante nas novelas é a audiovisual e, nesse caso, “[...] a linguagem verbal se põe a serviço de um espetáculo visual e sonoro”. Segundo Martín-Barbero (2009, p. 293), desde sua própria lógica, a linguagem audiovisual efetua uma nova diagramação dos espaços e intercâmbios humanos.

4.1.1.1 A linguagem audiovisual

A televisão é a mídia hegemônica na cultura dos povos da América Latina,

30 Martín-Barbero (2001) entende os gêneros como estratégias de comunicabilidade, fatos culturais e modelos dinâmicos, articulados com as dimensões históricas de seu espaço de produção e apropriação.

atuando sobre o imaginário das pessoas e, por isso, trata-se de um fenômeno social e cultural de crescente importância, inclusive, no Brasil; a presença maciça desse meio de comunicação na vida dos brasileiros concorre com a tradição da linguagem oral.

Obviamente, a linguagem audiovisual está ganhando espaço, nas revistas, no rádio, no cinema, na televisão. Ela é caracterizada por elementos como: mixagem, linguagem popular, dramatização, composição em *flashing*, disposição por “razão de ser” e pela relação ideal entre fundo e figura. O audiovisual é a *mixagem*, processo realizado em uma mesa própria, na qual se dá a sincronização entre som, palavra e imagem, sendo que a “junção” deve funcionar num quarto de segundo. É um processo tão rigoroso e delicado, quanto o que consiste em misturar os nomes e os adjetivos, na composição literária. Nesse processo, o *som*, *palavra* e *imagem* são respeitados, de forma a preservar as especificidades de cada um. O papel do *ruído* é lançar para os ouvintes acontecimentos e ou situações concretas; o *som* cria um coeficiente passional; a *imagem*, por sua vez, fixa e remete o receptor sujeito para longe e a *palavra*, por sua vez, estrutura. A interação entre esses elementos torna-os uma linguagem, ou seja, um modo particular de comunicação regido por regras originais, resultantes da utilização simultânea e combinada de diversos documentos visuais e sonoros. A composição em *flashing*, lógica da linguagem audiovisual, não é necessariamente linear, já que sucessivas facetas se destacam, às vezes, aparentemente sem ordem, num fundo comum; a impressão que se tem é que “tudo salta”, num vai-e-vem entre a percepção global e a percepção dos pormenores (BABIN; KOULOUMDJIAN, 1989).

Os diálogos entre as personagens evocam gestos e mímicas, quer dizer, o audiovisual, mas não somente isso, pois eles se constituem em uma linguagem familiar, por vezes vulgar, a linguagem popular, que “[...] exprime uma relação primitiva, essencialmente, original e física entre os seres e as coisas”, e devem unir-se à matéria. Nesse sentido, os diálogos requerem do diretor, não somente dos atores e atrizes, o talento para dramatizar qualquer acontecimento. A *dramatização* realça, cria tensão, põe tudo em evidência, para que os receptores-sujeitos mergulhem nessa linguagem. O “sentido” e a eficácia de uma mensagem dependem da relação de diferença e distância ideal entre o *fundo e a figura*, entre texto e contexto. O diretor irá jogar com os efeitos e mudanças repentinas de planos, nas tomadas de cenas, e músicas entre as sequências das cenas. Toda sua atuação será regida pela lei: captar a atenção, despertar cada vez mais o gosto pelo ver e ouvir. Diante disso, a dramatização é a força da linguagem audiovisual: “[...] distância ideal entre a voz e o silêncio, entre a música e a imagem, entre a tonalidade da prova e a palavra pronunciada, entre a cor dominante e a cor excepcional”. A produção dessa linguagem e dos programas requer, ainda, a escolha de equipamentos e profissionais capacitados para captar os sons, modular a voz,

produzir hesitações, de maneira a realçar os tons, torná-los harmônicos e possantes. Cria-se, no processo comunicativo dos meios, códigos específicos e signos; com eles, os meios de comunicação de massa produzem “[...] efeitos de percepção, processos de recepção e comportamentos sociais que lhes são próprios” (BABIN; KOULOUMDJIAN, 1989, p. 38-48).

Santaella (2003, p. 29), numa perspectiva semiótica, salienta que os aparelhos midiáticos funcionam como prolongamentos dos nossos órgãos sensórios (ouvidos, olhos), “[...] amplificam a capacidade humana de produzir signos”, porque “[...] são máquinas de registro e reprodução ou gravação daquilo que os sentidos captam”. Essas máquinas, construídas com o auxílio de pesquisas e teorias científicas sobre o funcionamento dos sentidos humanos, são “[...] dotadas de uma inteligência sensível, na medida em que corporificam certo nível de conhecimento teórico sobre o funcionamento do órgão que elas prolongam”. Continua a autora:

São também máquinas cognitivas tanto quanto são cognitivos os órgãos sensórios. Se os sentidos humanos funcionam como janelas para o mundo, canais de passagem, meios de conexão entre o mundo exterior e o interior, se algumas funções cerebrais já começam a ser executadas nos níveis do olho e do ouvido, todos esses papéis também se incorporam aos aparelhos. (SANTAELLA, 2003, p. 199-200).

Embora Leite (2005), na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural, não convirja com a mesma corrente que Santaella, ele afirma que não há dualidade entre as esferas (cognitiva e afetiva), ou seja, elas não se opõem, mas operam no princípio de totalidade, cuja unidade não descarta a existência de suas diferentes funções. A esfera motivacional humana, sustenta Leite (2005, p. 66), é integrada pelos sentimentos³¹, emoções³², afetos³³ e necessidades, que se relacionam entre si. Essas instâncias – afetos, sentimentos etc. – são articuladas na conformação do psiquismo humano com as emoções, em sua integralidade.

Considerando a teoria da atividade, os sentimentos vinculam-se às motivações humanas e às necessidades e se afirmam no processo de apropriação que pressupõe sua “[...]”

31 Sentimentos manifestam-se na vida psíquica como fluxos e impressões emocionais distintos por sua intensidade, grau, complexidade e conteúdo [...] manifestam-se [...] nas ações e condutas humanas (LEITE, 2005, p. 98).

32 As emoções são entendidas como mediadoras do processo psíquico, experimentam os sentimentos que se manifestam com extrema clareza na língua. “Impulsionam as variadas formas de atividade do homem, garantindo sua formação, existência e desenvolvimento como organismo, indivíduo e personalidade no sistema das relações sociais [...] Assim, o desenvolvimento das necessidades e o surgimento dos motivos humanos específicos podem ser apresentados somente em termos de variação de seus objetos” (LEITE, 2005, p. 23).

33 Os afetos podem ser conscientes ou inconscientes, tendo a função vigilante que se acumula pelos costumes e neles se preservam; expressam um sinal para o OUTRO, que pode interpretá-lo pela função denotativa da língua.

natureza sócio-histórica, o desenvolvimento dos valores em-si ou para-si de uma época”. E são resultantes do processo de objetivação e subjetivação humana, do processo de apropriação e de aprendizagem (LEITE, 2005, p. 103).

Na mediação, mesmo diante da tecnicidade presente na construção da linguagem audiovisual, com finalidade de despertar o interesse do público e mantê-lo, de preferência, “cativo”, Martín-Barbero (2004, p. 235) alerta que não podemos confundir a esfera da “[...] comunicação com as técnicas ou os meios de comunicação de massa”, porque “[...] é tão deformante quanto pensar que eles são exteriores e acessórios à (verdade da) comunicação, o que equivaleria a desconhecer a materialidade histórica das mediações discursivas nas quais se produz”. O autor esclarece que a *tecnicidade* se delineia, atualmente, no cenário da globalização, e que as questões surgidas com base na tecnicidade indicam o estatuto social da técnica, o restabelecimento do sentido do discurso e da *práxis* política (MARTÍN-BARBERO, 2009, p. 19).

Acreditamos que

[...] o desenvolvimento de diferentes meios de comunicação de massa não deve ser visto como um mero suplemento às relações sociais preexistentes, como se fosse a introdução de canais neutros que difundem bens simbólicos dentro da sociedade, mas que deixam as relações sociais intactas. Pelo contrário, o surgimento dos meios técnicos possui um impacto fundamental nas maneiras como as pessoas agem e interagem umas com as outras. Isto não quer dizer que o meio técnico determina a organização social de uma maneira simples e monocasual [...] Mas novos meios técnicos tornam possíveis novas formas de interação, e, com isso, servem para reestruturar relações sociais existentes e as instituições e organizações das quais elas fazem parte. (THOMPSON, 2000 apud ROCHA, 2005, p. 53).

Nesse contexto, os textos televisivos apontam para a experimentação tecnológica, para a fragmentação da narração e para a descontinuidade do fluxo textual. Martín-Barbero e Rey (2001, p.111), apoiados em Benjamin (1955), salientam que “[...] a crise da narração aponta para a perda da comunicabilidade da experiência”, uma experiência que, no campo da narração, por várias gerações, inscreveu-se no relato oral. Parafraseando Benjamin (1955) e levando-se em conta a interação do sujeito com as formas de ver, trata-se de uma percepção sensorial que tem sido alterada historicamente.

4.1.2 Família, Escola e Crianças: Competências de Recepção e Consumo

No início deste capítulo, apoiados em Pinto (2000), sublinhamos que há diversas agências³⁴, concebidas como instituições, que podem perspectivar o que se entende por criança e infância. Nas instituições é que os sujeitos encontram ou não espaços e tempos para agir com os meios. Nesse sentido, “[...] a dupla relação das matrizes culturais com as Competências de Recepção e as Lógicas de Produção é mediada pelos movimentos de *socialidade*³⁵ e pelas mudanças na institucionalidade”, nas quais as tramas das relações cotidianas “[...] tecem os homens ao se juntarem”, sendo nas Matrizes Culturais que ocorrem as ancoragens da práxis comunicativa. E, nesse processo, as Matrizes Culturais são (co)responsáveis por ativar, moldar e possibilitar ou não a conformação das diversas Competências de Recepção e Consumo dos Meios” (MARTÍN-BARBERO, 2009, p. 17).

Diante dessa consideração e pelos dados do Quadro 04, p. 52, que versa sobre as atividades que as crianças realizam fora do ambiente escolar, é possível observar os espaços frequentados pelas crianças e nos quais desenvolvem cursos de música, futebol, dança, inglês, teclado, balé, artesanato, catecismo, arte marciais, matemática (Kumon), que são desenvolvidos em programas municipais de incentivo ao esporte, lazer e cultura, em escolas particulares ou igrejas. Nesses espaços³⁶, segundo Orozco-Gómez (2005), as múltiplas mediações são configuradas e propõem contextos, possibilidades e formas de ação diversas.

No que concerne às competências geradas pelas instituições, conforme relatos mostrados no segundo capítulo, com dados informados nas entrevistas semiestruturadas, as famílias revelaram que desconhecem a totalidade dos programas a que suas crianças assistem e/ou não têm tempo para assistirem aos programas televisivos com elas, por mais que as emissoras tenham esse cuidado, na construção de suas grades, oportunizando determinados programas para certos públicos, segundo seu tempo de vida. Ocorre, também, que alguns sujeitos demonstram estar despreparados para lidar com tamanha fragmentação. Como é o caso da Mãe de Mirian:

34 As agências socializadoras – família, escola, meios de comunicação de massa, grupo de pares, entre outras – são compreendidas enquanto instituições, contextos ou grupos sociais nos quais os processos socializadores se verificam (PINTO, 2000, p. 70).

35 Martín-Barbero assume os termos *sociabilidade* e *socialidade* enquanto sinônimos.

36 Infelizmente, em função do tempo para realizarmos a pesquisa, tivemos que optar, restringindo-nos ao ambiente escolar e doméstico; contudo, em nosso convívio prolongado com as crianças, fomos alimentados com algumas informações de socialidade, nesses ambientes.

– Eu não entendo direito... passa muito rápido, todo dia acontece outra e outra coisa! Aí eu me perco, pois já não sei bem o que aconteceu nos outros dias... (risos). Eu não pude aprender a ler, escrever...sabe? A mente vai ficando fraca com a idade. Daí, então, eu falo com a Mirian e ela me explica. Das vezes, ela se aborrece, porque tá entretida com a novela, mas no reclame ela fala tim tim por tim tim. Ela é danada!, tudo que você pergunta da novela, ela lembra. (Relatos das famílias - Mirian, setembro de 2010).

Embora esse caso possa ser tomado como exceção dentre os outros, para nós, acontece uma inversão não muito comum, nas interações entre os cuidadores e os filhos, situação que acaba oportunizando a possibilidade da mãe emitir suas interações com as novelas, afirmar como sua filha se porta ao ser interrompida enquanto assiste a elas.

Com base nos diálogos realizados, na fase inicial da pesquisa, com as famílias dos dezenove sujeitos³⁷, por ocasião da aplicação das entrevistas, ouvimos as seguintes considerações acerca de suas impressões sobre os desenhos animados a que os filhos assistem: “bobos”, “coisas da vida”, “não são violentos”. Os cuidadores de Igor, Eduardo e Bárbara foram diretos e declararam desconhecer o teor da história dos desenhos assistidos por seus filhos: “*Não sei do que se trata, pois eu trabalho e nunca vi*” (mãe da Bárbara).

De maneira geral, os cuidadores se preocupam com a quantidade de tempo e o tipo de programa a que os filhos assistem e as mídias de que fazem uso. Entretanto, para os cuidadores, conhecer os conteúdos não é premissa para assumir postura de “censura” junto aos seus filhos, principalmente quanto ao tipo de mídia e sua utilização pelos filhos.

A postura de censura com relação ao tempo é afirmada com veemência por cuidadores, ao questionarmos sobre os jogos eletrônicos; eles não permitem que seus filhos usem o computador com jogos eletrônicos, por tempo indeterminado. Mesmo aqueles que não possuem computador ou *videogame* externam opiniões nas quais os jogos, sobretudo os de luta, são tidos como perniciosos – “são violentos”, “a criança fica boba, sai com a fisionomia transfigurada!”, “neles, as crianças só aprendem o que não presta, principalmente com esses jogos de luta”.

Gabriel – Minha mãe fica falando isso [que o jogo não é bom], mas até meu pai joga.

Mãe – Seu pai é adulto e já sabe o que é bom e ruim. Além disso, jogar não o prejudica em nada.

Gabriel – Você fala que jogo de luta é ruim, e é o que ele mais joga.

Mãe – Não discute! Quando você está jogando, não quer nem parar para comer.

Gabriel – Isso é mesmo... é que... é muito legal.

37 Durante o processo de pesquisa, houve dois recortes, um no qual selecionamos dezenove sujeitos do universo escolar, em função da dificuldade de acompanharmos um número elevado de sujeitos, o outro ocorreu em função da dinâmica de mudança de grupamento e transferência escolar de alguns sujeitos.

Mãe – Mas você não aprende nada de útil. Fica que nem um bobo de boca aberta na frente do computador. Sabe, Ju? (pausa) Só deixo o Gabriel jogar se o pai dele estiver junto (Relatos de famílias – Gabriel, agosto de 2010).

Observa-se uma rejeição a determinados conteúdos dos jogos eletrônicos, de sorte que, mesmo diante da presença ou ausência desses, as famílias acreditam que eles sejam perniciosos. As crianças parecem ficar divididas entre o que os pais querem e o que sentem, ao jogar, ou seja, o prazer que sentem com o jogo. Em uma de nossas entrevistas sobre os jogos, uma das poucas cedidas para publicação, Vitor³⁸ declara:

– Eu adoro brincar, meus amigos são muito importantes para mim. Mas vou falar uma coisa: quando estou sozinho e minha mãe deixa, eu jogo. E é muito legal! É diferente de estar na frente da televisão, porque você é que tem que fazer as coisas. Se você não se esforçar, não consegue ganhar o jogo. Cada vez fica mais difícil. É desafiador, emocionante. Dá um negócio aqui dentro [bate com as mãos no peito, levanta-se e se senta novamente]

Pesquisadora: – É mesmo, Vitor? E como você se sente?

– Tenho a impressão de estar lá dentro. É muito legal! É incrível! Não dá para falar... A gente não quer mais parar. (pausa) É só jogando para saber.

Pesquisadora: – Se você pudesse escolher, o que preferiria: jogar, assistir televisão ou brincar?

– Eu diria brincar, mas jogar também é muito bom! (Entrevista – Vitor).

O mesmo tipo de proibição e posicionamento, por parte dos cuidadores, não acontece com relação aos programas de televisão, ainda que em face do desconhecimento do conteúdo destes. Com exceção de uma das crianças, a maioria acaba assistindo ao que desejam. O contato com as famílias, associado aos dados obtidos, autoriza afirmar que os modos de vida não contribuem para que as crianças ampliem competências para lidar com os meios de comunicação. Os cuidadores não medeiam os conteúdos dos programas assistidos pelos filhos, não somente por desconhecê-los, mas porque o tempo de estar com os filhos e conhecer os programas a que assistem é quase escasso, em função da dura rotina de trabalho necessário à sobrevivência e organização da vida doméstica.

A escola, por sua vez, possui equipamentos como multimídia, televisor de tela plana, câmera fotográfica digital, retroprojetor, aparelho de som, sala de computação sem conexão com a internet. Entretanto, não há profissionais preparados para lidar com essas mídias; muitas delas, no período de treze meses, não vimos serem utilizadas. Observamos que, na programação semanal (grade horária), as turmas frequentam a sala de informática uma vez por semana.

38 Nome escolhido pela criança.

A organização da sala é arrumada de forma que os equipamentos, dispostos em formato de “U”, sejam visualizados pelo professor; na parede em que não se tem computador, há uma mesa e uma cadeira. Como “instrutor” da sala, há um garoto de dezesseis anos que atua como voluntário para auxiliar, anotando quem utilizou a sala, qual tarefa o professor desenvolveu, além de manter a preservação do equipamento, como limpeza e esclarecimento as regras de operação, as quais são quebradas pelas crianças.

A professora da turma, por ocasião do Carnaval, propôs à turma um exercício de fruição da tela *Harlequin and Pierrot*, de André Derain, pintada em 1924. Quando as crianças entraram na sala, os computadores estavam desligados, pois elas deveriam ligar o equipamento, salvar a imagem, que estava no *pen drive* da professora, no *desktop* e, posteriormente, abri-la, fruir, discutir suas impressões sobre a imagem e, ao final, produzir um texto. Percebemos que as crianças têm uma série de limitações quanto ao uso do computador, desde ligar, encontrar documentos, salvar suas produções etc.



Fig. 39 – Sala de informática

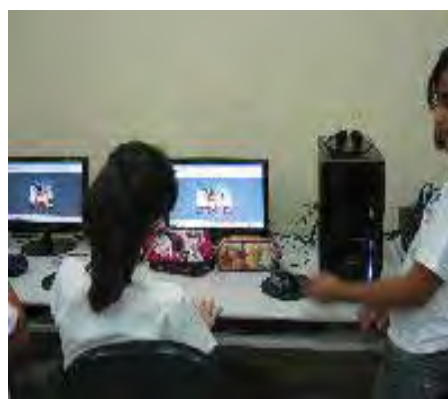


Fig. 40 – Sala de informática

Para algumas crianças, o centro de interesse, naquele momento, estava direcionado a encontrar os jogos disponíveis no sistema, sobretudo as que têm computador em casa e não têm permissão dos pais. Os demais sujeitos, devido à inabilidade e tempo de espera para serem atendidos em suas solicitações, ficaram de frente à tela, apenas observando a imagem e trocando ideias sobre diversos assuntos. Em meio às dificuldades e falta de conhecimentos necessários, a atividade não foi concluída, igualmente, em função do tempo.

O contato semanal nesse espaço serviu para entendermos que, tanto os funcionários como a professora da turma não possuem preparo para utilizar as tecnologias. A

equipe desconhece as abordagens de ensino e usos das tecnologias³⁹, a favor da educação. Como consequência do despreparo dos profissionais, as crianças não têm apoio da equipe para fazer uso dos equipamentos ou ampliar suas leituras dos conteúdos e enredos dos programas televisivos, no interior da escola.

Notamos, ainda, que, na sala de aula, as crianças conversam sobre as novelas, os filmes, as notícias que ouvem. Elas se posicionam sobre o que assistem, em meio à realização de cópias e efetuação de atividades. Todavia, nesses momentos, a professora, envolvida com a tarefa de passar a lição na lousa, parece não estar presente ou as censura, cobrando sua atenção.

Enquanto isso, conforme frisamos no primeiro capítulo, na cultura de pares, as crianças estabelecem empréstimos de filmes e desenhos animados e trocas de informações quanto ao uso e estratégias para “adaptar” os jogos aos meios de comunicação de massa que possuem, indiferentemente da permissão dos adultos.

Em consonância com Orozco-Gómez (1997), os dados aqui expostos conclamam as agências socializadoras, escola e família, para educar as crianças com os meios, pelos meios e para os meios, nesse caso, nem sempre disponíveis e modernos, mas que marcam presença no cotidiano e requerem aprendizado.

No que tange à família, há que se considerar, conforme salientam Pinto (2000) e Buckingham (2007), que o consumo se inicia nesse contexto. Em consequência, interpelamos as famílias sobre o consumo de produtos, datas de aquisição de produtos, personagens que “influenciam na escolha”, tipos de produto e reações que as crianças têm, quando seu pedido de compra não é atendido. Obtivemos os seguintes dados:

39 Ver Papert (1983, 1994) e Baranaukas (1993): os autores trazem concepções sobre o uso do computador, o *construcionismo* e o *instrucionismo*.

Quadro 07 – Consumo e ocasiões de consumo

Criança	Datas	Produtos	Personagem	Reações
Eduardo	Outra	Carrinho, jogos	Bem 10	Aborrecido
Igor	Todos os meses	Brinquedos, filmes, roupas, etc.		Não fica sem
Natália	Outra	Roupa, Calçados e bijuterias	Moranginho	Chora/entende
Jeniffer	Outra	Sapatos e roupas	Hello Kit/Xuxa	Fica brava/entende
Gabriel	Outra	Brinquedos	Bob esponja/Bakugan	Nervoso, faz chantagem.
Vitor	Todas - se necessitar	Carrinhos, jogos	Bem 10, Hot Wills	Reclama
Eliana	Outra	Bonecas		normal
Barbara	Aniversário	Bonecas/casinha	Poly/Barbie	emburrada
Isabela	Aniversário/Natal	Brinquedos	Moranginho, Barbie, Minie, Marrie	resmunga/entende
Mirian	Outra	Calçados		resmunga/entende
Lucas	Natal/Dia das crianças	C arrinhos	Hot Wills	irritado

A maioria das crianças “ganha presentes” quando dá certo, ou seja, respeitando o orçamento financeiro da família, mais especificamente no Natal. Sintetizamos os diversos modos de a família expressar esse dado, na categoria “outra”, conforme detalhes da coluna “datas”. Quanto ao tipo de produtos informados, há uma pequena variação: dentre onze famílias, oito delas compram brinquedos aos seus filhos e as outras três compram calçados e/ou roupas. Os personagens “escolhidos” que compõem, de alguma forma, as mercadorias, distinguem-se quanto ao sexo da criança: as meninas consomem produtos ligados à imagem das personagens – *Moranginho, Barbie, Minie, Marrie, Hello Kit* etc.; os meninos – *Hot Wheels, Ben 10, Bob Esponja e Bakugan*⁴⁰.

Na tentativa de compreender o consumo e os gostos, conversamos com as crianças e consultamos, durante nossa visita às suas casas, se gostariam de registrar a imagem do que mais gostam; os objetos vão de pulseirinhas coloridas, bonecas, adesivos, cartuchos de jogos, celular, carrinhos, armas, personagens de desenhos animados, porta CD, mochilas, DVD, computador, réplicas de construções japonesas. Em seguida, entregamos uma câmera fotográfica às crianças, explicamos o funcionamento do equipamento e elas registraram as seguintes imagens:

40 Personagem/brinquedo produzido em parceria com a Sega Corporation, Sega Toys, TMS Entertainment, Nelvana Ltda., Spin Master Toys.



Fig. 41 – Do que mais gosto – Barbara



Fig. 42 – Do que mais gosto – Gabriel



Fig. 43 – Do que mais gosto – Isabela

Gosto muito das coisas do Japão, as casa, os templos, tudo (pausa) é muito lindo! Meus bisavôs vieram de lá, eles contaram, para meus avós que contaram para meu pai que vieram num barco. Aqui tem festa todo ano eu vou é muito legal. (Barbara)

Esses ganhei faz pouco tempo, o bonequinho do *Bakugan* e a arma. Minha mãe não queria dar a arma, mas deu porque eu gosto e queria muito. (Gabriel)

Adoro a Barbie, quase nem tiro da caixa, só quando vou brincar quero manter ela perfeitinha, ela é original tem as coisas de cuidar do cabelinho pente, secador... Não é linda Ju!? (Isabela)



Fig. 44 – Do que mais gosto – Lucas

Lucas deixa a câmera no sofá e sai pela casa procurando o que mais gosta, depois de um tempo retorna com os objetos e os coloca no chão. – Quero pegar todos, não quero que falte nenhum, tem que ser tudo junto! (Lucas)



Fig. 45 – Do que mais gosto – Mirian

Gosto de muita coisa, depois que ganhei dos meninos da escola, essas pulseirinhas que estão na moda, são minhas preferidas. Elas são coloridas, dá pra fazer um monte coisa com elas, prender o cabelo, enrolar no lápis para enfeitar (pausa). Só o João que me prometeu e não deu, mas ele vai



Fig. 46 – Do que mais gosto – Jenifer

Eu fui em Aparecida e ganhei um monte de presentes, o que mais gostei foi esse porta CD e a santinha. É linda e diferente (referindo-se ao porta CDs) as pessoas nem sabe o que é, parece uma bonequinha né!? Ninguém das minhas amigas tem igual. (Jeniffer)



Fig. 47 – Do que mais gosto - Natália

Eu ADORO meus adesivos ADORO, eles são umas gracinhas, os meus preferidos são os da moranguinho, ela é muito *fofs* (fofa). Eu só não tenho as coisas dos “Quase Anjos” (novelinha que Natália assiste), porque não tem! Se não eu ia querer tudo que tivesse. Eu adoro enfeitar! (Natália)

Ao nos devolverem a câmera, examinamos juntos o material e as crianças foram falando sobre os objetos de que gostam. Perguntamos aos sujeitos a ordem de importância e percebemos que estão diretamente ligados à sequência na qual foram capturadas as imagens. Na busca de compreensão, analisamos os dados individualmente e, posteriormente, juntamos os diferentes componentes do *corpus* individual com os de todo o grupo, em forma de quadros. Nosso objetivo foi o de agrupar os gostos do grupo e de visualizar se há relação entre “gostos” e consumo, explicitado por Martín-Barbero (2009, p. 292), como “[...] o conjunto dos processos sociais de apropriação dos produtos”. Todavia, como somente as imagens não possibilitam essa compreensão, incorporamos trechos dos diálogos realizados no dia em que fotografaram as coisas de que mais gostavam, em suas casas.

Quadro 08 – Consumo e gostos

Criança	Fotografia	Respostas	Consumo
Eduardo	estávamos na casa da avó	*	Carrinhos, jogos
Igor	Filmes e computador/internet	São meus companheiros	Brinquedos, filmes, roupas, etc.
Natália	Adesivos da Moranguinho/Marrie	Adoro enfeitar e são tão bonitinhas	Roupa, calçados e bijuterias
Jeniffer	Porta CD	É lindo e diferente	sapatos e roupas
Gabriel	Arma, Boneco Bakugan	É legal, eu gosto	brinquedos
Vitor	não mosteou interesse	*	Brinquedos, filmes, roupas, etc.
Eliana	Bonecas, Bicicleta e Computador	São minhas filhinhas	carrinhos, jogos
Barbara	Escultura de uma construção - Japonesa	É da minha cultura	bonecas/csinha
Isabela	Barbie	Eu gosto de brincar	Brinquedos, filmes, roupas, etc.
Mirian	Pulseiras	Está na moda	Calçados
Lucas	Jogo, celular, MP4, carrinhos	São coisas legais	carrinhos

Os dados do Quadro 08 mostram que, dentre as nove fotografias, oito delas têm algum tipo de relação entre coisas de que gostam e os produtos que consomem, porém se apresentam em níveis, ou seja, algumas mais diretas (Igor, Lucas Gabriel, Isabela) e outras menos diretas (Natália, Jeniffer).

O caso extremo, no sentido de se diferenciar do grupo, é o de Bárbara: as imagens que capturou pautam-se na cultura do povo japonês, cultivada na vida familiar e presente no município.

Isabela fotografou a seguinte sequência: *Barbie* e Mochila da Personagem *Marie*.

**Fig. 48** – Do que mais gosto Isabela**Fig. 49** – Do que mais gosto Isabela

Ao terminar de fotografar Isabela retorna a área onde estávamos, eu e sua mãe, com um sorriso estampado na face, parece estar satisfeita em fotografar os objetos de que mais

gosta, entrega a câmera e diz:

- As fotos ficaram boas, Ju?

Pesquisadora – Não sei, vamos ver... olha aqui como ficaram. Viu ficaram boas, Isabela.

Isabela – Essas são as coisas que mais gosto. Eu adoro brincar de *Barbie* com minha amiga. Ela tem uma boneca igual a minha, aí ela vem aqui e a gente brinca na garagem quando meu irmãozinho está dormindo. Adoro a Barbie, quase nem tiro da caixa, só quando vou brincar, quero manter ela perfeitinha, ela é original tem coisas de cuidar do cabelinho – pente, secador (pausa). Não é linda, Ju!? A segunda coisa que mais gosto são minhas coisas da escola, eu adoro essas mochilas fofinhas, todo ano minha mãe compra um jogo para mim, tudo combinando! (Relatos das famílias – Isabela, setembro de 2010).

Posteriormente, Isabela levou uma pasta cheia de adesivos para a sala de aula, a maioria com estampas da personagem Marie.

– Que linda, Isabela! Quem é ela? (pesquisadora)

– Você não conhece, Ju? É a gatinha Marie, ela é muito fofa (voz em tom angelical).

– Sim, eu lembrei a do filme... como se chama, mesmo?

– Do que você está falando?

– Lembrei! Do filme *Aristogatas*...

– Eu não assisti esse filme.

– Então, Isa, conta o romance dos gatinhos que são os pais da Marie.

– Ah! Aqueles dois gatinhos, o cinza e o marrom, são irmãos dela!?

– Isso mesmo. (Diálogos – Isabella, fevereiro de 2011).

Como Isabela se interessava pela personagem, pesquisamos e exibimos um *trailer* do filme, para ela. No meio da entrevista, expusemos o material; Isabela repetia várias vezes “Que fofa!”. Embora inicialmente Isabela tenha respondido, por meio das fotos, que gosta da boneca *Barbie* e mochilas, ao final, ao perguntarmos: “Das coisas de que você gosta, o que indicaria para outra criança fazer?”, Isabela afirmou categoricamente: *Brincar*! Sua atitude evidencia que, embora goste e “curta” a personagem Marie, assim como registrou na sequência das fotos, brincar vem em primeiro lugar e a boneca da personagem de filmes assistidos, *Barbie*, serve-lhe de suporte para realizar aquilo de que mais gosta.

As crianças nem sempre consomem o que gostariam; muitas vezes, os pais dão aos filhos o que lhes é mais importante como roupas e sapatos, conforme quadro 08 e imagens 41-47. Os termos utilizados para explicar seus gostos são diversos: por ser um enfeite, legal, companheiros, por fazer parte de sua cultura, por ser diferente (exclusivo), ser original, estar na

moda etc.

A não realização de um desejo, ou melhor, a negativa da compra de algo desejado, quadro 06, não é igual para todas as crianças desse grupo, há as que choram, as que ficam aborrecidas, com raiva, as que entendem e as que não entendem e fazem chantagens com os cuidadores. Os casos que se polarizam é o de Igor e de Eliana.

Igor vive em função do dia que irá receber sua pensão. Nesse dia, ele sai às compras e, indiferentemente do personagem, consome qualquer tipo de produto, de filmes a computador. A internet, paga por ele, o aproxima de pessoas, de novos objetos para compra, de ferramenta na pesquisa escolar ou pesquisa sobre moda etc.. Em suma, diz ele: - *“É muito importante para mim. Os filmes são companheiros da madrugada, quando não quero dormir ou no fim de semana, quando não vou passear. Nem sempre quero desenhar, tem hora que mesmo gostando cansa. Eu assisto um pouco, vou na geladeira – como alguma coisa, saio no quintal – brinco um pouquinho com os cachorros, volto – assisto mais um pouco, como de novo, e assim vai”* (Igor).



Fig. 50 – Do que mais gosto - Igor

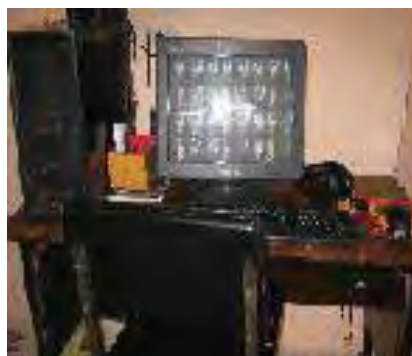


Fig. 51 - Do que mais gosto – Igor II

Igor mora em um bairro afastado, daí surge sua necessidade de estar conectado, de ter “coisas” para passar o tempo; seus cachorros, embora sejam sua companhia, não aparecem em nenhuma das fotos tiradas por ele, assim como a geladeira cheia de alimentos.

Numa reunião de pais, promovida pela escola com finalidade de aproximá-los, discutir a relação família e infância, acabamos compartilhando alguns pontos da pesquisa: os interesses dos filhos, consumo, entre outras coisas. Recepcionávamos os cuidadores, que chegavam aos poucos, quando, no fim do corredor, aparece a mãe de Igor:

Pesquisadora – Seja bem vinda!

Mãe – Desculpe o atraso, tive que ir ao *shopping* com o Igor, não teve jeito! (pegando a caneta para assinar a lista de presença e falando ao mesmo tempo).

Pesquisadora – Não se preocupe, porque faltam alguns pais.

Mãe – Isso me deixa irritada. Todo mês é a mesma coisa! Se eu tiver que fazer compra e ele não tem dinheiro, ele nem quer ir. No meu tempo, ir para cidade já era um passeio e a gente ficava radiante de alegria. Hoje, é só comprar, comprar e comprar. Parece que mais nada tem graça. (Encontro com os cuidadores – março de 2011).

A mãe estava muito nervosa, porque não havia se programado para ir naquele dia ao *shopping*, ou seja, previamente, tinha realizado acordo com o filho de que, naquele dia, não seria possível, contudo, ela não conseguiu lidar com a insistência do menino e acabou por ceder ao seu apelo: *“Acabo cedendo, porque fico com dó. Ele passa muito tempo sozinho. Mesmo quando estou em casa, tenho tanta coisa a fazer que acabo nem “curtindo” o Igor; esses são os momentos que temos para ficar juntos”* –, justifica.

Eliana localiza-se no outro extremo, uma vez que é a única a reagir com tranquilidade mediante a negativa de aquisição de produtos, pois não exige produtos vinculados a personagens de desenhos animados e filmes. *“Compro o que der e quando dá certo”*, explica a mãe.

A família leva uma vida muito simples: a mãe fica em casa com os três filhos, e nós a conhecemos ainda em período de gestação. Eliana diariamente manifestava, em sala de aula, sua preocupação e amor pela família. De fala madura, demonstra clareza sobre as prioridades da família – primeiramente, atender às necessidades da mãe e da irmã mais nova, depois os deveres da escola e, por último, os seus desejos. Na época, demonstrava ansiedade em conhecer o novo membro da família e temor em perder a mãe ou o irmãozinho.

Na ocasião, Eliana revelou gosto pelos seguintes objetos: as bonecas, a bicicleta e o computador. Observe-se que as bonecas, localizadas no quarto que divide com a irmã, mesmo sendo novas, têm espaço privilegiado no quarto; a bicicleta, embora seja nova, não ocupa um lugar especial, ela fica no quintal. Eliana utiliza o computador, diariamente, quinze minutos por dia, tempo controlado pelos pais, usa-o para fazer pesquisa escolar, conversar com os amigos e primas distantes e, às vezes, jogar paciência.

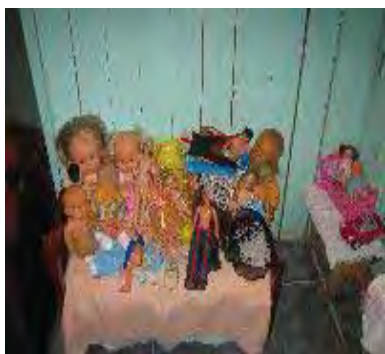


Fig. 52 - Do que mais gosto – Eliana

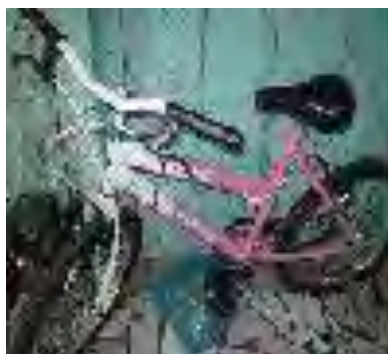


Fig. 53 - Do que mais gosto – Eliana II

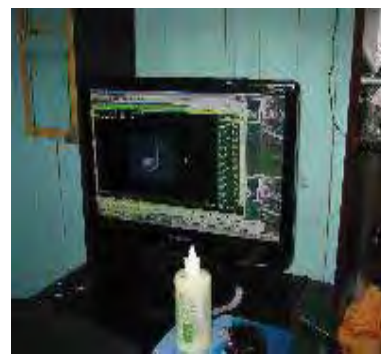


Fig. 54 - Do que mais gosto – Eliana III

Os dados apresentados, até o momento, indicam que as possibilidades de compra, o desejo das crianças quanto aos objetos consumidos, importam, ou seja, embora a organização econômica familiar incida diretamente no consumo, relativamente limitado devido aos baixos salários, os valores dos pais quanto a determinados produtos, podem ser suplantados em função dos apelos das crianças. Os “gostos” “fomentados” nas narrações televisivas, fílmicas e nas propagandas, para a maioria das crianças, indiferentemente de questões de ordem econômica, permanecem estampados em adesivos, mochilas, cadernos, garrafas de água, estojos de lápis, brinquedos etc., objetos culturais que circulam entre os pares no interior da escola.

Considerando as ideias de Brougère (2006) sobre o brinquedo e cultura, e que parte desses objetos consumidos são brinquedos (cf. Quadro 07), geralmente em datas festivas, como Natal, Dia das Crianças e aniversário, a função do brinquedo por parte dos adultos é de presente, “[...] um objeto portador de significados”, “[...] produto de uma sociedade de traços culturais específicos”. Os brinquedos encarnam significados e remetem as crianças à inextricável conexão das memórias e dos imaginários, na geometria sentimental.

Os brinquedos estão inseridos em um sistema social, são suporte de funções sociais que lhe conferem razão de ser; para que existam, mais do que dar sentido a eles, é necessário sua produção e distribuição. Tomando por exemplo as bonecas, Brougère (2006, p. 34-36) ressalta que elas refletem a imagem social da realidade, são reflexo de um reflexo, um espelho deformante; em sua produção (fabricação), é escolhido “[...] certo objeto do ambiente infantil”, há valorização de certos modos de vida e de algumas classes sociais. Tanto as bonecas como os demais brinquedos são considerados produtos complexos; por exemplo, no caso das bonecas, elas podem representar um bebê ou um manequim. Nos brinquedos, “[...] a criança é uma projeção abstrata”, construída por adultos e centrada na infância.

Atualmente, o paidomorfismo⁴¹ estrito não pode controlar tudo que se faz, tudo que se vende sob o nome da boneca. Além das formas puramente infantis, trata-se de um mundo para e pela criança, que só existe em função das representações e desejos atribuídos à criança. É o traço da interpretação que os adultos fazem do imaginário e das aspirações das crianças. (BROUGÈRE 2006, p. 37).

Diante disso, a boneca reflete nossas acepções, diretas ou indiretas, sobre a infância, contudo, Brougère (2006, p. 39) salienta que falta refletir sobre o futuro da boneca, nas mãos da criança.

Para a criança, a função do brinquedo é a brincadeira, um objeto manipulado livremente, não condicionado às regras ou a princípios de utilização, porque uma das características da brincadeira é “fabricar” seus objetos, desviando-os de seu uso habitual, isto é, qualquer objeto, durante a brincadeira, pode servir à brincadeira. Por isso, para Brougère (2006, p.15), o valor simbólico do brinquedo é sua função, “[...] marcada pelo domínio do simbólico sobre o funcional do objeto”. O brinquedo tem duas dimensões imbricadas e indissociáveis, cuja função é dar suporte para ação de manipulação e de conduta lúdica e simbólica, colaborando na formação de imagens e símbolos.

Voltando aos gostos das crianças, sobretudo a insistência em consumir determinados produtos, estes fomentam o deslocamento da autoridade das famílias, haja vista que parte dos cuidadores termina cedendo, mesmo sem condições econômicas, aos apelos de seus filhos a determinados produtos, consumo que é construído e mantido no cotidiano, mas que pode ser modificado pelo sujeito, com apoio de outros sujeitos e instituições.

4.1.3 O uso dos meios

Ao longo de nossa existência, somos ligados a determinadas condições sociais. As instituições nas quais somos socializados nos deixam marcas étnicas, de classe, de gênero, e nelas constituímos determinados hábitos que nos permitem realizar diferentes leituras do mundo; quer dizer, em nossas trajetórias, mergulhamos em valores: morais, éticos e estéticos, que nos permitem ler o mundo de formas diferenciadas.

No que se refere às mediações, o gênero, a grade⁴², o discurso propagado pelos

41 Brougère utiliza o termo *paidomorfismo* para se referir ao interesse centrado na infância.

42 Horário dos programas definido pela emissora, na televisão aberta. No caso da televisão fechada, ela é apenas

diversos meios, denominados formatos industriais, na sua inter-relação com as Competências de Recepção e Consumo, geram as ritualidades. Conforme explicitado no primeiro capítulo, a ritualidade “[...] é o que na comunicação há de permanente reconstrução do nexó simbólico: ao mesmo tempo repetição e inovação, âncora na memória e horizonte aberto. É o que no intercâmbio há de *forma* e de *ritmo*” (MARTÍN-BARBERO, 2004, p. 231).

Tendo isso em vista, ao realizarmos levantamentos para compreender as mídias utilizadas pelas crianças, buscamos levantar a quantidade de tempo gasto com as mídias e a frequência semanal.

Quadro 09 – Quantidade de Mídias que possuem e utilizam

Criança	Televisão	DVD	Computador	Vídeo Game	Internet	Celular
Eduardo	1	0	1	1	não	0
Igor	2	1	1	1	sim	1
Natália	1	1	0	0	não	0
Jeniffer	1	1	0	0	não	0
Gabriel	1	1	0	0	sim	0
Vitor	1	0	1	1	não	0
Eliana	2	1	0	0	sim	0
Barbara	1	1	0	0	não	0
Isabela	1	0	0	0	não	0
Mirian	1	0	0	0	não	0
Lucas	2	0	1	1	não	1

As crianças não possuem muitos equipamentos tecnológicos (meios) e, mesmo os que possuem não são de última geração. Observamos que, no decorrer da pesquisa, de um semestre a outro, três famílias adquiriram computador, sendo dois novos e um usado, totalizando seis, ou seja, quase metade dos sujeitos. Dentre esse número, três crianças possuem internet em casa (Gabriel, Igor e Eliana). A televisão, como já afirmado, é o equipamento comum a todas as crianças; por essa razão, podemos afirmar, com Martín-Barbero, que ela é um meio de comunicação de massa (MCM) na América Latina, porque faz parte do cotidiano de um número elevado de pessoas.

Assim, perguntamos a quais programas as crianças assistem, nesse meio, com quem assistem, o local e a frequência. Nesse momento, os pais pediram ajuda dos filhos, porque, em sua maioria, dez cuidadores não souberam elencar os nomes dos programas favoritos ou seu

conteúdo. Ao final, obtivemos a seguinte disposição:

Quadro 10 - Programas favoritos por ordem de importância

Criança	Programas			Com quem?	Local	Horas/dia	Dias/semana
	1	2	3				
Eduardo	filme	seriado	novelas	sozinho	quarto	4	7
Igor	Pica-pau	Bob Esponja	Filmes	sozinho	sala	8	7
Natália	Quase anjos	Moranginho	Video Casseta	Sozinha/família	sala	30 min	7
Jeniffer	Três espãs	Zack e Cold	Todas novelas (globo)	sozinha/mãe	sala	3h30m	7
Gabriel	Bob esponja	Pokemon	Silvio Santos	sozinho/família	sala	1	5
Vitor	Pokemon	Pica-pau	Batman	sozinho	sala	2	4
Eliana	Três espãs	Ti ti ti	Moranginho	irmazinha/mãe	sala/quarto	1	7
Barbara	Pica-pau	Ti ti ti	Shau carneiro	sozinha	sala	3	7
Isabela	Três espãs	Melhor do Brasil	Luciano Huck	família	sala	2	7
Mirian	Malhação	Ti ti ti	Passioni	irmã	sala	3	7
Lucas	Zack e cold	Simpsons	Ti ti ti	sozinho/mãe	sala	5	7

As respostas das entrevistas em família, associadas aos relatos das famílias em outras ocasiões – como, por exemplo, reuniões na escola – trouxeram-nos inúmeras informações para compreendermos os meios e seu uso. No primeiro semestre da pesquisa, entendemos que os desenhos animados eram os mais presentes e que as crianças assistem à programação quase todos os dias, e sozinhas. Natália, Gabriel e Isabela assistem a programas de entretenimento, com algum membro da família, geralmente no final de semana; essa é a terceira opção das crianças. Para a maioria, oito famílias, o único aparelho ocupa lugar de destaque, na sala. No entanto, Igor e Eliana têm também aparelho em seus respectivos quartos.

Na casa de Lucas, o segundo aparelho fica no quarto dos pais: lá, ele desfruta do conforto da cama para jogar *videogame*, assistir a filmes e, às vezes, partilhar seus jogos com a mãe.

Pesquisadora – Quais os jogos eletrônicos que o Lucas realmente joga?

Lucas – Essa minha mãe sabe de cor (risos). Porque, às vezes, ela joga comigo.

Mãe – Sabe, eu não gosto que outras crianças venham aqui jogar, faz muita algazarra. Então, quando ele está muito aborrecido, eu jogo com ele. É uma forma da gente ficar junto. Mas, na verdade, eu não incentivo ele a ficar jogando, só de vez em quando eu deixo ele jogar. Os filmes não, eu e o pai assistimos juntos, deitados na cama. Já televisão, ele assiste na sala, o Lucas prefere brincar na rua, só que não dá. (Relatos de família – Lucas).

Em exhibições de filmes na escola, conforme o formato e o conteúdo do filme, elementos indissociáveis no processo de recepção, ocorre o mesmo: diversas crianças, mesmo a contragosto da professora, juntam as cadeiras e se deitam para assistir aos filmes, ainda que sejam inéditos para elas; as que não se deitam, apoiam os pés sobre as cadeiras.



Fig. 55 – A Era do gelo II



Fig. 56 – A Era do gelo II

Ao término desse filme, perguntei às crianças se a cadeira estava dura para se deitar e as respostas dadas por elas convergiram, uma vez que as animações os fazem relaxar: - *A gente vai escorregando... (risos), nem sente que deita (Gabriel); - É muito tempo, dá uma moleza!; (Victor Hugo) - Eu sempre assisto deitado (Lucas)*. A animação *A Era do Gelo II* – da Fox Filmes, tem duração de 90 minutos. Em contrapartida, mesmo Lucas, que tem esse hábito nas animações de aventura/ação, como pudemos constatar na exibição da animação *Como adestrar seu dragão* – da Paramount Pictures, com duração de 98 minutos, não assistiu deitado. Parte das crianças já havia assistido ao filme e isso não as desmotivou; quando acabou a apresentação, elas estavam eufóricas e davam saltos de alegria, comentando sobre o filme e demonstrando entusiasmo.

Para nós, é evidente que, conforme a classificação dos filmes quanto ao conteúdo e forma, são recepcionados de formas distintas pelas crianças. As animações, para as crianças, não são somente “bobas”, como ouvimos de alguns pais, elas são arrebatadas por sentimentos diversos, que se modificam conforme o filme. Os modos de usufruir a televisão e seus programas também são diversificados, como podemos observar nos relatos abaixo:

Mãe – A Natália liga o televisor, mas não fica em frente do aparelho, ela levanta toda hora. Às vezes, parece que está entediada. No final de semana, quando

assistimos juntos as “videocassetadas” do Faustão, ela dá muita risada e permanece na sala. Acho que ela gosta de assistir junto. É isso, filha?

Natália – Mais ou menos, é que ligo a TV para ver se começou “Quase Anjos”⁴³ e, enquanto não começa, eu fico para lá e para cá (risos). (Relatos de família – Natália, novembro de 2010).

Natália, pouco tempo depois, declarou que sabe o horário, com base na programação da televisão. Logo, uma estratégia é ligá-la para saber os horários de tomar banho, de sair para ir para a aula etc. Por sua vez, a relação de Bárbara com a televisão é diferente, como podemos notar abaixo.

Pesquisadora – No questionário, você disse que gosta do Pica-Pau, da novela e do Shaun Carneiro. E, aí, continua assistindo às mesmas coisas? Você disse que gosta da TV Globinho, do Pica-Pau, do Shaun,⁴⁴ do Carneiro.

Bárbara – É, mas mudou. Eu não assisto à TV Globinho porque o desenho que eu gosto não passa mais.

Pesquisadora – É!? E você assiste outro no lugar?

Bárbara – Eu ligo a TV, e fico passando o canal, quando eu acho alguma coisa que quero, aí, eu assisto. A novela, antes eu via *Tititi*, agora assisto *Morde e Assopra*.

.....

Pesquisadora – O que tem nesses programas que você gosta?

Bárbara – O formato do desenho e a fala.

Pesquisadora – Ah! Então você gosta do formato, da fala, da sucessão de imagens?

Bárbara – É que nem no *Shaun*, não tem fala. Só passa as imagens e eu vou assistindo. Eu não fico pensando, na minha cabeça, o que ele fala, eu tenho que ver as imagens para entender.

Pesquisadora – E você sempre entende tudo que passa?

Bárbara – Às vezes, sim.

.....

Pesquisadora – Como você se sente, quando assiste à televisão?

Bárbara – (pausa) Hum... um pouquinho legal (Entrevista – Bárbara, março de 2011).

Bárbara prática o *zapping*, ou seja, ela muda de canal frequentemente, na busca do que ver. No seriado “*Shaun, o Carneiro*”, sente prazer em fruir as imagens, mesmo que não entenda todo o enredo do desenho. À medida que as novelas se alteram, em função do seu tempo de duração, seis a dez meses, conforme a audiência, Bárbara continua fiel ao gênero. O mesmo ocorre com os desenhos animados: ela *zapeia*, justamente porque seu “gosto” não foi preenchido.

43 Seriado para público *teen* – exibido pela Band – com episódios disponíveis em: <<http://quaseanjos.com/inicial.php>>. No Brasil, a novela está na terceira temporada (licenciado 2010-2011).

44 Seriado exibido na TV Cultura, segunda temporada no Brasil; trata-se de um desenho animado diário - comédia silenciosa.

Pesquisadora – Como o Eduardo assiste aos desenhos ou às novelas?

Mãe – Deitado no sofá, ninguém pode chegar perto! A Avó não pode nem passar em frente da televisão que ele fica bravo. Parece que ele vai entrar dentro da TV de tão interessado que ele fica!

Eduardo – É que eu quero ficar quietinho e, as vezes, a vó chama, mas eu não maltrato ela. Eu só falo que depois eu vou e continuo assistindo. Mas, fala, – é chato você parar! –, eu não posso brincar na rua porque os colegas estão na escola, então fico assistindo.

.....

Pesquisadora – Você prefere assistir aos desenhos ou às novelas?

Eduardo – À novela.

Pesquisadora – O que tem na novela que você gosta?

Eduardo – Ah! Tem romance do Abner e da Júlia [...], tem o Zariguim⁴⁵, eu gosto da Tonica, quando ela fala com a vaquinha...

Pesquisadora – O que te faz assistir?

Eduardo – Tenho dúvida... A Dulce, se ela vai falar ou não do Guilherme...

Pesquisadora – Você fica ansioso para saber o que vai acontecer?

Eduardo – É, aí eu assisto todo dia, para saber o que aconteceu. Aí, eu conto para minha mãe.

Eduardo “prende-se” às novelas, porque fica curioso com o desenrolar da história. Ele torce pelos de personagens de que mais gosta e se entristece, quando ocorrem injustiças. Acaba por gostar dos heróis, das crianças, sobretudo as que possuem valores semelhantes aos seus, como bondade, lealdade, quando são inocentes e atrapalhados, como, por exemplo, *Patrick*, personagem do seu desenho favorito, melhor amigo do *Bob Esponja*. O desenho é seu companheiro, uma vez que os amigos estão na escola e ele fica impossibilitado de brincar. No horário do recreio, enquanto nos alimentamos, conversamos sobre os capítulos da novela:

Eduardo – Ju, você viu o que aconteceu ontem, na novela? Eu fiquei com dó da Dulce, ela é tão boazinha..., e o filho dela, o Guilherme... (pausa) Aquele **Guilherme...** (ênfase e nova pausa) falou daquele jeito com ela, falou que tem vergonha dela...coitada! Ela faz de tudo para ele e ele trata a mãe daquele jeito. Meu pai ficou tão bravo que saiu da sala, e disse que é por isso que ele não gosta de ver novela.

Pesquisadora – Mesmo!? E sua mãe?

Eduardo – Ela ficou comigo. Eu acho que o Guilherme fez um pecado. A mãe dele é muito boazinha... Sabe, agora estou ansioso para saber se ela vai contar ou não. Você acha que ela vai contar?

Pesquisadora – Não sei, o que você acha, Edu: ela deve ou não contar?

Eduardo – Eu acho que a Dulce tem que falar a verdade, porque o filho dela fala muita mentira, ela tem que brigar com ele... (Diário de Campo – Eduardo, 11 de maio de 2011).

45 *Zariguim* é um robzinho/personagem da novela *Morde Assopra*, novela das 19h, de Walcyr Carrasco.

Ao término da refeição, quando não somos convidados, ficamos apreciando as crianças brincarem. Em um determinado dia, Igor, que pretende se profissionalizar em alta costura, passava andando de um ponto a outro, desfilando – detalhe, sem uniforme. O fato nos inquietou e passamos a observá-lo. A impressão que tínhamos é de que ele queria comunicar ainda mais, com seus gestos. Lembramo-nos de nosso último diálogo prolongado, em visita a sua casa, quando a mãe dele declarou:

– A verdade tem que ser dita. NÃO É, IGOR!? (olhar fixo sobre o filho) Ele gosta mesmo é de brincar com bonecas... as Barbies (risos). O gavetão de sua cama está cheio delas, todas bem cuidadas. Ele faz tranças lindas nas bonecas. E também desenha vestidos lindos, mas ainda não sabe costurar direito. Inclusive, ele já fez curso de desenho. O Igor não é muito de televisão, mas adora a novela *Ti ti ti*. (Relatos das famílias – Igor, outubro de 2010).

No momento, diante da cena, buscamos estabelecer diálogo com a criança, tentando entender o que ele queria comunicar.

– Você está bonito hoje! (pesquisadora tentando puxar assunto).
 – Obrigado! (risos)
 – Não quis brincar de correr hoje?
 – Não, estou de roupa nova que comprei semana passada, prefiro ficar desfilando. Não quero sujar (em seguida, senta-se ao nosso lado, local que estava sujo).
 – Igor, quando sua mãe respondeu ao questionário, ela disse que você assiste a pouca televisão. O que gosta de assistir, mesmo?
 – Em partes é verdade, porque eu assisto bastante filme, mas agora eu assisto à novela *Ti ti ti*, ela te disse?
 – Ah, sim, estou me lembrando... ela contou! Qual dos costureiros de que mais gosta?
 – Eu gosto do Victor Valentin! (responde automaticamente, como se esperasse a pergunta). Ele encanta as mulheres, tipo garanhão (risos). Quando ficar maior, vou ser igual a ele e namorar muitas mulheres. (Diário de Bordo - Igor, outubro de 2010).

A fala de Igor, dias após nossa visita a sua casa (momento em que ficou calado, após a afirmação de sua mãe), explicita: “Sou do sexo masculino, não é porque tenho bonecas que não quero namorar mulheres...” É importante salientar que essa criança, embora não tenha declarado que possui as bonecas, demonstra abertamente, na sala de aula, suas aptidões para desenhar vestidos⁴⁶; inclusive, mantém uma “sociedade” com Eliana, que os pinta segundo suas determinações, e os vende posteriormente, a dez centavos cada.

Ocorre que, no processo de investigação, ao contabilizarmos o tempo “livre” das

46 Ver “A influência dos figurinos de novela na moda brasileira”, de Daniela Steffen. Disponível em: <http://galaxy.intercom.org.br:8180/dspace/handle/1904/17145>. Acesso em: 26 de fevereiro de 2011.

crianças, o dado nos causou estranhamento, porque o tempo afirmado pelos sujeitos em relação à duração dos programas foi incompatível, em vários casos. Note-se que o tempo de duração de um desenho animado⁴⁷ é de 3-4 minutos; de um capítulo de novela, 45 minutos; um filme, entre 90 e 120 minutos, e que, entre a programação, há comerciais televisivos. O tempo reservado aos comerciais entre os programas, na Rede Globo, segundo Willy Haas⁴⁸ executivo da emissora, se diversifica quanto ao tipo de programa; por exemplo, entre os telejornais é no máximo de dois minutos. A emissora adotou, desde a década de 1960, uma padronização de 30 segundos, “[...] como forma de assegurar a eficiência dos intervalos, a qualidade de operação em rede e o respeito ao telespectador”, afirma Haas, em entrevista concedida à *Popmark*.

Diante disso, no primeiro semestre de 2011, segundo semestre da pesquisa, por ocasião das entrevistas realizadas para aprofundamento de dados e validação dos mesmos, ao indagarmos se houve mudanças de “gostos” e alteração na programação, as crianças afirmaram que assistem às *novelas*, além dos programas já informados. Logo, o tempo destinado à audiência aumentou em média uma hora, em alguns casos, e ficou claro que, se tomarmos por referência o tempo diário de exibição, a telenovela é o gênero mais presente na vida da maioria das crianças⁴⁹, sobretudo as exibidas na Rede Globo. As crianças passam de uma a outra, mesmo que inicialmente não gostem tanto, como, por exemplo, ressaltam Jeniffer, Mirian, Igor, Eduardo e Bárbara.

Antes da realização das entrevistas individuais (diálogos), convidamos as crianças e explicamos como seria o desenvolvimento da atividade. O primeiro passo foi elaborar um documento com as principais informações, de posse do dossiê com os dados obtidos no decorrer da pesquisa, como seus gostos, as falas anotadas e/ou gravadas; fomos recapitulando e conversando sobre os dados, tendo como ferramentas as fotografias, os desenhos, trechos de programas (previamente gravados ou acessados em um computador), como desenhos, filmes ou novelas.

Ao realizarmos as entrevistas (diálogos) individuais, tínhamos por objetivo verificar se houve mudança em seus gostos, após seis meses de pesquisa, e validar os dados obtidos. Nosso intuito com a exibição dos trechos dos programas era o de “criar um clima”, porque durante a pesquisa, uma das perguntas que nos atormentava e não havia sido respondida diretamente era saber não somente de que as crianças gostam, mas seu envolvimento com os programas.

47 Ver Salgado (2005) “Ser criança e herói no jogo e na vida” - no quarto capítulo da tese há uma trajetória evolutiva da construção de animações.

48 Entrevista a Popmark. Disponível em: <<http://www.popmark.com.br/publicue/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm?inford=52334&sid=4>> Acesso em: 10 de junho de 2010.

49 A única criança que não assiste a novelas, diariamente, é Isabela, pois o pai não permite.

A resposta foi possível, ao exibirmos trechos de programas de que haviam informado gostar. Depois da assistência, que foi filmada, perguntamos sobre o programa a que mais assistiam, o que sentiam ao assistir e o que mais gostavam no programa. Esclarecemos que, caso não gostassem mais daquele que fora exibido por nós, respondessem sobre outro do qual gostassem mais ou a que assistiam há mais tempo. As respostas foram organizadas no quadro abaixo.

Quadro 11 – Do que gosto e sinto ao assistir aos programas televisivos

Criança	O que assistem	o que sentem	o que gostam	Frequência
Eduardo	moeda	alegria, tristeza	das personagens da bondade, do romance	as vezes
Igor	Filmes e novelas	alegria, raiva	das roupas, das coisas bonitas	um pouquinho por dia
Natália	novelas	felicidade	das ações das personagens, do romance	nunca consigo brincar no campo, os meninos tiram a gente
Jeniffer	novelas	alegria, tristeza	do que fazem, dos personagens	um pouquinho por dia
Gabriel	filmes	felicidade	das ações, da aventura, a conquista	quando tem tempo
Vitor	desenhos e novelas	feliz, contente	das ações engraçadas das personagens	não informado
Eliana	novelas	relaxa e é engraçado	das ações das personagens	quando minha mãe deixa
Barbara	desenhos e novelas	contente	das imagens, da cor, das atitudes	de vez em quando
Isabela	filmes e programas de auditório	comovida e feliz	das ações, quando as pessoas são ajudadas	todo dia
Mirian	novelas	alegre	das palhaçadas das pessoas	de vez em quando
Lucas	filmes e novelas	feliz	em casadas coisas que acontece, dos rolos	não informado

Na relação criança e televisão, os conteúdos propagados por esse meio colaboram na construção de valores, nem sempre assumidos integralmente pelos sujeitos, em suas brincadeiras. As crianças encontram divertimento, nos programas, envolvem-se com as ações dos personagens, partilham com suas mães sínteses dos capítulos, muitas vezes o único momento do dia que têm para estar juntas.

4.2 Algumas regularidades nas mediações

Entre as novelas e alguns desenhos assistidos pelas crianças, há um ponto em comum: ambos são apresentados diariamente, em capítulos, como, por exemplo, *Shaun, o Carneiro*, *Pokemon* e *Bakugam*, além de serem continuamente substituídos pelas emissoras, mas voltando de tempos em tempos. Conforme já anunciado, os gêneros a que as crianças mais assistem estão concentrados na categoria entretenimento. Suas falas e ações evidenciam justamente isso: as crianças buscam entretenimento, diversão, prazer, alegria etc., nos enredos e nas personagens. Elas apreciam os filmes de ação/aventura.

Considerando as instituições família e escola, entendemos que, na família, as crianças assistem à maioria dos programas sozinhas. Em acréscimo, no interior da escola, não há projetos ou atividades específicas que possam auxiliá-las a compreender as lógicas de produção dos formatos industriais, a despeito de termos recebido de algumas crianças desenhos que realizaram após o término dos filmes⁵⁰ exibidos pela professora, na escola, com a finalidade de ilustrar/relacionar conteúdos trabalhados com a turma. Os desenhos produzidos, após a assistência desses filmes, não nos permitem perceber como as crianças constroem suas competências para recepção televisiva, por outro lado, mediante a provocação da professora, “registrem o que entenderam”, é possível ter as cenas mais significativas para as crianças.

Quanto ao consumo dos objetos culturais, verificamos ser pequeno em função dos baixos salários, embora os cuidadores acabem cedendo aos gostos dos filhos. Os objetos adquiridos não são “escolhidos” em virtude de sua real utilidade: por exemplo, uma mochila não serve unicamente para carregar objetos, ela torna-se sinônimo de *status* e de *beleza*, por ser ou não de determinado personagem da *moda*. Apesar de os cuidadores saberem que o valor do produto é superior, justamente por pertencer a determinadas “marcas”, cedem aos apelos dos filhos, sobretudo se for material escolar.

A escola, por sua vez, representada pelo seu quadro de funcionários, consciente ou inconscientemente, não discute essa temática e se mantém alheia ao consumo de produtos e programas televisivos das crianças. Em meio a tudo isso, as crianças acabam por escolher os programas que lhes interessam, não raro sem o conhecimento e/ou autorização dos cuidadores, haja vista que os pais não estão presentes ou, se estão, não têm tempo para acompanhá-los nesse processo de recepção. Esse fato alimenta a ideia de diversos autores, como Buckingham (2007),

50 A *Era do Gelo II* – com finalidade de trabalhar aquecimento global; *Mad Max* – valores.

Pinto (2000), Martín-Barbero (2004, 2009), entre outros, os quais enfatizam que, mais que proteger as crianças, é necessário realizar uma alfabetização para, com e pelos meios de comunicação:

A fascinação tecnológica, aliada ao realismo do inevitável, produz densos e desconcertantes paradoxos: a convivência da opulência comunicacional com debilidade do público, a maior disponibilidade de informação com a deterioração palpável da educação informal, a explosão contínua de imagens com o empobrecimento da experiência, a multiplicação infinita dos signos e uma sociedade que padece do maior déficit simbólico. (MARTÍN-BARBERO; REY, 2001, p. 31).

Podemos sustentar que a televisão está presente no cotidiano das crianças, alimenta seu universo simbólico, mas não é possível afirmar que visualizamos a (re)significação dos conteúdos e enredos dos *formatos industriais*, seja em suas falas, seja em outro ato comunicativo, que estejam inseridos em contextos diversificados e, conseqüentemente, venham a diversificar as maneiras de ver.

Considerando o contexto pesquisado, as falas e as ações das crianças estão impregnadas de valores, de distinção de gênero e de condutas, de afetividade, aprendidas, igualmente, nos meios de comunicação de massa.

Os dados revelam ainda que, no contexto familiar, o tempo de brincar e de dialogar com os pares é substituído pelo tempo de assistir à televisão, primeiramente porque a família parece não ter muito tempo de ócio, como já frisado no primeiro capítulo. A ausência de ócio e a presença da televisão na vida dessas famílias, por um lado, mostram-nos que as novelas geram assuntos, ainda que breves, entre mães e filhos. E, por outro, evidencia a precarização do trabalho, apesar da evolução no campo das tecnologias.

Na verdade, trata-se de uma evolução que tem transformado o mundo do trabalho e requer das novas gerações outras habilidades e melhor formação. Nesse quesito, é tudo o que os cuidadores desejam para os seus filhos, mas que nem eles nem a escola pesquisada, por enquanto, são capazes de propiciar.

Ao iniciarmos a pesquisa, acreditávamos que a permanência em frente à televisão poderia ser atribuída a algum tipo de motivação pessoal da criança, como desejo ou gosto; para nós, a motivação parecia ser a válvula propulsora para assistência a determinados programas. Os dados, porém, demonstraram que, mesmo não gostando tanto de assistir à televisão quanto afirmam gostar de brincar (o que não fazem em função da falta de parceiros), acabam por assistir às novelas, porque elas geram interação com seus respectivos cuidadores, trazendo-lhes causa alegria e satisfação. Além disso, percebemos crianças que, mesmo contra sua vontade, confiam nas escolhas que os pais

fazem para elas e as executam, mesmo a duras penas. Ao buscarmos entender o que preferem fazer – assistir a televisão, jogar (no *videogame* ou no computador) ou brincar, e o que as motiva, as crianças afirmaram terminantemente que preferem brincar.

Quadro 12 – Atividade preferida

Criança	Assisto com	Jogar com	Brinco com	o que preferem	Motivo
Eduardo	sozinho	com irmão	com amigos	brincar	amigos é mais legal
Igor	sozinho	sozinho	com amigos	brincar	amigos é mais legal
Natália	sozinho	não	com amigos	brincar	amigos é mais divertido
Jeniffer	mãe	não	com amigos	brincar	amigos fico mais feliz
Gabriel	sozinho	com o pai	com amigos	brincar	amigos é muito legal
Vitor	sozinho	sozinho com os amigos	com amigos	brincar	amigos é divertido
Eliana	com família	não	com amigos	brincar	amigos
Barbara	sozinho	sozinha	com amigos	brincar	amigos é mais legal
Isabela	com família	não	com amigos	brincar	amigos a gente aprende
Mirian	com a mãe	não	com amigos	brincar	amigos, é sempre melhor ficar com pessoas
Lucas	sozinho	as vezes com a mãe	com amigos	brincar	amigos, a gente faz aventuras juntos

Ao examinarmos o Quadro 12, percebemos que a maioria das crianças assiste à televisão sozinha; algumas, como já afirmado anteriormente, são parceiras das mães. A criança pode ser mediadora dos enredos, conforme dados apresentados no decorrer dos capítulos (Miriam, Eduardo, Vitor) ou sua parceira de diálogos sobre os enredos (Lucas, Natália), ou seja, o meio de comunicação de massa, nesse caso, propicia a vivência da oralidade com base nos enredos da novela.

Todavia, as crianças, ao serem arguidas sobre o que preferem fazer – assistir à televisão, jogar ou brincar – afirmam que é brincar, embora assistam mais ao televisor do que brincam. Conforme os dados já apontados, a redução do tempo de brincar acontece devido ao espaço (pouco) seguro, tempo e ausência de parceiros, fora do ambiente escolar. Nesse sentido, a escola é um importante espaço para o desenvolvimento e fortalecimento da cultura das crianças.

Mesmo não brincando tanto quanto assistem ao televisor, na brincadeira, as crianças encontram êxito para, além de outras coisas, experimentar as emoções. Em suas palavras, encontram “alegria, felicidade” – sentimentos que são experimentados, também, nos programas

televisivos, que os atraem e os cativam, não necessariamente por lhes proporcionar a cultura lúdica, mas porque geram diálogos e os aproximam de pessoas que amam. Para as crianças, assistir à televisão e brincar não é a mesma coisa: a brincadeira com parceiros é sempre preferível, visto que nelas há ação e compartilhamento cultural.

Em suma, é na escola, espaço reservado para o “trabalho” intelectual, que as crianças encontram pares com idade próxima para fazerem o que mais apreciam e de que ainda necessitam: o brincar.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mesmo antes da delimitação do tema, fomos impulsionados cotidianamente, pelas leituras, pelo grupo de pesquisa ou, ainda, pelos projetos de extensão e pesquisa e, sobretudo, na interação com as crianças, a acreditar que os jogos e brincadeiras têm um papel fundamental na vida das crianças e de alguns adultos. Contrariamente a maioria dos adultos, as crianças levam suas brincadeiras muito a sério, nelas: aprendendo sobre o mundo que as rodeia e retirando elementos do seu contexto social: temas, conteúdos, eventos, situações corriqueiras, enfim, uma infinidade de enredos.

Ao observarmos, atentamente, nossos filhos ou educandos brincarem, é possível ver em suas ações e falas: conteúdos do universo que os circunda, as vozes e ações de cuidadores, professores, mídias, irmãos, amigos, pessoas próximas, de sorte a compreendermos que a cultura lúdica é uma forma privilegiada de expressão das crianças. Um olhar cuidadoso e atento percebe que a criança, ao expressar uma situação vivida, não o faz de forma idêntica. Tendo em vista que as crianças convivem em muitos espaços e com muitas pessoas, não é possível perceber facilmente sua autoria, na resignificação, todavia, é possível identificar o que sentem e pensam, se as indagarmos, considerando-as como atores sociais. Foi exatamente isso o que buscamos fazer: observar ações de um grupo de crianças, no contexto escolar e indagá-las sobre o que não entendíamos e pretendíamos revelar na pesquisa

Fomos estimulados cotidianamente, dentro ou fora do contexto escolar, por duas questões centrais da pesquisa: a televisão está presente na atividade lúdica das crianças? As crianças exercem o processo de mediação junto aos seus pares, contemplando os conteúdos apropriados a partir desses meios?

Considerando o eixo de pesquisa a mediação institucional, sobretudo no contexto escolar, os dados compartilhados (entre nós e as crianças), coletados e analisados mostram que os sujeitos assistem televisão, mais do que gostariam, devido à falta de parceiros, de espaço e tempo disponíveis para poderem brincar. Para realizarem seus jogos e brincadeiras, como se pôde perceber, as crianças ignoram as condições materiais e espaciais, além de algumas regras como, por exemplo, o que é certo ou errado (perigoso ou não-perigoso), advindas do universo do adulto, ou seja, elas ignoram total ou parcialmente os mecanismos utilizados pela instituição para enquadrá-

las. As crianças assim o fazem com a finalidade de manter seu “espaço” interativo e vivenciar o que lhes é significativo.

Mesmo que os tempos e modos, no contexto escolar, busquem não deixar margens para as crianças brincarem, a união de amigos e/ou colegas, quer dizer, a cultura de pares possibilita a vivência da ludicidade, ainda que isso possa provocar ou acarretar constrangimentos à criança. Quando são “constrangidas” pelos adultos, as crianças buscam novas estratégias para continuar brincando. Dito de outro modo, a incompreensão dos adultos, com relação aos jogos e brincadeiras, não impossibilita as crianças de cultivarem a atividade lúdica no interior da escola, porém, essa “cegueira” deixa marcas de desconforto e insegurança na vida das crianças.

Desde muito cedo, as crianças, de uma forma ou de outra, têm que lidar com as exigências do mundo adulto na escola ou em casa, o que não deixa de ser um fator importante na sua formação. O problema que reside nessa questão é a verticalidade existente na relação. As crianças desenvolvem tarefas que desprezam e/ou cujo valor não compreendem, por imposição. Nesse impasse, os adultos, preocupados com a vida futura das crianças, por diferentes motivos, terminam por dificultar suas formas de expressão. Aos poucos, minam seus desejos, inclusive, sua vontade de estudar. Conforme parte das respostas do grupo, excetuando-se a quadra de esportes e os amigos, estar na escola “é chato”. Considerando isso tudo, observamos o esforço das crianças em buscar estratégias: ao brincarem nos corredores, no pátio, no banheiro, na sala de aula e nas escadas, para tornar o espaço escolar mais suportável.

Não podemos afirmar que a presença da televisão em suas vidas é gerada em função de vazios sociais, haja vista que as crianças desempenham inúmeras atividades, fora do contexto escolar. A ausência de parceiros, no entanto, como no caso do Igor, faz com que ele tome a televisão, associada ao DVD (convergência de mídias), como sua companheira predileta. Igor é a única criança que assiste televisão por aproximadamente oito horas diárias, o que lhe reduz o tempo de sono, assoma-se a isso uma vida sedentária, fato que lhe tem causado problemas de saúde, como por exemplo, pressão alta.

O caso de Igor, embora pareça atípico no grupo em pesquisa, expressa as ideias que o grupo partilhou conosco. As crianças buscam nas mídias companhia, formas de conhecimento e lazer, identificam-se ou não com alguns personagens, por exemplo: das novelas, sentem-se frustradas, quando o destino das personagens não seguem seus valores. Nesse sentido, assim como no cotidiano, a novela abarca e tematiza valores diferentes dos nossos e que podem ser rejeitados ou aceitos pelos sujeitos receptores.

Levando em conta a lógica de produção e do consumo, ela é pensada de forma a nos causar certa familiaridade, nem sempre alcançada, pois as crianças, quando encontram parceiros dispostos, discutem sobre as ações dos personagens e se posicionam frente às muitas atitudes vistas nos enredos, as quais podem lhes causar estranhamento; quando isso ocorre, elas as rejeitam. Por outro lado, os enredos de filmes e/ou os personagens alimentam diálogos e a imaginação das crianças, transportando-as para dentro do universo fílmico. Os personagens de filmes e desenhos animados, por exemplo, são estampados em adesivos e se tornam prêmio para brincadeiras desenvolvidas no interior da escola, ou estão presentes em diversos objetos escolares. Objetos que são adquiridos mesmo com condições financeiras limitadas, os personagens presentes nesses objetos, adesivos e brinquedos, nem sempre são conhecidos pelas crianças. Diante disso, a título não de culpabilizar, mas de ressaltar o que encontramos, que já é de conhecimento dos cuidadores, podemos enfatizar que estes, de certa forma, contribuem para configuração do consumo. De fato, ao atender aos apelos dos filhos, também, atendem aos sentidos mercadológicos disseminados pelos discursos da propaganda presentes em diversos formatos. Assim o fazem, sobretudo, se se tratar de materiais escolares, quer dizer, cooperam indiretamente, consciente ou inconscientemente, para o intercâmbio da reconstrução de nexos simbólicos, uma vez que o poder de compra é do adulto.

Para as crianças, determinados objetos são consumidos não pelo que realmente representam, enquanto objetos utilizáveis, mas porque são frutos de beleza, de moda ou, simplesmente, porque são “legais”.

Os brinquedos ou objetos, conforme já mencionado, provenientes dos enredos e personagens de filmes, são usados em brincadeiras ou emprestados pelos pares, geralmente no interior da sala de aula, na forma de adesivos, DVD, CD de jogos. Sobre este último, foi constatado que diversos cuidadores proíbem terminantemente sua utilização. Diante disso, os produtos midiáticos, direta ou indiretamente, contribuem para o enriquecimento da cultura lúdica, dão suporte à atividade lúdica que por sua vez, alimentam a imaginação, mas que também disseminam valores.

Os dados das diversas entrevistas associadas à escuta dos pares e observação permitiram-nos perceber que o gosto pela brincadeira é unânime; mais do que isso, as crianças têm um repertório de brincadeiras muito próximo ao que tínhamos quando criança, na década de setenta do século XX, todavia, as brincadeiras recebem outros nomes e/ou novas regras: duro-mole tornou-se rela-congela; salva, assume o formato de polícia e ladrão, ao passo que outras não são nomeadas, assim como noutras infâncias. O fato é que as crianças, indiferentes às tecnologias a que têm acesso, preferem, no contexto escolar, estar com os parceiros e brincar. Desse modo, a cultura de

pares revela espaço de resistência para vivenciar a ludicidade, mesmo que para isso tenha que fazer ajustes secundários.

As entrevistas, para nós, foram momentos de delineamento de algo pouco aparente, em suas brincadeiras – as “motivações”. Elas percebem que aquilo que seus agentes socializadores procuram fazer, torná-los futuros profissionais, é importante, tanto que buscam cumprir com suas obrigações dentro e fora da escola, embora não expressem isso com clareza. As crianças percebem a dureza da vida dos cuidadores e acabam assistindo a novelas, para dividir seus enredos com aqueles que trabalham arduamente por suas vidas, mesmo que não gostem tanto do programa.

Esse processo de interação entre criança e telenovelas traz para a brincadeira valores, alimenta diálogos nas famílias, formas de se relacionar com a vida e com o mundo, entre outros elementos. Por outro lado, a televisão, em sua lógica de produção, evidencia a fragmentação flagrante em nossa vida, em nosso trabalho, muitas vezes em nossa forma de ser.

Cotidianamente, forjamos uma separação inexistente entre cognitivo e afetivo, de maneira que as novelas, com sua forma peculiar de tornar tudo mais próximo, de representar pessoas que conhecemos, de nos colocar dentro de um personagem, torcer pela “mocinha”, ver lugares e coisas muitas vezes inacessíveis para a maioria, lembram-nos da nossa dimensão humana, dos sentimentos e das emoções, dimensões que se verificam, também, nos jogos e brincadeiras, mas que carecem ser compreendidas, acolhidas, experienciadas e cultivadas, pois podem fortalecer o mundo da criança e projetar outros patamares de aprendizagem, desenvolvimento e autonomia.

A compreensão da cultura de pares, mais do que uma forma de pesquisadores observarem as múltiplas mediações, possibilita às crianças o compartilhamento de formas de ser e estar no mundo, de experienciar a infância, de “proteger” seu espaço interativo e comunicar sua cultura lúdica.

Em consonância com os autores da Sociologia da Infância, destacamos a importância da valorização da infância e das culturas de pares, para que, a partir dessa compreensão, possamos promover o desenvolvimento integral e superar a dicotomia entre atividade de estudo e de jogo.

Acreditamos que uma das possibilidades é assumir o lúdico como um aspecto da dimensão humana, como afirma Lima (2008), ou, conforme salienta Souza (2007), adotar o “espírito do jogo/brincadeira”, porque tal atividade é capaz de promover cooperação, superação de conflitos, intercâmbio de múltiplas aprendizagens, respeito, além de contribuir para um ambiente propício de aprendizagem, um espírito presente entre as crianças, no contexto escolar, mas

rechaçado pelos educadores no contexto atual. Todavia, as possibilidades de assumir o “espírito do jogo/brincadeira”, no espaço da escola, parece não estar claro, construído ou traçado; esse é outro aspecto que nos colocamos como próximo desafio: trazer, para o processo educativo, ações vividas, sentidas e ornamentadas pela imaginação, mas também um ato sistemático que considere no aluno a dimensão produtiva e a dimensão lúdica, ou seja, um processo de ensino-aprendizagem integrado pelo “espírito do jogo/brincadeira” (espírito lúdico), integrando e aproximando, na medida do possível, às crianças, também, do universo das mídias, porque, assim como no jogo, há imaginação, vida e emoção. Nesse sentido, todos os pontos até aqui expostos e discutidos nos levam a sustentar que o jogo/brincadeira é espaço de fortalecimento da cultura lúdica, por criar espaço para interação humana, para afetividade, para compartilhamento de diversas emoções e conhecimentos. As crianças preferem o jogo/brincadeira, em detrimento da assistência de programas televisivos, porque a possibilidade de interação entre os sujeitos de idade próxima (parceiros para brincar) lhes é cara. Logo, os dados nos impõem a afirmar que é necessário reconhecer e investir na cultura lúdica, no espaço escolar.

REFERÊNCIAS

ABRANTES, A. A. Não é sem educação. In: MARTINS, Lígia Márcia (Org.). Sociedade, Educação e Subjetividade: Reflexões a luz da temática da Psicologia Sócio-Histórica. São Paulo: Cultura Acadêmica: Universidade Estadual Paulista, Pró-reitoria de graduação p. 91-118, 2008.

ABRANTES, A.A .; MARTINS, L. M. A produção do conhecimento científico: relação objeto e desenvolvimento do pensamento. Botucatu: Interface – Comunicação, Saúde e Educação, v II, n. 22, p. 313-325, mai./ago. 2007.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo A. De. *Etnografia da Prática Escolar*. 11º ed. São Paulo: Papirus, 2008, 132p.

ARANHA, M. L. de. *A Filosofia da Educação*. 2ª ed. rev. e ampl. São Paulo: Moderna, 1996, 253p.

ARIÈS, P. *História social da criança e da família*. Tradução Dora Flaksman. Rio de janeiro: LTC, 1981.

BABIN, P.; KOLOUMDJIAN, M-F. *Os novos modos de compreender: a geração do audiovisual e do computador*. Tradução Maria Cecília Oliveira Marques. São Paulo: Edições Paulinas, 1989, 185p.

BARBOSA, M. C. Culturas Escolares, Culturas de Infância e Culturas familiares: as socializações e a escolarização no entretecer destas culturas. In: Educação e Sociedade. Campinas, vol. 28, n. 100 – Especial, p. 1059-1083, out. 2007. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>> último acesso em setembro de 2010.

BARBOSA, M. C. Como a sociologia da infância de Willian A. Corsaro pode contribuir com as pedagogias das escolas de educação infantil? In: MÜLLER, F.; CARVALHO, M. A. M. A.(orgs). *Teoria e Prática na pesquisa com crianças. Diálogos com William Corsaro*. São Paulo. Cortez, 2009, p. 177-188.

BARBOSA, M. C. S. Culturas Escolares, Culturas de Infância e Culturas Familiares: As socializações e a escolarização no entretecer destas culturas. In: *Educação e Sociedade*, Campinas, vol.28, n. 100 – Especial, p. 1059-1083, out. 2007. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>> Último acesso maio de 2010.

BARROS, Josemir Almeida. *Rádio e Educação: de ouvintes a falantes, processos midiáticos com crianças*. 2008. 152f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

BENJAMIN, W. *El Narrador*. In: *Revista de Ocidente*, nº 129, p. 301- 333 , 1973.

BENJAMIN, W. *A Obra de arte na era da sua reprodutibilidade técnica*. Disponível em: <poar1982.files.wordpress.com/06/benjamin_a-obra-de-arte-na-epoca.pdf> Último acesso fevereiro de 2010.

BETTELHEIM, B. *Uma vida para seu filho: pais bons o bastante*. Rio de janeiro: Campus, 1988.

BERGER, P. L.; LUKMANN, T. *A construção social da realidade: tratado de sociologia do conhecimento*. 4ª ed. Petrópolis: Vozes, 1978.

BROUGÈRE, G. *Brinquedo e Cultura*. Revisão e Adaptação Gisela Wajskop. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2006. (coleção Questões da Nossa Época; v. 43).

BROUGÈRE, G. *Brinquedos e Companhia*. São Paulo: Cortez, 2004, 335p.

BROUGÈRE, G. *Jogo e educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

BROUGÈRE, G. A criança e a cultura lúdica. In: *Revista Faculdade de Educação*. São Paulo, não paginado, vol. 24, nº 2, july/dec, 1998b. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-25551998000200007>> Último acesso julho de 2011.

BROUGÈRE, G.; KISHIMOTO, T. M. (Org). *O brincar e suas teorias*. São Paulo: Thompson Pioneira, 1988, 172 p.

BUCKINGHAM, D. *Crescer na era das mídias eletrônicas*. São Paulo: Loyola, 2007, 301 p.

COLVARA, Lauren Ferreira. *A TV e os vários olhares da criança*. 2007. 215f. Dissertação (Mestrado Comunicação Social) Universidade Estadual Paulista Faculdade de Arquitetura, Artes e Comunicação de Bauru, Bauru.

CORDELIAN, W., GAITAN, Juan Antonio, OROZCO GÓMEZ, Guillermo. A televisão e as crianças. In: *Comunicação & Educação*. São Paulo, p. 45 a 55, set./dez. de 1996.

CORSARO, W. A. *Sociologia da Infância*. 2ª ed. Tradução: Lia Gabriele Regius Reis; Revisão Técnica: Maria Letícia B. P. Nascimento. Porto Alegre: Artmed, 2011, 384p.

CORSARO, W. A. *Ação colectiva e agência nas culturas de pares infantis*. Indiana, USA: University, Bloomington, 2005.

CORSARO, W. A. A reprodução interpretativa no brincar ao “faz-de-conta” das crianças. In: *Educação, Sociedade & Culturas*, n. 17, 2002, p. 113-114. Disponível em <<http://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC17/17-5.pdf>>. Último acesso em maio de 2010.

CORSARO, W. & EDER, D. Children's peer cultures. *Annual Review of Sociology*, Vol. 16, p. 197-220, ago/ 1990. Disponível em: <<http://www.annualreviews.org/doi/abs/10.1146/annurev.so.16.080190.001213?journalCode=soc>> Último acesso em maio de 2010.

CUNHA, Camila Tenório. *Traços da Cultura infantil: um estudo com grupos de crianças que brincam livremente*. 2004. 168f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Estadual de Campinas, Campinas/SP.

DEL RINCÓN, D. *Metodologies qualitatives orientades a la comprensió*n. Barcelona: Edicions, 1997.

DUARTE, N. *A individualidade para-si: contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo*. Campinas: Autores Associados, 1993, p. 227p.

ELKIND, David. *The hurried child: Growing up too fast soon*. Reading Mass. Addison Wesley, 1981.

ELKONIN, D. B. *Psicologia do Jogo*. São Paulo: Martins Fontes, 1998. 464p.

FERREIRA, M. A criança tem voz própria. In: *A página da Educação*, Arquivo Vivo nº 117, Ano 11, nov. 2002. Disponível em: <<http://www.apagina.pt/?aba=7&cat=117&doc=9121&mid=2>> último acesso em 20 de abril de 2011.

FERREIRA, M. et. al. “As fitas da infância” ou... Dialogando a partir de imagens cinematográficas de crianças (2002). Disponível em: <<http://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/1449>> Último acesso em maio de 2010.

FERREIRA, M. Criança tem voz própria (2002). Disponível em: < <http://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/21460/2/63207.pdf> > Último acesso setembro de 2010.

FERREIRA, M. SARMENTO, M. J. Subjectividade e bem-estar das crianças: (in)visibilidade e voz. In: *Revista Eletrônica de Educação*, Vol. 2, nº 2, nov. 2008. p. 60-91. (ISSN 1982-7199)

FERRÉZ, Joan. *Televisão e Educação*. Porto Alegre: Ates Médicas, 1996.

FRANCO, Márcia Elisabete Wilke. *Possibilidades de Viver Infâncias*: Um estudo a partir da ótica de crianças entre 5 e 12 anos. 2009. 168f. Tese (Doutorado em Educação) Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo.

GEERTZ, C. *A interpretação das culturas*. Tradução Fanny Wrobel. Rio de Janeiro: Zahar Editores S. A., 1973, 323p.

GIDDENS, A. *Sociologia*. Tradução Sandra Regina. Porto Alegre: ARTMED, 2008, 598p.

GIRARDELLO, G. *A imaginação e as histórias da TV*. Disponível em < Ateliê da Aurora: http://www.aurora.ufsc.br/artigos/artigos_imaginacao.htm> Último acesso em agosto de 2010.

GÓES, M. C. R. & cruz, M. N. Sentido, significado e conceito: notas sobre as contribuições de Lev Vigotski. *In: Pro-posições*, vol. 17, n. 2, maio/ago, p. 31-45, 2006.

HUIZINGA, Johan. *Homem Ludens: o como elemento da cultura*. 5ª ed. Tradução João Paulo Monteiro. São Paulo: Perspectiva, 2001, 243p.

LEITE, Ivanise. *Emoções, Sentimentos e Afetos*: uma reflexão sócio-histórica, 2º ed. Araraquara: Junqueira & Marin editores, 2005, p. 115.

LEITE, Sergio Antonio Leite da Silva. *Afetividade e Práticas Pedagógicas*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006, p. 311.

LEONTIEV, A. N., VYGOTSKY, L. S., LURIA, A. R. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 4. ed. São Paulo: Ícone EDUSP, 1988, 228 p.

LEONTIEV, A. *O desenvolvimento do Psiquismo*. Lisboa: Livros Horizontes, 1978, 356p.

LIMA, José Milton de; BETTI, Mauro. *Culturas lúdicas, televisão e Infância: implicações para a prática educativa*. Campinas (SP): Mercado das Letras, 2011. p 205-234.

LIMA, J. M. O jogo como recurso pedagógico no contexto educacional. São Paulo: Cultura Acadêmica: Universidade Estadual Paulista, Pró-Reitoria de Graduação, 2008, 157p.

LUDWIG, C. Indústria Cultural e Educação: caminhos de volta. Santa Maria, 2007, 92f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Maria Rio Grande do Sul.

MARTÍN-BARBERO, J. Dos meios às mediações: comunicação, cultura e hegemonia. Tradução Ronald Polito e Sérgio Alcides. 6ª ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2009.

MARTÍN-BARBERO, Jesús; REY, German. *Os exercícios do ver: hegemonia audiovisual e ficção televisiva*. Tradução Jacob Gorender. São Paulo: Editora SENAC, 2001, 182p.

MARTIN-BARBERO, Jesús. *Ofícios do cartógrafo*. São Paulo: Loyola, 2004, 480 p.

MARTINS. L. M; ARCE. A. A Educação Infantil e o Ensino Fundamental de nove anos. In:

MARTINS. L. M. (org.) *Sociedade, Educação e Subjetividade: reflexões temáticas à luz da psicologia sócio-histórica*. São Paulo: Cultura Acadêmica: Universidade Estadual Paulista, Pró-Reitoria de Graduação, 2008.176p. E 2009

MELLO, L. G. de. *Antropologia Cultural: Iniciação, teoria e temas*. 3ª ed. Petropolis: Vozes, 1986, 528p.

MELLO, S. A. *Infância e humanização: algumas considerações na perspectiva histórico-cultural*. In: *Perspectiva*, Florianópolis, v. 25, n. 1, 83-104, jan./jun. 2007.

MOMO, M. *Mídia e consumo na produção de uma infância pós moderna que vai à escola*. Porto Alegre 2007, 366f. Dissertação (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação da Universidade do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul.

MUKHINA. V. Psicologia pré-escolar. São Paulo. Martins fontes, 1995. 312p.

MULLER, F.; DELGADO, A. C. C. Infâncias, tempos e espaços: um diálogo com Manuel Jacinto Sarmiento. In: *Currículos sem Fronteiras*, v.6, n.1, p 15-24, jan/jun. 2006.

MULLER, Fernanda; CARVALHO, Ana Maria Almeida (Orgs). *Teoria e Prática na Pesquisa com Crianças: diálogos com Willian Corsaro*. São Paulo: Cortez, 2009, 213p.

MUNARIM, Iracema. *Brincando na Escola: o imaginário midiático na cultura de movimento das crianças*. 2007. 194f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

NARODOWSKI, M. *Infância e poder: conformação da pedagogia moderna*. Tradução de Mustafã Yasbek- Bragança Paulista: Editora da Universidade de São Francisco. 2001, 200p.

NOSELLA, Paolo. A linha vermelha do planeta infância: o socialismo e a educação da criança. In: FREITAS, Marcos Cezar; KUHLMANN J, Moysés (Orgs.). *Os Intelectuais na História da Infância*. São Paulo: Cortez, 2002, p.129-166.

OROZCO GOMEZ, G. Mídia Recepção e Educação. In: Revista\ FAMECOS. Porto Alegre, nº 26, Abril, p. 16-23, 2005.

OROZCO-GÓMEZ, G. O telespectador frente à televisão. Uma exploração do processo de recepção televisiva. In: *Communicare – Revista de Pesquisa*, São Paulo, v.5, n. 1. p. 27-42, 1º semestre 2005.

OROZCO GÓMEZ, Guillermo. Teleaudiência: premissas para uma pedagogia. In: *Comunicação & Educação*. São Paulo, p. 62 - 67, maio/ago. de 2000.

OROZCO-GÓMEZ, G. Professores e Meios de Comunicação: desafios e estereótipos. In: *Comunicação & Educação*, São Paulo, p. 57 – 68, set./dez. 1997.

OROZCO-GÓMEZ. Dialéctica de la mediación televisiva: Estructuración de estrategias de recepción por los televidentes. In: Dossier, Anàlisi 15, 1993, p. 31-44.

PINTO, M. *Televisão, Família e Escola: pistas para agir*. Lisboa: Editorial presença, 2002, 127p.

PINTO, M. *A televisão no quotidiano das crianças*, ed. 710. Porto: Afrontamentos, 2000, 396p.

PIRES, Giovani de Lorenzi. Dialética das Mediações: a Formação Cultural do Receptor-Sujeito. In: *Educação Física e o discurso midiático: abordagem crítico-emancipatória*. Ijuí: Unijuí, 2002, p. 145-162.

PLAISANCE, Eric. Para uma sociologia da pequena infância. In: *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 25, n. 86, p. 221-241, abril 2004. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>> Último acesso maio de 2011.

ROCHA, Maria Silva de Moura Librandi da. *Crianças, televisão e animes: intertextos*. 2005. 212f. Tese (Doutoramento em Educação) Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas. Campinas São Paulo.

SALGADO, Raquel Gonçalves. *Ser Criança e Herói no jogo e na vida: a infância contemporânea o brincar e os desenhos animados*. 2005. 245f. Tese (Doutorado em Psicologia) Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

SANDIN ESTEBAN, Maria Paz. *Pesquisa qualitativa em educação: fundamentos e tradições*. Tradução Miguel Cabrera. Porto Alegre: AMGH, 2010, 268p.

SANTAELLA, Lúcia. *A cultura das mídias*. 3ª ed. São Paulo: Experimento, 2003, 292p.

SARMENTO, J. Gerações e alteridade: Interrogações a partir da Sociologia da Infância. In: *Educação e Sociedade*. Campinas, vol. 26, n. 91, p. 361-378, maio/ago. 2005. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>> Último acesso maio de 2011.

SARMENTO, M. J. Imaginário e Culturas Infantis. In: *Cad. Educ. FAE/UFPEL*, Pelotas (21), p. 51-59, jul./dez. 2003.

SARMENTO, M. Infância, Exclusão Social e Educação Como Utopia Realizável. In: *Educação & Sociedade*, p. 265 - 283, ano XXII, nº 78, abril 2002

SARMENTO, J.M; CERISARA, A.B. *Crianças e Miúdos- perspectivas sociopedagógicas da infância e educação*. Porto-Portugal: ASA Editores, 2004, 256p.

SARMENTO, M.; FERREIRA, M. Subjectividade e bem-estar das crianças: (in)visibilidade e voz, 2008. Disponível em: <<http://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/20836>>

SEVERINO, Antonio Joaquim. *Filosofia da Educação: Construindo A Cidadania*. São Paulo: Ftd, 1994, 152p.

SILVA, Pedro. *Etnografia e Educação: Reflexões a propósito de uma pesquisa Sociológica*. Porto: Profedições, 2003, 123p.

SIROTA, R. Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar. In: *Cadernos de pesquisa*, São Paulo, n 112, p. 7-31, mar. De 2001.

SOUZA, C. A. de. *Gêneros e formatos na televisão brasileira*. São Paulo: Summus Editorial, 2004, 196p.

SOUZA, Dalmir Pacheco de. *Jogo, Educação e Tendências Atuais: uma viagem pelo hemisfério da emoção*. 2007. 211f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal do Amazonas, Manaus.

TEDESCO, J. C. *O novo pacto educativo: educação, competitividade e cidadania na sociedade moderna*. Tradução Otacílio Nunes. 1ª ed. 2ª imp. São Paulo: Ática, 2001, 152p.

VASCONCELLOS, V. M. R. Infância e Psicologia - marcos teóricos da compreensão do desenvolvimento da criança pequena. In: SARMENTO. M. J; GOUVEA. M. C. S. (orgs) *Estudos da infância-educação e práticas sociais*. Petrópolis. RJ: Vozes, 2008, p.62-81.

VIGOTSKI, L. S. *Psicologia da Arte*. Tradução Paulo Bezerra. 2º ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001, p. 377.

VYGOTSKI, L. S. *A Construção do Pensamento e da linguagem*. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001, 496p.

VYGOTSKI, L. S. Problemas del desarrollo de la psique. In: *Obras Escogidas (Tomo III)*. Madri: Rogar, 1995, 383p.

VYGOTSKY, L.S *A formação social da mente*. 4ª ed. São Paulo, Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKI, L. S.; LURIA, A.R. *Estudos sobre a História do Comportamento: símios, homem primitivo e criança*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

WALKERS, J. C.; EVERS, C.W. The epistemological unity of educational reserch. In: Keeves, J. P.(ed). *Educational research, Methodology, and measurement: an International Handbook*. 2º ed. Oxford: Pergamon, 1988, p. 28-36.

WINN, Marie. *Children without childhood*. Harmondsworth. Penguin, 1984.

WOODS, P. *La escuela por dentro: la etnografía em la investigación educativa*. Barcelona: Paidós/MEC, 1987.

WÜRDIG, Rogério Costa. *O quebra-cabeça da cultura lúdica: lugares, parcerias e brincadeiras das crianças: desafios para políticas da infância*. 2007. 229f. Tese (Doutorado em Educação) Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo.

ANEXO 1

Guião da entrevista realizada com os cuidadores e crianças

Este “questionário” tem como finalidade levantar dados para a pesquisa “*Cultura Lúdica e Televisão: Mediações no Contexto Escolar*”, que por sua vez, busca compreender a influência da televisão e dos jogos eletrônicos nas atividades lúdicas das crianças e, também, verificar como as crianças exercem o processo de mediação junto aos seus pares, contemplando os conteúdos apropriados a partir desses meios.

Nome: _____ Idade: _____

Responsável por: _____ Idade: _____

Religião da família: _____

Você trabalha? () sim () não

Se todos da casa trabalham sua criança fica com:

- () empregada () vizinho (a) () avós
- () tios/tias () primos (as) () irmãos mais velhos
- () fica sozinho(a) () fica na escola () na rua brincando

Sua criança desenvolve outras atividades fora do período de aula?

() sim () não

Quantas vezes por semana? _____

Qual (is) atividade(s)? _____

Aponte os programas de televisão preferidos do seu filho(a), para ser preenchido junto com a criança, na ordem de preferência, não é obrigatório preencher todos os números, apenas o que REALMENTE a criança vê com frequência.

Ordem de importância	Emissora	Programa	Assiste sozinho ou acompanhado	Local da casa ou apartamento que assiste televisão
1				
2				
3				
4				
5				
6				
7				
8				
9				
10				

Quantidade de horas que a criança assiste televisão por dia _____

Quantas vezes na semana?

() uma () duas () três () quatro () cinco () seis () sete

Aponte os jogos eletrônicos preferidos do seu filho(a), na ordem de preferência. Não é obrigatório preencher todos os números, apenas o que REALMENTE joga.

Ordem de importância	Tipo de Jogo	Versão	Joga sozinho ou acompanhado	Local no qual joga
1				
2				
3				
4				
5				
6				
7				
8				
9				
10				

Quantidade de horas que a criança joga no computador ou vídeo game _____

Quantas vezes por semana _____

Brincadeiras que a criança REALMENTE brinca, novamente por ordem de preferência:

1..... 2.....

3..... 4.....

5..... 6.....

Quantidade de horas que a criança joga no computador ou vídeo game _____

Quantas vezes por semana _____

Quais brinquedos ou objetos de personagens de desenhos, filmes ou jogos que seu filho (criança que você é responsável) pede com mais frequência?

Datas de aquisição de brinquedos, roupas e calçados com conteúdos midiáticos (exemplos: chinelo do Ben 10, Play Station, camiseta da Barbie, etc.):

- ☐ Aniversário
☐ Dia das crianças
☐ Natal
☐ Outra.

Qual (is) ? _____

Normalmente como ele (a) fica ou se sente quando o pedido de compra não é atendido?

Brincadeiras preferidas da(s) criança (s), o horário que costuma brincar, com quem e onde (quarto, sala, pátio de prédio, quintal, ou praça):

- 1.....
- 2.....
- 3.....
- 4.....
- 5.....
- 6.....

Se possível aponte o local onde a criança aprendeu a maioria das brincadeiras que conhece e se por meio de um adulto ou criança:

- ☐ escola em aulas recreativas ☐ escola no recreio
☐ pátio de prédio com adulto ☐ pátio de prédio com amigos
☐ rua que mora com adulto ☐ rua que mora com amigos
☐ Praça com adultos ☐ praça com amigos

Quem ensinou?

ANEXO 2

Solicitação realizada as crianças durante a entrevista inicial

Faça um desenho de você realizando sua atividade preferida, desenhe ou escreva o nome do seu parceiro(a) de atividade e o nome da atividade.

ANEXO 3

Dados contidos no Dossiê⁵¹

Nome:

Idade:

Programas:

Brincadeiras:

Atividade(s) Preferida(s)/frequência:

O que sente ao desenvolver a atividade preferida:

Quais são os parceiros mais frequentes na escola:

Quais são os parceiros mais frequentes fora da escola:

Dados importantes da observação (datas):

Dados importantes dos diálogos (datas):

Imagens produzidas (descrição):

Vídeos produzidos (descrição):

Áudio (transcrição):

Desenhos (descrição):

Comentários:

51 Os dados do dossiê nos orientaram na entrevista (diálogo) final com as crianças, momento em que houve a validação dos dados com as crianças.