



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO  
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE RONDONÓPOLIS  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**



**INFÂNCIA E CULTURA CONTEMPORÂNEA: OS DIÁLOGOS DAS CRIANÇAS  
COM A MÍDIA EM CONTEXTOS EDUCATIVOS**

**EVANDRO SALVADOR ALVES DE OLIVEIRA**

Rondonópolis  
2014

EVANDRO SALVADOR ALVES DE OLIVEIRA

**INFÂNCIA E CULTURA CONTEMPORÂNEA: OS DIÁLOGOS DAS CRIANÇAS  
COM A MÍDIA EM CONTEXTOS EDUCATIVOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação no Instituto de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Federal de Mato Grosso, *Campus* Universitário de Rondonópolis, como parte dos requisitos para obtenção do título de mestre em Educação, Linha de Pesquisa Linguagens, cultura e construção do conhecimento: perspectivas histórica e contemporânea.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Raquel Gonçalves Salgado

Rondonópolis  
2014

**Dados Internacionais de Catalogação na Fonte.**

O48i Oliveira, Evandro Salvador Alves de.  
Infância e cultura contemporânea: os diálogos das crianças com a mídia em contextos educativos / Evandro Salvador Alves de Oliveira. -- 2014.  
137 f.: il. color.; 30 cm

Orientador: Raquel Gonçalves Salgado.  
Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Programa de Pós-Graduação em Educação, Rondonópolis, 2014.  
Inclui bibliografia.

1. Infância. 2. Mídia. 3. Dialogismo. 4. Contemporaneidade.

I. Título

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

**Permitida a reprodução parcial ou total, desde que citada a fonte.**



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO  
PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Rod. Rondonópolis - Guiratinga, km 06 MT-270 - Campus Universitário de Rondonópolis  
RONDONÓPOLIS/MT

Tel : (66) 3410-4035 - Email : ppgedu@ufmt.br

## FOLHA DE APROVAÇÃO

**TÍTULO: "INFÂNCIA E CULTURA CONTEMPORÂNEA: OS DIÁLOGOS DAS CRIANÇAS  
COM A MÍDIA EM CONTEXTOS EDUCATIVOS"**

AUTOR: Mestrando Evandro Salvador Alves de Oliveira

Dissertação defendida e aprovada em 17/03/2014.

### Composição da Banca Examinadora:

---

Presidente Banca / Orientador    Doutor(a)    Raquel Gonçalves Salgado  
Instituição:    UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO

Examinador Interno    Doutor(a)    Leonardo Lemos de Souza  
Instituição:    UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO

Examinador Externo    Doutor(a)    Rita Marisa Ribes Pereira  
Instituição:    UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

Examinador Suplente    Doutor(a)    Cancionila Janzkovski Cardoso  
Instituição:    UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO

RONDONÓPOLIS, 17/03/2014.

Dedico este trabalho a todos aqueles que contribuíram para sua construção nos diversos modos, direto ou indireto. À orientadora, familiares, amigos e, principalmente, às crianças, os incríveis protagonistas deste prazeroso processo de pesquisa.

Dedico ao meu sobrinho Guilherme, criança que habita o universo midiático e tecnológico e se apropria dos recursos de informação e comunicação. Em muitos momentos, serviu como fonte de inspiração no processo de escrita me permitindo compreender fenômenos que compõem o terreno da infância, do brincar e da cultura midiática.

Especialmente à minha mãe, Ana Maria Alves de Oliveira, exemplo de sensibilidade, educadora, mulher e mãe. Dedico também a você por saber a dimensão que representa este trabalho de mestrado.

## AGRADECIMENTOS

Primeiramente registro meu agradecimento à orientadora, Prof<sup>a</sup>. Dra. Raquel Gonçalves Salgado, pesquisadora que acreditou na construção desta parceria e não mediu esforços para nortear o direcionamento da pesquisa em todos os aspectos. Sempre serei grato por acreditar no meu trabalho, desde o dia da entrevista para seleção do mestrado, quando meus olhos demonstravam desejo de busca e aprendizado ao direcionar o olhar aos seus olhos verdes. Seu trabalho como autora e pesquisadora sempre foi alvo de admiração. Obrigado por oportunizar esta pesquisa e por confiar no fruto que gerou este trabalho. Agradeço, e muito, pela confiança. Na sequência, registro meus sinceros agradecimentos àqueles que contribuíram, em suas várias dimensões, na elaboração desta pesquisa:

Às crianças, representadas na pesquisa pelos personagens que escolheram para construir o enredo da investigação. Agradeço pelos diálogos instaurados, os quais possibilitaram a construção deste trabalho com crianças, aprofundando-me nas questões da infância.

À Escola, contexto da investigação, Mateus Vinícius Braz, em especial à Professora Mair Pina, pelo companheirismo e cumplicidade no processo de pesquisa, pela acolhida no contexto escolar e apoio às atividades realizadas tanto na Escola quanto na Brinquedoteca da Universidade.

À UFMT, especialmente ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu), que acolhe profissionais de diversas localidades e áreas e contribui para os processos formativos da Educação. Fiquei muito feliz por compor o quadro de discentes, aprovados na 3ª turma.

À técnica Anabel Beatriz de Col, pela amizade construída ao longo da trajetória do mestrado e a todos os docentes do Programa, de modo especial aos professores Cancionila Janzkovski Cardoso, Adelmo Carvalho da Silva e Sílvia de Fátima Pilegi Rodrigues.

Estendo também os agradecimentos aos membros da Banca, professora Rita Marisa Ribes Pereira (UERJ) e Leonardo Lemos de Souza (UFMT/PPGEdu/UNESP-Assis) por contribuírem, de modo muito expressivo, no exame de qualificação (até a finalização) deste trabalho. O olhar atento e crítico na dissertação colaborou, sem dúvidas, para que o trabalho se tornasse ainda mais relevante.

Aos colegas do curso, entre eles, aqueles mais próximos como, Laudinéa Rodrigues, João Carlos Bressan, Molise Magnabosco, Joselita Silva e Silva, Ézer Lima, Patrícia Bernardi e Terezinha Ávila, que oportunizaram momentos de aprendizados, amizades e experiências de vida.

Aos colegas de trabalho do SESC Rondonópolis pelo apoio durante o início e percurso da minha caminhada na Pós-graduação, especialmente a professora Rute Chaves, Sérgio Itacarambi, Rossana Arruda e Carine Bernardon. A todos os companheiros do grupo de pesquisa (GEIJC), no qual compartilhamos saberes, estreitamos laços e construímos conhecimento – Anabela, Ramon, Cristiane, Gislene e Fabiana.

Agradeço a todos os familiares, parentes e amigos que me auxiliaram com palavras de incentivo durante este percurso, especialmente a meus pais, Ana Maria Alves de Oliveira e João Salvador de Oliveira, avó Maria Madalena, além dos irmãos (Leandro e Maristela) e cunhado - Cristian.

A Deus (citado no final dos agradecimentos por representar a base de toda pirâmide que sustenta tudo que está referido aqui em cima), ser que representa vida e símbolo de poder em minha existência, aquele que equilibra tudo e todos que estão mencionados nessas palavras. Agradeço, de todo coração, pela luz que Deus tem proporcionado em minha vida em todos os momentos. A todos os que me apoiaram na realização desta pesquisa, o meu mais intenso e sincero agradecimento.

## RESUMO

Esta pesquisa propõe uma reflexão sobre a temática da infância buscando uma discussão que entrelaça as noções da cultura lúdica, identidades, valores, significados e mídia. Na contemporaneidade, temos observado que as crianças têm assumido papéis sociais a cada dia mais próximos do que poderíamos denominar de universo adulto, tomando como referência personagens que se destacam na mídia. Assumindo como pano de fundo tal problematização, este trabalho tem com foco compreender os significados que as crianças constroem sobre os discursos da mídia e como estes se expressam em seus modos de ser, agir e se relacionar com o outro em contextos educativos. Isto posto, buscamos investigar as apropriações que as crianças fazem dos discursos midiáticos em suas brincadeiras e como estas emergem nos diálogos que elas estabelecem entre si e nas interações que estabelecem com os adultos (pesquisador e professora). Mais especificamente, pretendemos analisar as seguintes questões: os significados que as crianças atribuem aos elementos que compõem as identidades de personagens midiáticos; como esses significados aparecem nos diálogos que elas estabelecem entre si em suas culturas de pares e nas culturas lúdicas que produzem; analisar informações e textos de mídia que as crianças trazem à tona em seus discursos, presentes nas interações que ocorrem em contextos educativos, como a escola e a Brinquedoteca. A fundamentação teórica sustenta-se em quatro aportes: a teoria da enunciação de Bakhtin (1992; 1995; 1998); a sociologia da infância; o conceito de cultura lúdica em Brougère (2002; 2010); as relações entre infância, mídia e constituição identitária. Trata-se de uma pesquisa qualitativa desenvolvida com crianças de 5 a 6 anos, em dois espaços distintos: o Laboratório de Ludicidade (Brinquedoteca) do *Campus* de Rondonópolis, da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), e uma escola municipal de Educação Infantil, da rede pública de Rondonópolis, Mato Grosso. A proposta metodológica, com caráter de intervenção, tem como principais recursos oficinas desenvolvidas com as crianças, entrevistas e registros por meio de diário de campo. Os discursos produzidos pelas crianças são analisados sob a ótica da teoria bakhtianiana, tendo como base os conceitos de dialogismo e alteridade. Como conclusões, destacamos, nos grupos de crianças, a emergência de significados relativos à beleza associada ao corpo magro e esbelto, ao poder aquisitivo, ao consumo, à fama, ao status e à visibilidade como atributos importantes na composição de identidades idealizadas e valoradas pelas crianças e, portanto, compreendidas por elas como litígios fundamentais para compor modos de ser. Pretende-se, com esta investigação, contribuir para as pesquisas no campo das ciências humanas e sociais, no sentido de compreender as transformações que ocorrem nas experiências lúdicas infantis, os valores e os significados que as crianças constroem em meio às referências simbólicas que circulam na cultura midiática.

Palavras-chave: Infância. Mídia. Dialogismo. Contemporaneidade.



## ABSTRACT

This research proposes a reflection on the theme of childhood seeking an argument that interweaves the notions of leisure culture, identities, values, meanings and media. In contemporary times, we have observed that children have assumed social roles every day closer than we could denominate adult universe, taking as reference characters that stand out in the media. Assuming the backdrop of such questioning, this research has focused on understanding the meanings children construct about the media discourse and how they express themselves in their ways of being, acting, and relating to others in educational contexts, as school and Toy. That said, we seek to investigate the appropriations that children make of media discourses in their games and how they emerge in dialogues that they establish among themselves and in the interactions that take place. More specifically, we intend to analyze the following issues: the meanings that children attribute to the elements that compose the identities of the characters of the media, how these meanings appear in the dialogues that children settle in their peer cultures and the cultures that produce entertainment; analyze information and media texts that children bring in their speeches, in interactions that occur in educational settings such as school and playroom. The theoretical grounding sustains itself with four contributions: the enunciation theory, the childhood sociology, the child and play culture, the relationship between children, media and identity construction. This is a qualitative research conducted with children of 5 to 6 years old in two distinct spaces: the Laboratory of Playfulness (Playroom) from the Rondonópolis Campus of the Federal University of Mato Grosso (UFMT), and a public school in Early Childhood Education, from the local district of Rondonópolis, Mato Grosso. The methodology, as a matter of intervention, has as main features workshops developed with children, interviews and listings through a field journal. The speeches produced by children are analyzed from the perspective of bakhtianiana theory based on the concepts of dialogism and alterity. As a conclusion, we highlight, in groups of children, the emergency of meanings related to beauty associated with lean and slim body, the purchasing power, consumption, fame, status and visibility as important attributes in the composition of idealized identities and pursued by children as well as understood by them as fundamental to compound ways of being. It is intended with this research contribute to research in the field of humanities and social sciences in order to understand the changes that occur in children's leisure experiences, values, and consequently the process of constitution of their identities as well as meanings that children construct amid symbolic references that circulate in the media culture.

Keywords: Childhood. Media. Dialogism. Contemporaneity.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

- Figura 1 Laboratório de Ludicidade da UFMT/Rondonópolis (Brinquedoteca)
- Figura 2 Laboratório de Ludicidade da UFMT (Brinquedoteca)
- Figura 3 Escola Municipal de Educação Infantil Mateus Vinícius Braz
- Figura 4 Cena do videoclipe “Ela é top”
- Figura 5 Cena do videoclipe “Ela é top” - dinheiro

## LISTA DE QUADROS

- Quadro 1 As crianças e os pseudônimos: onde viram/ouviram?
- Quadro 2 Objetos e mídias eletrônicas
- Quadro 3 Objetos, utensílios e serviços que as crianças possuem em casa
- Quadro 4 Itens preferidos pelas crianças
- Quadro 5 Assuntos/programações restritos
- Quadro 6 Assuntos permitidos
- Quadro 7 Programas preferidos pelas crianças
- Quadro 8 Programas/novelas/desenhos nos quais as crianças se veem e gostariam de atuar
- Quadro 9 Desenhos que mais assistem
- Quadro 10 Sozinho ou acompanhado enquanto assiste TV
- Quadro 11 Novelas que mais assistem
- Quadro 12 Tempo das crianças vendo TV em dez países do mundo
- Quadro 13 Imagens dos pseudônimos e falas das crianças
- Quadro 14 Imagens e relatos das crianças sobre a oficina de recorte e cole
- Quadro 15 Imagens e relatos das crianças sobre a oficina de recorte e cole

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BBB	Big Brother Brasil
CD	Compact Disc (disco compacto)
CUR	<i>Campus</i> Universitário de Rondonópolis
Dr <sup>a</sup>	Doutora
DVD	Digital Versatile Disc (maior capacidade de armazenar que o CD)
EMEI	Escola Municipal de Educação Infantil
GEIJC	Grupo de Pesquisa Infancia, Juventude e Cultura Contemporânea
ICHS	Instituto de Ciências Humanas e Sociais
Mc	Termo utilizado para referir-se ao cantor da música “Ela é top”
MP4	Em inglês (music player) em Português (player de música)
MT	Mato Grosso
Note	Notebook
PPGEdu	Programa de Pós-Graduação em Educação
Prof <sup>a</sup>	Professora
SESC	Serviço Social do Comércio
SBT	Sistema Brasileiro de Televisão
TIC	Tecnologias de Informação e Comunicação
TV	Televisão
UFMT	Universidade Federal de Mato Grosso
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>14</b>
<b>1 A PESQUISA DE CAMPO: PERCURSOS METODOLÓGICOS .....</b>	<b>19</b>
1.1 Dialogismo e alteridade como estratégias metodológicas: os conceitos de Mikhail Bakhtin .....	20
1.2 A Brinquedoteca e a escola como <i>loci</i> na pesquisa de campo.....	29
1.3 A pesquisa intervenção: o pesquisador, as crianças e a professora .....	33
1.4 As crianças: os atores no processo de pesquisa.....	39
1.5 Os principais episódios e oficinas lúdicas com as crianças.....	47
<b>2 INFÂNCIA E CULTURA CONTEMPORÂNEA.....</b>	<b>49</b>
2.1 A criança e os estudos da infância.....	49
2.2 Infância: reprodução interpretativa, cultura de pares e rotinas culturais.....	54
2.3 Infância e socialização.....	58
2.4 A criança, o brincar e a cultura lúdica .....	63
2.5 Algumas relações entre mídia e cultura lúdica na infância .....	67
<b>3 INFÂNCIA, MÍDIA E IDENTIDADES CULTURAIS .....</b>	<b>72</b>
3.1 “Eu aprendi no computador da minha tia” .....	72
3.2 A identidade cultural na perspectiva pós-moderna.....	75
3.3 A infância midiática na era digital e tecnológica .....	79
3.4 Infância e mídias: diálogos e reflexões .....	85
<b>4 OS DIÁLOGOS DAS CRIANÇAS COM OS SIGNOS DA MÍDIA EM CONTEXTOS EDUCATIVOS .....</b>	<b>91</b>
4.1 A infância e a cultura midiática: nos discursos das crianças, as referências simbólicas da mídia .....	91
4.2 Oficina da surpresa: a escolha dos pseudônimos pelas crianças .....	92
4.3 Oficina “Ela não anda, ela desfila, ela é top, capa de revista”: o que significa “ser top” .....	98
4.4 Episódio da “Internet dos famosos - eu sou famosa”: a fama como valor cobiçado .....	105

4.5 Episódio do “Sonho”: discursos midiáticos presentes nas façanhas das crianças..	113
4.6 Oficina “Um trabalho, minha identidade”: as crianças, no recorte e cole, compondo o mosaico de suas identidades .....	115
<b>5 CONSIDERAÇÕES: A CONSTITUIÇÃO DA INFÂNCIA NO MUNDO CONTEMPORÂNEO EM SEUS DIÁLOGOS COM AS MÍDIAS ELETRÔNICAS .....</b>	<b>122</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>127</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>132</b>
Anexo 1: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Pais das Crianças).....	133
Anexo 2: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Professora da turma).....	135
Anexo 3: Declaração da Diretora – “Escola Municipal de Educação Infantil Mateus Vinícius Braz” .....	137

## INTRODUÇÃO

[...] Não resta dúvida de que a infância é um dos tempos de vida que mais têm se transformado no mundo contemporâneo. Cada vez mais partícipes da cultura, as crianças produzem conhecimentos, valores, experiências, práticas sociais que têm provocado o esmaecimento de fronteiras, tão bem desenhadas na modernidade, que as separam da vida adulta, como se habitassem um mundo à parte, protegido, cercado, a morada segura e resguardada da infância. Com seus discursos, ideias e ações, as crianças têm atravessado essas fronteiras e reivindicado o direito de habitar o mundo onde todos estão, homens, mulheres, jovens e velhos. Mundo este onde elas também se fazem e refazem como aprendizes, cidadãos e pessoas. Neste mundo, as crianças estão habitando o presente e não em preparação para um futuro promissor, almejado e idealizado por representar o tempo da maturidade. Neste mundo, com a sua presença e nos modos como se relacionam com a cultura, distorcem as imagens da criança ingênua, pura e inocente. Neste mundo, elas têm o que dizer sobre violência, sexo, convivência familiar, relações econômicas, cidadania, preservação do planeta, novelas, músicas, danças, redes sociais, consumo... Enfim, estão no mundo<sup>1</sup>. (SALGADO, 2012)

As crianças, artífices da sociedade contemporânea, “estão no mundo”. Elas habitam e se relacionam com esse universo conectado com jovens, adultos e velhos, onde todos convivem. A infância, em conexão com esses tempos de vida distintos, encontra-se em constantes sinapses com a cultura, marcada, notadamente, pela presença das mídias. Distorcer as imagens que simbolizam uma criança ingênua, pura e inocente é o que elas fazem constantemente, desafiando a família, professores e sociedade, de modo geral, a compreender como essas modificações acontecem. Sendo assim, nesta pesquisa, buscamos compreender algumas questões do universo infantil emergentes em contextos educativos, a partir das relações que as crianças estabelecem em interações com a mídia. Vários temas – novelas, filmes, futebol, beijo, desenho, dinheiro, fama –, que envolvem as relações das crianças com a cultura midiática nos instigam e provocam de tal modo, ao ponto de sermos convidados, constantemente, a adentrar-nos nesse campo de conhecimento que é a infância contemporânea. Nesse universo, percebemos o quanto são vastos e abrangentes os desafios a serem explorados e compreendidos.

Contudo, a construção da ideia desta pesquisa começou quando as crianças trouxeram à tona algo inusitado, em seus modos de ser e de se apresentarem, como o topete de Neymar<sup>2</sup>, o moicano famoso do jogador de futebol de grande sucesso no clube do Santos durante alguns

---

<sup>1</sup> Trecho retirado da obra “Infância em Pesquisa”, das autoras Rita Marisa Ribes Pereira e Nélia Mara Rezende Macedo.

<sup>2</sup> Neymar é um jogador de futebol famoso no Brasil. O atleta jogou por alguns anos no Santos Futebol Clube. Atualmente é jogador titular do Futebol Club Barcelona, time europeu.

anos no Brasil. Por ser um jogador habilidoso, sobretudo midiático, Neymar conquistou muitas pessoas, amantes do futebol, inclusive as crianças, as quais se espelham no seu perfil.

A observação de tais fenômenos foi possível em razão das aulas de iniciação esportiva em que atuei na Unidade do Serviço Social do Comércio (SESC), em Rondonópolis, como professor de Educação Física, ministrando aulas na modalidade de futebol para crianças de 5 a 7 anos. Os meninos participavam das aulas e se caracterizavam como Neymar, arrumavam o cabelo montando o topete, tal como o jogador. Eles explicavam que Neymar, por ser um jogador habilidoso, se torna uma referência, principalmente por ser um atacante que faz muitos gols - um ícone do futebol brasileiro.

O fato de observarmos nos meninos diferentes modos de ser, semelhantes ao Neymar, como o cabelo, por exemplo, instigou-nos a pesquisar como as crianças interagem com o universo midiático, constituído por inúmeros personagens que compõem esse mundo de famosos e celebridades que se destacam na mídia contemporânea, de modo a permear seus diálogos, suas maneiras de brincar e seus modos de ser.

Tomados por tais cenas, representadas como pano de fundo dos momentos vividos entre professor (pesquisador) e crianças, temos como questão compreender a infância que cresce e brinca na era das mídias e das tecnologias e, assim, contribuir no sentido de problematizar e provocar mudanças nos modos como os adultos (pais, amigos e professores) se relacionam com essas transformações da infância, tendo em vista que não basta simplesmente desligar os aparelhos de televisão e os computadores, e sim criar artifícios para educar utilizando também esses meios e informações, pois as crianças, como produtoras de cultura, já se apropriam dessas linguagens para se relacionar com o mundo e produzir conhecimentos.

Na sociedade contemporânea, observamos que as crianças têm representado papéis sociais a cada dia mais próximos do que poderíamos chamar de universo adulto, nas relações que estabelecem entre si e com os próprios adultos. Essas crianças, cada vez mais, se relacionam com o mundo das tecnologias e informações. Desse modo, coproduzem culturas lúdicas e modos de interação com o outro, sobretudo em suas brincadeiras, a partir das relações estabelecidas com os artefatos midiáticos – compreendidos como produtos culturais da contemporaneidade.

A importância desta investigação consiste em contribuir para as pesquisas no campo das ciências humanas e sociais, no sentido de compreender as transformações que ocorrem nas experiências lúdicas infantis e, conseqüentemente, os valores e significados que as



crianças constroem em meio às referências simbólicas que circulam no tempo e espaço da infância.

O que nos chama muito a atenção é o fato de perceber como alguns temas/valores relativos a dinheiro, beleza, fama, estética e visibilidade são questões que estão presentes em nossas vidas de adultos, mas que ainda não conseguimos – ou não admitimos – perceber como processos que aparecem entre as crianças nas suas formas de verem a si próprias e o outro. Elas trazem isso à tona, o tempo todo, como valores que estão presentes nas suas vidas e concepções, uma vez que o adulto, a família e o professor, ainda, estão longe de compreender tais fenômenos como aspectos próprios da infância, sobretudo como as crianças se apropriam dessas significações.

Desse modo, compreender os valores e a constituição identitária das crianças hoje nos impulsiona, também, a fazer uma reflexão crítica sobre como as suas brincadeiras se configuram, as referências simbólicas que as compõem, seus enredos, as regras, os seus modos de organização, considerando a presença da cultura midiática que, atualmente, abrange praticamente todos os espaços da sociedade, inclusive o universo infantil.

Alguns autores também estudam a infância e suas relações com a mídia, bem como os conteúdos das brincadeiras que remetem aos personagens midiáticos que se tornam referências para as crianças – Jobim e Souza e Salgado (2009); Sarmiento e Gouvea (2009); Buckingham (2007); Belloni (2009); Salgado (2005); Pereira (2012); Brougère (2002, 2010). O presente trabalho, portanto, trata de estudos que buscam aprofundamento nos conhecimentos a respeito dos significados e valores presentes nos diálogos das crianças com os discursos midiáticos, estabelecidos nas interações entre elas e com os adultos, em contextos educativos, assim como a produção de suas culturas lúdicas. Por meio de análises, experiências e observações do cotidiano, pretende-se discutir essa temática, trazendo à tona autores da educação, sociologia e psicologia cuja metodologia tem como marca principal a intervenção, que nos permitem compreender as relações estabelecidas entre o pesquisador e as crianças nos momentos em que brincam, compartilham ideias e dialogam entre si.

Como esta pesquisa é apenas um recorte – da infinidade de questões que podem ser investigadas no campo da infância –, este trabalho é focado em pontos específicos a serem explorados. Deste modo, elencamos alguns objetivos, que norteiam todo o processo teórico-metodológico da pesquisa com crianças em pauta.

Portanto, o objetivo principal é compreender os significados que as crianças constroem sobre os discursos da mídia e como estes se expressam em seus modos de ser, agir e se

relacionar com o outro em contextos educativos, como a escola e a Brinquedoteca. Mais especificamente, pretendemos analisar os seguintes aspectos:

- 1) Os significados que as crianças atribuem aos elementos que compõem as identidades das personagens da mídia;
- 2) Como esses significados aparecem nos diálogos que as crianças estabelecem entre si e nas culturas lúdicas que produzem;
- 3) As informações e textos de mídia, que as crianças trazem em seus discursos, presentes nas interações que ocorrem em contextos educativos, como a escola e a Brinquedoteca.

No intuito de contemplar os objetivos desta pesquisa, sustentamos o trabalho em aportes teóricos que, sob a perspectiva da contemporaneidade, abordam o tema. Para isso, buscamos embasamento teórico e científico nas pesquisas na área dos estudos da infância sobre culturas infantis, culturas lúdicas e as relações das crianças com as atuais mídias eletrônicas, seus significados e seu processo de constituição identitária.

A pesquisa de campo aconteceu em dois espaços distintos: a Brinquedoteca (Laboratório de Ludicidade), da Universidade Federal de Mato Grosso, *Campus Rondonópolis*, e a escola de Educação Infantil Mateus Vinícius Braz, na mesma cidade. Com uma turma de crianças entre 5 e 6 anos – 16 sujeitos –, desenvolvemos oficinas, obtendo como tema os assuntos trazidos à tona pelas próprias crianças. Alguns episódios inusitados, surgidos no contexto da pesquisa, se tornam pontos instigantes que trazemos para discussão. Durante meses, a observação permitiu enriquecer o diário de campo, construído no decorrer da pesquisa.

Ao analisar os modos como as crianças constroem suas brincadeiras e estabelecem diálogos entre si, é possível perceber por meio da observação participante, uma das estratégias metodológicas da pesquisa, alguns fenômenos que marcam suas experiências, sobretudo porque investigar as crianças em seus grupos, nos momentos em que elas brincam, permite-nos vivenciar uma relação dialógica e alteritária.

A partir da relação dialógica entre adulto e criança, construímos o desenho que estrutura este trabalho, bem como os temas que compõem a dissertação apresentados e discutidos nos seguintes capítulos expostos, brevemente, abaixo.

O capítulo 1 trata do percurso metodológico do trabalho, em que abordamos a teoria da enunciação com conceitos importantes para compreender o que ocorre na pesquisa e os processos discursivos que nela se processam. Nesse sentido, dialogismo e alteridade são conceitos fundamentais, que norteiam esta pesquisa.

O capítulo 2 traz autores do campo da sociologia da infância, no qual infância, socialização, cultura entre pares, rotinas culturais e relações entre mídia e cultura lúdica são discutidas.

No capítulo 3, enfocamos o tripé infância, mídia e constituição identitária a partir de autores que vão tratar da identidade no mundo contemporâneo, como Bauman (2005), Sarlo (2006) e Hall (2011). Nele, evidenciamos os processos discursivos das crianças que vão ao encontro dessas abordagens teóricas.

O capítulo 4 trata das análises dos dados sob a ótica da teoria de Bakhtin (1992; 1998) - dialogismo e alteridade -, bem como de autores abordados no capítulo anterior, que oferecem aportes importantes para a compreensão das identidades no mundo contemporâneo. Neste capítulo, as oficinas e os principais episódios realizados com as crianças ganham vida, no sentido de permitir compreender como as crianças significam determinados modos de ser apresentados pela mídia, que se tornam algumas de suas referências simbólicas, constituindo-se como elementos que, atualmente, passam a fazer parte de seus processos de construção de valores, quando estes são postos em discussão e problematizados.

## 1 A PESQUISA DE CAMPO: PERCURSOS METODOLÓGICOS

A grandeza dos diálogos infantis, marcados por frequentes encontros e conflitos, é o que caracteriza as principais questões que mobilizam a construção desta pesquisa, sobretudo do trabalho metodológico que a constitui. Desde então, cabe ressaltar dois pontos importantes que assumimos aqui a partir do pressuposto metodológico: a pesquisa como lugar propício de mediação para as relações pedagógicas entre professora/pesquisador e crianças; e a docência como espaço de mediação para a pesquisa.

Entendemos que a pesquisa toma uma dimensão rica e favorável na intervenção das relações estabelecidas nos contextos educativos por abrir janelas oportunas, possibilitando explorar as questões trazidas pelas próprias crianças, de modo a problematizar e, ao mesmo tempo, construir conhecimento junto a elas. Por outro lado, a docência adquire papel relevante por representar a abertura para a pesquisa, permitindo fazer uma investigação mais profunda, se debruçar sobre os processos discursivos vividos entre e com as crianças no espaço da sala de aula e na Brinquedoteca, ou em outros espaços de lazer situados na escola, nos quais os meninos e as meninas interagem.

Nesse sentido, este capítulo visa apresentar e discutir a pesquisa em sua estrutura metodológica, com base nas contribuições de Mikhail Bakhtin, para analisar os diálogos ocorridos durante o processo de investigação. Alguns dos conceitos de Bakhtin (1992; 1998) assumem relevância no percurso metodológico, como o dialogismo e alteridade, pois os diálogos das crianças são marcados pela relação dialógica estabelecida com o outro, inclusive com o adulto.

Desse modo, primeiramente, são analisados conceitos definidos pelo autor, como a polifonia, o dialogismo, o discurso, o signo, a linguagem, estes que compõem e estão atrelados ao que Bakhtin designa como cadeia da comunicação verbal. Em seguida, são abordadas as questões relativas à pesquisa de campo, bem como os sujeitos, os contextos de investigação, os principais episódios e as oficinas desenvolvidas nesse contexto, junto à caracterização da pesquisa intervenção, que ganha espaço por tratar da posição do investigador em campo e dos diálogos construídos com as crianças. É abordado, de modo breve, como os discursos infantis tecem a pesquisa de campo, na qual estes assumem relevância e se tornam objetos de análise a partir da perspectiva teórica de Bakhtin.

No decorrer do texto, as crianças são identificadas por personagens (pseudônimos) escolhidas por elas no processo de pesquisa.

## **1.1 Dialogismo e alteridade como estratégias metodológicas: os conceitos de Mikhail Bakhtin**

Os conceitos de dialogismo e alteridade que assumimos como referenciais de análise na pesquisa, como são compreendidos e definidos por Bakhtin (1992; 1998), são as bases fundamentais que sustentam a metodologia desta pesquisa, que tem como foco de investigação as crianças, assim como os discursos produzidos a partir da relação com o outro – adulto ou outra criança.

Pesquisar com as crianças e analisar como tem se constituído suas significações acerca dos discursos midiáticos, nas interações que estabelecem entre si e nas brincadeiras, a partir dos produtos e textos de mídia dos quais elas se apropriam, implica em assumir a abordagem dialógica, também, como importante postura metodológica. Jobim e Souza (1994, p. 104) aponta que “uma das características fundamentais do dialogismo é conceber a unidade do mundo nas múltiplas vozes que participam do diálogo da vida”. A unidade do mundo, na concepção de Bakhtin, é polifônica, ou seja, uma condição do sentido do discurso, caracterizada pela estratégia de orquestração de vozes sociais.

A polifonia, como Bakhtin (1992) conceitua, ao ter como base os estudos de Dostoiévski, refere-se às diferentes vozes que aparecem num discurso, as quais fazem-se presentes nos discursos das crianças em diálogo com o outro.

Analisar essas vozes e os discursos das crianças a partir dos conceitos de dialogismo e alteridade, definidos e conceituados por Bakhtin (1992; 1998), significa compreender as narrativas, interpretá-las e ver a partir daquilo que o outro revela, “como eu vejo o outro” (alteridade). Nessa perspectiva, a compreensão estabelecida é dialógica, isto é, o tempo da compreensão é também marcado por um tempo de tensões e conflitos. Os discursos da criança são dialógicos, uma vez que as vozes ecoam e, assim, é possível analisar aquelas que mais ressoam. De tal modo, o dialogismo e a alteridade são aspectos e dimensões de um mesmo processo.

No tocante à alteridade, Salgado (2005) salienta que perguntas e respostas se tornam uma exotopia recíproca, isto é, o olhar do outro, de uma consciência que transcende o eu, que ao mesmo tempo interpreta de fora, de uma posição que só ele (o pesquisador), por estar em outro lugar, pode ocupar.

Desse modo, o dialogar com as crianças pressupõe a construção de um jogo de perguntas e respostas. Assim como Bakhtin (1992) explica, “toda resposta gera uma nova

pergunta” (p. 411). O jogo de perguntas e respostas suscitado no desenrolar da pesquisa também se estendeu com a professora da turma, Mair Pina da Silva.

Sobre a questão da alteridade, destacamos um ponto em que a professora das crianças aceita receber um hóspede<sup>3</sup> em sua classe, o pesquisador. Esse hóspede chega e começa a compartilhar do mesmo espaço que a educadora, fazendo do estranhamento condição para o processo de investigação. Conforme Amorim (2001, p. 26) argumenta, “para que alguma coisa possa se tornar objeto de pesquisa, é preciso torná-la estranha de início para poder retraduzi-la no final: do familiar ao estranho e vice-versa, sucessivamente”.

Assim, depois de ocupar uma posição de pesquisador/hóspede, no decorrer do processo de investigação, de repente me vejo como anfitrião no mesmo território em que se encontra a professora e as crianças, pois começo a participar, junto à Mair, das atividades desenvolvidas no cotidiano da sala de aula. Dessa maneira, o sujeito tido como hóspede, que, a princípio, representava um elemento a mais naquele contexto educativo, tornou-se um aliado em sala de aula. Eu passo a convidar a professora, constantemente, a refletir e indagar sobre alguns temas pertinentes aos assuntos “polêmicos” de interesse das crianças. Alguns desses temas são introduzidos e propostos pelo pesquisador estrangeiro que, depois, passou a ser anfitrião, mas outros assuntos são assinalados pelas próprias crianças em diversos momentos na escola.

Nessa janela, enquanto pesquisador, deparo-me com situações no contexto escolar, como: as crianças falam coisas que não costumam dialogar com suas famílias; alguns assuntos não sabíamos se podíamos falar ou não na escola, geralmente, relacionados à cultura midiática da atualidade, como, por exemplo, algumas músicas de funk.

Desse modo, a relação de alteridade estabelecida entre professora, pesquisador e crianças permite explorar os discursos dos sujeitos, compreendido por nós como litígios imprescindíveis que brotam em contextos educativos distintos, como a escola e a Brinquedoteca. Muitas das questões trazidas pelas crianças não deixam de ser valorizadas por elas.

As questões, como a dança e a música, por exemplo, têm nos afetado e provocado de tal modo que temos nos colocado como o outro no lugar da pesquisa. Por estarmos situados em contextos educativos, destacamos que é a partir dos temas que as crianças trazem para a escola que o processo de produção dos diálogos ganham espaço e tornam-se questões que nos

---

<sup>3</sup> Hóspede é um termo utilizado por Marília Amorim em: AMORIM, M. **O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas Ciências Humanas**. São Paulo: Musa Editora, 2001.

despertam interesse. Isto se dá pelo fato de as crianças colocarem na roda a música e a dança como elementos que não representam segredos no âmbito escolar. Assim, nos deparamos com circunstâncias em que as crianças, em diversas situações, têm se revelado de uma forma que elas não se revelariam se estivessem, por exemplo, na presença da família ou dos pais.

As crianças reconhecem a escola e a Brinquedoteca como espaços que permitem que os assuntos da música sejam discutidos, como o dinheiro, a fama etc. A música desperta, e muito, a vontade de compreender como as crianças a interpretam. Algumas letras, por exemplo, têm se destacado entre os diálogos que estabelecemos.

Os discursos das crianças, que dão vida à pesquisa de campo, constituem o objeto privilegiado desta pesquisa. Conforme Amorim (2003) aponta, todo discurso produz-se como ato num contexto singular e irrepetível.

Logo, Bakhtin (1992) defende a ideia de um sujeito (os participantes da pesquisa) como um ser que não pode se tornar um conceito, pois para ele se trata de um sujeito que fala e responde. Ao tratar do sentido, Bakhtin (1992) explica: “não há uma palavra que seja a primeira ou a última” (p. 413). Afirma, ainda: “não há limites para o contexto dialógico (este se perde num passado ilimitado e num futuro ilimitado)” (p. 413 - 414). Portanto, na concepção do autor, mesmo os sentidos que nasceram em diálogos de séculos passados, jamais estão materializados, encerrados ou acabados definitivamente. Bakhtin entende que estes sempre se modificarão, serão renovados no decorrer de outros diálogos subsequentes e futuros.

Nesse sentido, o dialogismo significa, para Bakhtin (1998), um princípio constitutivo do discurso, ou seja, representa um embate de muitas vozes caracterizadas pelos fios dialógicos existentes, que se constituem por uma cadeia de enunciados. Bakhtin (1998) denomina cadeia da enunciação verbal o discurso que, além de nos constituir, transita de geração para geração, baseado em enunciados ditos anteriormente, em épocas e contextos diversos. Nessa perspectiva, o autor afirma:

O enunciado existente, surgido de maneira significativa num determinado momento social e histórico, não pode deixar de tocar os milhares de fios dialógicos existentes, tecidos pela consciência ideológica em torno de um dado objeto de enunciação, não pode deixar de ser participante ativo do diálogo social. Ele também surge desse diálogo com seu prolongamento, como sua réplica, e não sabe de que lado ele se aproxima desse objeto. (BAKHTIN, 1998, p. 86)

Assim, podemos dizer que todo enunciado, todo discurso nos toca, nos emociona. Quando Bakhtin (1998) considera que o enunciado não pode deixar de tocar os milhares de

fos dialógicos, afirma a condição dialógica entre sujeitos; é o ir e vir, portanto, não há fronteiras no enunciado, de modo a demarcar uma separação ou dizer onde começa ou termina um discurso.

Ao pesquisar a infância, com a criança, estabelecemos diálogos em suas interações e, por meio delas, é possível analisar as vozes que ecoam e aquelas que ressoam em seus discursos, o que possibilita, assim, um aprofundamento ao analisar o que é vivido no processo de intervenção e observação participante, no qual a palavra da criança expressa o valor que a pesquisa apresenta.

Bakhtin (1992), ao tratar da palavra, marcada pela individualidade e pelo contexto, permite-nos analisá-la sob três aspectos. O primeiro deles é a *palavra neutra*, que é a palavra da língua. O autor aponta que o enunciado se dá quando a palavra deixa de ser neutra, não é de ninguém. O segundo refere-se à *palavra do outro*, aquela que vem de outros enunciados. Por fim, a palavra que representa a expressividade, a *palavra minha*, visto que o tom conferido à palavra da língua é a palavra do outro.

No diálogo com as crianças, essas dimensões da palavra, conceituadas por Bakhtin, nascem e se transformam durante o processo de interlocução. Além disso, para compreender o enunciado e a cadeia da comunicação verbal definidos por Bakhtin (1992), é preciso conceber o discurso como variedade daquele que fala ou escreve. Para ele, “não é o primeiro locutor como tal e, em certo grau, um respondente, pois não é o primeiro locutor, que rompe pela primeira vez o eterno silêncio de um mundo mudo” (p. 291). Esta afirmação nos permite compreender que, além de existir um sistema da língua que o sujeito utiliza, há também enunciados anteriores, oriundos dele mesmo ou do outro. Portanto, para Bakhtin (1992, p. 291), “cada enunciado é um elo da cadeia muito complexa de outros enunciados”. O enunciado faz parte de um processo de comunicação ininterrupto, sem que seja possível demarcar onde este se inicia e termina.

Assim, podemos dizer que, segundo Salgado (2005), a cadeia da comunicação verbal é composta por diálogos, caracterizados por enunciados atrelados a outros, em que o início e o fim do diálogo não se encontram definitivamente demarcados. Desse modo, o enunciado é, para Bakhtin (1992), um discurso que só existe na forma concreta dos enunciados de um sujeito. Para ele, toda enunciação constitui a construção de um diálogo.

Para Bakhtin (1992), o enunciado não remete a um objeto dito pela primeira vez. O autor defende a ideia de que esse locutor não é o primeiro a inaugurar o enunciado, rompendo assim com a ideia de que há o “Adão bíblico” (1992, p. 319), locutor que desvirgina o mundo com a palavra a objetos ainda não designados. Para ele, todo enunciado sempre responde, de



uma forma ou de outra, a enunciados outros anteriores. Na medida em que o discurso vive fora de si mesmo, existe ao mesmo tempo em que contempla sua orientação viva sobre seu objeto (BAKHTIN, 1998).

Assumir o dialogismo como uma das estratégias metodológicas é conceber o discurso como objeto privilegiado, pois a fala que aparece na boca das crianças é significada por nós como o discurso do outro que se manifesta nos diálogos. Esses discursos carregam textos e elementos de mídia que, no mundo contemporâneo, têm se tornado referências culturais no universo infantil.

Segundo Bakhtin, estudar o discurso em si mesmo e ignorar o que representa esse posicionamento do discurso externamente é o mesmo que estudar o sofrimento psíquico fora da realidade a que está dirigido e pela qual ele é determinado. Portanto, o discurso nasce no diálogo e forma-se na mútua orientação dialógica do discurso de outrem. Para Bakhtin (1998, p. 89), “a concepção que o discurso tem de seu objeto é dialógica”.

Nessa perspectiva, Bakhtin explica que “o locutor não é um Adão” (1992, p. 319), em razão do objeto do discurso se tornar o ponto onde se encontram as opiniões e as vozes de interlocutores imediatos ou, então, as visões de mundo, que têm sempre sua expressão verbal. É isso que constitui o discurso do outro. Contudo, “o enunciado está ligado não só a elos que o precedem mas também aos que lhe sucedem na cadeia da comunicação verbal” (1992, p. 320). Portanto, ao abordar essa questão, Bakhtin (1992) reforça a ideia da inexistência do Adão mítico, pois todo enunciado é elaborado com o intuito deste ir ao encontro de uma resposta, partindo do pressuposto de que o enunciado é preparado em função de uma eventual reação resposta do sujeito.

Outro assunto importante são os gêneros do discurso, que assumem relevância aqui por serem importantes elementos de análise na pesquisa e, principalmente, por se tratar de uma investigação em que os diálogos das crianças são as fontes de informações a serem analisadas. Para Bakhtin (1992, p. 302), “os gêneros dos discursos organizam nossa fala”, no entanto, aprendemos a moldá-la às formas do gênero. No tocante a essa questão, Bakhtin aponta que,

Se não existissem os gêneros do discurso e se não os dominássemos, se tivéssemos de criá-los pela primeira vez no processo da fala, se tivéssemos de construir cada um de nossos enunciados, a comunicação verbal seria quase impossível. (1992, p. 302)

Seguindo essas reflexões, tais gêneros apontados por Bakhtin são diversos e variam conforme as circunstâncias, a posição social e as relações entre os sujeitos. Gêneros estes que

carregam em sua estrutura uma dada entonação expressiva. Trata-se, portanto, de uma expressividade no âmbito do discurso que se entende distintamente da execução oral e, conseqüentemente, se torna um dos recursos para expressar a relação emotivo-valorativa do locutor com o objeto do seu discurso (BAKHTIN, 1992).

Bakhtin enfatiza que “a investigação é necessariamente um diálogo e que a compreensão se instaura a partir da atuação de duas consciências, de dois sujeitos discursivos” (BRAIT, 1994, p.13). Um dos eixos fundamentais de nossas análises são os discursos das crianças nos quais ressoam a palavra do outro. As crianças, nas interações estabelecidas com as personagens da mídia, expressam, ao brincar, palavras que desembocam numa relação dialógica e alteritária, advindas da relação que nasce com o outro.

*Sereia: Quando eu crescer, eu vou ser polícia.*

*Aranha de fogo: Eu vou ser detetive.*

*Leão de fogo: Eu vou ser bombeiro. Não, eu vou ser Papai Noel.*

*Evandro: Por quê? O que ele faz?*

*Leão de fogo: Dá presente.*

*Sereia completou: Dá balinha também, né!*

*Moranguiinho: Eu vou ser veterinária, de cachorro, e médica, de gente.*

*Evandro: Que legal!*

O diálogo surgiu na mesa durante o lanche na escola. As crianças conversavam sobre o que seriam no futuro, numa envolvente relação dialógica em que o tema da vez era escolher uma profissão legal e importante como garantia de vida no futuro. Como Bakhtin discorre, são discursos nos quais a palavra do outro se faz presente, marcados pelas relações que nascem a partir da interação social.

Um conceito expressivo que assume importância na pesquisa é o que Bakhtin chama de “contexto extraverbal do enunciado”, que em sua perspectiva é composto por três fatores básicos e distintos: o primeiro deles é o terreno espacial comum dos interlocutores, aquilo que se vê (a unidade do visível), o segundo é conhecimento prévio e a compreensão comum da situação existente entre os interlocutores e, por fim, a avaliação (compreensão) comum dessa situação. Na pesquisa com as crianças, os discursos que elas trazem são carregados de enunciados outros, e que somente ao analisar o contexto extraverbal, é possível analisar e perceber a linguagem e as entoações, o que, segundo Bakhtin, remete à “expressão e produto da interação social” (1994, p. 20).

Essa interação social, conforme Bakhtin nos apresenta, se dá necessariamente entre três participantes: o falante, o ouvinte e o tópico do discurso. Estes aparecem como fatores constitutivos do discurso, sobretudo por serem essenciais à sua existência e,

consequentemente, imprescindíveis à sua compreensão. Existe uma proximidade recíproca entre esses três participantes do discurso. A inter-relação entre o falante e o tópico do discurso, apesar de representar forte ligação, não implica em uma relação íntima e isolada, mas sim extrapola uma relação em que o tempo todo é levado em consideração o terceiro participante (o ouvinte), este que exerce total influência sobre todos os fatores do discurso (BRAIT, 1994).

No diálogo com as crianças, é possível perceber que as entoações são expressas conforme o que vivem em seus contextos diversos e cotidianos. Na fala corrente, a entoação é um dos recursos que o sujeito utiliza e, certamente, possibilita a ironia, a admiração e a indignação, como Brait (1994) ressalta. No diálogo com *Aranha de fogo*<sup>4</sup> percebemos em seus discursos as entoações expressas a partir do que a criança vive nas diversas situações de sua vida, atreladas aos conteúdos que advêm da cultura midiática:

*Aranha de fogo: Tinha uma cobra, que ela tava passando na água, e depois, comeu um peixe [disse usando um tom assustador], e depois um jacaré chegou, o jacaré do terror, e depois ele foi passando...*

*Evandro: Onde o jacaré do terror foi passando?*

*Aranha de fogo: É, e tinha uma cobra do terror que não era do deserto, daí, comeu [com muita ênfase] uma pessoa de fazendeira.*

*Evandro: Comeu uma pessoa?*

*Aranha de fogo: Da fazenda.*

*Evandro: Ah, da fazenda?*

*Aranha de fogo: É, depois, ia matar uma pessoa de cachorro. E depois...*

*Evandro: Ia matar uma pessoa? E aí?*

*Aranha de fogo: E daí, o fazendeiro matou o cachorro também. E aí o cachorro... apareceu um super-herói.*

*Evandro: Um super-herói?*

*Aranha de fogo: É.*

*Evandro: E a cobra?*

*Aranha de fogo: E a cobra virou o jacaré. Depois todas as pessoas transformou em um negócio.*

*Evandro: E o super-herói? Qual apareceu?*

*Aranha de fogo: O nome dele era Ben 10. Gigante [mostrando com as mãos a imensidão do tamanho do personagem].*

Na pesquisa com crianças, o dialogismo e alteridade assumem importância, tendo em vista a criança como um sujeito que fala. Nessa perspectiva, Brait (1994, p. 14) aponta que, para Bakhtin,

Tudo que é dito, tudo que é expresso por um falante, por um enunciador, não pertence só a ele. Em todo discurso são percebidas vozes, às vezes infinitamente distantes, anônimas, quase impessoais, quase imperceptíveis,

<sup>4</sup> *Aranha de fogo* chama a atenção da turma para contar uma história, denominada por ele como “*A cobra do terror*”.

assim como as vozes próximas que ecoam simultaneamente no momento da fala.

A criança, enquanto sujeito que se posiciona, pensa e produz cultura, compõe sua própria história como autor. Nesse sentido, “ser sujeito é ter o direito de se colocar como autor das transformações sociais” (JOBIM E SOUZA, 1994, p. 21). Assim, a linguagem é o que caracteriza e marca o sujeito, o que reflete nas Ciências Humanas como fenômeno que constitui o sujeito e sua própria realidade, pois é na linguagem que a leitura da vida é construída, assim como nossa própria história. Sobre esta questão, Jobim e Souza afirma que “com a linguagem somos capazes de imprimir sentidos que, por serem provisórios, refletem a essencial transitoriedade da própria vida e de nossa existência histórica” (1994, p. 21). Nessa perspectiva, a linguagem é o que possibilita ao sujeito registrar no mundo aquilo que o caracteriza como humano, que marca e registra suas ações e espaço na sociedade contemporânea.

Tendo em vista o caráter dialógico da linguagem, conforme Jobim e Souza explica, “a concepção de linguagem em Bakhtin é a interação verbal cuja realidade fundamental é seu caráter dialógico” (1994, p. 99).

No entanto, investigar as linguagens das quais as crianças se apropriam enquanto brincam, a partir de suas interações com as personagens que se fazem presentes na mídia contemporânea, remete-nos ao dialogismo como um importante eixo de análise desta pesquisa, na qual temos como indagações compreender os significados atribuídos pelas crianças a partir das interações com os discursos lançados pelas personagens da mídia.

Na concepção de Jobim e Souza (1994, p. 24), “é por meio da linguagem que a criança constrói a representação da realidade na qual está inserida”. Nessa perspectiva, quando a criança opera se apropriando dessa linguagem, ela é capaz de afetar o meio e por ele ser afetada, transformando o que representa o seu entorno e, ao mesmo tempo, ser também transformada por seu modo de agir no mundo (JOBIM E SOUZA, 1994). Assim, a autora entende que a criança deixa de ser um objeto a ser conhecido e, então, se posiciona enquanto sujeito que possui um lugar na sociedade ao mesmo tempo em que é autora do espaço em que se encontra. Portanto, a criança enquanto sujeito não pode permanecer calada, sem voz, pois é no diálogo com o outro que ela mostra como distingue a forma e o conteúdo da sua existência enquanto ser ativo no mundo.

Outra consideração importante que aparece na teoria de Bakhtin (1995) é o conceito de signo, que assume importância para compreendermos as narrativas e os discursos presentes em textos midiáticos, os produtos e as informações das quais as crianças se apropriam a partir

da relação que estabelecem com as personagens da mídia. Para Bakhtin, tudo que é ideológico possui um significado, tudo que apresenta ideologia é um signo, isto é, “sem signos não existe ideologia” (1995, p, 31). Um signo, afirma o autor, não existe somente como parte de uma realidade, ele também reflete e refrata outro fato, portanto, são constantes significações.

Desse modo, para Bakhtin (1995), ao mesmo tempo em que o signo representa algo também o significa. É por isso que Bakhtin (1995) enfatiza que um signo é um fenômeno que pertence ao mundo exterior e que estes “só emergem, decididamente, do processo de interação entre uma consciência individual e uma outra” (p. 34).

Assim, podemos concordar que a nossa própria consciência individual está repleta de signos, de significações. A nossa consciência, nessa perspectiva, apenas ganha vida quando nos apropriamos de conteúdos ideológicos, o que só é possível por meio da interação social.

Nesse sentido, o menino representado pelo personagem Max Steel ilustra as reflexões do autor.

*Max Steel: Tô brincando de Max Steel.*

*Evandro: Como que brinca de Max Steel?*

*Max Steel: O Max Steel mata os do mal.*

*Evandro: Ahã? Como que você sabe disso?*

*Max Steel: Porque eu assisto na minha casa.*

*Evandro: Em que canal que passa?*

*Max Steel: No 3 (três). O Max Steel passa depois do Ben 10.*

*Evandro: E o que o Max Steel faz que é legal?*

*Max Steel: O Max Steel luta com uma arma e tem vez que ele mata, e tem vez que ele morre.*

*Evandro: Tem vez que o Max Steel morre? E como que ele faz, ele volta depois?*

*Max Steel: Depois ele acorda e ele, e ele volta pra lutar.*

*Evandro: Você acha que existe de verdade? Ou é tudo de brincadeira.*

*Max Steel: É tudo de brincadeira.*

*Evandro: Então ele não existe de verdade?*

*Max Steel: Não.*

*Evandro: E você tem algum poder igual a ele?*

*Max Steel: Não.*

*Evandro: Nem de brincadeira?*

*Max Steel: Balança a cabeça e afirma que sim.*

*Evandro: Só de brincadeira, né?! De brincadeira você brinca de ter poder?*

*Max Steel: Claro que eu brinco!*

Ao reconhecer a palavra como algo privilegiado da comunicação na vida cotidiana, Bakhtin afirma que, por um lado, o signo é criado por uma função ideológica precisa e, conseqüentemente, permanece inseparável dela. Já a palavra representa neutralidade em relação a qualquer função ideológica específica. Nesse sentido,

A palavra é, por assim dizer, utilizável como signo interior; pode funcionar como signo sem expressão externa. Por isso, o problema da consciência individual como problema da palavra interior, em geral constitui um dos problemas fundamentais da filosofia da linguagem. (BAKHTIN, 1995, p. 37)

De tal modo, de acordo com a perspectiva de Bakhtin (1995), é preciso analisar a palavra como signo social para compreender como este se processa como instrumento da consciência. Portanto, além de considerar o dialogismo e a alteridade como princípios que norteiam a pesquisa, sobretudo o processo de construção do conhecimento que nesta se dá, interessa-nos, também, compreender como os discursos da mídia contemporânea se constituem como signos que atravessam os modos de pensar, interpretar, significar e valorar das crianças. Trata-se, portanto, de analisar como esses signos emergem e os significados que as crianças atribuem a estes nos diálogos que estabelecem entre si e com os adultos na pesquisa, bem como em suas culturas lúdicas.

Na pesquisa de campo, compreendemos que os discursos da mídia permitem que as crianças constroem significados sobre o que veem, escutam e vivenciam em suas rodas de conversas, nos jogos e nas brincadeiras que realizam. Esses discursos midiáticos se corporificam em suas práticas e em seus modos de ser. A criança busca adentrar no mundo adulto e das coisas que lhes proporcionam estabelecer uma interlocução com as redes contemporâneas, presentes no universo tecnológico e midiático das novas gerações.

## **1.2 A Brinquedoteca e a escola como *loci* na pesquisa de campo**

Para compor o cenário que enriquece a pesquisa de campo, temos dois *loci* de investigação: a Brinquedoteca da UFMT e a escola municipal de Educação Infantil Mateus Vinícius Braz. Contudo, a turma de crianças que participa da Brinquedoteca é a mesma da escola citada, localizada no Bairro Jardim Brasília, no município de Rondonópolis, Mato Grosso.

A construção do lugar da pesquisa surgiu a partir de reflexões que se tornaram instigantes durante o início do processo de estudo. Reconhecemos como importante observar e analisar as questões que estão presentes em nossas vidas de adulto e que as crianças trazem em suas vidas também de modo inevitável. Por isso, ocorre a escolha de dois espaços de investigação dos quais a mesma turma de crianças participam, uma vez que a escola e a Brinquedoteca representam locais que elas gostam de frequentar e, conseqüentemente, brincar.

É fato que a mídia, mesmo de modo indireto, está presente tanto na escola quanto na Brinquedoteca. Isto se dá em razão de as crianças trazerem elementos da mídia quando compõem suas brincadeiras. Como a constituição identitária também é uma questão importante a ser explorada na pesquisa, problematizamos esta colocando em interface com a cultura midiática no âmbito da escola, deixando em suspenso algumas indagações: o que a escola espera das crianças em termo de valores, atitudes, modos de se relacionar com o outro quando as discursos da mídia penetram os discursos das crianças? e quando a mídia aparece nesse espaço, quais outras identidades emergem/aparecem e se fazem possíveis?

A pesquisa de campo teve início em setembro de 2012 e término em julho de 2013. Aconteceu com uma turma do período matutino, que, em 2012, pertencia ao primeiro agrupamento da Educação Infantil (EMEI Mateus Vinícius Braz). Em 2013, a pesquisa se deu com a mesma turma de crianças, portanto, com idades entre cinco e seis anos, no segundo agrupamento da Educação Infantil.

Um dos contextos da pesquisa é o Laboratório de Ludicidade, também conhecido como Brinquedoteca. O Laboratório Especial de Ludicidade “Profª Drª Soraiha Miranda de Lima é coordenado pela Profª Drª Raquel Gonçalves Salgado (Psicologia/ICHS/CUR/UFMT). A Brinquedoteca está em funcionamento no *Campus* de Rondonópolis da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) desde 2008 e tem como objetivo principal proporcionar às crianças residentes nos bairros localizados nas imediações da Universidade um espaço de produção da cultura infantil e da realização de práticas educativas que envolvam processos de desenvolvimento e aprendizagem. É uma iniciativa que está diretamente vinculada à implementação de uma política pública voltada para a infância e para um direito inalienável da criança, que é o direito de brincar, atividade esta que assume relevância no processo de constituição da sua subjetividade, no que tange à construção de valores, conhecimentos e relações sociais e afetivas<sup>5</sup>.

O Laboratório de Ludicidade é composto por uma área grande, climatizada, com brinquedos e jogos disponíveis ao alcance das crianças, mesas e cadeiras infantis, carpete com almofadas, dentre outros materiais lúdicos. Os objetos tecnológicos também compõem o espaço, pois existe televisão, aparelho de DVD, telefones convencionais e celulares de brinquedos, computadores dispostos num espaço do interior da Brinquedoteca denominado *Cybercanto.com*. Há aparelhagem de som e CDs de música, piscina e casinha de bolinhas,

---

<sup>5</sup> Informações sobre o Laboratório de Ludicidade, retiradas no site da UFMT, disponível em <<http://www.ufmt.br/ufmt/site/secao/index/Rondonopolis/3585>> Acesso em 30/08/2012.

bonecos, bonecas e roupas em miniatura, jogos pedagógicos com letras e números, legos, ursos, carrinhos, animais em material plástico, espadas, fantasias etc.



Figura 1 – Laboratório de Ludicidade da UFMT/Rondonópolis (Brinquedoteca)



Figura 2 – Laboratório de Ludicidade da UFMT (Brinquedoteca)

Na escola, as crianças permanecem grande parte do tempo dentro da sala de aula. Nesse mesmo espaço, há muitos brinquedos, climatizador de ar, materiais pedagógicos, tintas, pincéis, livros infantis, jogos, como quebra cabeça, lego, aparelho de som, microfone, entre outros. Algumas atividades, desenvolvidas no cotidiano escolar, são realizadas na videoteca, local com televisão e aparelho de DVD, em que realizamos algumas oficinas com as crianças. O pátio da escola, pelo fato de ser pequeno, não permite que as crianças realizem brincadeiras que envolvam corrida, também não existe uma área descoberta, em que a luz do sol se propague.





Figura 3 – Escola Municipal de Educação Infantil Mateus Vinicius Braz

Um dos critérios para seleção dos *loci* da pesquisa baseou-se no fato de a turma participar do programa de extensão do Laboratório de Ludicidade da UFMT/Rondonópolis e valorizar a pesquisa científica dentro da própria Universidade. Pesquisar com as crianças enquanto elas brincam e, além disso, interagir com elas em um espaço estruturado para a realização de atividades lúdicas implica na importância da escolha do *locus* desta pesquisa, como é o caso da Brinquedoteca.

A interação estabelecida com as crianças, o pesquisador e a professora, além da intervenção nas atividades lúdicas infantis é a principal característica da pesquisa de campo, sobretudo porque um dos focos de análise é a cultura lúdica que as crianças produzem. Nessas interações, em que observamos o diálogo entre os pares e com elas dialogamos também, somos o tempo todo interpelados pelas crianças. É possível visualizar como elas trazem à tona os assuntos que circulam na mídia. Nos momentos em que as crianças brincam, com ou sem a presença do adulto, incorporam as personagens que, atualmente, se fazem presentes na cultura midiática, o que se abre a reflexões sobre os discursos que produzem e reproduzem em seus diálogos.

Na Brinquedoteca, as crianças brincavam por aproximadamente três horas, durante uma vez a cada quinze dias. Havia duas estagiárias, Neila e Vanusa, ambas estudantes do Curso de Psicologia, também da UFMT em Rondonópolis, que participavam das atividades lúdicas desenvolvidas nesse contexto. Nesse espaço lúdico, assim como na escola,

percebemos que as crianças se debruçam sobre os jogos e compõem, assim, suas próprias brincadeiras.

Quando as crianças chegam à Brinquedoteca, logo pela manhã, a primeira coisa que os meninos fazem é se fantasiarem com as roupas dos personagens de super-heróis de desenhos animados e filmes de ação, como Super Man, Ben 10, Homem Aranha, entre outros. As meninas correm para o cantinho das joias, vestem roupas de princesa, disputam pela coroa de rainha, enfim, as crianças gostam de brincar de ser outra pessoa o tempo todo.

Inicialmente, optamos por pesquisar com as crianças apenas no Laboratório de Ludicidade, mas como os encontros nesse espaço acontecem quinzenalmente, pois depende de uma parceria com a Prefeitura do município – que disponibiliza ônibus para a locomoção das turmas – decidimos, então, realizar a proposta de pesquisa intervenção também na escola de onde provêm essas crianças. Portanto, os encontros com os sujeitos se concretizam com mais frequência a partir de novembro de 2012, sendo que um encontro acontece na escola uma vez na semana e o outro encontro ocorre na Brinquedoteca, na outra semana, de forma alternada.

### **1.3 A pesquisa intervenção: o pesquisador, as crianças e a professora**

A princípio, iniciamos a pesquisa de campo partindo do pressuposto de que a observação participante seria o suficiente. Contudo, o curso da investigação nos direcionou para outra perspectiva metodológica. Pelo fato de haver provocação e inquietação pelas questões inusitadas que as crianças trazem à tona, a estratégia de inserção no campo foi redirecionada a uma proposta de pesquisa intervenção.

Primeiramente, as crianças foram convidadas a participar da pesquisa. Elas aceitaram. Como se trata de crianças, também fez parte desse processo de consentimento para participar da pesquisa a apresentação de um termo em que os adultos responsáveis por elas tiveram que autorizar essa participação mediante leitura prévia do documento e posterior assinatura. Não foi fácil conseguir todas as autorizações, pois os familiares quase não compareciam às reuniões marcadas na escola. Durante meses, estivemos presentes nos eventos da escola, no portão de entrada, a fim de encontrar o responsável e conversar sobre a pesquisa.

Ao tratar da pesquisa intervenção, Castro (2008, p. 21) afirma, “a pesquisa com crianças e jovens está determinada pela concepção que fazemos desses sujeitos, que não somente define nossa relação com eles como também funda o saber científico”. Nesse sentido, a criança é provocada em assumir algumas consequências do ponto de vista da pesquisa, ou seja, articular teoria (quem é a criança?) com metodologia (como pesquisar com crianças?).

É por meio da relação estabelecida entre pesquisador e criança que ambos contribuem para a construção da própria experiência da criança, tornando-se esse o alvo do processo de pesquisar a infância. Não há como o pesquisador se colocar de fora e se posicionar como ator que não afeta o processo da pesquisa, mas se mantém como aquele de quem depende a continuação do processo, que é marcado por sua presença e por sua ação (CASTRO, 2008).

Com as crianças, realizamos inúmeros encontros, estreitamos laços, inclusive com a professora da turma. A maioria das crianças reside no bairro em que se encontra a escola. Há muitos pais que desempenham trabalho durante período integral, e alguns trabalham no comércio local. A composição da turma é de dezesseis crianças, na qual existem onze meninas e cinco meninos, que atualmente se encontram no segundo agrupamento da Educação Infantil.

O pesquisador deste trabalho, na posição de professor de Educação Física desde o início de 2007, e por, além disso, trabalhar com crianças no SESC<sup>6</sup> de Rondonópolis, se vê na condição de investigador por ser, em diversos momentos do processo de pesquisa, provocado e provocador das questões que penetram as relações com os sujeitos que compõem a infância.

Assumir essa condição de pesquisador requer algumas questões emblemáticas, como por exemplo, se colocar no lugar de um “não saber” para se conhecer o saber do outro. “Fazer de conta” que não se sabe (ou desconhece) sobre algum determinado assunto, na esperança da criança nos explicar e dizer o que pensa/sabe a respeito de algo. No entanto, em alguns momentos do processo de intervenção ocorreram alguns episódios nesse sentido, em que o pesquisador se faz leigo num assunto em discussão - como o caso de dizer que não sabe o que é Facebook, mas que posteriormente, em outro momento do diálogo com as crianças, afirma ter um (Episódio da internet dos famosos). Desse modo, entendemos ser importante salientar como o pesquisador, no decorrer dos diálogos com as crianças, se transforma em alguém que não apenas conversa com elas, mas busca compreender os significados que atribuem ao mundo e, sobretudo, aos textos de mídia que circulam em suas vidas cotidianas.

A pesquisa em questão refere-se a um desdobramento que abarca questões referentes à infância contemporânea, mais especificamente, às referências simbólicas que permeiam as relações estabelecidas entre crianças e mídia. Em meio a essa interface, existe um ponto que nos impulsiona a fazer adaptações que possam alterar o teor da pesquisa, como a exigência que há, imposta pelo Comitê de Ética da UFMT, em preservar o anonimato das crianças, sujeitos deste processo. Não identificar os meninos e as meninas pelos seus nomes, ainda mais

---

<sup>6</sup> Serviço Social do Comércio.

num trabalho como este, que trata de significações e identidades, não é opção do pesquisador, posto que se apresenta como uma imposição do Comitê de Ética, responsável, também, pelas pesquisas da área das Ciências Humanas e Sociais na Universidade Federal de Mato Grosso.

Assim, no intuito de preservar a identidade das crianças, optamos por utilizar pseudônimos, escolhidos por elas, tais como: Rapunzel, Moranguinho, Super-herói, Princesa, Maria Chok Chok, Barbie, Bob Esponja, Aranha de fogo, Leão de fogo, Sereia, Florzinha, Joanelha, Batman, Dinossauro, Super-Homem e Max Steel.

Feito isto, as crianças foram convidadas a explicitar onde viram ou ouviram falar dessas personagens, que as levaram a escolher tais pseudônimos.

Quadro 1: As crianças e os pseudônimos: onde viram/ouviram?

	Nome fictício	Onde viu/ouviu
1	Aranha de fogo	Em um sonho que teve <sup>7</sup>
2	Moranguinho	No DVD (Filme)
3	Super-herói	No Filme
4	Florzinha	No DVD
5	Maria Chok Chok	Na TV (desenho)
6	Joanelha	No quintal de casa
7	Bob Esponja	No desenho (TV)
8	Barbie	No DVD (desenho)
9	Batman	Na televisão (filme)
10	Dinossauro	No filme
11	Rapunzel	Na televisão (desenho)
12	Princesa	No filme da televisão
13	Sereia	Em um filme no notebook
14	Super Homem	Na televisão (filme)
15	Max Steel	Na TV (desenho)
16	Leão de fogo	No desenho da televisão

Fonte: Elaborado pelo autor.

As crianças escolheram as personagens para compor suas figuras na pesquisa a partir de uma perspectiva proposta pelo pesquisador, que ficou livre para que elas pudessem eleger.

<sup>7</sup> Nesse episódio, Aranha de fogo descreve o sonho da “moto veloz e do zumbi”, apresentado no episódio do sonho.

É possível notar, portanto, que o tema da mídia já entrou em sala de aula junto conosco, principalmente quando as crianças indicam os pseudônimos, advindos da cultura midiática. A partir do momento em que o pesquisador explicou às crianças que o trabalho desenvolvido com elas se tratava de um tema relativo à mídia, automaticamente, um convite é lançado de modo a convidá-las a adentrar-se nesse mundo midiático e tecnológico, no qual elas convivem e compartilham muitas informações.

Mais adiante, é apresentada uma oficina em que as crianças explicam a razão (por que) pela qual escolheram tais personagens, denominada aqui como “Oficina da surpresa”.

A mediação do conhecimento em sala de aula ocorreu com um suporte inusitado. Como partícipe do processo de pesquisa, como já salientamos, contamos com Mair, professora da turma e lotada na Escola de Educação Infantil por meio de concurso público. A professora participou, de modo muito expressivo, das oficinas com as crianças, provocou vários diálogos, nos proporcionou momentos com diversas atividades lúdicas, principalmente discussões pertinentes ao tema principal da investigação.

A ferramenta indispensável, como o gravador digital de voz, ganha importância nesta pesquisa de campo, uma vez que este objeto, utilizado como recurso, se faz presente em grande parte do contato vivenciado com as crianças. Nesses encontros, brincamos, questionamos, perguntamos e ouvimos, pedimos explicações, analisamos e observamos, e suas reações, atitudes, expressões são relatadas em diário de campo. A gravação dos diálogos permite registrar a preciosidade dos discursos e, ao transcrevê-los, deparamo-nos com a riqueza que os dados nos fornecem enquanto expressões dos acontecimentos vividos.

De acordo com o ponto de vista de estudos voltados à antropologia social e à pesquisa de campo, apresenta-se como relevante a contribuição de Da Matta (1987), que nos indica caminhos práticos e teóricos pelos quais possamos refletir sobre a realidade social e cultural, destacando a posição do investigador. Na pesquisa de campo, DaMatta (1987) aponta alguns aspectos do plano existencial da pesquisa. O autor questiona e faz indagações que nos permitem refletir sobre o ato de pesquisar, ao indagar: como é possível observar tranquilo e friamente certo fenômeno humano, se não nos relacionarmos intensamente com ele? Isso implica numa questão de aproximação direta com os sujeitos e o ambiente da pesquisa, pois, para DaMatta (1987), não é possível que o pesquisador consiga captar uma realidade social se não se colocar diante dela como um semelhante. Na condição de pesquisador adulto, a profunda relação de interação com as crianças torna-se imprescindível durante o processo de investigação.

Ao tratar das relações entre a casa e a rua, DaMatta (1997) refere-se a espaços, a esferas de significação social, aspectos que permitem demarcar fortemente mudanças de atitudes, gestos, roupas, assuntos, papéis sociais que permeiam nossa sociedade. Nessa perspectiva, as crianças, quando estão no espaço da Brinquedoteca, apresentam um comportamento que possivelmente parte de um pressuposto, isto é, ao perceber que ali no espaço encontram-se muitos objetos e brinquedos que os sujeitos utilizam no ato de brincar. Eles representam uma realidade possivelmente diferente daquela quando estão brincando em outras situações e em outros contextos, como exemplo em suas casas ou na rua.

Lüdke e André (1986) compreendem a observação direta como algo que permite estreitar os laços entre pesquisador e sujeitos, pois entendem que a aproximação, quando chega mais perto da perspectiva dos sujeitos com os quais se relaciona, é um importante alvo nas abordagens qualitativas. Contudo, para elas, na medida em que o observador acompanha *in loco* as experiências diárias dos sujeitos, pode tentar apreender a sua visão de mundo, isto é, o significado que eles atribuem à realidade que os cerca e às suas próprias ações.

Kramer (1996) argumenta que compreender a infância exige consciência interdisciplinar, mas requer também o entendimento de que a interdisciplinaridade só pode ser provocada se as ciências humanas e sociais se tornarem dialéticas, tomando o sujeito social (a criança) como foco na pesquisa.

As análises de Kramer (1996) nos direcionam a refletir e compreender as relações entre infância e o mundo a partir de marcos teóricos suscitados tanto em abordagens amplas – no campo da história, sociologia, filosofia, economia ou política – , quanto em enfoques calcados na psicologia, na antropologia e na linguística, que têm como objetivo compreender a criança em sua especificidade e singularidade.

O trabalho em questão, sem sombra de dúvida, contribui para as pesquisas no campo das Ciências Humanas, pois as dimensões ética e estética da pesquisa se conjugam para dar origem a uma outra dimensão que é a epistemológica (AMORIM, 2003). Para Amorim, “a produção de conhecimentos e o texto em que se dá esse conhecimento são uma arena onde se confrontam múltiplos discursos” (p. 12). Ao assumir um campo de conflitos e questões problemáticas da pesquisa em Ciências Humanas, possivelmente o pesquisador renuncia a uma posição de transparência, tendo em vista tanto o discurso do outro quanto o seu próprio. Sobre essa questão, Amorim (2003) ressalta que a teoria e a estética somente se tornam éticas quando viram ato. Assim sendo, a autora reflete sobre a perspectiva de que, “assumir um pensamento, assiná-lo, ser responsável por ele em face dos outros num contexto real e

concreto, tornar o pensamento um ato, eis o que torna possível um pensamento ético ou, como diz Bakhtin, um pensamento não-diferente” (p.16).

Portanto, tratamos aqui de uma pesquisa qualitativa sustentada, também, nas abordagens de André e Lüdke (1986) e Flick (2004). Tais autores nos trazem reflexões sobre a relevância e a evolução da pesquisa em educação. Flick (2004) nos orienta no processo de pesquisa e na postura teórica no âmbito da pesquisa qualitativa. Desse modo, ao tratar da estranheza e familiaridade na pesquisa qualitativa, o autor chama atenção para essa questão apontando a posição do pesquisador. Considera que, nessa área de conflito entre a estranheza e a familiaridade com o objeto de pesquisa, é preciso determinar a escolha dos métodos concretos, sobretudo, definir qual parte do campo em estudo estará acessível e qual será inacessível ao pesquisador na continuação da pesquisa. Por ser qualitativa, esta pesquisa, caracterizada como intervenção, nos possibilita construir muitos olhares voltados à infância.

Os diálogos das crianças é o que mobiliza o sentido da pesquisa, em que a interlocução é instaurada entre crianças e adultos, pesquisador e professora. Desse modo, Pereira e Macedo (2012) colocam em questão a riqueza da pesquisa com crianças reforçando o lugar social ocupado por pesquisadores e crianças na produção social de conhecimento, sobretudo na esfera da linguagem.

Pereira (2012) enfatiza que, além de ter as crianças como interlocutoras no trabalho de campo, a pesquisa permite pensar os lugares de alteridade experimentados por pesquisadores adultos e crianças no decorrer de todo o seu processo. O rumo tomado no procedimento de pesquisar parte do pressuposto de um longo processo complexo que envolve a formulação de um tema norteador, questões e inquietações, a delimitação de um campo, a elaboração de estratégias metodológicas, as possibilidades de análises e, principalmente, o exercício de pensar e escrever.

A criança na pesquisa é movida (ou não) a partir daquilo que o pesquisador provoca e lhe dá a conhecer. “O processo de pesquisa, independente de se tratar de pesquisa com crianças, é fundado pelo pesquisador. É ele quem instaura a pesquisa, quem define seu início e seu fim, quem recorta do vivido/pensado o que transforma em texto” (PEREIRA, 2012, p. 72).

Castro e Besset (2008) nos sinalizam que os estudos de pesquisa intervenção têm crescido no campo da infância e da juventude. Ambas apontam que a metodologia de pesquisa intervenção constrói os caminhos nos fazeres dos pesquisadores na área da infância - e conosco não tem sido diferente.

O desenvolvimento da pesquisa funciona à medida que nos deixamos apropriar-nos do caráter lúdico do jogo e da brincadeira, numa envolvente relação de alteridade estabelecida entre crianças e adulto. O ato de brincar com as crianças e compreender como elas compõem seus enredos, como se organizam para brincar, nos permite criar possibilidades para realizar as oficinas lúdicas, inclusive quando a criança inclui o adulto em sua brincadeira, de modo que podemos dizer que esta inclusão nos aproxima.

Sem deixar de considerar a observação no processo de pesquisa, pois também temos registrado em diário de campo tudo que se processa nesse contexto, temos como papel importante a postura do observador, descrito por Lüdke e André (1986). Conforme destacam, numa séria relação, em que desde os primeiros contatos com os sujeitos participantes da pesquisa são estabelecidos, é importante que o observador marque seu território e seja aceito por eles. É crucial se envolver nas atividades das quais estes participam, pois esses cuidados são fundamentais para que o pesquisador consiga se debruçar, de fato, sobre a pesquisa de campo, junto às crianças. Por outro lado, Castro (2008) enfatiza que nenhuma pesquisa deixa de ser também uma intervenção. Para ela, incorporar a intervenção do pesquisador no que está sendo pesquisado constitui o grande desafio do paradigma da pesquisa intervenção.

Assim, logo nos primeiros dias de contato com as crianças, tanto na Brinquedoteca quanto na escola, foi possível perceber que elas são extremamente abertas à presença do outro. Quando fomos apresentados às crianças, demonstramos que também gostávamos de brincar e, a partir de então, passamos a dividir o mesmo espaço, no sentido de explorar os brinquedos ali existentes. Elas começaram a nos incluir em suas brincadeiras, disputando pela nossa presença e participação em suas diferentes atividades lúdicas.

#### **1.4 As crianças: os atores no processo de pesquisa**

As crianças, na singularidade de ser criança, possuem as artimanhas que as fazem fincar seus pés no chão e demarcar seu território na sociedade em que habitamos. A infância, nas cenas da vida pós-moderna, compreendida como uma categoria etária na esfera da sociedade, também é concebida por um grupo de sujeitos que questionam, constroem valores e compõem identidades em meio aos fatos e situações que constituem suas vidas. É no brincar que elas trazem à tona questões que caracterizam a cultura contemporânea, marcada por discursos midiáticos que, a cada dia, atravessam a vida das crianças.



Cada um dos dezesseis sujeitos da investigação nos conquistou com seus modos de ser. A especificidade de cada criança, aos olhos do pesquisador, reforçou o elo estabelecido nos princípios de alteridade e dialogismo que se processam no decorrer da pesquisa de campo.

*Aranha de fogo* é um menino repleto de potencialidades, conhecedor das novas tecnologias e ousado na arte de narrar sonhos com discursos carregados de signos da mídia. Relaciona-se muito bem com todos os colegas da sala de aula e se sobressai pelo modo como conduz todas as atividades na turma. É um líder nato, se expressa muito bem.

*Moranginho* gosta de conduzir as meninas que compõem suas brincadeiras. É uma criança muito comunicativa, capaz de dialogar, refletir e problematizar sobre assuntos que transitam nos programas e novelas do mundo adulto.

*Super-herói* é tímido, gosta de brincar com brinquedos e jogos, mas conversa muito pouco com os colegas da turma.

*Florzinha* é uma menina meiga, gosta de dançar e adora utilizar maquiagem e apetrechos do universo feminino/adulto, como perucas, bolsas, pulseiras, óculos, calçados, entre outros objetos. É irmã gêmea de *Sereia*, que demonstra ser muito desinibida e desafiadora dos ideais postos pela família evangélica, pois relata que quando crescer vai fazer tudo que os pais não permitem quando criança, como dançar, usar roupa curta, pintar a unha, passar prancha no cabelo, entre outros atributos do mundo adulto.

*Maria Chok Chok* se destaca por ser uma criança bastante autêntica. Gosta de participar de todas as atividades propostas no grupo de crianças.

*Joaninha* é delicada e doce. Diz possuir boa relação com a família. Demonstra serenidade e afirma, também, ter muitos brinquedos em sua casa.

Já *Bob Esponja* é uma menina que gosta de brincar com os meninos nos mais diversos contextos. Aparenta muita timidez ao conversar. Em diversos momentos, seu olhar se manteve fixado na figura do pesquisador em várias situações da pesquisa.

*Barbie* também é uma menina muito acanhada, conversa pouco, mas brinca tanto com as meninas quanto com os meninos.

*Batman* é uma criança que gosta de brincar sozinho com bonecos e personagens em miniatura, quando o pesquisador se aproxima, ele estabelece um diálogo tímido.

*Dinossauro* é muito amigo de *Aranha de fogo* e *Leão de fogo*, juntos formam um trio “imbatível”, conforme afirmam. É um menino muito esperto e comunicativo.

*Leão de Fogo* também é um narrador de sonhos, adora nos impressionar com seus relatos “assustadores”. Leva alguns de seus brinquedos à escola, gosta de compartilhar as coisas que tem.

*Rapunzel* é muito sentimental. Suas brincadeiras, nos espaços da Brinquedoteca e da escola, sempre refletem uma menina controlada pela “mãe” (uma de suas parceiras de turma), em que assume *Moranginho* como a personagem que a controla. Gosta de brincar simulando gravidez, faz bastante comentários sobre o que acontece em seu cotidiano familiar.

*Princesa* adora dançar e chamar a atenção. É conhecedora das músicas que fazem sucesso, dos programas de televisão, das novelas, enfim.

*Super Homem* é um menino muito tímido quando interrogado. Brinca pouco em grupo, diferente das outras crianças. Seus modos de brincar reportam a desenhos de lutas e filmes de ação.

*Max Steel* é encantado pela figura que representa o próprio personagem por ele eleito - *Max Steel*. Ele gosta de brincar bastante com o boneco *Max Steel* que há na escola. Ele não interage muito com os colegas da turma.

Observamos dentro do grupo de crianças que elas constroem suas amizades de acordo com alguns parâmetros criados. Na cultura entre os pares há exclusão, preferências, sentimentos de carinho e afeto, amizade e inimizade, mas elas não conseguem sustentar por muito tempo, por exemplo, os conflitos que as fazem “ficar de mal” com um colega. Nas brincadeiras coletivas de grupo o contato físico as aproximam novamente, constituindo, assim, novos modos de se relacionar, de agir.

A fim de realizar um panorama sobre os dispositivos de mídia que as crianças possuem em suas residências e, por conseguinte, verificar com quais objetos interagem ao se apropriar desses meios, realizamos uma atividade<sup>8</sup>, em que os próprios sujeitos responderam a várias questões. Como um jogo de perguntas e respostas, esta teve como objetivo identificar os objetos, utensílios e serviços de mídia que as crianças têm em suas casas e, que, consequentemente, os utilizam em seu cotidiano.

Mostramos a imagem de cada objeto às crianças, uma por vez, e elas identificaram se o possuíam em suas casas ou não. Realizamos a intervenção na videoteca da escola. As imagens dos objetos foram reproduzidas em programa de *Power Point*, com auxílio de notebook. As crianças identificaram os objetos, levantando as mãos, quando manifestaram possuí-los em casa.

---

<sup>8</sup> A oficina foi realizada no dia 02 de maio de 2013, na UMEI.

Quadro 2 – Objetos e mídias eletrônicas



Fonte: Elaborado pelo autor.

O quadro a seguir foi elaborado, de modo quantitativo, a partir das informações fornecidas pelas crianças.

Quadro 3: Objetos, utensílios e serviços que as crianças possuem em casa

Objetos, utensílios e serviços	Possui em casa	Não possui
Televisão 3D	-	16
Aparelho de DVD	13	03
Aparelho de som	08	08
Blu-ray	-	16
Brinquedos da TV	12	04
Camisetas de time de futebol	08	08
CDs e DVDs	16	-
Celular	16	-
Chuteira e bola	09	07
Computador	06	10
Filmadora digital	04	12
Internet	05	11

Iphone	04	12
Jogos eletrônicos	07	09
Jornais	08	08
Leitura	10	06
Livros	13	03
Máquina fotográfica digital	12	04
Microfone	04	12
MP4	-	16
Notebook	06	10
Rádio	07	09
Revista	08	08
Smartphone	01	15
Tablet	01	15
Telefone fixo	-	16
Televisão	14	02
TV por assinatura	04	12
Videogame	04	12
Instrumento musical (violão)	05	11

Fonte: Elaborado pelo autor.

A grande maioria das crianças possui em seus lares dispositivos eletrônicos, como televisão, aparelho de DVD, máquina digital e celular, conforme o quadro acima revela. Por outro lado, reparamos que o telefone fixo encontra-se em “extinção”, praticamente inexistente na vida dessas crianças. Não levar esses fatores em consideração é negar uma realidade que está posta pelos atuais padrões do mercado capitalista e da sociedade de consumo. Se, por um lado, temos as famílias que disponibilizam a televisão como objeto que se faz presente nos processos de aprendizagem das crianças, por outro, ainda observamos que existem aquelas que acreditam que a televisão influencia de modo negativo a vida das crianças, como é o caso de dois dos sujeitos.

Sentimos a necessidade de saber quais são os objetos, utensílios e serviços preferidos pelas crianças. Conforme o quadro a seguir, a televisão lidera o ranking, seguida do videogame, celular, computador e notebook, e, por fim, as revistas. Embora o videogame não seja um objeto que a maioria delas possua em suas casas, este aparece em segundo lugar, pois conforme relatam, elas brincam com esse suporte na casa de um vizinho ou de um parente.

Quadro 4 – Itens preferidos pelas crianças

Ordem de classificação	Objetos, utensílios e serviços
1º	Televisão
2º	Videogame
3º	Celular
4º	Notebook / Computador
5º	Revistas

Fonte: Elaborado pelo autor.

Aprofundar-se na ideia de alteridade na infância é interessante quando nos debruçamos a compreender como a criança vê o outro. Isto porque a provocamos em dizer coisas a partir da perspectiva e do ponto de vista do adulto, como o Quadro 5 demonstra. Desse modo, quanto aos assuntos que circulam na mídia, bem como os conteúdos programáticos que transitam em diferentes canais e dispositivos eletrônicos, realizamos um levantamento a fim de identificar quais são os temas, abordados pelas crianças, que se caracterizam como restritos pelos pais. Notamos que, na perspectiva delas, a família limita os seguintes itens, classificados abaixo, quando o assunto é protegê-las dos conteúdos que lhes podem causar algum dano ou risco, conforme o ranking a seguir:

Quadro 5 – Assuntos/programações restritos

Ordem de classificação	Assuntos/programações que motivam restrição pelos pais
1º	Morte/brigas
2º	Nudez/beijo
3º	Vampiros
4º	Drogas
5º	Músicas

Fonte: Elaborado pelo autor.

É interessante notar que nessa relação alteritária as crianças reconhecem que assuntos como morte, brigas, nudez e beijo, vampiros assustadores, drogas e algumas músicas, na visão do adulto, não são coisas que elas podem ter acesso.

Em contrapartida à questão anterior, as crianças nos informaram quais são os assuntos que a família permite assistir ao considerar os sujeitos enquanto telespectadores. Os desenhos animados assumem o primeiro lugar na classificação, enquanto as novelas e filmes ocupam, respectivamente, outras posições - segundo e terceiro lugar - no quadro 6.

Quadro 6 – Assuntos permitidos

Ordem de classificação	Assuntos permitidos pelos pais
1º	Desenhos
2º	Novelas
3º	Filmes

Fonte: Elaborado pelo autor.

Já no quadro a seguir, podemos analisar a preferência pelos programas televisivos por parte das crianças. Em primeiro lugar, temos os desenhos animados, seguidos dos filmes infantis – descritos por elas como “filme de criança”, ocupando o segundo lugar do ranking. Os meninos e as meninas não se intimidam com filmes de terror, exceto uma minoria. A novela Carrossel ocupa o quarto lugar dos programas favoritos, acompanhada da novela Salve Jorge, apontada pelos sujeitos como “novela de adulto”.

Quadro 7 – Programas preferidos pelas crianças

Ordem de classificação	Programa
1º	Desenhos animados
2º	Filmes infantis
3º	Filmes adultos (de terror)
4º	Novelas infantis (Carrossel)
5º	Novelas adultas (Salve Jorge)

Fonte: Elaborado pelo autor.

A pesquisa sobre esses assuntos da TV tomou outra dimensão quando perguntamos quais são os programas, novelas ou desenhos em que as crianças se veem enquanto telespectadores, e pedimos para citar quais são estes.

Observamos que o desenho do personagem Pica-pau lidera a lista das crianças, no sentido de expressar a vontade que há, nelas, de participar do desenho como protagonista. Segundo elas, “é bom fazer as coisas que passa no desenho do Pica-pau”. O longa-metragem Shrek foi citado em segundo plano, destacado pelo desejo de participar e atuar no filme, compreendido por elas como artefato do universo infantil. A menção à novela Carrossel, em terceira posição no quadro, se deu em razão das travessuras que acontecem em suas cenas, descritas pelas crianças. A manifestação em querer participar de novelas adultas, como exemplo “Salve Jorge”, apareceu nos diálogos das crianças, reforçando que as fronteiras entre

o terreno adulto e infantil se encontram rompidas pelo tempo e espaço. Por fim, o programa de auditório foi posto em questão pelo fato de nele haver crianças que “cantam no microfone” e, conseqüentemente, se tornam famosas por aparecer na TV. Essas questões são ilustrativas no quadro 8.

Quadro 8 – Programas/novelas/desenhos nos quais as crianças se veem e gostariam de atuar

Ordem de classificação	Programas, novelas e desenhos
1º	Desenhos animados (Pica-pau)
2º	Filmes infantis (Shrek)
3º	Novelas infantis (Carrossel)
4º	Novelas adultas (Salve Jorge)
5º	Programas de auditório (Eliana)

Fonte: Elaborado pelo autor.

As crianças citaram, depois de muitas discussões no grupo, os desenhos que mais assistem em suas casas. Por ordem de classificação, temos os cinco mais votados, como ilustra o quadro 9. De acordo com elas, permanecem, no contra turno da escola, assistindo TV.

Quadro 9 – Desenhos que mais assistem

Ordem de classificação	Desenhos
1º	Pica-pau
2º	Ben 10
3º	Max Steel
4º	Dora a aventureira
5º	Max o Leão

Fonte: Elaborado pelo autor.

Quadro 10 – Sozinho ou acompanhado enquanto assiste TV

	Sim	Não
Assiste TV sozinho/a	07	09
Assiste TV acompanhado/a dos pais	11	05

Fonte: Elaborado pelo autor.

Quando as crianças foram questionadas e provocadas em dizer quais novelas mais assistem, reforçando suas preferências, a novela Carrossel foi a mais discutida e apontada por

elas, como o quadro a seguir. As crianças compartilham suas ideias sobre as novelas, inclusive aquelas não recomendadas para menores de 12 anos, que transitam em diferentes canais de televisão, com destaque para a programação da rede Globo<sup>9</sup>.

Quadro 11 – Novelas que mais assistem

Ordem de classificação	Novelas
1º	Carrossel
2º	Salve Jorge
3º	Malhação
4º	Guerra do sexo
5º	Sangue bom <sup>10</sup>

Fonte: Elaborado pelo autor.

A seguir, os principais episódios apontados no decorrer da investigação são brevemente relatados, bem como as oficinas desenvolvidas com as crianças.

### 1.5 Os principais episódios e oficinas lúdicas com as crianças

As oficinas e os episódios aconteceram em momentos e contextos bem dinâmicos, tanto na Brinquedoteca da Universidade quanto na escola. As ações foram provocadas utilizando as questões trazidas pelas próprias crianças, por meio da relação dialógica estabelecida com o pesquisador e a professora da turma.

Os “episódios” mencionados e descritos aqui são fatos que aconteceram no decorrer da pesquisa de campo. São momentos identificados por nós como instigantes e propícios a serem explorados e aprofundados. Já as “oficinas” desenvolvidas ocorreram propositalmente com a intenção de problematizar, junto às crianças, o que pensam e como significam modos de ser presentes na mídia por meio de suas brincadeiras, seus modos de expressar, escolher figuras de revistas, dialogar e questionar.

Na “Oficina da surpresa: a escolha dos pseudônimos pelas crianças”, obtivemos informações referentes à seleção (pelas crianças) dos nomes fictícios utilizados para identificá-las no processo de investigação - por que elas escolheram aquele personagem? A “surpresa” consistia em retirar da caixa a imagem de alguma figura dramática escolhida por

<sup>9</sup> Rede Globo é uma das redes da televisão aberta brasileira.

<sup>10</sup> Esta novela ainda não começou a ser exibida na TV, mas já aparece nos comerciais da televisão, veiculados pela Rede Globo.



elas, que deveria, imediatamente, ser identificada pelos atores da pesquisa num contexto lúdico.

Já na oficina *“Ela não anda, ela desfila, ela é top, capa de revista: o que significa ser top”*, as crianças nos disseram o que compreendem sobre os trechos do refrão da música, cantada por Mc Bola<sup>11</sup>. O diálogo construído manifesta como elas criam normas e estabelecem padrões nos modos de ser.

No episódio *“Internet dos famosos: eu sou famosa”*: a fama como valor cobiçado, as meninas elucidam a arte de ser famoso/a por intermédio da mídia, seus discursos revelam parâmetros definidos para fazer parte do grupo de famosos, além de destacar o Facebook como rede social que possibilita ter visibilidade e obter fama.

No episódio do *“Sonho: discursos midiáticos presentes nas façanhas das crianças”*, é possível analisar como a criança constrói os enredos que compõem suas identidades entre a ficção e o real. Seus discursos são carregados de enunciados que vêm da mídia.

A última intervenção foi a oficina *“Um trabalho, minha identidade: as crianças, no recorte e cole, compondo o mosaico de suas identidades”* e refere-se a uma atividade com recortes e colagens em que as crianças escolhem nas revistas e panfletos de propaganda imagens que representam suas identidades. Após fixar essas imagens no papel, realizamos um jogo de perguntas e respostas a fim de compreender o que pensam sobre o trabalho produzido. Além disso, as crianças falaram sobre as imagens que as representam na ocasião dessa oficina.

A seguir, apresentamos um panorama teórico, em que outros conceitos importantes merecem destaque para esta investigação. Os estudos da infância são uma das bases de nossas discussões. Sarmiento (2009) afirma que estudos mais atuais, do ponto de vista histórico, coloca a infância no centro das reflexões dos estudos das Ciências Sociais, reconhecendo-a como ator na vida social. É nesta perspectiva que pretendemos abordar, no próximo capítulo, alguns elementos que nos permitem compreender as configurações da infância no mundo contemporâneo a partir do que as crianças falam, de como agem em relação com as outras e dos significados que produzem.

---

<sup>11</sup> O funkeiro Wallace Santos Ramos, conhecido como MC Bola, ficou conhecido em todo o Brasil com a música “Ela é Top” (canção explorada por nós na pesquisa). Disponível em < <http://noticias.gospelmais.com.br/autor-do-funk-ela-e-top-mc-bola-revela-que-e-evangelico52390.html>>.

## **2 INFÂNCIA E CULTURA CONTEMPORÂNEA**

Quem nunca brincou de “ser” um personagem conhecido quando criança? Subiu em uma árvore com a fantasia de ser dotado de poderes extraordinários ou vestir uma roupa de super-herói, e, ao saltar sem medos, brincou de salvar alguém em perigo? Ou ainda, ficou à frente do espelho imaginando-se com um belo vestido de princesa dos contos de fadas? São perguntas que surgiram a partir das observações e convivências estabelecidas nos primeiros contatos com as crianças que frequentam o Laboratório de Ludicidade da Universidade Federal de Mato Grosso na ocasião da pesquisa.

Meninos e meninas, constantemente em seu imaginário, criam fantasias enquanto brincam e produzem culturas. Crianças que internalizam modos de ser, advindos das relações que estabelecem com personagens da cultura midiática, que constroem os enredos de seus jogos, brincam se apropriando de experiências que constroem a partir das referências simbólicas presentes no mundo em que habitam. Enfim, crianças que nos impulsionam a nos aprofundar em estudos que desembocam, inevitavelmente, para a discussão desta pesquisa, que traz como uma de suas questões os significados que as crianças atribuem aos textos de mídia em contextos educativos.

### **2.1 A criança e os estudos da infância**

O universo infantil, por ser um conhecimento que ainda se encontra em plena emergência no campo da sociologia, representa o enfoque desta pesquisa, cujo foco é discutir a infância imersa na cultura contemporânea. Mas a infância a qual nos referimos não é aquela de tempos atrás como as do século XX, crianças que brincavam com soldadinhos de chumbo, bonecas e animais de madeira entalhada, tal como Benjamin (1985) nos apresenta ao expor a história cultural do brinquedo. Trata-se de um estudo que se aprofunda em uma infância marcada, notadamente, por uma cultura permeada por signos imagéticos, televisivos e digitais, com os quais as crianças da segunda década do século XXI convivem; meninos e meninas que constroem relações com adultos e entre os pares num contexto social atravessado pelas mídias eletrônicas, bem diferente das crianças do século passado.

Apoiado em estudos de pesquisadores do campo da sociologia, a infância - definida como um período de crescimento - representa o tempo de vida próprio da educação e da instrução (SIROTA, 2001). Para a autora, “a infância é suficientemente frágil para que deva ser educada e suficientemente móvel para poder sê-lo” (p. 9). De tal modo, para Sirota (2001),

a criança é um ser futuro que está em constante devir. Ela, a infância, apresenta ao educador não um ser formado e pronto, tampouco uma obra realizada e um produto acabado, mas um devir, um começo de ser, sobretudo uma pessoa em vias de formação.

A infância, tal como Belloni (2009) discute, surge em sua forma moderna num contexto histórico de construção do capitalismo, nas quais ideologias e práticas influem sobre as formas de representações e práticas sociais orientadas às crianças. Para a autora, “no contexto de mudanças do século XIX ocidental, marcado pela industrialização e pela urbanização, pelo positivismo e pelo cientificismo, sem esquecer as práticas políticas colonialistas, surge o interesse científico pelas crianças” (p. 119). Por outro lado, Sarmento afirma que “a construção moderna de infância correspondeu a um trabalho de separação do mundo dos adultos e de institucionalização das crianças” (2005, p. 367).

Em outro ponto de vista, “reconhecer a infância como objeto sociológico não leva necessariamente a ignorar as diferenças entre crianças”, é o que Montandon (2001, p. 47) ressalta ao tratar das crianças como grupo social. Para a pesquisadora, as crianças formam um segmento da sociedade, isto é, deixam esse espaço da sociedade quando crescem, dando lugar a outros para ocupá-lo, o que faz permanecer, inevitavelmente, o segmento da sociedade a que se refere.

A sociologia da infância, em estudos recentes, situa a infância no centro das reflexões das Ciências Sociais, como destaca Sarmento (2009). Na perspectiva do autor, esta área do conhecimento desenvolve-se contemporaneamente por uma necessidade de compreender o que hoje se considera como uma importante questão paradoxal, ou seja, as crianças de hoje, como nunca, foram objetos de tantas atenções e cuidados. Portanto, esse campo de conhecimento insere-se decisivamente na construção da reflexividade contemporânea sobre a realidade social (SARMENTO, 2009), e que tanto nos interessa.

Por outro lado, no âmbito das pesquisas com crianças nas ciências humanas e sociais, Corsaro (2011) discute que até a década de 1960 os historiadores praticamente ignoraram as crianças em suas pesquisas. Somente a partir de 1962, essa temática obteve maiores aprofundamentos, quando Philippe Ariès<sup>12</sup> (1962) inaugurou um debate sobre o processo histórico de constituição da concepção de infância. No entanto, os primeiros trabalhos que surgiram, seguidos aos estudos de Ariès, preocupavam-se com concepções adultas de infância, e não com a vida infantil.

---

<sup>12</sup> Ariès inaugurou o debate sobre o surgimento do sentimento da infância, bem como sua consideração na sociedade ocidental. Para maior aprofundamento desta questão, ver ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

As pesquisas com crianças ganham visibilidade, porque hoje o adulto dá voz e espaço a elas, sendo que há tempos atrás praticamente tal fato não existia. A infância hoje é compreendida pela sociologia da infância como uma categoria na sociedade, constituída por sujeitos que pensam, opinam, posicionam-se e intervêm no mundo, sobretudo no campo da vida social.

Partindo do pressuposto de uma nova perspectiva sociológica, Prout (2010) propõe uma discussão em que apresenta a sociologia da infância, cada vez mais, como aberta a ideias avançadas. Prout (2010) utiliza o termo “nova sociologia da infância” em referência a um leque de trabalhos que conceituam as crianças como atores sociais e a infância como entidade/instituição construída socialmente. Tais discussões começaram nos anos 1970, mas se expandiram e foram codificadas nos anos 1990. Como exemplo, temos os textos de James, Jenks e Prout (1998), Qvortrup (1994) e Corsaro (1997).

Prout (2010) lança a ideia de uma infância padrão, que, para ele, foi sempre questionável, mas que em 1970 e 1980 ficou claro que a experiência da infância estava se fragmentando. “A sociologia da infância surgia então como uma dupla tarefa: criar um espaço para a infância no discurso sociológico e encarar a complexidade e ambiguidade da infância como um fenômeno contemporâneo e instável” (p. 733). O autor salienta que a sociologia moderna possibilitou a origem de dois elementos chave na sociologia da infância: a ação das crianças e a ideia de infância como uma estrutura social.

Nessa mesma perspectiva, temos a abordagem de Qvortrup (2010) que se posiciona ao afirmar que a infância se tornou o foco dos estudos sociais, tomado como um fenômeno social. Assim, as crianças começaram a ser investigadas como agentes sociais, sujeitos produtores de cultura, o que, conseqüentemente, contribui para a infância ser compreendida como uma categoria na estrutura social.

Qvortrup (2010) aborda a infância como categoria geracional contemporânea. Nessa perspectiva, a infância é tida como uma categoria que, indiscutivelmente, deve ser considerada na sociedade, pois:

[...] não faz sentido afirmar que a infância não é parte integrante da sociedade; ao contrário, não seria possível imaginar existirmos sem a infância, assim como a idade adulta e a velhice devem existir enquanto categorias geracionais. (QVORTRUP, 2010, p. 638)

Logo, podemos afirmar, a partir das ideias de Qvortrup (2010), que as crianças provocam um impacto nas relações intergeracionais, ou seja, a partir do momento em que elas realizam constantemente intervenções sociais no mundo.

De acordo com Qvortrup (2010), a infância como espaço social transforma-se constantemente, do mesmo modo que a idade adulta e a velhice também se modificam. Assim, “a infância tanto se transforma de maneira constante assim como é uma categoria estrutural permanente pela qual todas as crianças passam” (2010, p. 637). Com o autor, compreendemos que quando as crianças crescem e, conseqüentemente, se tornam adultos, a infância terá chegado ao fim, mas enquanto categoria a infância não desaparece, mas sim continua a existir para receber outras gerações de crianças.

A infância, de fato, nos últimos anos ganhou espaço nas discussões no âmbito educacional do meio ocidental. Com as análises de Sirota (2001), observamos que em 1993 os sociólogos da educação, com intuito de atualizar a evolução do campo da sociologia da infância, apresentaram como tendência revelar a criança, e não mais simplesmente os alunos de modo geral, enquanto ator social no quadro de uma desescolarização da sociologia da educação. Ao considerar a infância como foco de atenção no âmbito educacional, observamos por meio dos estudos da sociologia da infância que as crianças passam a ocupar considerável espaço nas pesquisas pertencentes ao campo das ciências humanas, sobretudo na produção de conhecimento acerca das relações sociais dialógicas que estas estabelecem entre si, inclusive com os adultos.

Essas relações, em que as crianças atuam e se posicionam, respeitando sua singularidade, as fazem serem reconhecidas como atores de sua própria história de vida e como sujeitos sociais, visto que, dessa maneira, elas interferem nos espaços sociais e tais intervenções modificam, afetam e transformam o mundo no qual estão inseridas.

Na esteira das reflexões de Corsaro (2011), o pensamento sociológico assume dois modelos diferentes – modelo determinista e construtivista –, como descritos por ele ao tratar de crianças e infância sob a ótica da socialização. Corsaro aponta que no primeiro modelo a criança desempenha basicamente um papel passivo, enquanto no modelo construtivista a criança é vista como agente ativo e um ávido aprendiz, de modo que constrói ativamente seu mundo social e seu lugar nele.

Lembra-nos Sarmiento (2005, p. 365): “a infância é historicamente construída”. De acordo com o autor, a geração da infância encontra-se num processo contínuo de mudanças, por efeito das ações conjuntas internas e externas dos fatores que a constroem e das dimensões de que se compõe. Na perspectiva de Sirota (2001) e Montandon (2001), a criança é também compreendida como uma construção social.

Conceber a infância enquanto geração, tal como o sociólogo húngaro Karl Mannheim (1982) a considera, significa compreender esta categoria como a geração de um grupo de

peessoas que nasceram na mesma época, sujeitos que vivenciaram e presenciaram acontecimentos na sociedade durante as etapas de desenvolvimento de sua constituição e crescimento, crianças que historicamente tiveram eventos e episódios marcantes em comum no decorrer da vida, como exemplo a presença das TIC<sup>13</sup> na formação da nova geração de crianças. Sarmiento (2005), ao obter como base os estudos de Mannheim, ainda ressalta que a ação de cada geração, em interação com as gerações precedentes, origina tensões com potencial de mudança social, sendo esta interpretada como evolução intelectual da sociedade.

Prout (2010) reconhece a infância como um fenômeno complexo, portanto, defende as questões que sustentam o dualismo da sociologia da infância, sendo eles: estrutura e ação; natureza e cultura; ser e devir. Compartilhamos do mesmo argumento do autor quando este afirma que a verdadeira novidade está em considerar que as crianças realmente têm uma determinada ação e que cabe ao pesquisador sair a campo e conhecê-la. Ao discorrer sobre as estratégias de inclusão do “terceiro excluído”, a infância, Prout (2010) elenca algumas palavras chave: interdisciplinaridade; redes e mediações; mobilidade. De acordo com Prout, embora existam áreas em que o diálogo interdisciplinar é fraco, é importante que este se intensifique para a exploração da base comum, bem como das diferenças. Destaca o tempo que levará para que se constituam diálogos diretamente entre as áreas das ciências biológicas e médicas, que, para ele, representam um importante papel na compreensão e constituição da infância na sociedade contemporânea. Ao tratar das redes e mediações, comenta:

Novas formas de infância aparecem quando se criam novos espaços de conexões em rede, por exemplo, entre crianças e tecnologias, como a TV e a *internet*. Essas novas redes podem se sobrepor e coexistir com outras mais antigas, mas também podem entrar em conflito com elas. Uma questão-chave, portanto, é saber que rede produz uma forma particular de infância ou de criança. (PROUT, 2010, p. 742. Grifo do autor)

Já na perspectiva da mobilidade, como apontado por Prout, estão os estudiosos da mídia, como David Buckingham, que se debruça sobre as crianças que crescem e brincam na era das mídias eletrônicas. Afirma que “as mobilidades transnacionais envolvem fluxos de produtos, informações, valores e imagens com os quais algumas crianças são capazes de interagir rotineiramente” (PROUT, p. 743). Conforme analisa o autor, é fato que esses fluxos de produtos, informações, valores e imagens têm profundas implicações para a socialização, que, de certa maneira, originam as bases para a nova sociologia da infância.

---

<sup>13</sup> São denominadas TIC (tecnologias de informação e comunicação) as seguintes mídias: televisão e suas variantes (videocassete, DVD, antena aberta, por assinatura); jogos de vídeo (videogames) e de computador; máquinas fotográficas e filmadoras de vídeo, ipods, MP3, telefones celulares; e redes telemáticas (BELLONI, 2009, p. IX).

A socialização permite compreender como algumas manifestações aparecem nos diálogos infantis, na cultura entre os pares e nas rotinas culturais que as crianças organizam. O foco do próximo tópico será direcionado para essas questões que se manifestam na infância.

## 2.2 Infância: reprodução interpretativa, cultura de pares e rotinas culturais

Numa perspectiva contemporânea, Corsaro (2011, p. 31) cunha o termo “reprodução interpretativa” ao explicar os aspectos inovadores e criativos que reforçam a participação infantil na sociedade atual. Para ele, “as crianças criam e participam de suas próprias e exclusivas culturas de pares quando selecionam ou se apropriam criativamente de informações do mundo adulto para lidar com suas próprias e exclusivas preocupações” (2011, p. 31).

Corsaro (2011) define e explica a reprodução interpretativa na infância, as relações infantis na cultura de pares e a participação das crianças em rotinas culturais. Esta última é compreendida por ele como o fator que contribui para que as crianças iniciem sua participação na cultura ao estabelecer relações, constantemente, com as rotinas culturais da família, com os pais e irmãos. Aponta que a reprodução interpretativa ressoa a participação crescente das crianças em suas culturas, que se inicia na família e se espalha para outros segmentos da sociedade à medida que as crianças criam uma série de cultura de pares integrada, com base na estrutura institucional da cultura adulta. O excerto a seguir, fragmento do diário de campo, esboça o que Corsaro afirma, ao ter como base as rotinas culturais da família nas quais as crianças participam:

*As crianças se dispersaram pelo espaço da Brinquedoteca, alguns brincavam em grupos e outros sozinhos. Moranguinho pegou um ferro de passar (de brinquedo) e colocou um monte de peças de roupas de boneca sobre a mesa. Rapunzel começou a brincar de passar roupa junto com ela. Na ocasião, a menina fazia de conta que era filha de Moranguinho.*

*Enquanto as meninas brincavam de passar roupa, a professora da turma e eu nos aproximamos e começamos a indagá-las. Moranguinho estava usando um avental.*

**Evandro:** *O que é isso? (apontando para o avental)*

**Rapunzel:** *É um avental, você não tá vendo não?*

**Moranguinho:** *A minha mãe usa um desses [ela continuava passando roupa e dobrava aquelas que já tinham passado e as coloca separadas sobre uma cadeira].*

**Moranguinho** assume o papel de ser mãe de **Rapunzel**, inclusive ela dava ordens à filha. Moranguinho nos contou a história de sua filha [Rapunzel] que engravidou e ganhou neném. Moranguinho explicou que no dia do casamento de sua filha ela desistiu de se casar com o namorado. “Ele não presta”. Agora, diz ela, “ela tá cuidando do neném sozinha. Minha filha vai

*cuidar sozinha do neném”. Em seguida, ela disse que eu seria o pai do neném. Eu aceitei ser o pai, brincando com elas. Moranguinho pediu para ir comprar roupas e sapatos para o neném, seu netinho. Ela ressaltou que eu tinha que ter dinheiro para comprar [com tom alto e firme].*

As crianças trazem em seus discursos o que aprendem por meio das interações estabelecidas com as rotinas culturais da família. São diálogos que carregam enunciados do *outro*, no caso, o adulto.

Alguns elementos são destacados por Corsaro com relação à reprodução interpretativa, tornando-se principais, dentre eles, a importância da linguagem e das rotinas culturais. Por um lado, a linguagem é fundamental à participação das crianças em sua cultura como um sistema simbólico. Por outro, as rotinas culturais permitem visualizar a participação das crianças como um elemento essencial da reprodução interpretativa, que “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).

Desse modo, de acordo com Corsaro (2011), a participação das crianças nas rotinas culturais inicia-se desde muito cedo, praticamente desde quando nascem. No entanto, ao participar dessas rotinas na mais tenra idade, as crianças se apropriam de um conjunto de regras que utilizam constantemente no dia a dia e aprendem, ainda, que variações nas regras são possíveis e muito bem vindas: “Dessa forma, as crianças desenvolvem ideias sobre o caráter gerativo ou produtivo da participação cultural em uma rotina de jogo, da qual elas extraem grande prazer” (p. 33).

Corsaro define outro termo importante à nossa discussão - cultura de pares. O termo **pares** refere-se a coorte ou grupo de crianças que passam um determinado tempo juntas quase todos os dias. Quanto à definição de **cultura de pares**, em conformidade com uma abordagem interpretativa, ele entende “a cultura de pares infantis como um conjunto estável de atividades ou rotinas, artefatos, valores e preocupações que as crianças produzem e compartilham em interação com as demais” (CORSARO, 2003; CORSARO; EDER, 1990 apud CORSARO, 2011, p. 128).

As culturas de pares não são fases que cada criança vive. As crianças produzem e participam de suas culturas de pares, e essas produções são incorporadas na teia de experiências que elas crianças tecem com outras pessoas por toda a sua vida. Portanto, as experiências infantis nas culturas de pares não são abandonadas com a maturidade ou o desenvolvimento individual; em vez disso, elas permanecem parte de suas histórias vivas como membros ativos de uma determinada cultura. Assim, *o desenvolvimento individual é incorporado na produção coletiva de uma*



*série de culturas de pares que, por sua vez, contribuem para a reprodução e alteração na sociedade ou na cultura mais ampla dos adultos. (CORSARO, 2011, p. 39. Grifo do autor)*

Corsaro (2011) analisa que é por meio da produção e da participação coletivas das crianças, nas rotinas estabelecidas no decorrer do tempo, que tais sujeitos se tornam membros tanto de suas culturas de pares quanto do mundo adulto onde estão inseridas. Além disso, o autor afirma que a produção de culturas de pares das crianças não opera apenas no mundo infantil, de modo a contribuir para a cultura adulta, inclusive de sua própria infância de modo direto, “elas se apropriam criativamente das informações do mundo adulto para produzir sua própria cultura” (2011, p. 53). A cena a seguir nos convida a refletir sobre essa questão, evidenciada por Corsaro:

*As meninas brincavam na Brinquedoteca no canto das bonecas.*

**Evandro:** *Gente, o que está acontecendo aqui?*

**Rapunzel:** *A gente tá brincando de mamãe e filhinha.*

**Evandro:** *Quem é a bebê?*

*Cada uma arrumou um papel para desempenhar na brincadeira. Rapunzel era filha de Moranguinho. Sereia era filha de Princesa. Mas depois elas invertiam os papéis.*

*As meninas brincavam com as bonecas e discutimos se crianças poderiam ter filhos ou não.*

**Evandro:** *Será que criança pode ter filho?*

*Elas disseram que de brincadeira pode. “Faz de conta que ela é grande.”*

Na cultura infantil, na perspectiva das crianças, é possível brincar de ser mamãe e filhinha. Pode ter filho também, mas “só de brincadeira”. Se fizer de conta que é grande, torna-se possível. A criança brinca de ser adulto, sobretudo se apropria das informações do universo dos “grandes” para compor suas brincadeiras e seus pensamentos.

Com base nas discussões teóricas de Corsaro (2011) quanto à cultura de pares, as crianças transformam as informações captadas a partir da interação com o universo adulto, a fim de responder às preocupações de seu mundo e, ao mesmo tempo, as crianças contribuem para a reprodução da cultura adulta. Desse modo, “as famílias desempenham um papel fundamental no desenvolvimento da cultura de pares na reprodução interpretativa” (p. 130). Desse modo, as crianças são vistas como sujeitos compostos de autonomia, pois, segundo o autor, elas se apropriam de informações do mundo adulto para criarem e participarem da cultura de pares em momentos específicos no tempo, ou seja, as crianças usam suas habilidades no desenvolvimento da linguagem para brincar e se comunicar, sendo que estas

refinam e continuam a desenvolvê-las através do uso frequente e das repetições que realizam em suas interações ao longo do tempo.

Ao descrever os aspectos simbólicos das culturas infantis, Corsaro (2011) aponta várias representações ou símbolos expressivos de crenças. O sociólogo afirma serem as três fontes primárias da cultura simbólica da infância: a mídia dirigida a ela, a literatura infantil, e os valores míticos e lendas. A primeira refere-se aos desenhos animados, filmes e outros. Quanto à literatura, reporta-se especialmente aos contos de fadas. No tocante aos valores, refere-se ao Papai Noel, à Fada do Dente e a outros personagens. As interações das crianças com essas três fontes são intercedidas principalmente pelos adultos nas convivências no âmbito da família e em outros momentos e ambientes da vida social. No entanto, as crianças, em passo acelerado, “se apropriam, usam e transformam a cultura simbólica à medida que produzem e participam da cultura de pares” (p. 134). Os aspectos simbólicos aparecem no diálogo abaixo:

*Aranha de fogo: Tio, eu ganhei um monte de ovos de Páscoa. Um é do Ben 10.*

*Super-herói: Eu não ganhei nenhum.*

*Evandro: Mas vem cá, existe ovo de Páscoa do quê?*

*Crianças: Tem do Max Steel, do Homem Aranha...*

*Aranha de fogo: Tem dos Croods<sup>14</sup>. Eu assisti o filme dos Croods. Era de 3D.*

*Crianças: Tem da Barbie, vem com um brinquedo dentro.*

Nesse caso, a mídia se dirige às crianças com uma enxurrada de propagandas e objetos atrativos que acompanham os ovos de Páscoa – cada um mais caro do que o outro. Nesse contexto, os personagens e os valores míticos que as crianças atribuem aos brinquedos que os ovos de Páscoa trazem acabam sendo maiores e mais importantes do que os próprios significados de Páscoa.

Já com as análises de Sarmiento (2005), é possível compreender que as culturas na infância são resultantes da convergência desigual de fatores que se localizam nas relações sociais globalmente e nas relações inter e intrageracionais. Assim, “as culturas das crianças são um conjunto estável de actividades ou rotinas, artefactos, valores e ideias que as crianças produzem e partilham em interacção com os seus pares” (CORSARO; EDER, 1990 apud SARMENTO, 2005, p. 373).

<sup>14</sup> Os CROODS é uma comédia pré-histórica que acompanha a atrapalhada e divertida aventura da primeira família que já habitou a Terra, enquanto eles partem em busca de uma nova casa, depois que a caverna do clã foi destruída. O que os Croods não sabiam era que além das pedras da caverna, existia um mundo novo e fantástico, que mudaria suas vidas para sempre. Informações retiradas do Site oficial do filme <<http://www.oscroods.com.br/>> acesso em 04/04/2013.

A infância e o tenso terreno das relações sociais em que a criança está inserida é objeto de análise de Belloni (2009) ao discorrer sobre a socialização. A autora nos fornece subsídios que nos permitem compreender como se dá a socialização das crianças, assim como pondera as questões sobre os estudos sociológicos numa perspectiva que enfatiza a compreensão da infância como um fenômeno social, cultural e histórico, baseada nas teorias interacionistas e construcionistas. Logo, a autora se contrapõe à noção de que a infância seja um fenômeno natural, definido pela maturidade biológica. Para Belloni (2009), a sociologia da infância se desenvolve porque as crianças se transformam em decorrência das mudanças sociais. Para isso, no próximo tópico, abordamos a socialização na infância, com base em teorias sociológicas, bem como alguns fatores que participam desse processo.

### **2.3 Infância e socialização**

Afinal, o que significa socialização? Com base na perspectiva sociológica de Belloni, socialização pode ser entendida como “um conjunto de processos pelos quais o indivíduo é *construído* (...) pela sociedade global e local, processos durante os quais o indivíduo adquire (incorpora, integra, interioriza, apropria-se de) modos de pensar, fazer e de ser socialmente situados” (2009, p. 69. Grifo da autora).

Segundo a autora, socialização refere-se a processos fundamentalmente ativos que se desenrolam durante o decorrer da vida, advindos das práticas e das experiências vividas, não se limitando, em hipótese alguma, a um simples adestramento realizado pela família, pelas instituições escolares ou outras especializadas. Belloni afirma, ainda, que o conceito de socialização evolui de acordo com os momentos históricos, “em decorrência das mudanças sociais que transformam as sociedades e suas instâncias socializadoras bem como o estatuto social, a visibilidade e a hegemonia de indivíduos e de grupos sociais” (2009, p. 84).

Por mais que o sujeito se socialize ao longo de toda sua existência, esse processo, que para Belloni (2009) é complexo e dinâmico, integra a influência de todos os elementos presentes no ambiente cultural e, além disso, exige a participação ativa das crianças, sendo resultado da interação que elas estabelecem com o universo cultural.

Sarmento (2009) considera que o conceito de socialização constitui mais do que um construto interpretativo da condição social da infância. Para ele, “a sociologia não se ocupou da criança como um ser social, mas promoveu o ‘aluno’ a objeto científico, na exata medida em que é por este estatuto que se realiza (ou não) o processo de socialização” (p. 20. Grifo do autor).

Baseada em Habermas, Belloni (2009) discorre sobre a visão da sociedade composta por três mundos interconectados pela ação das crianças como atores sociais: o mundo objetivo, mundo social e mundo subjetivo.

No mundo objetivo a linguagem tem como função a apresentação (científica, objetiva) de estados de coisas; no mundo social, a linguagem serve a estabelecer as relações interpessoais e a legitimar normas e escolhas; e no mundo subjetivo, a linguagem tem como função a expressão de experiências subjetivas. (2009, p. 27)

Belloni nos permite compreender que são nesses mundos que as crianças convivem e marcam seu território, atuando de modo direto e objetivo, ora rompendo com as fronteiras nas relações interpessoais ao estabelecer normas, regras e escolhas, ora operando subjetivamente no cotidiano social e nas afinidades entre o universo adulto e infantil. É nesse contexto de mundos distintos que ocorre a formação das novas gerações, que, para Belloni, embora seja resultado de processos complexos nos quais crianças e adolescentes têm papel ativo, depende dos valores e representações que a sociedade tem da infância e dos ideais de eu que ela constrói.

Como a autora também aponta, não podemos esquecer e deixar de considerar os aportes teóricos e metodológicos da antropologia e da história, sobretudo da psicologia, atrelados ao campo de estudos das ciências humanas como o caminho mais adequado para compreender a infância quando se trata da socialização das novas gerações. Ao ter como objeto de estudo os cenários políticos, midiáticos e tecnológicos, Belloni (2009) apresenta como enfoque um assunto calcado na construção da criança como ator de seu próprio processo de socialização.

Com Corsaro (2011), verificamos uma perspectiva que abarca as crianças sendo apresentadas a elementos de uma cultura mais geral e a culturas locais específicas na família por meio de várias questões que também contribuem para a sua socialização, dentre elas, a interação com televisão, irmãos mais velhos, outros meios de comunicação, inclusive os pais. Sob outro ponto de vista, deparamo-nos com as análises de Belloni que defende a ideia de que as mídias, produtos tecnológicos de grande sofisticação, se tornaram dispositivos altamente eficazes de socialização no mundo em que vivemos,

impondo-se às crianças e aos adolescentes, como presenças e personagens importantes em seus universos de socialização, seu mundo vivido, seu cotidiano, meio-máquinas, meio “pessoas” e, por consequência, atuando poderosamente na formação das novas gerações, como dispositivos de moldagem, de adaptação de corpos e mentes às necessidades e à lógica da

sociedade líquida, radicalmente moderna, de consumidores. (BELLONI, 2009, p. 64. Grifo da autora)

De acordo com esses dois autores – Corsaro e Belloni –, as crianças não são objetos passivos desses recursos organizados pela sociedade, “mas sujeitos em formação que se apropriam dessas técnicas e as utilizam (provavelmente em modo de *bricolagem*) como recursos de seu próprio desenvolvimento como indivíduos plurais e autônomos” (BELLONI, 2009, p. 65. Grifo da autora).

Ao considerar as mídias eletrônicas como algo desafiador e em constante crescimento na sociedade contemporânea, caracterizada pelo fortalecimento econômico e cultural, avalie-se as experiências que as crianças constroem durante a vida, distinguidas, segundo Belloni (2009), por quatro aspectos, tendo em vista as relações entre as gerações. A primeira delas é destacada especialmente pela confusão entre a vida privada e a vida pública. O segundo ponto é o rompimento com as fronteiras entre o mundo adulto e o mundo infantil. A autora destaca, ainda, que tal questão nos interessa, sobretudo, por uma maior reflexividade das relações entre as gerações e, por fim, por “um fosso tecnológico entre as gerações que subverte a relação tradicional entre o adulto que sabe e a criança que não sabe” (2009, p. 70).

**Dinossauro:** *Tio, eu tô assistindo Carrossel.*

**Aranha de fogo:** *Eu também assisto Carrossel.*

**Evandro:** *Carrossel!!! Eu já assisti Carrossel!*

**Moranguiinho:** *Eu assito Carrossel, Guerra do Sexo e a Salve Jorge.*

**Evandro:** *Que horas que passa essa novela Guerra do Sexo?*

**Moranguiinho:** *De noite, passa Carrossel, a novela Guerra do Sexo, e a Salve Jorge.*

**Princesa:** *Eu também assisto Salve Jorge.*

**Evandro:** *Mas gente, o que passa na novela Salve Jorge?*

**Moranguiinho:** *A morena. A morena que morreu mas não morreu.*

**Evandro:** *Não morreu?*

**Dinossauro:** *E o Théo descobriu que ela tava viva.*

**Moranguiinho:** *E que o filho Junior, da Morena, descobriu e falou pra ele [o Théo].*

**Evandro:** *Sério? Mas como assim, então, ela não morreu de verdade?*

**Moranguiinho:** *Ela mentiu. Ela mentiu pra mãe dela, ela falou que a Morena ia viajar<sup>15</sup>.*

Nas relações entre as gerações percebemos que as crianças compartilham dos mesmos espaços, e por que não dos mesmos programas que os adultos? Isto se dá, também, no processo de socialização, em que a mídia se torna alicerce das relações que constituem adultos e crianças. Nessas relações, fronteiras são quebradas, e as crianças são capazes de perceber as

<sup>15</sup> O diálogo foi gravado no dia 03 de abril de 2013, quando as crianças conversavam sobre programas de televisão na sala de aula. A novela “Salve Jorge”, líder em audiência no ano de 2013, foi a série em destaque.

dualidades existentes na cultura midiática, como o caso da personagem da novela Morena. Nessa configuração, o argumento de que “o adulto que sabe e a criança que não sabe” não se sustenta em razão dos fatos e questões que as crianças trazem à tona. Essa roupagem ganha consistência à medida que as crianças conferem um tom diferente a esse aspecto. As crianças demonstram que nas relações estabelecidas com a rede transmídia elas têm o que dizer sobre novelas, vida real e fictícia, assuntos do mundo adulto, enfim.

Corsaro afirma, do ponto de vista sociológico, que “a socialização não é só uma questão de adaptação e internalização, mas também um processo de apropriação, reinvenção e reprodução” (2011, p. 31). O autor também reconhece a socialização e a importância da atividade coletiva e conjunta em que as crianças operam, participam e criam cultura com adultos e nas relações entre pares. Já Belloni considera a socialização como um processo de relações humanas e salienta que as primeiras interações que se constroem entre a criança e o outro ocorrem no âmbito familiar, ligando a criança à família que a cerca, especialmente à mãe.

Dentre as questões que permeiam a “socialização” que temos abordado até o momento, Belloni nos chama a atenção para compreender a importância das técnicas de informação e comunicação, mais especificamente as mídias, que, de muitas formas, se manifestam com uma força admirável nas culturas infantis, principalmente: por fornecer ao imaginário infanto-juvenil conteúdos e imagens imaginados e construídos por adultos, com base em seus fantasmas, suas linguagens e suas estratégias de mercado; pelo fato de desenvolver habilidades novas, que possivelmente mudam suas capacidades de perceber e aprender; pelo modo como provocam mudanças significativas na organização do espaço e do tempo, nas relações sociais atreladas na esfera privada das famílias e, por fim, especialmente por trazerem inovações pedagógicas à escola (BELLONI, 2009).

Ao referir-se às mídias, a autora salienta que estas “vêm tornando-se cada vez mais um dos principais dispositivos de socialização das novas gerações, veiculando conteúdos totalmente diversos e, muitas vezes, divergentes, construídos, porém, segundo uma certa lógica, a da indústria cultural mundializada” (p. 100-101). De fato, ainda sustentada na ideia apresentada anteriormente, Belloni afirma que as mídias não substituem a intersubjetividade, a criatividade ou autonomia das crianças. A autora enfatiza, ainda, ao referir-se às mídias, que essas máquinas impressionantes “oferecem ‘conteúdos’ (imagens, símbolos, valores, modelos, representações) e ‘formas’, de que as crianças se apropriam e que elas reelaboram, criando suas culturas de pares, contribuindo assim para a reprodução da cultura de suas sociedades” (p. 78. Grifos da autora).

É importante destacar a preciosa contribuição da psicologia infantil com relação aos avanços da compreensão sociológica da infância. Belloni (2009) discorre sobre o assunto ao salientar que para compreender os processos de socialização é preciso distinguir três ordens de problemas: os aspectos psicológicos da relação da criança com o meio ambiente humano; os aspectos sociais ligados ao universo de socialização das crianças; e os aspectos pedagógicos, relacionados com a ação programada das instituições de socialização, ou seja, quando a socialização se torna um programa pedagógico e uma política social.

Podemos notar que, embora a socialização ocorra ao longo da vida de um sujeito, a infância constitui uma sequência de momentos muito intensos desse processo, sejam eles construídos individualmente ou coletivamente. Segundo Belloni,

Compreender e explicar a infância hoje, neste mundo globalizado povoado de máquinas “inteligentes”, cujo controle nos escapa, implica retomar e discutir a evolução do próprio conceito de socialização, que vem sendo questionado por muitas correntes dentro e fora dos campos da educação e da sociologia, e situá-lo com relação às correntes clássicas da sociologia. (2009, p. 82)

Essa reflexão nos impulsiona a compreender as relações que rompem com o elo entre os indivíduos e a sociedade, a construção das identidades, a maneira como acontecem as interações sociais e, principalmente, como se constrói o vínculo social nas sociedades contemporâneas. Portanto, nos dias de hoje pode-se dizer que “a socialização constitui um processo de apropriação e de construção do mundo, por meio da participação ativa do indivíduo jovem que intervém, age e interage com todos os elementos de seu universo” (2009, p. 82), no qual as mídias representam um dos elementos mais importantes.

Ao considerar o outro, compreendemos o processo de socialização como construção da identidade que ocorre na interação, na consideração do outro. A socialização implica, para Belloni (2009), “a compreensão do *outro* que coloca em jogo a faculdade de comunicação e a faculdade simbólica característica dos seres humanos, notadamente por meio da linguagem” (p. 90. Grifo da autora). Portanto, são essas questões da linguagem que terão maior destaque no capítulo quatro, ao considerar as ações das crianças nas interações com os discursos midiáticos, principalmente quando estas estabelecem relações com o outro nos modos como constituem suas culturas lúdicas.

É importante salientar que “a socialização das novas gerações é um processo inacabado” (BELLONI, 2009, p. 110), pois continua após o período da infância, no qual a socialização prossegue durante toda a trajetória social de sujeitos inseridos no contexto de

uma sociedade globalizada. A autora ainda afirma que os sistemas de mídias e os sistemas educacionais são considerados grandes dispositivos de socialização.

A socialização, conceito pertencente a um campo composto por embates teóricos, conforme apresentado por alguns autores da sociologia da infância, representa um fenômeno complexo analisado por diferentes perspectivas. Por um lado, temos um grupo de sociólogos que trata da socialização a partir de elementos que escapam da transmissão cultural como mecanismo exclusivo que a define, como é o caso da cultura de pares, na qual as crianças, ao mesmo tempo em que reproduzem, interpretam o que entendem e aprendem nas interações sociais estabelecidas em diferentes contextos. Por outro, temos a socialização como disseminação e transferência dos sistemas de valores, dos modos de vida, das crenças e das representações, dos papéis sociais e dos modelos de comportamento, como processo que, no caso das crianças, se define pela transmissão cultural exercida verticalmente pelos adultos. Entretanto, a perspectiva aqui lançada para a compreensão da socialização remete à construção social, fundamentada na sociologia da infância. Nesse sentido, a cultura lúdica pode ser, também, considerada como um fenômeno de socialização, entendida como um processo amplo das relações humanas. No entanto, todo sujeito, assim como as crianças, constitui durante o decorrer da vida processos de socialização, dos quais as mídias, no cenário contemporâneo, também fazem parte por, desde muito cedo, estarem presentes no círculo de convivência dos sujeitos.

A cultura lúdica, abordada por Brougère (2002, 2010), bem como a reprodução interpretativa, cunhada por Corsaro (2011), é vista como um importante fenômeno de socialização na infância. Esses dois processos nos permitem fazer aproximações entre os conceitos definidos por ambos os teóricos. A reprodução interpretativa, como princípio constitutivo das culturas infantis, dá vida às atividades das crianças entre seus pares e à produção coletiva de suas culturas de pares. A cultura lúdica, composta por um conjunto de procedimentos, regras e significações, é produzida por um duplo movimento interno e externo, que não se estabelece de modo isolado. A criança, nessa perspectiva, é co-construtora de sua própria cultura lúdica ao compreender e interpretar os conteúdos que cruzam os contextos sociais em que se insere e se materializam em suas brincadeiras e jogos.

#### **2.4 A criança, o brincar e a cultura lúdica**

*[...] encontrei as crianças brincando e correndo pelo espaço. Observei os meninos, praticamente todos, fantasiados de super-heróis, como Super Homem, Homem Aranha, dentre outros personagens. E as meninas, algumas*



*vestidas com fantasias de princesas, usavam coroas na cabeça... As crianças brincavam dentro das casinhas de acampamento, na piscina de bolinhas, com o computador e com os diversos jogos, com as letras e legos, brinquedos como espadas, entre outros [...].<sup>16</sup>*

Relevantes são as contribuições de estudiosos do campo da filosofia, psicologia e sociologia, referentes ao universo que envolve a criança, os jogos, as brincadeiras e a cultura infantil. Autores que trataram desses assuntos no século passado não podem deixar de ser mencionados e, por mérito, destacados pelos conhecimentos que produziram, tais como: Benjamin, Bruner, Froebel, Piaget e Vigotski. Contudo, as análises que aqui são feitas se voltam para os estudos mais recentes de Gilles Brougère (2002, 2010), sociólogo que tem se empenhado, ao longo dos últimos anos, a estudos sobre a cultura lúdica contemporânea.

O brincar é uma dinâmica essencial do ser humano, como afirma Brougère (2002). As crianças transformam o espaço em que brincam e constantemente atribuem significados às suas brincadeiras. Com Brougère, observamos que “brincar não é uma dinâmica interna do indivíduo, mas uma atividade dotada de uma significação social precisa que, como outras, necessita de aprendizagem” (2002, p. 20).

É pertinente trazer à discussão a relação existente do jogo com uma cultura preexistente. A relevância dessa questão se dá pelo fato de Brougère afirmar que há, por conseguinte, estruturas preexistentes que definem a atividade lúdica em geral e cada brincadeira de modo específico. Além disso, a criança as apreende antes de utilizá-las em novos contextos, sozinha, em brincadeiras individuais ou com outras crianças.

É preciso romper com o mito de que o brincar das crianças surge do nada, a brincadeira não é algo natural. É o que diz Brougère (2010) ao afirmar que a criança está inserida, desde o seu nascimento, num contexto social e seus comportamentos, evidentemente, estão impregnados por essa imersão inevitável. O autor enfatiza que “não existe na criança uma brincadeira natural”. Para ele, a brincadeira é um processo de relações interindividuais, portanto, de cultura, no qual a brincadeira pressupõe aprendizagem social. Assegura Brougère: “aprende-se a brincar” (p. 104).

Em uma situação<sup>17</sup> com as crianças na escola, as meninas Moranguinho, Princesa, Sereia e Florzinha brincavam de simular uma gravidez. Com as bonecas dentro das camisetas e com as barrigas grandes, elas diziam estar esperando um bebê. Naquela ocasião, Moranguinho mostrou como o bebê nasce ao retirar a boneca de dentro da camiseta –

<sup>16</sup> Trecho retirado do diário de campo do pesquisador, que na ocasião descreveu como foi o primeiro contato com as crianças, no dia 26 de setembro de 2012, na Brinquedoteca da UFMT, em Rondonópolis.

<sup>17</sup> Episódio ocorrido na escola, no dia 06 de junho de 2013. Trecho retirado do diário de campo.

representando um parto, e, em seguida, segurava-a nos braços balançando-a no colo, como se fosse uma mãe cuidando de seu filho. Nesse caso, notamos que as crianças reproduzem ações que vivenciam no dia a dia, a partir das relações estabelecidas com o universo adulto.

Essa reflexão nos permite fazer uma ponte com o que vimos em Bakhtin (1992). Para ele, assim como não é possível a existência do Adão mítico, aquele que desvirgina o mundo com a palavra, nunca dita antes, temos Brougère (2010) que defende a ideia de que a brincadeira não pode ser vivenciada pela criança como algo natural, algo que surge naturalmente, do nada. Esta advém das relações com o outro, das vivências, observações e experiências anteriores, assim como o enunciado, que, para Bakhtin, carrega discursos anteriores. De acordo com Salgado (2005, p. 131), “da mesma forma que o Adão mítico não é o primeiro a enunciar a palavra que retira o mundo do silêncio, a criança não é a autora exclusiva do mundo que cria em sua brincadeira”.

Por outro lado, Kishimoto (2011), ao se fundamentar nos estudos de Froebel, aponta que, para o filósofo, nas brincadeiras a criança tenta compreender seu mundo ao reproduzir situações da vida, as experiências do dia a dia. Quando a criança imita, ela está tentando compreender algo. No entanto, por meio dos brinquedos, inclusive os existentes na Brinquedoteca, é criado um espaço para a criança ter iniciativa, expressar-se e representar seu imaginário. Assim, vemos que o contato estabelecido entre criança e brinquedo assume importância nesse aspecto.

Conforme cita Brougère (2010, p. 58), ao discutir a brincadeira na infância, o autor afirma que “realmente, a criança não se limita a receber passivamente os conteúdos, mas reativa-os e se apropria deles através de suas brincadeiras, de maneira idêntica à apropriação dos papéis sociais e familiares nas brincadeiras de imitação”, como é o caso das meninas que simbolizam a gravidez, e, posteriormente, o ato de segurar o bebê no colo, descritos anteriormente.

Podemos fazer uma análise e perceber que a criança não é um ser que apenas absorve aquilo que lhe é imposto, ela também é um ser pensante, que possui suas opiniões, constrói conhecimento quando estabelece intervenções que configuram suas brincadeiras e modos de produzir sua própria cultura, e, por isso, tem que ser compreendida e respeitada como tal. Em se tratando da infância e da brincadeira, bem como da produção da cultura lúdica, pontua Brougère (2002), a criança adquire, constrói sua cultura lúdica brincando.

Brougère (2010) destaca a diferença de gênero, importante na valorização das imagens que o brinquedo carrega. De acordo com o pesquisador, o universo feminino parece ficar junto da família e do cotidiano, enquanto o do menino, que começa, sem sombra de dúvida,

com a miniatura do automóvel, traduz a vocação para a descoberta dos espaços mais distantes, escapando do peso do cotidiano. De qualquer modo, o brinquedo vai propor à criança uma imagem que exalta o adulto, cujos traços e atividades o transformam num personagem que merece interesse (BROUGÈRE, 2010).

Na perspectiva de Brougère (2010), o brinquedo é tido mais como um instrumento de brincadeira. “Ele traz para a criança, não só um meio de brincar, mas também imagens, representações, universos imaginários” (p. 89). Desse modo, “é verdade que, em termos de educação, isso não é suficiente. Mas nenhuma brincadeira constitui o todo, nem mesmo a base de uma educação. À iniciativa lúdica da criança deve corresponder, em outros momentos, a iniciativa educativa do adulto” (p. 93). Diz, ainda, que o brinquedo estrutura o conteúdo da brincadeira, dá o toque, o ponto de partida, a tonalidade do cenário lúdico, poderíamos dizer que dá o “acabamento final”. Tal cenário lúdico emerge do contexto da cultura lúdica na qual a criança está inserida.

A esse respeito, é salutar afirmar que a cultura lúdica, como é vista por Brougère (2002), é composta de certo número de esquemas que permitem iniciar a brincadeira, isto é, produzir uma realidade diferente daquela da vida cotidiana. De acordo com a teoria socioantropológica do autor, a cultura lúdica compreende estruturas de jogo que não se restringem às de jogos com regras. “O conjunto das regras de jogo disponíveis para os participantes numa determinada sociedade compõe a cultura lúdica dessa sociedade e as regras que um indivíduo conhece compõem sua própria cultura lúdica” (2002, p. 24).

O conceito de cultura lúdica, abordado por Brougère (2002), refere-se a um conjunto de brincadeiras, costumes lúdicos e regras, que não está isolado da cultura geral. Dispor de uma cultura lúdica é dispor de certo número de referências que permitem interpretar o jogo, que pode remeter à ideia do brincar como faz-de-conta ao romper com as significações da vida cotidiana.

A cultura lúdica é definida por Brougère (2002) como um conjunto de regras e significações próprias do jogo, o que resulta na ação em que o jogador adquire e domina o seu contexto, isto é, o jogo consiste no lugar de emergência e enriquecimento da cultura lúdica.

Para Brougère (2002), a cultura lúdica como toda cultura é um produto da interação social. É a partir das relações estabelecidas entre criança, brinquedo e meio social que a criança constrói sua cultura lúdica. Segundo ele, a cultura lúdica, visto resultar de uma experiência lúdica, é então produzida pelo sujeito social a partir dessas relações e interações que envolvem indivíduos, ações e objetos materiais.

Brougère (2002, p. 25) faz uma análise pertinente ao apontar que:

As culturas lúdicas não são (ainda?) idênticas no Japão e nos Estados Unidos. Elas se diversificam também conforme o meio social, a cidade e mais ainda o sexo da criança. É evidente que não se pode ter a mesma cultura lúdica aos 4 e aos 12 anos, mas é interessante observar que a cultura lúdica das meninas e dos meninos é ainda hoje marcada por grandes diferenças, embora possam ter alguns elementos em comum.

Desse modo, a cultura lúdica das crianças é diversificada conforme o meio social no qual se encontram, pois os ambientes interferem, as diferenças de gênero e as relações com as pessoas influenciam essas diversificações, sobretudo as interações com brinquedos e jogos.

Como esta definição representa um conceito de peso, isto é, a cultura lúdica, vista no âmbito das interações lúdicas expressas por Brougère (2010), o autor levanta indagações, como: o que fazem as crianças das imagens e dos estímulos que lhes são fornecidos? Para ele, essas interações se dão com os brinquedos que são postos em suas mãos, ou nas possibilidades que as crianças constroem utilizando o imaginário, mas a partir das informações captadas pelo contexto midiático.

Com as reflexões a seguir, sustentadas nas análises de Brougère (2002, 2010) sobre as brincadeiras e a mídia, em especial a televisão, pretende-se apresentar as tensões e conflitos gerados pelas relações das crianças com a TV, mas não sob uma perspectiva de destacar influências negativas da televisão na produção da cultura lúdica das crianças, mas sim na busca de analisar como essas culturas se constituem e se produzem a partir das interações que as crianças estabelecem com esses meios.

## **2.5 Algumas relações entre mídia e cultura lúdica na infância**

São consideráveis as relações existentes entre mídia e cultura lúdica infantil, que desembocam, de maneira inevitável, nas discussões a seguir. Nesse sentido, trazemos reflexões baseadas nas análises de Brougère (2010). Para o autor, as propagandas na televisão, a publicidade de modo geral, bem como os desenhos animados que dão origem a personagens de brinquedos, contribuem para aumentar sua dimensão expressiva e simbólica. Tal questão, possivelmente, representa uma ação exercida na vida das crianças. Consequentemente, o grande sucesso de alguns brinquedos origina-se na concepção de novas imagens, que representam alto valor simbólico para as crianças. Dessa forma, “tudo isso mostra como o brinquedo se tornou uma indústria da imagem, especialmente sob a pressão da televisão, que é hoje o único meio de se dirigir diretamente à criança” (2010, p. 19).

Em um diálogo com Moranguinho, em que os objetos e produtos da marca “Moranguinho” ganham destaque, temos a ilustração dos argumentos de Brougère:

*Evandro: Diz aí, por que você escolheu a Moranguinho?*

*Moranguinho: Porque eu tenho a blusa dela, tenho um vestido dela roxo, tenho a blusa de frio, uma mochila e uma blusinha.*

*Evandro: Você acha que é parecida com ela?*

*Moranguinho: Eu sou igual a ela, eu gosto de ser. Minha mãe falou pra mim que ia comprar pra mim uma blusa dela, uma bolsa, um caderno, um montão de coisas só dela.*

*Evandro: O que mais você queria ter da Moranguinho? Ou queria fazer como ela...*

*Moranguinho: Um capacete, só que eu não tenho moto. Eu gosto de ser ela, sempre eu gosto dela, eu já assisti o filme dela. Eu tenho um montão de roupa dela<sup>18</sup>.*

Ao tratar da relação entre cultura, mídia e criança, Brougère (2010) é assertivo ao afirmar que a cultura infantil tem absorvido a mídia e, de um modo privilegiado, a televisão, que com suas referências, tem transformado a vida e a cultura da criança, particularmente, sua cultura lúdica. A infância na era das mídias vem sofrendo transformações quanto às relações com o brincar, devido à presença destas nas brincadeiras da contemporaneidade.

Brougère (2010, p. 56) traz em suas reflexões o argumento de que “pelas ficções, pelas diversas imagens que mostra, a televisão fornece às crianças conteúdo para suas brincadeiras. Elas se transformam, através das brincadeiras, em personagens vistos na televisão”. As novelas e *reality shows*, por exemplo, lançam um ou vários personagens midiáticos de destaque e mostram diversos tipos de comportamento humano, orientações sexuais distintas e outros valores. Nesse sentido, observamos que a criança convive com a televisão, com conteúdos que transitam na mídia e estabelecem diálogos com tais personagens, estes que aparecem no processo de constituição de suas identidades.

Diante dos modos como as crianças constituem suas experiências lúdicas no mundo contemporâneo, destacamos, anteriormente, o quanto é importante o aspecto do brincar, da ludicidade no desenvolvimento da cultura infantil. No entanto, partindo dessa análise, Brougère aponta que a cultura oferecida pela mídia está visivelmente presente nas culturas lúdicas das crianças. Para ele, “a televisão assim como o brinquedo transmitem hoje conteúdos e às vezes esquemas que contribuem para a modificação da cultura lúdica que vem se tornando internacional” (BROUGÈRE, 2002, p. 28).

---

<sup>18</sup> Trecho retirado da oficina da surpresa, que será analisada com maior profundidade no capítulo 4.

Assim como Belloni (2009) discute a socialização na infância e destaca a mídia como dispositivo importante no processo de socialização, Brougère (2010) destaca que toda socialização pressupõe apropriação da cultura, de uma cultura compartilhada por toda a sociedade ou parte dela. A confrontação com as imagens e com as representações traduzem a realidade que a criança constrói, enriquecendo seu imaginário. Desse modo, conforme o autor enfatiza, a criança e o adulto não se contentam em se relacionar com o mundo real e com os objetos: “ela deve dominar os mediadores indispensáveis que são as representações, as imagens, os símbolos ou os significados. A cultura na qual ela está inserida, mais do que o real, é composta de tais representações” (p.41 - 42).

Partindo dessa perspectiva, é claro que as mídias são importantes suportes para a disponibilização dessas representações. Conforme pontua Brougère (2010), a infância é, por conseguinte, um tempo de apropriação de imagens e de representações diversas que transitam por distintos canais, visto que as suas fontes são muitas, pois o brinquedo, ferramenta indispensável na infância, é tido, com suas especificidades, como uma dessas fontes. O brinquedo, se ele traz para a criança um suporte de ação, de manipulação, de conduta lúdica, oferece-lhe, também, formas e imagens, símbolos para serem manipulados.

Para Brougère (2010), é fato que a mídia desempenha nas sociedades ocidentais um papel considerável, tanto entre os adultos quanto entre as crianças, que, conseqüentemente, modifica, afeta e transforma as culturas lúdicas infantis. Com a presença da televisão, as crianças são bombardeadas por informações que contribuem para o enriquecimento dos enredos que compõem suas brincadeiras. Entretanto, o fato de a televisão apresentar conteúdos às crianças, cujas imagens possam agradá-las, não quer dizer que estas sejam produtoras de brincadeiras ou façam parte da cultura lúdica das crianças. Salgado (2005) aponta que brincar com as imagens televisivas não significa, para a criança, que ela copie o que vê, mas sim componha, combine e relacione essas imagens com o conjunto de representações que já constituem o universo simbólico de sua cultura lúdica.

A relação da infância com o brincar, advinda do que a criança observa na mídia e dos significados que constrói a partir dos elementos que se destacam a partir dessas observações, permite-nos apontar o quanto tem se expandido tanto a presença da cultura midiática na vida das crianças como o mercado consumista a elas dirigido, o que ilustra muito bem o argumento a seguir:

As brincadeiras hoje se constituem conectadas aos desenhos animados, aos videogames, aos filmes, websites, jogos de cartas, brinquedos, revistas, compondo um sistema de comunicação e informações, ao mesmo tempo

coeso e de muitas interfaces. (...) a cultura lúdica que se configura nessa rede transmídia é tecida no entrecruzamento de informações, saberes e significados que circulam, simultaneamente, em diversos suportes tecnológicos cujas narrativas complementam-se. (JOBIM E SOUZA, SALGADO, 2008, p. 210)

Nesse sentido, as narrativas, que compõem esse sistema de comunicação e informações, cada vez mais, são apresentadas às crianças como algo inovador, interessante e de fácil acesso, uma vez que, por causa do contato com esses meios, novas janelas são abertas para que a criança tenha o encontro com o mundo riquíssimo de referências simbólicas que estão em seu entorno. Sob essa perspectiva, argumenta Buckingham (2007), as mídias são agora rotineiramente condenadas pela “comercialização” da infância, que contribuem para que ocorra transformação das crianças em consumidoras vorazes, levadas pela sedução enganosa dos publicitários a desejar aquilo de que não precisam.

Já os suportes tecnológicos, permitem às crianças conviverem em um ambiente, denominado por Santaella (2003) como ciberespaço, que pode ser compreendido como uma tendência da sociedade midiática. De acordo com a autora, “cada vez mais o ciberespaço e as culturas que ele obriga vão adquirindo caracteres multiplicadores diversificados” (2003, p. 124).

Brougère aponta: “pelos ficções, pelas diversas imagens que mostra, a televisão fornece às crianças conteúdo para suas brincadeiras. Elas se transformam, através das brincadeiras, em personagens vistos na televisão” (2010, p.56). São esses personagens com quem as crianças dialogam em suas brincadeiras, e, assim, constroem seus valores na cultura contemporânea.

Na realidade, a televisão influencia as brincadeiras na medida em que as crianças podem se apoderar dos temas propostos no quadro de estruturas das brincadeiras usuais. Nem tudo se presta a brincadeira! A brincadeira não aparece como uma imitação servil daquilo que é visto na televisão, mas sim como um conjunto de imagens que têm a vantagem de ser conhecidas por todas, ou quase todas as crianças, de ser combinadas, utilizadas, transformadas, no âmbito de uma estrutura lúdica. Isso ilustra bem a dupla dimensão da brincadeira: uma estrutura sobre a qual representações variadas vêm se inserir para animá-la, renová-la. Os efeitos do modismo, ou do entusiasmo passageiro, atingem mais facilmente esse segundo nível. (BROUGÈRE, 2010, p. 57)

Logo, segundo a compreensão de Brougère, a televisão tornou-se uma fornecedora importante dos suportes de brincadeira, o que só pode reforçar sua presença junto à criança. De fato, a criança não se limita a receber passivamente os conteúdos oferecidos por ela, mas

reativa-os e se apropria deles através de suas brincadeiras, de maneira idêntica à apropriação dos papéis sociais e familiares nas brincadeiras de imitação.

O autor destaca que o grande valor da televisão para a infância é oferecer às crianças, imersas nesta cultura midiática e situadas em ambientes diferentes, uma linguagem comum, isto é, referências semelhantes, senão únicas: “Basta lembrar um herói de desenho animado para que as crianças entrem na brincadeira em pé de igualdade, ajustando seu comportamento ao dos outros a partir daquilo que conhecem do seriado lembrado” (BROUGÈRE, 2010, p. 58).

Nessa perspectiva, podemos afirmar que a televisão não se contrapõe à brincadeira, pelo contrário, alimenta-a, influencia-a e estrutura-a na medida em que esta não nasce do nada, mas sim daquilo com o que a criança é confrontada. Como já mencionado, de modo recíproco, a brincadeira permite à criança apropriar-se de certos conteúdos da televisão. A essa questão, merece destaque as considerações de Salgado (2005, p. 136):

Se por um lado, a televisão alimenta a brincadeira ao oferecer-lhe novas significações, por outro, a brincadeira abre possibilidades para que a criança se aproprie do conteúdo televisivo e deste se distancie ao inventar e criar cenas e personagens a partir das imagens com as quais se confronta.

Dentre as questões que se apresentam no diálogo das crianças com as mídias, destacamos o jogo de identidades na infância. A seguir, trazemos perspectivas teóricas do campo da sociologia e da psicologia para abordar assuntos que abarcam as relações entre mídia, infância e constituição identitária. Para isso, nos debruçamos sobre as análises de pesquisadores, como Santaella (2003), Gouvêa e Nunes (2009), Jobim e Souza e Salgado (2009), Buckingham (2007), Sarlo (2006), Hall (2011), Bauman (2005), entre outros.



### 3 INFÂNCIA, MÍDIA E IDENTIDADES CULTURAIS

As crianças em suas interações com as novas tecnologias nos fazem refletir constantemente. Uma das perspectivas que destacamos são os modos como elas vêm se manifestando ao se constituírem como sujeitos, construindo identidades<sup>19</sup> no mundo contemporâneo em meio as relações que estabelecem, de maneira cada vez mais expressiva, com a mídia.

Assim, neste capítulo, pretendemos mostrar que as crianças não são vistas como receptores passivos das mensagens da mídia, mas como produtores ativos de significados. Buckingham (2007), por exemplo, aponta que, ao dar sentido às mídias, compreende-se que as crianças se apropriam de esquemas ou roteiros, que, para ele, representam conjuntos de planos e expectativas que construíram a partir de suas experiências anteriores, tanto da mídia como do mundo geral: “Nessa perspectiva, o significado dos textos midiáticos não é apenas entregue *ao* público, mas construído *por* ele” (p.155. Grifo do autor). Além disso, pretendemos mostrar a relação alteritária existente entre escola e mídia – como um dialoga com o outro.

#### 3.1 “Eu aprendi no computador da minha tia”

Não há como deixar de abrir uma janela para discutirmos o confronto existente entre o que a escola espera da criança e o que a criança traz em suas atitudes, que, de certo modo, desconstrói as expectativas da escola a partir dos discursos da mídia com os quais elas interagem. O realce aqui incide em pensar como intervir e educar diante dessas novas configurações da infância a partir das músicas e textos de mídia que elas trazem em suas ações.

As crianças não deixam de ser crianças por trazerem o enredo de tais canções, mencionadas, inclusive, por algumas delas como “músicas do mundo”. A escola preserva uma imagem de criança que está longe do que, de fato, ela representa hoje. A criança meiga, passiva, não desafiadora, que não assiste novelas de adulto, controlável, que não pode dançar algumas músicas, que não pode ver televisão e não pode confrontar-se com o outro, aos poucos vai deixando de existir. O que temos observado, hoje, na escola, são crianças que se

---

<sup>19</sup> Sobre o conceito de identidade, ressaltamos que o termo utilizado aqui é discutido e problematizado a partir da perspectiva teórica de autores que tratam do conceito não como um aspecto que se define pela cristalização, estabilidade, fixidez e rigidez, mas sim a partir de um campo de discussão entre teóricos como Bauman (2005) e Stuart Hall (2011), que o abordam como uma instância que se faz e refaz, instável e impermanente.

relacionam com a cultura midiática mesmo quando está é coibida, crianças que carregam enunciados de discursos ditos e lançados no círculo das personagens famosas, sejam artistas, jogadores de futebol, personagens de filmes e desenhos animados. Estes penetram nas relações das crianças e, ainda, ressoam em suas brincadeiras, em seus modos de ser e nas culturas lúdicas que produzem. É no brincar que elas trazem à tona questões que caracterizam a cultura contemporânea, marcada por discursos midiáticos que, a cada dia, atravessam a vida das crianças e que nos interessam tanto.

Assim, lançamos outras indagações: como podemos não tratar das identidades no espaço da escola retomando o tema da alteridade? O que a escola, por exemplo, espera que a criança contemporânea seja? Como a escola responde aos valores e aos comportamentos das crianças, que trazem à tona discursos da mídia? Tais inquietações nos direciona, contudo, a adentrar-nos no mundo das crianças para compreender as interfaces que nele ocorrem quando o tema é ambíguo e emblemático como a identidade e a mídia.

A cena a seguir, em que a menina nos explica como dança e aprendeu a rebolar, traz elementos que desafiam a escola quando assuntos como esses ganham dimensão no contexto da sala de aula:

*Princesa nos mostrou como dança a música que “empina”. Perguntamos a ela o que era empinar. Princesa mostrou, segurando as duas mãos nos joelhos. Dançava até ao chão, fazendo movimentos sensuais, requebrando e mexendo o quadril, com a cabeça virada para o lado, ela dançava “empinando” e descendo o bumbum. Disse – nos ensinando –, “empina a bunda, tem que empinar a bunda”. Princesa disse que sua prima ensinou a empinar. Mas falou também que sua mãe, igualmente, “sabe empinar”, ou seja, dançar daquele jeito sensual.*

Será que nessa trama o tema da identidade não pode ser discutido entre as crianças dentro do contexto educativo? Princesa não vê nenhum problema em dançar, em nos ensinar como faz os movimentos, praticamente idênticos aos dos adultos, principalmente das dançarinas de funk, muito menos em nos informar que a prima (adolescente) ensinou, sobretudo que sua mãe também compartilha dessas informações.

A grande questão que pretendemos lançar é a seguinte: a escola é um terreno rico, conflituoso e tenso em que o assunto identidade pode ser discutido e problematizado, a começar pelas identidades das próprias crianças. A ênfase aqui recai sobre a constituição identitária de crianças que se relacionam com a cultura midiática dentro de seus lares, que dialogam com as personagens e com o adulto que as controlam, permitindo que estas se apropriem de certos discursos da mídia. As interações e essas apropriações, de tal modo,

aparecem nos modos como as crianças significam esses discursos no contexto da escola, sobretudo quando a música se faz presente.

*Em uma situação na escola, na sala de aula, as crianças estavam cantando utilizando o microfone. A professora levou para a classe, como suporte pedagógico, uma caixa amplificada de som e um microfone com cabo. Inicialmente, observamos as crianças cantando em grupos (as meninas) e individualmente (os meninos). O grupo composto por **Moranguinho, Florzinha, Sereia, Rapunzel e Princesa** cantavam a música “Ela é top”. Por várias vezes, as meninas cantavam o refrão da música, e repetiam. Dançavam e cantavam ao mesmo tempo. Os meninos também cantavam, ora contavam uma piada, ou queriam fazer uma brincadeira, quando em posse do microfone. Duas das meninas, as que não possuem televisão em casa e não dançam em razão da família – porque as proíbe –, permanecem entre as meninas e cantam e dançam na sala de aula.*

A música ganhou espaço na pesquisa pelo fato de haver um ponto instigante. Com duas das crianças, observamos que existe uma contradição entre pertencer a uma família evangélica e conservadora, e adesão à música pop por parte das meninas. Mesmo sem possuir televisão em casa, as crianças compartilham das informações que nela ocorrem por meio do notebook, da internet e/ou outros meios.

Conforme Sereia afirma: “eu aprendi no computador da minha tia”. Através dessa interação, as crianças aprendem conteúdos que estão disponíveis nas telas das mídias eletrônicas, posto que elas se apropriam desses textos de mídia de modo a desfrutar daquilo que é proibido pelos pais. Na escola isto é posto em discussão pelas próprias crianças, que têm ciência do que podem ou não fazer, ouvir, assistir, de acordo com os princípios religiosos – mas que, mesmo assim, não representam empecilhos para que elas tenham acesso a essas informações não autorizadas.

Cabe aqui uma análise interessante ao analisarmos a escola como local que acaba se tornando o espaço de “rebeldia” e contestação à proibição da família. Em casa não é permitido, mas as crianças, mesmo escondidas dos pais, conhecem e aprendem conteúdos da mídia. Por outro lado, isto possivelmente ocorre porque as crianças trazem elementos da mídia, que desafiam a imagem da criança inocente, promove destaque e visibilidade no grupo de pares dentro do contexto escolar.

Como já nos alertou Santaella (2003), se os aparelhos introduzidos pela revolução industrial já trouxeram mudanças significativas para a constituição psicossocial do sujeito, o que dizer dos meios introduzidos pela revolução eletrônica? Levar esses meios e suas decorrências sociais em consideração é um dos caminhos importantes assumidos nesta

pesquisa, que não pode, também, ser menosprezado na consideração das formações sociais da era digital/midiática que vêm se constituindo na infância.

A criança é um ser que brinca. Provavelmente, a brincadeira permite à criança apropriar-se de certos conteúdos da televisão. No entanto, investigá-las diante dos fatos atuais implica em compreender as transformações que ocorrem na infância, como o brincar e o jogo de identidades que se processam, decorrente, por exemplo, da relação estabelecida com a TV. Assim, aqui pretendemos discutir assuntos referentes à criança, suas relações com a mídia e como estas participam de sua constituição identitária, por isso, recorreremos a referências teóricas que, do ponto de vista contemporâneo, abarcam esse assunto.

Buckingham (2007) parte de uma visão da criança crescendo na era das mídias eletrônicas, na qual ela vem vivendo mudanças em função do livre acesso a essas mídias. Logo, essas possíveis transformações implicam em mudanças culturais da infância. Nessa perspectiva, ao discutir a infância e possíveis modificações a respeito de sua natureza transitória, o autor ressalta a quantidade de respostas diferentes que se pode obter ao questionar quando termina a infância e começa a adolescência.

Partindo do pressuposto de que não podemos falar sobre as crianças enquanto uma categoria homogênea, segundo Buckingham, “o que a infância significa e como ela é vivida obviamente dependem de outros fatores sociais, tais como gênero, etnia, classe social, localização geográfica, entre outros aspectos” (2007, p. 94). Com relação à constituição da identidade infantil, para ele, “atribui-se às mídias um superpoder capaz de governar comportamentos, moldar atitudes, construir e definir a identidade das crianças” (p. 209). Nesse sentido, abordaremos o conceito de identidade a partir de uma perspectiva cultural.

### **3.2 A identidade cultural na perspectiva pós-moderna**

No admirável mundo novo das oportunidades fugazes e das seguranças frágeis, as identidades ao estilo antigo, rígidas e inegociáveis, simplesmente não funcionam. (BAUMAN, 2005, p. 33)

Bauman já nos convida a refletir sobre a constituição das identidades no universo contemporâneo. Em nosso mundo fluido, é muito arriscado, praticamente impossível, comprometer-se com uma única identidade para toda a vida, ou por um longo tempo à frente. Como afirma o sociólogo, as identidades são para usar e exibir, não para manter e armazenar (BAUMAN, 2005).

Como a constituição identitária é um dos destaques deste capítulo, optamos por trazer Stuart Hall (2011), autor que discute tal questão no contexto que denomina como pós-modernidade e Zygmunt Bauman (2005), sociólogo que a caracteriza como líquida pela ausência de solidez nas relações entre os sujeitos no mundo contemporâneo.

A identidade há algumas décadas não estava nem perto dos centros de debates e discussões, como destaca Bauman (2005). Permaneceu por muito tempo como objeto de meditação filosófica, mas hoje “‘a identidade’ é o ‘papo do momento’”, ressalta Bauman (2005, p. 23. Grifo do autor).

Hall (2011) aponta três concepções de identidade: do sujeito do Iluminismo, do sujeito sociológico e do sujeito pós-moderno. Para ele, o sujeito do Iluminismo remete a uma subjetividade totalmente centrada, dotada de razão, ou seja, de consciência de ação definida pelos traços que o sujeito adquire quando nasce e carrega consigo durante seu desenvolvimento. Já o homem sociológico reflete a complexidade da modernidade enquanto um contexto marcado por um sujeito não autônomo e autossuficiente, mas compreendido como indivíduo formado na relação com outras pessoas significativas para ele. “De acordo com essa visão, que se tornou a concepção sociológica clássica da questão, a identidade é formada na ‘interação’ entre o eu e a sociedade” (HALL, 2011, p. 11. Grifo do autor).

Hall (2011), inquietado com a identidade cultural na modernidade tardia e, por conseguinte, com a crise de identidade, dedicou-se a compreender se existe algo em que consiste essa crise de identidade, sobretudo para verificar que direção ela vem tomando. Ao discutir a identidade do sujeito pós-moderno, Hall (2011) a caracteriza como aquela que, não tendo uma identidade fixa, essencial ou permanente, é formada e transformada continuamente. Possivelmente, isso ocorre em razão das interpelações culturais que nos cercam.

O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um “eu” coerente. Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas. (HALL, 2011, p. 13)

Para o autor, a identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia, pois na medida em que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos tomados por uma realidade múltipla de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar, ao menos temporariamente.

Santaella (2003) compartilha da mesma ideia ao afirmar que a emergência da cultura digital e seus sistemas de comunicação mediados pela tecnologia eletrônica transformam o modo como pensamos o sujeito, e que, conseqüentemente, altera a forma de sociedade. A cultura a que a autora se refere “promove o indivíduo como uma identidade instável, como um processo contínuo de formação de múltiplas identidades, instaurando formações sociais que não podem mais ser chamadas de modernas, mas pós-modernas” (p. 127).

Trazemos aqui o discurso de Princesa, extraído da Oficina “recorte e cole”, para costurar com as reflexões desses autores.

*Princesa [apontando para a figura que recortou na revista]: Essa é eu. Aqui eu tô trabalhando, aqui eu tô vendo a mulher, a mulher trabalhando.*

*Evandro: Então, você é a patroa?*

*Princesa: É.*

*Evandro: Você não é empregada, não?*

*Princesa: Não.*

*Evandro: Por que? É melhor ser a patroa?*

*Princesa: É. Depois não sou mais a patroa, eu sou a empregada de novo.*

Como a identidade é entendida por Hall (2011) como um processo em andamento, admitimos ser possível compreender o princípio de alteridade. Segundo Hall (2011), a identidade surge não por vias de sua plenitude que já está dentro de nós como sujeitos, “mas de *uma falta* de inteireza que é ‘preenchida’ a partir de nosso *exterior*, pelas formas através das quais nós imaginamos ser vistos por *outros*” (p. 39. Grifo do autor).

Ao abordar o termo identidade num sentido literal, observamos que este é caracterizado pelo processo em que a criança se baseia nas atitudes e comportamentos do outro, ou simplesmente se esforça para ser semelhante ou idêntico ao outro. Mas a questão a que nos referimos não implica na ideia de identidade enquanto estrutura estática, permanente ou duradoura, mas sim de uma identidade, compreendida como uma construção na relação com o outro, baseada nos conceitos de dialogismo e exotopia definidos por Bakhtin (como eu vejo o outro e como o outro me vê), e que está em constante devir, isto é, pode acontecer em diversos momentos e situações (SALGADO, 2005).

Bauman (2005), ao tratar das identidades líquidas no contemporâneo, as aborda associando-as a palavras-chave que, também, consideramos importantes na presente pesquisa: ambivalência; reconhecimento; mobilidade; provisoriedade; competitividade. A política de identidade, portanto, remete à linguagem dos sujeitos que foram marginalizados pela globalização. A identidade enquanto recurso deveria ser considerado um processo contínuo de redefinição e de invenção, por conseguinte, de reinvenção de nossa própria história. Quando

vivenciamos isto, deparamo-nos com a ambivalência da identidade, em que a melancolia do passado é conjugada à total concordância com a modernidade líquida (BAUMAN, 2005).

Em nosso contexto de individualidades em excesso, as identidades estão em meio a uma confusão de ambivalências, variam entre o sonho e o pesadelo, e não há como dizer quando um se transforma no outro e toma um rumo diferente. Essa perturbação e esfacelamento da ambivalência estão firmemente assentados no próprio cerne da atenção dos indivíduos líquido-modernos, instáveis.

Quanto ao termo reconhecimento, apontado por Bauman (2005), este pode ser aquilo que mais faça falta a um ou outro grupo dos bem-sucedidos. Esse reconhecimento está ligado à fama, sucesso, visibilidade, *status*, referências obtidas pelo sujeito como essenciais à construção de uma imagem, imprescindíveis para estar/ser visto em sociedade como ícone de valor.

Conforme afirma Bauman (2005, p. 19), “as identidades flutuam no ar”, algumas são provenientes de nossas próprias escolhas, mas outras infladas e lançadas pelas pessoas em nossa volta. Argumenta Bauman (2005), é preciso estar em alerta constante para defender as primeiras em relação às últimas. Esse alerta ao qual se refere está ligado aos embates e conflitos que penetram na vida social, as relações entre os sujeitos, os posicionamentos sociais, as lutas pelos direitos. Para Bauman (2005), de fato, a identidade só nos é revelada como algo a ser inventado, que está por vir, que não está em nosso alcance, e não como algo a ser descoberto, que tem um objetivo a se atingir, como algo que ainda precisa ser construído a partir do zero, no sentido de escolher as alternativas viáveis.

A identidade é compreendida por Bauman (2005) como algo que nasceu da crise do pertencimento e do esforço que esta desencadeou no sentido de transpor a lacuna entre o “deve” e o “é”. Esses dois termos vão de encontro, são postos de frente. Os níveis dos padrões estabelecidos pela ideia constrói uma nova realidade, ou seja, recriar a realidade a partir da semelhança da própria ideia. “Nascida como ficção, a identidade precisava de muita coerção e convencimento para se consolidar e se concretizar numa realidade” (BAUMAN, 2005, p. 26).

Comparada com um quebra-cabeça adquirido numa loja, por exemplo, a identidade não é vista como algo direcionado para o objetivo, como o jogo de montar as peças, em que você começa, segue uma sequência e uma lógica, até chegar à linha de chegada ou a uma imagem final. Conforme salienta Bauman (2005), no caso da identidade, o trabalho total é direcionado para os meios, não se começa pela imagem final (como o quebra-cabeça), mas por uma série de peças já obtidas ou que provavelmente pareçam valer a pena ter, por conseguinte, se tenta descobrir como é possível agrupá-las e reagrupá-las para montar

imagens agradáveis. Se por um lado temos o quebra-cabeça, que, para ser montado por completo, recebe a lógica da racionalidade instrumental, em que seleciona os meios para um determinado fim, por outro, a construção da identidade é guiada pela lógica da racionalidade do objetivo, isto é, a questão está em descobrir o quanto são atraentes os objetivos que podem ser atingidos com os meios que se possui, inúmeros por sinal.

Com as reflexões de Bauman (2005), é possível entender que a identidade, por ser um conceito altamente contestado, é comparada como algo pertencente a um campo de batalha: “A identidade é uma luta simultânea contra a dissolução e a fragmentação; uma intenção de devorar e ao mesmo tempo uma recusa resolvida a ser devorado...” (2005, p. 83-84).

Ante o exposto, o que temos observado no decorrer da investigação de campo são as múltiplas faces que compõem a vida das crianças. As mídias estão presentes no processo de constituição identitária dos sujeitos que, de acordo com alguns dados, revelam que a maioria delas, cerca de 90%, possui televisão em suas casas, aparelhos eletrônicos conectados à internet, como celular, computadores, entre outros. Desse modo, na pesquisa com a criança, entende-se que ela cria sentidos sobre o que vive e observa no mundo a partir das referências simbólicas que atravessam seu cotidiano.

É partir dessas afirmações que surge uma indagação: as crianças estão tomando um rumo peculiar de uma infância midiática na era digital e tecnológica da cultura contemporânea? O tópico seguinte terá como objetivo refletir sobre essa indagação.

### **3.3 A infância midiática na era digital e tecnológica**

*Olhares fixos, ouvidos concentrados no áudio, os olhos quase não piscam, os corpos espalhados pelo chão. Alguns sentados com as pernas estendidas, outros com os braços cruzados e outros até deitados no carpete com as mãos segurando o queixo. Chupar o dedo, colocar o dedo no buraco do nariz, coçar a cabeça, mexer os cabelos são alguns dos modos como as crianças se comportam diante da tela. Deparar-se com essas cenas é algo que o adulto-pesquisador realiza constantemente, principalmente porque observá-los, enquanto assistem TV, é um tanto incomum. Quando estão frente à televisão, seus olhos brilham, ficam de boca aberta, e, ao mergulhar e perder a noção dos minutos nesse tempo de prazer abrem brechas para que os discursos midiáticos atravessem as fronteiras que separam o mundo fictício (do faz de conta) e o mundo real. É a criança e a mídia construindo uma relação dialógica no mundo contemporâneo.*

O trecho descrito por nós se refere a um momento ocorrido na escola no mês de maio de 2013, em um dos encontros com as crianças. Neste dia, elas permaneceram parte do tempo na videoteca para assistir um desenho religioso, utilizando o aparelho de DVD. Na cena



descrita, contudo, observamos crianças que convivem em uma era digital e tecnológica, por que não dizer uma era cultural.

Santaella (2003), ao propor o termo “eras culturais”, destaca três aspectos: a oralidade, a era da imprensa e a era informacional-digital. Ao descrever brevemente tais termos, aponta que o sujeito da oralidade é fluido, mutável, situacional, disperso, além de ser conflitante. Já o sujeito da cultura impressa é fixo, coerente, estável, autoidêntico, dotado de normas e descontextualizado, enquanto o da virtualidade se forma nas interfaces dinâmicas com o computador.

A relação dessas interfaces com o computador a partir das interações estabelecidas pelas crianças releva que nesse entrecruzamento se processa um acontecimento característico da era de informação digital, como o destacado pela autora. O fato de algumas crianças não terem televisão e consumirem os produtos e as informações da mídia por meio de outros suportes, como o computador e o celular, confirmam este argumento.

*Peguei um notebook e falei que escreveria um email. As crianças se aproximaram e eu perguntei para quem eu poderia mandar o email. Eles disseram: “Para a professora Helena, do Carrossel”. Perguntei à turma se eles assistiam à novela e todos, sem exceção, disseram que sim. Mas um fato interessante é que duas crianças da turma não possuem TV em casa, a família é evangélica e não são adeptos dessa cultura. Mas elas sabem tudo sobre a novela Carrossel. A criança relatou que no período vespertino, a tia cuida delas em casa enquanto os pais trabalham, ela leva o “note” e aí assistem Carrossel. Ela completa: “no computador dela passa tudinho. Passa desenho<sup>20</sup>”...*

As meninas interagem com o computador, compreendido como mídia eletrônica, e nele encontram um mundo que também é apresentado na televisão. O fato de não ter televisão em casa não é um empecilho para que as crianças se adentrem no mundo digital. Desse modo, ao dialogar com elas, verificamos que aparece a manifestação de valores religiosos, provenientes das relações com a família.

A interação entre os pares provoca a emergência de valores, gostos, preferências, que se confrontam com aqueles que são ensinados no âmbito da família, em que a religião representa um forte laço que define parâmetros ao sinalizar o que pode ou não. Se, por um lado, as crianças carregam discursos, que proíbem o uso de aparatos que impossibilitam o acesso aos conteúdos de mídia, por outro, observamos o acesso a outros recursos, como o

---

<sup>20</sup> A cena é um recorte de um trecho retirado dos registros no diário de campo, referente ao encontro realizado no dia 6 de março de 2013.

notebook, que permite a conexão a uma infinita rede de conteúdos, informações, textos de mídia e programações que existem na televisão.

Os intercâmbios com as diferentes mídias geram a intertextualidade e a convergência entre elas são analisadas aqui como aspectos emblemáticos da cultura lúdica infantil contemporânea. Esta se delinea e atua em uma rede, “onde estão conectados desenhos animados, videogames, filmes, Websites, jogos de cartas, brinquedos, revistas, compondo um sistema de comunicação e informações, ao mesmo tempo, coeso e multifacético” (SALGADO, 2005, p. 163). Para Salgado (2005), nessa rede, o texto original é diluído por completo e deixa de possuir espaço ou função definida, “dando-lhe outros sentidos e arrancando-lhe de sua condição de origem” (p. 164).

Essa imensa rede transmídia, em que a cultura lúdica se configura na ausência do texto original ou matricial, “é tecida no entrecruzamento de informações, saberes e significados que circulam, simultaneamente, em diversos suportes tecnológicos cujas narrativas complementam-se” (SALGADO, 2005, p. 164).

A televisão, o videogame, o celular e o computador são os protagonistas que lideram o ranking dos itens preferidos pelas crianças (como apresentado no quadro 4 do capítulo 1). Todos esses objetos, reprodutores de discursos midiáticos, estão presentes na vida das crianças. Levin (2007), ao referir-se à cultura eletrônica da infância, sobretudo das mídias, afirma: “elas exercem forte influência sobre os gostos, tendências e preferências da criança, determinando em grande parte os afazeres infantis e a ‘cultura’ da infância” (p. 43. Grifo do autor).

Tendo em vista essa cultura na infância, não podemos deixar de mencionar as personagens que se fazem presentes na mídia contemporânea, identificados pelas crianças como referências. Aquelas que se destacam principalmente na televisão, a mídia trata, como um rastro de pólvora, de torná-las populares e imitáveis pelo público que as acompanha, no qual as crianças também estão incluídas. Isso é visível em seus jogos de cartas, em suas brincadeiras na escola, no Laboratório de Ludicidade. O garoto, representado por Batman, por exemplo, brinca com os personagens atribuindo vida a estes e construindo um cena de fatos e ações:

*Batman* brincava com dois bonecos na escola e, ao fazer uma aproximação, o menino afirma que estava dormindo. Havia dois bonecos deitados, um deles era ele.

*Evandro:* Quem é você aí?

*Batman:* Sou o Capitão América. Eu sou do bem, o Max Steel é do mal, estamos dormindo pra depois lutar.

*Evandro: Mas vocês estão dormindo de olhos abertos?*

*Batman: Faz de conta que tá fechado.*

*Evandro: Vocês estão dormindo por quê? Estão cansados?*

*Batman: Não, é pra gente lutar. Esse daqui é do mal, e esse daqui, que é eu, é do bem.*

*Evandro: E quem será que vai ganhar a luta?*

*Batman: Eu, porque eu sou mais grande.*

*Evandro: Você é mais grande!*

*Batman: É, eu sou do bem, e esse aqui é do mal.*

*Evandro: E as vezes o mal ganha também?*

*Batman: Tem umas vezes... Não, ele sempre não ganha. Só eu ganho.*

*Evandro: Então, sempre o do bem que ganha?*

*Batman: Ahã<sup>21</sup>.*

As cenas que Batman constrói nos lembram os desenhos da TV e os filmes de ação, em que as personagens do mal até conseguem ser os controladores das situações em vários momentos, mas no final o bem vence. Notamos que a mídia ganha espaço, também, na maneira como a infância, hoje, tem se constituído perante os objetos, como a televisão, os vídeos games, computadores, TICs em geral.

A relação entre a infância e as mídias eletrônicas tem sido, múltiplas vezes, percebida em termos essencialistas. As crianças tendem a ser vistas como possuidoras de qualidades inerentes, que se ligam de um modo único às características próprias a cada meio de comunicação, como o caso da TV e o computador, que ganha espaço no dia a dia das crianças (BUCKINGHAM, 2007).

Na tentativa de compreender a infância que cresce e brinca na era das mídias eletrônicas, Buckingham (2007) propõe uma reflexão calcada em variações. Para ele, a infância é variável, tanto do ponto de vista histórico, quanto cultural e social. As crianças são vistas – e veem a si mesmas – de formas muito diversas em diferentes períodos históricos, em diferentes culturas e em diferentes grupos sociais. O autor afirma: “o significado de ‘infância’ está sujeito a um constante processo de luta e negociação, tanto no discurso público (...) como nas relações pessoais, entre colegas e familiares” (p. 19. Grifo do autor).

Buckingham (2007) contesta a “tese da morte da infância<sup>22</sup>”, por exemplo, que Postman (1999) e Sanders (1995) defendem. Ao problematizar, o autor oferece um campo fértil e tenso de discussões. Tais autores – Postman e Sanders – parecem cair num tipo de abismo, um grandioso fatalismo a respeito do futuro da infância. Para esses autores, as respostas às diversas crises e conflitos que descrevem é clamar pelo desligamento dos aparelhos de televisão e dos computadores, bem como pela paralisação dos relógios.

<sup>21</sup> O diálogo aconteceu na escola no dia 05 de junho de 2013.

<sup>22</sup> A problematização que Buckingham faz sobre a tese da “morte da infância” dos autores Postman e Sanders está em sua obra: BUCKINGHAM, 2007, p. 91.

Postman (1999 apud BUCKINGHAM, 2007, p. 66-67) acusa a tecnologia da informação de desumanizar, “destruir as formas naturais da cultura e da comunicação em favor de uma burocracia mecanicista. Como à televisão, aos computadores também é atribuído o papel de abalar a racionalidade, a moralidade e a coerência social, e de gerar caos e confusão”, contudo, ressaltamos que não basta querer desligar os aparelhos de TV e computadores, mas sim criar estratégias para educar as crianças utilizando também esses meios e informações, sobretudo apropriando-se do contexto lúdico.

É fato que as crianças crescem e interagem com os recursos tecnológicos no contemporâneo. Os aparelhos de mídias são ferramentas com as quais as crianças dialogam, constroem afinidades e as utilizam desde a mais tenra idade. Elas se apropriam desses meios para se relacionarem com o mundo, se socializarem.

Buckingham (2007) nos lembra de algo interessante ao salientar que a televisão foi inicialmente promovida entre os pais como um meio educacional. De tal modo, nas décadas de 50 e 60 do século passado, a televisão e outras tecnologias eletrônicas eram geralmente vistas como a materialização do futuro da educação. Elas eram descritas como “máquinas de ensinar” que apresentavam um perspective e promissor modo de trazer novas experiências e novas formas de aprender do mundo exterior para o interior da sala de aula.

Hoje não é isso o que observamos no cotidiano das crianças, conforme o quadro 10, apresentado no capítulo 1, o qual aponta que várias crianças assistem a programas de TV sozinhas. Tal fato releva o contrário do que Buckingham afirma como proposta nos anos de 1950 e 1960, em que a televisão era vista como uma nova forma de reunir a família: “O meio foi celebrado como uma forma de nutrir o desenvolvimento emocional e educacional das crianças” (2007, p. 68).

Tal questão apresentada por Buckingham (2007) desemboca em uma discussão que alimenta o mercado de trabalho. Na medida em que pais e mães em geral passam menos tempo com as crianças, eles dão um valor maior ao tempo em que estão com elas e investem mais substancialmente neste. É o que denomina como “tempo de qualidade” (p. 98), relacionando-o a um tipo de mercadoria: “Nessa situação, gostar de ser pai e mãe, ou *parecer* gostar, tornou-se quase uma obrigação” (2007, p. 98. Grifo do autor).

*Aranha de fogo: No meu quarto tem televisão, DVD, vídeo game e brinquedos.*

*Dinossauro: No meu tem computador e televisão.*

De acordo com os estudos de historiadores, nos últimos cinquenta anos, o tempo de lazer das crianças foi sendo cada vez mais privatizado e submetido à supervisão dos adultos. Em termos gerais, o principal lugar de lazer da criança foi deslocado dos espaços públicos, como as ruas, por exemplo, para os espaços familiares, a sala de estar, e daí para os espaços privados, como o quarto de dormir. Aranha de fogo e Dinossauro ilustram o que vêm acontecendo com muitas crianças no cenário mundial. A preocupação com “o perigo dos estranhos” (2007, p. 105), o tráfego e outras ameaças às crianças encorajaram pais e mães a equipar o lar, principalmente o quarto das crianças, como um local de diversão, uma alternativa tecnologicamente rica aos riscos potenciais do mundo exterior (BUCKINGHAM, 2007).

Como consideramos as crianças da pesquisa como pertencentes à classe média, outro fator a ser ponderado é a redução no tamanho médio das famílias. Tal acontecimento faz com que as crianças de hoje tendam, cada vez mais, a ter seu próprio quarto, provido de videogames, computador, televisão, entre outras mídias eletrônicas. Como Buckingham argumenta, “desde os anos 1970, o ‘brincar lá fora’ vem sendo continuamente substituído pelo entretenimento doméstico” (2007, p. 106), especialmente com os recursos que a televisão e o computador oferecem.

Em termos gerais, o entretenimento público (o cinema) tem perdido espaço para o entretenimento doméstico (a televisão vista em família), e este para o entretenimento individualizado (a TV, os computadores e os videogames no quarto das crianças). Evidentemente, esta cena, entre outras coisas, subestima a dimensão social do uso contemporâneo das mídias (os jogos de computadores, por exemplo, são um grande foco de interação entre grupos de amigos) e negligencia as mudanças nas próprias mídias – a frequência de crianças nos cinemas de fato aumentou nos anos 1990, apesar da maior tendência de as crianças serem acompanhadas pelos pais (e de assistirem a “filmes familiares”) do que no início dos anos 1970. (BUCKINGHAM, 2007, p. 107. Grifo do autor)

Historicamente, diferentes paradigmas acadêmicos nos estudos da mídia tendem a enfatizar diversas dimensões a esse aspecto, conseqüentemente, chegam a estimativas muito distintas a respeito do “poder” da mídia, conforme aponta Buckingham. A ênfase do autor está na interação entre essas dimensões, sem priorizar nenhuma delas. Para ele, o “poder” da mídia não é meramente uma propriedade – ou uma função ou consequência – das tecnologias, das instituições, dos textos ou dos públicos, pelo contrário, trata-se de necessariamente uma relação entre esses diferentes fatores.

Ao salientar essa questão, afirma Buckingham: “pesquisas mais qualitativas sugerem que as crianças apropriam-se das novas mídias e tecnologias em suas brincadeiras tradicionais e em seus jogos de rua” (p. 107). Aqui a proeminência incide no potencial libertador das novas tecnologias da mídia, pois elas são vistas como amplificadoras do controle democrático das comunicações, isto é, “capazes de transformar consumidores em produtores, possibilitando que novas vozes sejam ouvidas e que novas formas de identidade e subjetividade sejam representadas” (BUCKINGHAM, 2007, p. 119).

Bauman (2005) também discute a identidade em relação aos aparatos eletrônicos, como a internet e as redes de telefones celulares. Segundo ele, somos incessantemente forçados a torcer e moldar as nossas identidades, sem ser permitido que nos fixemos a uma delas, pois os instrumentos eletrônicos nos são muito acessíveis para fazer isso e a tendência é que seja cada vez mais entusiasticamente adotado por milhares de pessoas.

A seguir, questões pertinentes à mídia e à infância ganham consistência no trabalho, ao começar pela reflexão sobre um cenário em que são apresentados dados referentes à quantidade de tempo que as crianças permanecem diante das telas da TV, como exposto adiante.

### **3.4 Infância e mídias: diálogos e reflexões**

Ao reconhecer como fato o momento em que as crianças, de modo abrangente, permanecem frente à televisão interagindo com os conteúdos e programações da mídia, é oportuno abordamos o assunto que abre a janela para a discussão deste tópico. Trazemos à tona um recorte de uma investigação que aborda a duração de tempo que as crianças passam vendo TV.

É importante destacar que projetos de pesquisa internacionais sobre o uso das mídias pelas crianças são extremamente raros, como salienta Feilitzen (2002), que nos apresenta os dados de uma pesquisa realizada em 10 países, em 1998, tais como: Argentina, Chile, Estados Unidos, Espanha, República Tcheca, África do Sul, Líbano, Filipinas, Coreia do Sul e Austrália. De acordo com a pesquisa de Feilitzen (2002), o estudo nos mostra tabelas contendo o tempo médio em que as crianças permanecem assistindo TV durante um dia comum, em dez países do mundo, como é possível verificar no quadro<sup>23</sup> a seguir:

---

<sup>23</sup> O quadro refere-se a uma pesquisa realizada com crianças entre idades de 2 a 12 anos, em 1998.

Quadro 12: Tempo das crianças vendo TV em dez países do mundo

Países do mundo	Tempo médio vendo TV por dia
Argentina	185 minutos
Estados Unidos	180 minutos
Líbano	165 minutos
Austrália	150 minutos
Espanha	144 minutos
Filipinas	134 minutos
Chile	122 minutos
África do Sul	115 minutos
Coréia do Sul	112 minutos
República Tcheca	99 minutos

Fonte: Elaborado pelo autor.

Como é possível notar, Argentina, seguido de Estados Unidos, Líbano e Austrália, lidera o ranking de países em que as crianças permanecem o maior tempo assistindo TV, conforme aponta a pesquisa divulgada pela Eurodata TV<sup>24</sup>.

Após esse panorama, podemos dizer que habitamos uma sociedade, na qual a criança estabelece relação desde pequena com recursos midiáticos existentes no mundo contemporâneo. Como afirmam Fernandes e Oswald (2009), estamos diante de novos sujeitos culturais, cujos modos de ler o mundo e de nele interferir são mediados por sensibilidades desenvolvidas nas relações que estabelecem com os artefatos midiáticos.

Sendo assim, percebemos que os sujeitos aos quais Fernandes e Oswald (2009) se referem estão em processo de transformação, no sentido de modificação das culturas, das interfaces, dos relacionamentos, pois com a abrangência e interrelação com esses elementos midiáticos, outras oportunidades de vivências diferentes se oferecem, as quais contribuem para as mudanças, compreendidas como enriquecimento cultural. O argumento apresentado a seguir nos ajuda a problematizar a questão apresentada:

<sup>24</sup> A Eurodata TV é um banco de dados internacional para a classificação de programas de TV, com base na parceria com institutos nacionais que operam sistemas mediadores de audiência em todo o mundo. Referência: CARLSSON, U.; FEILITZEN, C. V. (orgs.). **A criança e a mídia: imagem, educação, participação**. 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2002.

Considerando que a relação da criança com os produtos culturais, em seus diferentes suportes, está continuamente mediada pelas “trocas alternadas” com outros produtos, com outros diálogos, com as instituições e com os adultos e crianças com os quais entram em contato em seu cotidiano, supõe-se que tal contexto multimidiático, multirrelacional, traga questões cruciais para a vida das crianças, que afetam seus modos de ser e de pensar e, portanto, seus processos de criação. (FERNANDES; OSWALD, 2009, p. 99. Grifo das autoras)

Desse modo, percebemos o quanto a criança está inserida numa sociedade composta por diversos produtos culturais, com os quais interage facilmente, formando um entrecruzamento de produções culturais na infância. A TV apresenta em suas ações tanta evidência e poder controlador ao ponto de afirmarmos que hoje as crianças possuem outros modos de pensar e agir. Estamos vivendo um momento em que nos vemos totalmente atravessados por textos midiáticos, produzidos especialmente para atingir uma massa que se alimenta dessas informações, sobretudo as programações direcionadas às crianças.

Tendo em vista as reflexões de Sarlo (2006), temos um ponto norteador para reforçar as questões apresentadas aqui, ilustradas muito bem pelo argumento de que:

Em algumas horas do dia ou da noite, milhões de pessoas estão vendo televisão na mesma cidade ou no mesmo país. Isso gera algo mais do que pontos de audiência a mais. Gera, sem dúvida, um sistema retórico cujas figuras passam para o discurso cotidiano: se a televisão fala como nós, nós também falamos como a televisão. Na cultura cotidiana de consumo mais fugaz, as piadas, as maneiras de dizer, as personagens da televisão fazem parte de uma caixa de ferramentas cujo domínio assegura um pertencimento; quem não as conhece ou é esnobe ou vem de fora. (SARLO, 2006, p. 80)

Sarlo (2006, p. 81) complementa ainda que “a sociedade vive em estado de televisão”. Nessa perspectiva, a rede de televisão que domina as telas do Brasil está preocupada com a audiência o tempo todo. Observamos que a TV se torna uma extensão do sujeito, em que o sujeito contemporâneo, sem perceber, precisa dela para se constituir, para sobreviver.

No leque de reflexões de Sarlo (2006), é aceitável apontar uma questão, traçada por um dispositivo relativamente simples - o controle remoto -, que, junto com imagens, torna possível o grande avanço interativo das últimas décadas, que não foi resultado de um desenvolvimento tecnológico da parte das grandes corporações e sim dos usuários comuns e correntes. Trata-se, é claro, do “zapping” (SARLO, 2006, p. 57. Grifo da autora). Para a autora, o controle remoto é uma máquina sintática, uma moviola caseira de resultados imprevisíveis e instantâneos, uma base de poder simbólico que é exercido segundo leis que a televisão ensinou a seus espectadores, sobretudo às crianças.



Desse modo, refletimos com Sarlo (2006) e observamos que seria razoável aceitar o fato de que hoje, sem o *zapping*, ninguém mais assistiria televisão. A criança, em posse do controle remoto, possibilita “zappear” pelos canais da televisão. Tais canais são trocados inúmeras vezes e as informações transmitidas e processadas com muita rapidez. Nessa perspectiva, o controle remoto é uma arma dos espectadores que apertam botões fazendo cortes e mais cortes, partindo para outros canais ou em outros lugares do planeta. É assim que a criança se comporta quando está em frente à televisão, com olhares direcionados a múltiplos conteúdos de mídia.

Aranha de fogo, por exemplo, em seus diálogos durante uma atividade lúdica e, ao explicar sobre como vê os desenhos animados que assiste na televisão, permite-nos assimilar como esse fenômeno/interação com o controle remoto, mencionado anteriormente, é vivo e real no cotidiano das crianças:

*Aranha de fogo: Lá passa um monte de desenhos, é só você apertar o 1 (um) e 2 (dois) zeros. [Ele pegou o papel e a caneta que estavam nas mãos do pesquisador e escreveu o número cem]<sup>25</sup>.*

Esse discurso remete às análises de Sarlo (2006), autora que, do âmbito da teoria crítica das cenas da vida pós-moderna, nos permite compreender que a tecnologia contribui para que as mudanças, que ocorrem no espaço da cultura midiática na vida das crianças, transformem as experiências dos sujeitos, de modo a interferir em seus modos de produzir cultura. Manusear o controle remoto não representa dificuldade para crianças de 5 e 6 anos, como é o caso dos sujeitos desta pesquisa, sobretudo Aranha de fogo, que ainda está em processo de alfabetização e letramento na educação infantil. Estar à frente da TV e poder controlar o que é transmitido representa uma façanha que as crianças insistem em dominar.

Na perspectiva de Sarlo (2006, p. 78), temos a televisão, que reconhece seu público, entre outras coisas, porque necessita desse reconhecimento para que este seja, efetivamente, seu. Portanto, algumas imagens, programas e textos midiáticos transmitidos pelas telas da TV nos fazem pensar que tudo que é veiculado pela televisão é projetado para captar a atenção, pois as propagandas e os programas são produzidos especificamente para as pessoas, ou seja, o público infantil, juvenil, adulto, enfim. A mídia está disponível à sociedade e, por isso, ela produz o que o público em geral consome e aceita com muita expressividade, contribuindo assim para o fortalecimento dessa condição de ganho de poder e crescimento global. Desse

---

<sup>25</sup> Encontro realizado dia 13 de março de 2013.

modo, não podemos deixar de perceber o crescimento relevante desse veículo midiático e como este se faz presente no processo de expansão das comunicações.

A rede midiática, na qual a televisão se encontra, contribui para a constituição desses sujeitos imersos no contexto dessa tecnologia que vem avançando cada vez mais, pois o intercâmbio que as crianças estabelecem com as mídias não deixa de ser uma interação social.

A televisão, ligada ou desligada, objeto sempre disponível, é obtida hoje como algo impregnado na cultura do ambiente doméstico, adorada pelas crianças, adultos, enfim. Sousa e Nascimento (2009) veem as crianças do mundo contemporâneo como sujeitos que vivem em um mundo cultural, constituído por diversas manifestações. Elas “escutam cantos, recitações, histórias, ouvem rádio, empinam pipas, assistem à televisão, jogam no computador, navegam na *Internet*. Desse mundo cultural é que elas trazem suas categorias interpretativas. Essas categorias lhe dão capacidade para fabular” (p. 134, 135. Grifo das autoras). Por falar em fábulas, o sonho descrito pelo menino, Aranha de fogo, em uma situação na sala de aula, ilustrado no *Episódio do sonho* com o texto da “*moto veloz e do zumbi*”, nos convida a refletir sobre essa perspectiva.

**Aranha de fogo:** *Eu estava dormindo, aí eu sonhei. E daí, eu tinha uma moto, que era muito veloz. Aí eu tinha uma faca aqui que tava escondida (aponta para sua cintura).*

**Evandro:** *Uma faca?*

**Aranha de fogo:** *É, é porque eu não posso usar ela. Porque é de zumbi.*

**Evandro:** *De zumbi?*

**Aranha de fogo:** *É. Porque ela corta, daí todo mundo vira zumbi, e daí ataca eles.*

**Evandro:** *Ataca quem?*

**Aranha de fogo:** *Os malvados. Daí entra no corpo deles, e começa a bater neles assim (ele mostra batendo em si mesmo), e fala: (mudando o tom da sua voz) por que está se batendo? Hein? E depois eu disse: (muda o tom de voz de novo), moto, transforma em robô. E daí minha moto fica legal. Aí minha moto pega a espada de zumbi, e ela tem um escudo que é de fogo, daí o pé dela é de água e isso aqui é de fogo (aponta para a cabeça). E essa mão aqui, e eu disse: Moto, vira zumbi. E daí ela ficou mais irada de todos.*

**Evandro:** *É igual do motoqueiro fantasma?*

**Aranha de fogo:** *É. E daí a moto veio e transformou eu no motoqueiro fantasma<sup>26</sup>.*

O tom conferido ao sonho de Aranha de fogo reforça o que compreendemos sobre a cultura, ao reconhecermos como legítimo que uma de suas dimensões é a midiática, sobretudo a televisiva, principalmente quando as crianças constroem suas fábulas. Essa afirmação dá-se

<sup>26</sup> Trata-se de um trecho do sonho descrito por Aranha de Fogo. O sonho completo está no tópico 4.5 - “Episódio do sonho” (p. 113).

devido ao fato de verificarmos no discurso da criança as vozes instauradas pelos discursos midiáticos.

O computador, a televisão e as demais mídias contemporâneas são vistos por Sousa e Nascimento (2009) como produtos e ferramentas indispensáveis da nossa cultura, da nossa sociedade, sobretudo do dia a dia da educação infantil. Para elas, “a televisão, o computador e as demais tecnologias de informação e comunicação não são para a criança uma nova tecnologia, e sim, uma tecnologia com a qual ela convive desde o nascimento” (p. 135). Tais autoras afirmam que as crianças incorporam, ao referirem-se à cultura específica infantil, fatores da cultura contemporânea, entendida hoje como fortemente atravessada pela mídia.

Então, perguntamos: o que está acontecendo com as crianças – e por que não incluir também os adultos? Em quais dimensões esses sujeitos estão constituindo suas identidades? O conectar-se e o desconectar-se pela internet, redes sociais, é uma vantagem que une e ao mesmo tempo separa laços fortes. Sujeitos tomados pelo modo consumista, levados pelo prazer de ter, pelo valor dos objetos, enfim, pessoas cujas relações amorosas são cada vez mais frágeis e instáveis. As crianças são inconstantes no processo de constituição de suas identidades em razão do meio, dos objetos, dos diálogos, da relação com as mídias. Afinal, como compreender esses fenômenos sob a ótica das imagens e dos discursos instaurados nessa relação dialógica e alteritária estabelecida entre os grupos de pares, entre crianças e adultos, sobretudo, entre crianças e mídia?

Bauman (2005) nos direciona a refletir que a construção da identidade assumiu a forma de uma experimentação infundável. Argumenta o autor que o sujeito assume uma identidade num momento, mas muitas outras, ainda não testadas e postas em prática estão na esquina esperando que alguém as escolha: “Você nunca saberá ao certo se a identidade que agora exhibe é a melhor que pode obter e a que provavelmente lhe trará maior satisfação” (p. 91). Para o autor, muitas outras identidades não sonhadas ainda estão por ser inventadas e cobiçadas durante a vida do sujeito.

Contudo, o que é apresentado a seguir, ou seja, as análises sob a ótica do dialogismo e da alteridade de Bakhtin sobre os temas trazidos à tona pelas crianças em seus diálogos com os signos da mídia nos interessam explorar aqui. No capítulo seguinte, outras questões também são analisadas, de modo mais detalhado, como os discursos das crianças com os signos da mídia a partir das referências simbólicas da cultura midiática e dos episódios e oficinas que aconteceram no processo da pesquisa.

## **4 OS DIÁLOGOS DAS CRIANÇAS COM OS SIGNOS DA MÍDIA EM CONTEXTOS EDUCATIVOS**

Às vezes, as melhores pessoas para entrevistar crianças são as próprias crianças. (JEMPSON, 2002)

A infância, nos episódios da vida pós-moderna, compreendida como uma categoria geracional na esfera da sociedade, tem como uma de suas facetas os discursos midiáticos que, a cada dia, atravessam suas vidas. Nas interações com as crianças, novamente o pesquisador se dá conta que se transforma em alguém que não é (sem saber), aventurando-se em conversar com os meninos e meninas, no sentido de compreender o que elas pensam, além de analisar o que dizem a respeito de determinados assuntos, presentes nos diálogos instaurados nas oficinas e nos principais episódios. Referimo-nos a um percurso longo de contato, praticamente um ano em plena relação com os sujeitos.

Ante o exposto, analisamos a seguir outros suportes midiáticos presentes na vida e nos discursos infantis e, conseqüentemente, as referências culturais que participam de seu modos de significar aspectos da vida, notadamente, advindas da relação entre as crianças e os discursos midiáticos, observados em contextos educativos, como a escola e a Brinquedoteca.

### **4.1 A infância e a cultura midiática: nos discursos das crianças, as referências simbólicas da mídia**

Os tópicos a seguir revelam parte dos dados da pesquisa de campo que analisamos sob a ótica das referências teóricas apresentadas anteriormente. Separados e organizados por oficinas e episódios, os diálogos nos permitem construir algumas categorias de análises.

As questões que definimos como norteadoras da análise são: o consumo como prática social para ter fama e status; o poder; ser jogador de futebol como signo de fama, status e riqueza; o corpo magro e esbelto como signo de beleza, fama e visibilidade. Estas são algumas das questões elencadas, para procedermos à análise dos eventos que trazem os diálogos entre as crianças e os adultos (pesquisador e professora) no decorrer da pesquisa.

Logo no início da pesquisa de campo, ao perceber que as crianças se identificavam com várias personagens da mídia em suas brincadeiras, pedimos que elas escolhessem alguma personagem que pudesse identificá-las no decorrer da pesquisa, pelo fato também da exigência de anonimato imposta pelo Comitê de Ética da Universidade, conforme já mencionado anteriormente. As crianças escolheram, e partir daí passamos a preservar suas

identidades ao substituir seus nomes pelas representações fictícias. Contudo, no período em que se findava a intervenção, sentimos a necessidade de perguntar às crianças o que as levou a fazer tal escolha, instante em que surgiu a denominada “Oficina da Surpresa”.

#### **4.2 Oficina da surpresa: a escolha dos pseudônimos pelas crianças**

A intervenção foi denominada como “Oficina da surpresa<sup>27</sup>” em razão do suspense que criamos ao desenvolvê-la. Com a ajuda da professora, chegamos à classe com uma caixa de papelão grande, embrulhada com papel de presente. No interior da caixa, colocamos as 16 (dezesesseis) imagens, referentes a cada pseudônimo das crianças. A surpresa consistia em retirar da caixa, de modo bem lúdico e extrovertido, uma figura por vez com a imagem colorida – impressa em papel A4 –, e as crianças deveriam identificar imediatamente o/a personagem.

Logo, após o reconhecimento da figura e muitas gargalhadas das crianças, o sujeito que se identificava com a pessoa da figura recebia o papel e nos explicava o motivo que o levou a escolher tal personagem. É notório que a mídia e as personagens foram presumidos entre nós (pesquisador e crianças). Por um lado, temos um território em comum criado pela conveniente estratégia de inserção no campo, com a presença de um pesquisador que incorpora personagens ao brincar com as crianças, assumindo papel de professor que brinca e vive o mundo delas a convite dos próprios sujeitos. Por outro, o fato de se renomearem como personagens, sobretudo da mídia, faz com o que o trabalho obtenha maior ligação com a proposta a ser discutida e explorada aos nossos olhos.

As crianças tiveram a livre escolha em determinar quem seriam os personagens que os(as) representariam. A mídia não sai ilesa dessa relação estabelecida entre os sujeitos e a figura (midiática) que está posta nas imagens exibidas, exceto a menina *Florzinha*, que depois diz mudar de ideia e nos explica que gostaria de ser representada por uma “florzinha” de jardim, diferente da Florzinha enquanto personagem do desenho animado “*As meninas super poderosas*”. Com essa exceção, todos os outros são personagens da mídia.

A seguir, os discursos das crianças, frutos do processo de intervenção. As imagens, abaixo foram as utilizadas na oficina, contudo, um pouco reduzidas em seu tamanho.

---

<sup>27</sup> A oficina foi realizada no dia 04 de julho de 2013, na Escola Mateus Vinícius Braz.

Quadro 13: Imagens dos pseudônimos e falas das crianças

	<p><b>Maria Chok Chok</b></p> <p><b>Evandro:</b> Me diz aí, por que você escolheu ela? Eu fiquei curioso.</p> <p><b>Maria Chok Chok:</b> Porque sim. Eu gosto de assistir Pica-pau todo dia.</p> <p><b>Evandro:</b> Mas ela é do mal ou do bem?</p> <p><b>Maria Chok Chok:</b> Do mal.</p> <p><b>Evandro:</b> Aí, você escolheu ela porque você acha que se parece com ela?</p> <p><b>Maria Chok Chok:</b> É. Eu faço as coisas que elas faz no desenho.</p> <p><b>Evandro:</b> O quê? As travessuras? <b>Maria Chok Chok:</b> É. [ri]</p>
	<p><b>Leão de fogo</b></p> <p><b>Leão de fogo:</b> Eu escolhi ele porque eu assisti um desenho dele, em que o homem se transformava em Leão de fogo. Ele tem fogo no corpo todo. Quando ele corre para queimar os ladrões, os ladrões viram fumaça. E também o Leão de fogo tem a sobrancelha de fogo.</p>
	<p><b>Florzinha</b></p> <p><b>Evandro:</b> Por que você escolheu a Florzinha?</p> <p><b>Florzinha:</b> Por que eu acho ela bonita.</p> <p><b>Evandro:</b> Você acha que é parecida com ela em alguma coisa?</p> <p><b>Florzinha:</b> Sim, um monte de coisa [ri].</p> <p><b>Evandro:</b> Mas o que, por exemplo?</p> <p><b>Florzinha:</b> A roupa. Mas, tio, eu queria ser agora aquela Florzinha que fica no jardim, coloridinha.</p>



### Moranguinho

**Evandro:** Diz aí, por que você escolheu a Moranguinho?

**Moranguinho:** Porque eu tenho a blusa dela, tenho um vestido dela roxo, tenho a blusa de frio, uma mochila e uma blusinha.

**Evandro:** Você acha que é parecida com ela?

**Moranguinho:** Eu sou igual a ela, eu gosto de ser. Minha mãe falou pra mim que ia comprar pra mim uma blusa dela, uma bolsa, um caderno, um montão de coisas só dela.

**Evandro:** O que mais você queria ter da Moranguinho? Ou queria fazer como ela...

**Moranguinho:** Um capacete, só que eu não tenho moto. Eu gosto de ser ela, sempre eu gosto dela, eu já assisti o filme dela. Eu tenho um montão de roupa dela.



### Sereia

**Sereia:** Eu escolhi a sereia porque eu assisti o DVD dela e o desenho.

**Evandro:** O que você acha que é parecido nela?

**Sereia:** Eu acho o cabelo e a cara. Eu já brinquei de ser sereia na piscina.

**Evandro:** O que ela faz de tão legal que você queria fazer?

**Sereia:** Ela, pra virar sereia, ela brilha toda, aí que ela vira sereia.

**Evandro:** E você já tentou fazer isso?

Sereia: Ahã, na piscina.

**Evandro:** E funcionou?

**Sereia:** Balança a cabeça dizendo que sim.







### Rapunzel

**Rapunzel:** Eu assisti um filme dela e eu gostei.

**Evandro:** Você acha que você tem alguma coisa parecida com ela?

**Rapunzel:** Sim, o vestido. Foi igual um vestido que eu fui no casamento.

	<p><b>Max Steel</b></p> <p>As crianças imediatamente disseram que o personagem Max Steel é o namorado da Barbie, é parecido com ele.</p> <p><b>Max Steel:</b> Eu escolhi ele porque eu assisti na TV.</p> <p><b>Evandro:</b> Você queria, ou acha que é parecido com ele?</p> <p><b>Max Steel:</b> Eu queria ter poder, igual ele tem.</p>
	<p><b>Barbie</b></p> <p><b>Barbie:</b> Eu escolhi a Barbie porque eu assisti um DVD dela.</p> <p><b>Evandro:</b> Mas por que você escolheu ela?</p> <p><b>Barbie:</b> Por que eu acho ela bonita.</p> <p><b>Evandro:</b> O que você acha que se parece com ela?</p> <p><b>Rapunzel:</b> O cabelo, o olhar. Eu queria ser igual à Barbie.</p>
	<p><b>Super Man</b></p> <p><b>Super Man:</b> Por que eu assisti a Liga da Justiça.</p> <p><b>Evandro:</b> E você achou ele parecido com você?</p> <p><b>Super Man:</b> Sim. Ele tem poder, ele tem um poder nos olhos. Sai fogo. Ele voa.</p>
	<p><b>Aranha de fogo</b></p> <p><b>Aranha de Fogo:</b> Eu escolhi porque eu vi num desenho. Eu sou parecido com ele.</p> <p><b>Evandro:</b> Por que você escolheu a Aranha de Fogo?</p> <p><b>Aranha de Fogo:</b> Por que ela tem poder. Ela vira lesmas. Ela se transforma.</p>



A Oficina da Surpresa nos permite analisar que as crianças se identificam com os personagens que elas escolheram por meio de seus discursos. Sereia, por exemplo, relata que acha “o cabelo e a cara” parecidos com os da Sereia do mar. A criança, na tentativa de ser igual ou semelhante à personagem, brinca na piscina interpretando a “Sereia real” e afirma que, ao tentar ser como ela, funciona de verdade quando estava na água da piscina.

Maria Chok Chok nos explica que escolheu “ser” esta personagem porque se parece com ela, além de reproduzir as coisas que faz no desenho do Pica-pau, as travessuras. Ela reconhece a personagem com alguém do “mal”, mas não se intimida em assumir uma identidade que representa algo diferente do “bem”. A respeito dessas questões, tanto de Sereia como de Maria Chok Chok, vimos em Buckingham (2007) que a mídia atribui um forte poder capaz de administrar comportamentos, moldar atitudes, estabelecer e constituir a identidade das crianças.

Vale destacar a menina Moranguinho ao afirmar: “eu gosto de ser”. A criança nos ilustra que possuiu a blusa, o vestido, a blusa de frio, a mochila e uma blusinha da Moranguinho. Nesse caso, fica evidente que a mãe da menina contribui para que ela seja convidada a adentrar-se no mundo de consumo, pois o fato de possuir vários objetos, compreendidos por nós como elementos lançados e advindos da mídia, reforça a ideia de que a criança, cada vez mais, adquira novos artefatos da personagem, como o caso do capacete. Moranguinho diz que gostaria de ter um, mesmo não tendo moto para andar. O fato, ainda, de dizer, “eu gosto de ser ela [...] eu tenho um monte de roupa dela” nos permite analisar como a criança está inserida num contexto atravessado pelas novas tecnologias e propagandas da cultura midiática, capazes de penetrar às gerações, agindo nas relações entre adultos e crianças. Sobre o consumo Bauman nos sinaliza:

Projeta o mundo e todos os seus fragmentos animados e inanimados como objetos de consumo, ou seja, objetos que perdem a utilidade (e portanto o viço, a atração, o poder de sedução e o valor) enquanto são usados. Molda o julgamento e a avaliação de todos os fragmentos animados e inanimados do mundo segundo o padrão dos objetos de consumo. Estes têm uma limitada expectativa de vida útil e, uma vez que tal limite é ultrapassado, se tornam impróprios para o consumo; já que “ser adequado para o consumo” é a única característica que define sua função. Eles são totalmente impróprios e inúteis. Por ser impróprios, devem ser removidos do espaço da vida de consumo (...) a fim de abrir caminho para outros objetos de consumo, ainda não utilizados. (BAUMAN, 2007, p. 16–17)

Além disso, Moranguinho traz elementos em seu discurso, principalmente quando afirma: “eu sou igual a ela”, estes que se aproximam, e muito, das reflexões de Salgado

(2005). Nessa perspectiva, destaca a autora, o processo da constituição identitária da criança é caracterizado pelo artifício em que ela se baseia nas atitudes e comportamentos do outro, ou simplesmente se esforça para ser semelhante ou idêntico ao outro. Isto não implica na ideia de identidade enquanto estrutura inerte, permanente ou duradoura, mas sim de uma identidade que se molda a partir da relação com o outro e que está em constante devir.

Rapunzel e Max Steel também nos chamam atenção com seus discursos. Por um lado, a menina meiga, Rapunzel, esclarece que escolheu tal personagem porque assistiu um filme dela e gostou, mas, principalmente, porque tem um vestido, semelhante ao que comprou para ir no casamento. Novamente aqui, a tentativa de ser “igual” à figura bela e encantadora, representada pela princesa Rapunzel. Por outro lado, Max Steel, além de afirmar que escolheu o personagem porque assiste o mesmo na TV, destaca que seu desejo é ter o “poder” que ele tem. Os meninos também deixam claro esse aspecto, em querer possuir os poderes que os heróis carregam consigo, nitidamente expressos na fala das crianças Super Man e Aranha de Fogo, como a seguir:

*Aranha de Fogo: Eu escolhi porque eu vi num desenho. Eu sou parecido com ele.*

*Evandro: Por que você escolheu a Aranha de Fogo?*

*Aranha de Fogo: Porque ela tem poder. Ela vira lesmas. Ela se transforma.*

*Evandro: E você achou ele parecido com você?*

*Super Man: Sim. Ele tem poder, ele tem um poder nos olhos, Sai fogo. Ele voa.*

A criança significa os personagens de mídia de tal modo, que estes se fazem presentes em suas brincadeiras, nas culturas lúdicas que produzem e em seus modos de ser, assumindo identidades de acordo com os elementos simbólicos que estão em seu entorno, a partir das interações com a cultura midiática contemporânea.

Contudo, a oficina apresentada a seguir nos convida a refletir sobre como a infância está inserida em um terreno repleto de tensões e conflitos. As crianças se organizam de modo a construir estratégias que, além de as manterem no meio social, as fazem ser reconhecidas pelos adultos como sujeitos que possuem conhecimento sobre determinados assuntos, como é o caso das músicas que circulam na mídia, presentes também nas experiências infantis.

### 4.3 Oficina “Ela não anda, ela desfila, ela é top, capa de revista”: o que significa “ser top”

É fato de que a música é um veículo que se faz presente, de modo muito expressivo, na educação e na vida das crianças. Esta oficina aconteceu a partir da música “Ela é top”<sup>28</sup>, de Mc Bola, que as crianças trouxeram para a sala de aula logo após uma dinâmica que realizamos no pátio da escola com a música “Vai limãozinho”<sup>29</sup>.

Quando retornamos à sala, as meninas, especificamente duas delas, começaram a cantar e dançar tal música (desconhecida por nós, até então), e, quando perguntamos do que se tratava, não sabiam distinguir se era um funk ou forró.

Uma das meninas da turma dança sensualmente a coreografia, coloca as mãos no joelho e desce até o chão. As meninas contam que, quando estão em casa à tarde (frequentam a escola no período da manhã), ouvem a música e assistem o videoclipe no notebook da tia que cuida delas nesse período, pois não possuem TV em casa. A tia, então, permite que as meninas explorem o computador, inclusive o vídeo da música. A grande questão é que os pais das meninas não sabem e, ainda, as proíbem de dançar daquele jeito e ouvir as “músicas do mundo”, como as denominam. As crianças disseram, também, que a mulher que dança essa música o faz pelada: “dança com short bem curtinho, mas que parecia que era pelada”.

Nesse contexto, abrimos outra janela para discutir outro ponto instigante presente na vida das crianças: “o que a gente faz é o que a gente ouve”. As crianças estabelecem contato com a música desde muito cedo, seja em casa, no rádio do carro, no celular, no computador, em aparelhos com fone de ouvido, entre outros meios (TICs), e a partir daí, elas brincam, dançam, cantam, representam e significam. A música está em diversos meios, e dos mais variados estilos e ritmos, sobretudo na TV. Seria uma tentativa em vão querer afastar as crianças desses dispositivos que contêm músicas diversificadas, uma vez que elas se tornam onipresentes.

<sup>28</sup> “Ela é top” é uma música que obteve sucesso na mídia, comprovado, por exemplo, pelos inúmeros acessos no site do Youtube. Trata-se de uma canção atual: composição de Mc Bola e Leo Rodrigues. Mc Bola é o cantor da música e personagem principal (além da moça bela e sensual) do videoclipe disponível na internet. Disponível em <<http://www.vagalume.com.br/leo-rodriguez/ela-e-top.html>> Acesso em 20/03/2013.

<sup>29</sup> “Vai limãozinho” é uma música, com várias versões (axé, funk carioca), utilizada por nós para realizar uma dinâmica na escola (dança coreografada). Cantamos e dançamos algumas vezes o trecho da música: “a cobra não tem pé? Não tem! A cobra não tem mão? Tem não! Então como ela sobe no pezinho de limão? Ela sobe, ela desce, ela tem o corpo mole. Ela sobe, ela desce, ela tem o corpo mole. Então vai limãozinho, vai, vai limãozinho, vai limãozinho, vai, vai limãozinho”. Disponível em <<http://www.vagalume.com.br/sharon-axe-moi/limaozinho.html>>. Acesso em 23/09/2013.

A partir da letra e do clipe da música, sentimos a necessidade de explorar com as crianças os versos que compõem o refrão, no sentido de conhecer os significados que atribuem ao seu conteúdo. A professora Mair concordou e autorizou realizar a oficina com elas, que aconteceu da seguinte maneira: primeiro apresentamos o videoclipe, via Youtube<sup>30</sup>, às crianças, utilizando o notebook, na videoteca da escola. Após algumas exhibições, cada trecho (frase) do refrão da música foi explorado por nós numa cadeia de diálogos.

Nosso objetivo consistiu em analisar como as crianças compreendem questões relativas ao fato de ser “top”, de estar na capa da revista, o que significa ser “mais mais”, arrasar no look, tirar foto no espelho e, por fim, postar fotos no Facebook – trechos existentes na letra do refrão da música.

A relação entre pesquisador e as crianças se dá de tal modo que elas não se limitam em dizer as coisas. Elas falam, respondem as perguntas, fazem vários questionamentos, conversam entre si e compartilham ideias e informações sem empecilhos. Sereia e Florzinha, por exemplo, foram as meninas que introduziram a música em questão em nossas discussões, mas todas as crianças da turma demonstram conhecimentos sobre seu conteúdo. A seguir, apresentamos a letra completa da música “Ela é top”.

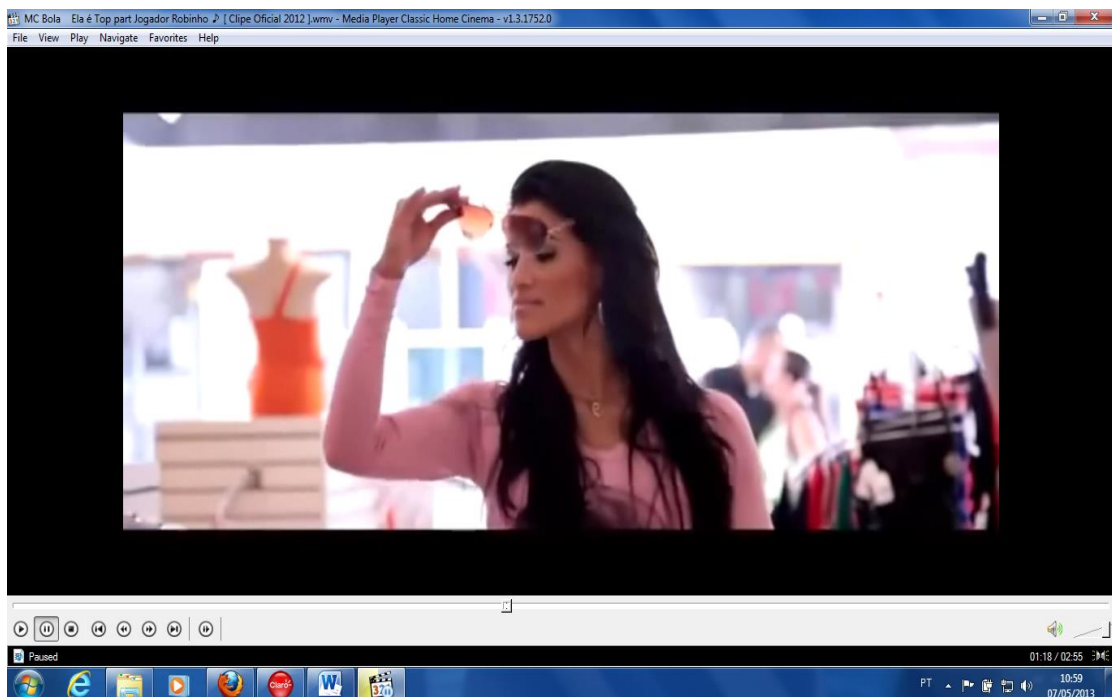


Figura 4: Cena do videoclipe “Ela é top”<sup>31</sup>

<sup>30</sup> Youtube é um site que permite aos seus usuários carregarem e compartilharem vídeos em formato digital.

<sup>31</sup> Imagem extraída do videoclipe “Ela é top”, no site “Youtube”. Disponível em < <http://www.youtube.com/watch?v=OI09qNY3Fng>>. Acesso em 23/09/2013.

Deixa ela passar, não olha nem mexe  
Rá ela é terrível!

**Ela não anda, ela desfila**  
**Ela é top, capa de revista**  
**É a mais mais, ela arrasa no look**  
**Tira foto no espelho pra postar no Facebook**

Onde ela chega rouba a cena deixa os moleque babando  
Na boca do bico arruma buchicho e as invejosas xingando  
Baladeira de oficio não gosta de compromisso  
Encanta com seu jeitinho ela não é de ninguém mais é chegada num lancinho  
Quando chega no baile ela é atração  
Fica descontrolada ao som tamborzão  
De vestido coladinho ela desce até o chão  
Rá ela é terrível!

**Ela não anda, ela desfila**  
**Ela é top, capa de revista**  
**É a mais mais, ela arrasa no look**  
**Tira foto no espelho pra postar no Facebook**

Deixa ela passar, deixa ela passar  
Onde ela chega rouba a cena deixa os moleques babando  
Na boca do bico arruma buchicho e as invejosas xingando  
Baladeira de oficio não gosta de compromisso  
Encanta com seu jeitinho ela não é de ninguém  
Mais é chegada num lancinho  
Quando chega no baile ela é atração  
Fica descontrolada ao som do tamborzão  
De vestido coladinho ela desce até o chão  
Rá ela é terrível!

**Ela não anda, ela desfila**  
**Ela é top, capa de revista**  
**É a mais mais, ela arrasa no look**  
**Tira foto no espelho pra postar no Facebook**

Rá ela é terrível!

A música nos convida a analisar como as crianças decidem compartilhar referências culturais não autorizadas pela família, porém, valorizadas pelo grupo de crianças na escola. Essas referências culturais, ora são mantidas em sigilo pelas meninas quando estão em casa na presença da família, ora são exibidas e compartilhadas na relação entre os pares, quando na escola ou em outros espaços, sem o domínio dos pais. Questões como esta, quando o “proibido” emerge na escola, nos impulsiona a refletir com alguns questionamentos: O que a escola faz com isto? O que a escola suscita ou representa para fazer emergir esse “proibido”?

Com esta oficina, compreendemos que os textos de mídia estão presentes nos discursos das crianças, de modo a permear seus diálogos no sentido de transformar as experiências na infância. Os significados que elas atribuem e a emergência de valores relativos à beleza – como o corpo bonito e esbelto –, fama, visibilidade, poder aquisitivo, preferências, entre outros, têm se apresentado com muita expressão no jogo de perguntas e respostas entre as crianças e nós, adultos – pesquisador e professora.

Nesse caso, fica nítido como o acesso a discursos de mídia por vias não autorizadas pela família conquista as crianças e se torna uma referência simbólica compartilhada por elas e entre elas. O videoclipe da música que a tia das meninas disponibiliza no notebook rompe com a barreira da proibição. As meninas decidem compartilhar essas referências culturais não aprovadas pela família, mas que são valorizadas pelo grupo de crianças, por meio da cultura de pares, tal como definida por Corsaro (2011). A escola como espaço privilegiado de emergência dessa cultura, em muitos casos, não consegue encontrar meios no sentido de saber o que fazer diante disto.

*Levei meu notebook, com duas caixinhas de som, e mostrei o vídeo da música à turma.*

*Depois da segunda exibição, deixei o vídeo passando no notebook sem o áudio, enquanto fazíamos – pesquisador e professora Mair – algumas perguntas para as crianças sobre o refrão da música: Ela não anda, ela desfila, ela é top, capa de revista, é a mais, mais, ela arrasa no look, tira foto no espelho pra postar no Facebook.*

**Evandro:** *E quando a música fala assim: “Ela é top”, o que quer dizer “ela é top”?*

**Crianças:** *Ele [o Mc Bola] pega a revista e fica olhando pra ela. Ele pega a revista, ele olha, ele olha ela.*

**Evandro e professora Mair:** *Então, per aí, vamos ver se nós entendemos. Então, quer dizer que é top quem sai na revista?*

**Crianças:** *É, ahã!*

**Evandro:** *Então, ser top quer dizer estar numa capa de revista?*

**Crianças:** *É, olha lá (apontando para o vídeo). Ela olha pra ele e depois ele olha com o óculos dele pra ela. E ele olha na revista, e é ela<sup>32</sup>.*

A visibilidade, por conseguinte, se caracteriza como atributo de valor entre as crianças. Elas confirmam que para ser “top” a pessoa tem que aparecer na revista. Nesse caso, o pesquisador constrói o significado junto à criança - ao fazer as perguntas e obter as respostas. Junto à professora fizemos várias perguntas, e quando as crianças respondiam, podíamos observar como elas criam parâmetros que são necessários para compor uma identidade que se define como “top”. O “olhar”, presente nos discursos das crianças,

---

<sup>32</sup> Encontro realizado no dia 28 de março de 2013.

sobretudo dos meninos, é algo que nos chama a atenção, forte por essa questão do “ver”. As crianças dizem: “*ela olha pra ele e depois ele olha com o óculos dele pra ela. E ele olha na revista, e é ela*”. Essa visibilidade que aparece no diálogo travado com elas, que exige a necessidade de enxergar algo além, a precisão de ser visto, torna-se uma referência valorizada pelo grupo de crianças.

Ficamos curiosos para saber o que elas diriam ao serem questionadas sobre o significado da expressão “mais mais”.

*Evandro: Mas o quê que é esse “mais mais”? É mais o quê? Quando fala assim: “ela é mais mais”, o que poderia ser?*

*Crianças: As crianças pensam...*

*Evandro: Pode ser mais gorda?*

*Crianças: Nãoooooo (em coro elas responderam e riram)*

*Evandro: Mais magra pode?*

*Crianças: Pooode.*

*Evandro: Por que não pode mais gorda?*

*Crianças: Porque é igual a minha mãe.*

*Professora Mair: Uai, por que é mais gorda não pode ser top?!*

*Crianças: Nãooooo...*

*Professora Mair: Me fala uma coisa, gorda não pode ser top? Por quê?*

*Crianças: Não pode. Porque senão o vestidinho curto não serve.*

*Evandro: Ah tá! Tem que ser magra, então! Magra pode?*

*Crianças: Sim. Magra pode!*

*Evandro: Tem que ser mais o quê?*

*Crianças: Tem que ser mais top, tem que ser mais....tem que ser top.*

*As crianças entraram numa discussão de que para ser top tinha que tirar foto no espelho.*

Ao criar parâmetros de como devem ser para se constituírem como “top”, as crianças apresentam em seus discursos uma normatividade nos modos de ser. Não poder ser gorda e ter que ser magra caracterizam referências de beleza e status. A busca pelo corpo bonito, esbelto e magro é algo que já está presente na vida das crianças, perseguido por elas desde cedo. O fato de tirar foto no espelho reforça, mais uma vez, a questão da visibilidade. Usar o espelho e ver a si mesmo, fazer pose e ficar belo. Tirar foto e ficar belo para ser visto. São atributos que as crianças internalizam a partir da presença da cultura midiática, nesse caso, com a música, em sua cultura ampla.

Já nos trechos a seguir, ter dinheiro, ainda que seja por meio do namorado rico, ser magra e bonita, sair na capa da revista, ter visibilidade na mídia, colocar foto no Facebook, possuir e comprar roupa curta e bonita, que só pode ser usada pela mulher magra, também representam parâmetros nos modos de ser que são estabelecidos pelos discursos midiáticos.

*Continuando o diálogo...*

*Evandro: E quem tem mais dinheiro?*

*Crianças: Siiiiiiim.*

*Evandro: E se fosse mais pobre? Poderia ser?*

*Crianças: Aí, ela não podia ser top.*

*Evandro e professora Mair: Ela não podia ser top? Por quê?*

*Crianças: Ah, tá bom, ia usar roupa feia.*

*Evandro: Eu queria saber por que pra ser top tem que ter dinheiro, gente?*

*Crianças: Porque tem que ser rica, senão, não dá.*

*Evandro: Senão, não dá, por que será, né?*

*Crianças: Porque senão ela não ia comprar um vestidinho curto.*

Ser rico ou pobre, eis a questão. As crianças valorizam o fato de ter dinheiro, de ser rico. O fato de ser pobre desconfigura a condição de poder ser “top”, afinal, não pode usar “roupa feia”. Para ser “top”, tem que ser rico, se vestir bem, “senão, não dá”.

O termo utilizado por elas, “senão, não dá”, e mais adiante, “porque senão ela não ia comprar um vestidinho curto”, demonstra como o dinheiro é importante para assumir status e tornar-se top. Ter muito dinheiro para comprar as roupas e o “vestidinho curto” representa poder, que as crianças carregam em seus discursos em razão dos signos midiáticos com os quais elas interagem. Nas cenas do videoclipe, por exemplo, a mulher bonita e esbelta aparece fazendo compras no shopping, experimentando várias roupas e escolhendo vestidos curtos. Além disso, mostra bastante dinheiro nas mãos da moça, quando esta realiza o pagamento de suas compras.



Figura 5: Cena do videoclipe “Ela é top” - dinheiro

No diálogo a seguir, observamos que o Facebook, como rede social mais acessada no mundo contemporâneo, não sai ileso da letra da música e das nossas discussões. Algumas crianças dizem ter um perfil no Facebook, outras não. Saber manusear a rede social não



implica em dificuldades postas pelas crianças. O Facebook está presente nos dispositivos que são colocados em suas mãos, como celular, notebook, entre outros meios.

Tirar foto, clicar, postar, curtir não são novidades para a infância. Os discursos midiáticos são dirigidos às crianças, de modo que propiciam uma interlocução e possibilitam a construção de uma relação próxima com os aparatos eletrônicos.

*Evandro: Gente, e quando a música fala: “tira foto no espelho pra postar no Facebook”?*

*Crianças: É porque ela tira foto no espelho, vai e coloca no Facebook.*

*Crianças: Não, é assim oh!:ela tira foto e coloca no face.*

*Evandro: O que é Facebook, eu não sei gente...é o quê?*

*Crianças: Eu sei, eu sei, eu sei (Várias dizem “eu sei” e querem nos explicar)*

*Crianças: É isso aí oh! (Aponta para o notebook)*

*Evandro: Ah, é o computador? Hummm... e o que faz no Facebook?*

*Crianças: Facebook é internet, ele tem internet, ele tem um monte de coisa, tem vez que ele passa música.*

*Evandro: Alguém aqui tem Facebook, gente?*

*Crianças: Eu tenho. Eu sei, é um computador.*

*Evandro: E vocês já tiraram foto no espelho para colocar no Facebook?*

*Crianças: Eu já, eu já.*

Posar frente ao espelho, usar o celular para tirar foto, e postar no Facebook, pra que? Para ser visto, para que alguém veja, o “olhar/ver” é importante, tanto para a moça do clipe quanto para as crianças. Com esses excertos, é possível analisarmos como o espelho, objeto indispensável para ver a beleza, permite ver a si próprio. Há um paradoxo aí, pois o Facebook faz desse olhar para si mesmo algo que passa a ser socializado entre as pessoas. Trata-se de um “olhar duplo”, em que o olhar para si próprio é lançado para o olhar do outro, como é o caso de postar uma foto no Facebook. Nesse caso, o olhar para si mesmo é lançado para que este seja o foco do olhar do outro.

Assim, esse viés nos permite estabelecer relações com o conceito de alteridade de Bakhtin (1995). Nessa configuração, a identidade cultural midiática tem como requisito a visibilidade, que se torna imprescindível, em que o “eu” necessita do aval do olhar alheio. Aqui, o princípio de alteridade, definido fortemente pelo aspecto de “como eu vejo o outro e como o outro me vê”, representa uma normatividade muito forte no modo de ser. As crianças, assim como o adulto, percebem no outro a necessidade de ser visto, ser visível aos olhos alheios. Nesse sentido, o Facebook é o dispositivo que permite essa visibilidade, que se torna foco na vida virtual e tecnológica.

O Facebook é uma rede social que, além de aparecer na música do videoclipe, também surgiu em vários outros contextos durante o processo de pesquisa com as crianças. Alguns

meninos e meninas da turma dizem ter um perfil no Facebook. É claro que crianças de 5 e 6 anos tenham algumas restrições para criar uma conta no site, mas com auxílio de outra criança maior ou adulto, isto se torna possível. A grande questão é o que se faz no Facebook. Elas, as crianças, jogam, assistem vídeos, curtem, compartilham e postam fotos, imagens, informações etc. Curtir um link e compartilhar não é difícil de se fazer. As crianças, não só elas, os adultos também, quando postam fotos, têm como objetivo o retorno do olhar do outro. Além de ver, o outro deve curtir, ou comentar, enfim, mostrar de algum modo que viu a foto<sup>33</sup>.

A seguir, analisar outros critérios que as crianças elegem para ser famoso/a será nosso próximo foco, bem como outras questões importantes, como: ter dinheiro; ter a foto no Facebook; fazer entrevista para estar na “internet dos famosos”; ter presença na mídia. Essas questões aparecem nos diálogos com as crianças e nos instigam a compreender como elas constroem outros significados em meio às circunstâncias que surgem, por meio dos discursos midiáticos.

#### 4.4 Episódio da “Internet dos famosos - eu sou famosa”: a fama como valor cobiçado

“Internet dos famosos” é um termo criado pelas crianças para explicar que existe um lugar onde os famosos se relacionam, denominado “internet dos famosos”. Nesse espaço, as pessoas têm visibilidade, são sempre famosas, afirmam as crianças. Foi a partir do que as crianças dizem que construímos essa história composta por fama, internet etc.

Esse episódio se iniciou quando as crianças começaram a cantar a música de Gustavo Lima: *Gatinha assanhada, cê tá querendo o quê? Eu quero mexer, eu quero mexer...* Ao dialogar com elas sobre a canção, e, segundo as meninas da turma – Sereia e Florzinha –, trata-se de uma música do “mundo”. Como há algumas crianças que não têm televisão em casa, elas aprenderam de outro modo a cantar, como no excerto a seguir:

*Evandro: Onde aprenderam essa música?*

*Sereia e Florzinha: No celular da minha tia (ambas responderam).*

*Florzinha: A minha tia quase não é crente, mas é crente sim!*

*Evandro: Como assim?*

*Florzinha: Ela canta, ora, ela ajoelha...*

*Evandro: Vocês gostariam de ter uma televisão em casa?*

*Florzinha respondeu que não, “não pode”. Completou: “mas no computador passa tudinho!”*

---

<sup>33</sup> Questões como essas aparecem com maior expressão no próximo tópico, em que o Facebook será novamente um dos focos de análise por fatores semelhantes a esses discutidos aqui.

Aqui abrimos outra janela para compreender a ambiguidade de valores, que, aos olhos do adulto, está presente na vida das meninas Sereia e Florzinha, notável nesse contexto que apresentam. Referimo-nos à ambiguidade existente entre ser evangélica e consumir as “coisas do mundo”. Bauman (2005) destaca que as identidades são ambíguas. A vida das meninas gira em torno desses fenômenos que o autor descreve, que oscilam entre o sonho e o pesadelo, e não há como dizer quando um se transforma no outro. Ao mesmo tempo em que as crianças vivem, põem em prática as leis que a religião impõe (principalmente frente à família), mas também rompem com essas leis ao consumirem o que, na lógica das regras estabelecidas e dos ensinamentos postos pela doutrina, não é permitido.

Nesse aspecto, a complexidade da identidade é vivida pelas crianças como algo que se confronta, algo de contradição, mas não de ambiguidade. Para a criança “está tudo tranquilo”, mas para nós, adultos, a ambiguidade salta aos olhos. Isso acontece na medida em que elas acreditam e resolvem fazer as coisas do modo que pensam e julgam ser de direito delas, seja em casa ou em outro espaço de convívio como a escola, por mais que saibam distinguir o que podem e o que não podem fazer/ouvir/agir, mas o fazem. Na visão adulta, de sujeito que protege as crianças dos perigos do mundo, existe essa ambiguidade posto que, ora elas assumem uma identidade, ora assumem outra, dependendo do ambiente e da situação de convivência.

O que faz emergir essa outra faceta das crianças em seus grupos de pares na escola, como exemplo as meninas, são questões como o “proibido”, este que ganha sentido de status porque se confronta com a imagem de criança inocente, que atravessa os discursos dos adultos na família, na escola e, em alguns momentos, na própria posição do pesquisador.

As crianças começaram a cantar a música de Gustavo Lima<sup>34</sup>, utilizando um microfone conectado a uma caixa de som amplificada, na escola.

*As crianças cantam o refrão da música: “gatinha assanhada, cê tá querendo o quê?”*

**Evandro:** *Assanhada é por que é danada?*

**Moranguinho:** *Não, é porque nós somos famosas. (Moranguinho estava ao lado de Sereia, Florzinha, Princesa e Rapunzel)*

**Evandro:** *Ah, você é famosa?*

**Moranguinho:** *Sou. A Rapunzel, eu, a Maria Chok Chok, a Florzinha, eu [novamente], a Princesa, a Sereia (Apontou para as meninas).*

**Professora Mair:** *Quer dizer que todas vocês são famosas?*

**Moranguinho:** *Sim. Pra ser famosa tem que cantar a música do Mc Bola [“Ela é top”]. Aí, você tira foto no espelho.*

<sup>34</sup> Esse episódio aconteceu no dia 10 de abril de 2013.

Tirar foto no espelho e ser famosa representam requisitos e modos de ser que as meninas levam muito em consideração, além de ressoar como algo desejado. Ter status de famosa é valorizado, a visibilidade é necessária, pois as pessoas precisam observá-las, notá-las, registrar a sua presença, principalmente na rede social - Facebook. Ser top é uma condição para ser famosa, portanto, saber a música é importante e necessário, principalmente para compor o grupo das pessoas que assim são identificadas. A construção identitária nesse contexto midiático nos permite retomar as considerações de Bakhtin sobre a constituição da vida cultural e subjetiva na fronteira entre o eu e o outro: “na tentativa de sermos iguais aos outros, perdemos a dimensão da fronteira que nos separa desses outros e nos permite olhá-los sempre de um lugar diverso” (SALGADO, 2005, p. 195).

Usar o espelho para tirar foto e, conseqüentemente, postar no Facebook abre fendas para outra perspectiva, levando em consideração a existência provável em que, de um lado, conjectura o Facebook dos mortais, de pessoas “comuns”, e, por outro, cogitamos o Facebook dos famosos, das celebridades. Assim, as crianças, em meio a essas configurações, participam de processos que escapam da realidade, pois elas reconhecem como legítimo e importante a postagem de fotografias que, posteriormente, repercute no Facebook que está fora de seu alcance (o dos famosos), porque elas querem estar na rede social e postar foto visando a um objetivo, ser famosas.

Mais adiante, analisamos outra questão caracterizada aqui por nós como o conflito de negociar com as crianças. Afinal, o que é ser criança? Na escola, a professora se depara com a complexidade de negociação junto a elas. Existe aqui uma relação entre escola e mídia, em que a escola carrega concepções modernas de infância, e a mídia se constitui como ferramenta que permite experiências mescladas da infância e da vida adulta. Os diálogos a seguir ilustram muito bem tal problematização.

*Indagamos sobre a música “Gatinha Assanhada...”*

**Evandro:** *Quem canta, é o Gustavo?*

**Crianças:** *É, o Gustavo Lima.*

**Professora Mair:** *Deixa eu perguntar uma coisa, essa música é de criança só porque fala de gatinha?*

**Crianças:** *Não.*

**Moranguinho:** *Criança que é assanhada.*

**Professora Mair:** *Adulto pode ser assanhado?*

**Moranguinho:** *Mais ou menos.*

**Evandro:** *Então, a criança pode ser assanhada?*

**Crianças (meninas):** *Pode.*

**Professora Mair:** *Deixa eu perguntar, mas a gatinha que fala na música é um bichinho ou é uma mulher?*

**Crianças:** *Não, ela é uma mulher.*

*As crianças cantam novamente o refrão da música: “Gatinha assanhada, se tá querendo o quê?”*

**Professora Mair:** *Mas vocês estão falando da gatinha animal ou da gatinha mulher?*

**Crianças:** *Gatinha mulher, gatinha mulher (várias vozes).*

**Professora Mair:** *Mas o que quer dizer assanhada? Assanhada é uma pessoa quietinha?*

**Crianças:** *Nãoooo.*

*Perguntamos, então, para Moranguinho: Você é uma gatinha assanhada ou não?*

**Moranguinho:** *Sim, sou.*

Com a presença da mídia, bem como dos elementos que configuram os diálogos das crianças com ela, surgem outros modos de ser criança. As experiências de crianças e adultos são diluídas no universo contemporâneo, conforme argumenta Salgado et al. (2013). É nesse tempo de vida e nesse mundo globalizado e contemporâneo que essas experiências se confrontam, fazendo com que as crianças se apropriem de novos significados que se aproximam e se tornam semelhantes daqueles considerados como específicos da vida adulta.

É possível identificar, nas perguntas da professora, elementos que a definem como uma educadora que ainda concebe a infância numa perspectiva tradicional. A professora, na condição de adulto, apresenta ter uma esperança de “salvar” a criança quando entra no jogo de perguntas e respostas. Mas “salvar” a criança de quê? Partindo da dialogicidade, temos algumas perguntas advindas da professora, como: “Essa música é de criança só porque fala de gatinha?; A gatinha que fala na música é um bichinho ou é uma mulher?; Mas vocês estão falando da gatinha animal ou da gatinha mulher?; Mas o que quer dizer assanhada? Assanhada é uma pessoa quietinha?”. São indagações que tomam outras dimensões quando as crianças respondem o que a professora não espera ouvir.

Nessa configuração, em que observamos crianças que se transformam e constroem novos modos de conceber a infância, temos os adultos, também motivados a transformações que exigem outros vieses para compreender a infância e, conseqüentemente, poder ensinar e modificar a maneira como a educam.

Nos diálogos a seguir, é possível considerar a existência da construção de uma ideia de “fama”. É interessante notar como as crianças valorizam muito o dinheiro. Expressões contidas nas falas das crianças, como “tem que ter um saco assim de dinheiro”, apontam o quão importante é esse requisito. Ter em mãos um “cartão de comprar” (como o cartão de crédito), por exemplo, reforça o poder que o dinheiro exerce para que seja construída essa ideia de fama. É significativa a afirmação de Moranguinho quando esta diz: “quando a gente ficar grande, a gente sempre vai ser famosa”. Tal argumento é compreendido por nós como

um discurso que nos interpela, e que a criança carrega em uma cadeia de enunciados. Estamos diante de uma menina que embute em seus discursos um signo ideológico. Este signo, ao mesmo tempo que “representa” um valor, também “significa”, como é caso do dinheiro, objeto imprescindível, nesse ponto de vista, para conquistar a fama.

*Diante do mesmo contexto, da “internet dos famosos”, é impressionante como as crianças, principalmente as meninas, imitam os artistas e afirmam ser famosas...*

**Evandro:** *Mas peraí, vocês gostariam de crescer assim famosa ou não, ou só aqui na escola um pouquinho?*

**Moranguinho:** *Sim.*

**Evandro:** *Por quê?*

**Moranguinho:** *Porque a gente é muito famosa (ela fazia questão de responder todas as perguntas, respondia em nome de todas as meninas). E se a gente não fosse famosa, se a gente não fosse famosa, a gente não podia ser...ir no shopping.*

**Evandro:** *E como é ser famosa? É difícil? Como que é? É difícil ser famosa?*

**Moranguinho:** *É.*

**Evandro:** *É difícil! Por quê?*

**Moranguinho:** *Porque é.*

**Evandro:** *E o que as pessoas grandes devem achar de ser famoso?*

**Moranguinho:** *Porque a gente não pode....ser....quando a gente é famosa, se a gente parar de cantar a música do Mc Bola, a gente não vai ser mais famosa.*

**Evandro:** *Ah, entendi!*

**Professora Mair:** *Mas pra ser famosa só tem que cantar essa música do Mc Bola ou outras músicas também?*

**Moranguinho:** *Não, pode ser aquela da “Gatinha assanhada...”.*

**Evandro:** *Peraí, eu queria entender, ser famoso é quando as pessoas ficam olhando muito, querem tirar foto, afinal, o que é ser famoso?*

**Moranguinho:** *O que faz a gente ficar famoso é a internet dos famosos<sup>35</sup>.*

**Evandro:** *Ahã?*

**Moranguinho:** *Internet dos famosos. Só que a gente tem que fazer uma entrevista, pra depois a gente ser.*

**Evandro:** *E a roupa, como tem que ser?*

**Moranguinho:** *A roupa tem que ser um vestido, um vestido de casamento mesmo.*

**Professora Mair:** *Comprido?*

**Moranguinho:** *É, tem que bater aqui oh! [aponta para o tornozelo], até o pé.*

**Professora Mair:** *Moranguinho, e se eu usar um vestidinho curto, aí eu não posso ser famosa?*

**Professora Mair:** *Não, aí você tira foto e fica feia.*

**Evandro:** *Gente, pessoas famosas têm que ter dinheiro?*

**Moranguinho:** *Eu sei, tem que ter muito dinheiro. Tem que ter um saco assim de dinheiro [aponta para o chão mostrando o tamanho do saco, mais*

<sup>35</sup> Internet dos famosos é um termo criado pelas crianças em uma das ocasiões de pesquisa. Realizamos buscas a fim de verificar se realmente existe tal termo, mas deparamo-nos apenas com outros semelhantes, como: famosos da internet (diferente do termo que as crianças nos trazem), quadro de famosos da internet (do SBT), famosos mais perigosos da internet, famosos mais perseguidos na internet, enfim.

*ou menos um metro de altura].*

**Professora Mair:** *Moranginho, pra gente ser famosa tem que gastar muito dinheiro pra comprar as coisas, tem que comprar o quê?*

**Moranginho:** *Cê vai lá no Big Master<sup>36</sup>, pega o cartão, e compra o vestido de casamento. Você compra muitas roupas, só que você tem que ter um saco de dinheiro.*

**Evandro:** *E quando vocês crescerem, vocês irão querer ser famosas quando vocês ficarem grandes?*

**Moranginho:** *Quando a gente ficar grande, a gente sempre vai ser famosa.*

**Evandro:** *Mas como assim, por quê, gente?*

**Moranginho:** *Sabe por quê? Porque quando a gente crescer, a gente sempre vai ser famosa.*

As crianças dizem que para ser famosa é preciso cantar a música de sucesso do Mc Bola “ela é top”, ou a música do Gustavo Lima “gatinha assanhada...”, além de afirmarem que “o que faz a gente ficar famoso é a internet dos famosos”. Elas enfatizam que para entrar na internet dos famosos “a gente tem que fazer uma entrevista, pra depois a gente ser”. A fama é um artefato perseguido pelas crianças. No universo lúdico em que vivem, elas criam algumas estratégias para entrar nesse mundo de fama, passando, inclusive, por uma entrevista que os selecionam.

Nessa perspectiva, as crianças deixam em evidência alguns pontos. Em primeiro plano, elas valorizam a questão do dinheiro e, concomitantemente, das músicas como requisitos para ser “famosa”. Em segundo plano, conforme veremos nos próximos diálogos, observamos que elas valoram a rede social do Facebook como condição para se ter fama e entrar na “internet dos famosos”.

Em outro momento das interações entre pesquisador e crianças, voltamos a tocar no assunto da internet dos famosos após alguns meses que dialogamos sobre o tema pela primeira vez. Entretanto, a conversa tomou outros rumos. Elas nos explicam o que compreendem sobre a internet dos famosos, dando ênfase ao Facebook. Segundo elas, para ser famoso, é preciso estar na “internet dos famosos”, ou seja, para estar nessa “internet” é preciso atender a alguns requisitos, como fazer uma entrevista, por exemplo.

**Evandro:** *Como que é a internet dos famosos mesmo?*

**Moranginho:** *É só pegar, e pensar no Facebook, e começar a apertar os botões assim...*

**Evandro:** *Ah, é?*

**Moranginho:** *É, e você aperta o “A” e vai aparecer a internet dos famosos.*

**Evandro:** *Lá no Facebook?*

**Moranginho:** *Não, tem o ABC.*

**Evandro:** *Tem o ABC! Mas a gente que está aqui pode estar lá na internet*

<sup>36</sup> Trata-se de uma rede de supermercados existente no município de Rondonópolis, Mato Grosso.

*dos famosos?*

**Aranha de fogo:** *Só quem passa na televisão.*

**Moranguinho:** *Não, por exemplo, uma pessoa...*

**Evandro:** *Quem, por exemplo, que passa na televisão?*

**Moranguinho:** *Tem o Russo, aquele da novela, aquela outra, que esqueci o nome dela.*

**Evandro:** *Qual? A Lívia Marine, a Morena?*

**Moranguinho:** *Não... Aquela do cabelo levantado. Como o meu.*

**Evandro:** *Ah, aquela morena lá do morro do alemão? A Vanúbia?*

**Moranguinho:** *[Ela pensa] Não lembro....*

**Evandro:** *E aí, eles são tudo da internet dos famosos?*

**Moranguinho:** *Ahã.*

**Evandro:** *E a gente, pode ir pra lá?*

**Moranguinho:** *Pode.*

**Evandro:** *E o que a gente tem que fazer pra ir pra lá?*

**Moranguinho:** *Aí cê pega no Facebook, e num tem o “A”?, aí cê aperta o “A”, aí vai aparecer todos os dançarinos.*

**Evandro:** *Os dançarinos, então, ficam lá?*

**Moranguinho:** *Eles dançam.*

**Evandro:** *Mas são aqueles que passam no Faustão?*

**Moranguinho:** *É. Eles dançando, aqueles que dançam no Raul Gil, aqueles que dançam com as meninhas.*

**Evandro:** *O que mais?*

**Moranguinho:** *Também pode pegar no Facebook e entrar na internet e você vai ver um montão de gente pegando todos os Facebook pra fazer isso mesmo, pra negociar, pra gente entrar na televisão. A pessoa tem que ter um Facebook, senão ela não entra na internet dos famosos.*

As crianças insistem em dizer que o Facebook é importante para que a internet dos famosos se torne algo concreto. A rede social, nesse contexto, não deixa de ser um instrumento presente nas relações pedagógicas. A escola, por sua vez, possui um perfil no Facebook com título “Emei Mateus Vinícius Braz<sup>37</sup>”. O perfil contém como foto principal uma imagem das crianças em um dos projetos realizados pela instituição, nas ruas da cidade. As crianças sabem da existência dessa página na internet, principalmente que ali existem muitas fotos dos momentos em que elas participaram de atividades educativas. Nessa rede midiática, o Facebook ganha destaque por haver no link muitos “amigos” que compõem o perfil, como: pais, mães e crianças da escola, professores da instituição, membros da Secretaria Municipal de Educação, professores da Universidade Federal de Mato Grosso, entre outros. Na aba de amigos, há vários perfis com fotos de adultos com crianças, inclusive de crianças sozinhas.

Dessa forma, temos a própria escola que fornece elementos para que as crianças aprendam e conheçam a rede social, o Facebook, na qual todos podem compartilhar informações. Afinal, o que as crianças querem dizer quando relatam que “pode pegar no

<sup>37</sup> Perfil disponível em <<https://www.facebook.com/emeimateus.viniciusbraz?fref=ts>> Acesso em 17/02/2014.



Facebook e entrar na internet...”? A partir de que dimensão elas pensam que a rede social permite entrar na internet dos famosos? Cabe a escola, também, explorar essas questões que aparecem nos discursos das crianças com a finalidade de trabalhar a educação no sentido de explorar a mídia, levando em consideração esses processos de constituição identitária que as crianças têm manifestado. Já nos diálogos a seguir, o adulto, no caso a professora da turma, sinaliza algumas distinções ao problematizar o que é ser “computador” e “televisão”. O adulto insiste em querer fazer algumas divisões que correspondem aos seus modos de pensar. As crianças demonstram possuir conhecimento das linguagens de mídia, como o caso do Facebook e dos recursos que nele existem, como vídeos, fotos etc.

**Professora Mair:** *Computador é uma televisão?*

**Moranguinho:** *É.*

**Professora Mair:** *Então, lá do computador eu entro na televisão?*

**Moranguinho:** *É. Você entra no Facebook e aí você entra. Se você não tiver o Facebook, não pode.*

**Evandro:** *Você tem o Facebook?*

**Moranguinho:** *Tenho.*

**Evandro:** *E você sabe mexer no Facebook?*

**Moranguinho:** *[Sinaliza com a cabeça que sim]*

**Evandro:** *Sozinha? Ou alguém te ensinou?*

**Moranguinho:** *Minha mãe me ensinou.*

**Evandro:** *Então, você curte, posta, compartilha, e você sabe escrever?*

**Moranguinho:** *Sei.*

**Evandro:** *O que você sabe escrever?*

**Moranguinho:** *O nome meu, do meu irmão, de um montão de gente.*

**Evandro:** *E lá tem foto?*

**Moranguinho:** *Tem...*

**Evandro:** *De quem?*

**Moranguinho:** *Da minha mãe, eu tirei foto com o celular dela.*

**Evandro:** *Então, internet dos famosos é tudo isso? Ou tem mais alguma coisa que você não me contou?*

**Moranguinho:** *Não, também pode, se você quiser também pode, o dia que você...cê tem Facebook?*

**Evandro:** *Tenho.*

**Moranguinho:** *Você tem que postar lá, cê vê todos famosos que postam lá.*

**Evandro:** *Então, todo mundo que tem Facebook tá na internet dos famosos?*

**Moranguinho:** *Ahã.*

**Evandro:** *Ah tá, então, o Facebook é a internet dos famosos.*

**Moranguinho:** *É.*

Nessa configuração, observamos que as crianças não estabelecem distinção entre TV e computador. Ao responderem que “o computador é uma televisão”, nos damos conta de que elas não atribuem diferença a esses objetos. Compreendemos essa questão não como um desconhecimento da criança, mas um tipo de saber. Quando a criança responde que “você entra no Facebook e aí você entra”, ela se refere à televisão, pois na sua compreensão os

vídeos que aparecem no Facebook são conteúdos semelhantes, até mesmo idênticos – como videoclipes –, aos que são veiculados na TV. O adulto tenta estabelecer alguns parâmetros que diferenciam esses objetos, mas na perspectiva da criança eles não possuem distinções, pois com ambos os dispositivos é possível estabelecer diálogos, construir linguagens apropriando-se de textos midiáticos.

Moranginho valoriza a internet dos famosos, termo utilizado no contexto entre as crianças nos diálogos sobre a mídia. Ao dizer: “você tem que postar lá, cê vê todos os famosos que postam lá”, ela enfatiza que é preciso atuar nesse Facebook, uma rede que não é dela e sim dos famosos. Por mais que seja um Facebook que está longe do alcance dos sujeitos “mortais”, a criança quer compartilhar e dele fazer parte.

Nesses pequenos excertos do episódio “internet dos famosos”, verificamos também as diferentes vozes que aparecem nos discursos das crianças. Essas vozes são visíveis ao observar o diálogo constituído na relação com o outro e com o pesquisador, sobretudo com os textos de mídia. Em uma vertente, analisamos vozes que carregam discursos autoritários (como aparece na oficina “Ela é top”), marcados pela proibição e pelos ensinamentos que a família, assentada em valores religiosos, impõe às meninas que não podem assistir TV e ouvir músicas. Por outro lado, consideramos discursos em que as vozes revelam normatizações, padrões de ser e, principalmente, o desejo de ser famoso/a.

No episódio a seguir, analisamos como os discursos midiáticos aparecem nos diálogos e nas façanhas das crianças quando estas constroem histórias e os enredos que compõem suas brincadeiras e seus “sonhos”.

#### **4.5 Episódio do “Sonho”: discursos midiáticos presentes nas façanhas das crianças**

Durante todo o processo de interação com as crianças, acontecimentos curiosos aconteceram. Não seria possível elencar aqui todas essas situações, no entanto, podemos destacar algumas delas, como os sonhos narrados pelas crianças, principalmente pelos meninos. Todos os sonhos descritos pelas crianças possuem aproximações com discursos da mídia, ou seja, a cenas de perigo, uso de poderes, possibilidades de se transformar etc.

*Aranha de fogo* é popularmente conhecido na turma como o contador de histórias. Escolhemos um dos vários sonhos que as crianças nos descreveram durante os diálogos. Entretanto, a título de ilustração, temos o evento da “moto veloz e do zumbi”, em que o menino descreve como ocorreu uma envolvente situação durante um sonho, repleto de armadilhas e ações.

**Aranha de fogo:** “Eu estava dormindo, aí eu sonhei. E daí, eu tinha uma moto, que era muito veloz. Aí eu tinha uma faca aqui que tava escondida (aponta para sua cintura). **Evandro:** Uma faca?

**Aranha de fogo:** É, é porque eu não posso usar ela. Porque é de zumbi.

**Evandro:** De zumbi?

**Aranha de fogo:** É. Porque ela corta, daí todo mundo vira zumbi, e daí ataca eles. **Evandro:** Ataca quem?

**Aranha de fogo:** Os malvados. Daí entra no corpo deles, e começa a bater neles assim (ele mostra batendo em si mesmo), e fala: (mudando o tom da sua voz) por que está se batendo? Hein? E depois eu disse: (muda o tom de voz de novo), moto, transforma em robô. E daí minha moto fica legal. Aí minha moto pega a espada de zumbi, e ela tem um escudo que é de fogo, daí o pé dela é de água e isso aqui é de fogo (aponta para a cabeça). E essa mão aqui, e eu disse: Moto, vira zumbi. E daí ela ficou mais irada de todos.

**Evandro:** É igual do motoqueiro fantasma?

**Aranha de fogo:** É. E daí a moto veio e transformou eu no motoqueiro fantasma. **Evandro:** E a aranha de fogo, onde que ela aparece?

**Aranha de fogo:** E aí, a Aranha de Fogo é muito gigante, e daí e se minha moto virar uma aranha de fogo pequena, aí eu joga uma bomba nela e ela fica “gigante” (com bastante ênfase). Eu fico em cima da moto. E daí, eu tenho um negócio que era aqui que vira de pedra, pááá. E quem bater nele vira pedra. E daí tinha o Transformes, porque era outro Transformes.

**Evandro:** E que horas você acordou? E que horas que é o fim?

**Aranha de fogo:** Não, mas vai demorar só um pouquinho desse jeito, oh! (ele mostra com as mãos). E daí eu saí de dentro da minha moto, eu saí correndo, e daí o cara me bateu.

**Evandro:** Quem bateu?

**Aranha de fogo:** Outro cara. Porque era um cara de zumbi. Daí eu comecei a bater nele muito forte (pow). E daí ele ficou preso lá, e ele disse: Me solta aqui. E aquele cara tinha arma na bunda.

**Evandro:** Tinha arma na bunda? (todos riem).

**Aranha de fogo:** Num é na bunda. É um negócio aqui, nas costas. Foi bem aqui oh! (mostra a cintura). E daí começou a atirar em mim, o cara que eu prendi. E eu fugi, e é o fim.

**Evandro:** Mas isso é um sonho de verdade ou uma história?

**Aranha de fogo:** Um sonho de brincadeira. (ri)

Destacamos esse sonho, narrado por Aranha de Fogo, para analisar como a criança retira da esfera midiática elementos para compor tanto o enredo dos acontecimentos que o envolvem como as personagens, suas ações e identidades que assume a partir do diálogo com esses discursos. Aqui no sonho, as relações entre o bem e o mal, bem como os recursos e as ações que a criança elege para que sua história seja bem sucedida, são compreendidos como fenômenos que se constituem na infância quando as relações com os discursos midiáticos são estabelecidas, ou seja, as crianças constroem situações em que se veem nela, além de criar e resolver os conflitos se apropriando de poderes extraordinários.

Aranha de fogo se vê como personagem dotado de poderes, capazes de transformar a moto em zumbi, além de transformar a “Aranha de fogo pequena” em um ser muito maior e gigante. Há aqui vozes retiradas do círculo midiático, que estão presentes no enredo que a

criança constrói ao se colocar como personagem que dá vida ao seu conto. Aranha de fogo se configura como peça que tem o poder de transformar as coisas, de vencer uma luta, enfrentar os “malvados” e vencê-los. Além disso, ele envolve outras personagens em sua narrativa, como o Transformers, sujeito cheio de forças, poderes e astúcias, protagonista em filme de ação.

Comprendemos que as identidades fictícias que a criança cria nessa narrativa são concebidas a partir de uma composição de elementos advindos do contexto midiático. Aranha de fogo permanece boa parte do tempo livre diante da TV. Essa interação com a televisão permite que a criança consiga, conforme argumenta Buckingham (2007), distinguir o que é realidade e o que é ficção. Ao dizer que o “sonho é de brincadeira”, o menino nos convida a refletir que ele tem consciência da ficção que elabora naquela situação, principalmente ao atribuir vida ao sonho, alimentando-o.

Durante as conversas que acontecem na escola e na Brinquedoteca, Aranha de fogo traz em seus discursos personagens midiáticos que povoam suas histórias. Esses discursos e personagens aparecem em suas brincadeiras o tempo todo. Além de ser um menino muito comunicativo e bastante conversador, ele sempre chama a atenção da turma para criar uma situação que envolve os colegas, mantendo seu lugar de líder, figura que, em geral, se caracteriza por ter muitos poderes. Em suas brincadeiras aparecem algumas cenas de perigo, em que ele e seus colegas se encontram, ou ocorre uma certa situação em que ele é convocado a salvar o mundo, se apropriando de várias personagens com as quais se identifica e dialoga.

A oficina a seguir é apresentada de maneira a compreender os significados que as crianças atribuem a determinadas imagens e elementos da mídia impressa como revistas, jornais e panfletos de propaganda. Nesses significados, as crianças expressam suas identidades a partir das figuras e imagens por elas escolhidas.

#### **4.6 Oficina “Um trabalho, minha identidade”: as crianças, no recorte e cole, compondo o mosaico de suas identidades**

Na maior parte do tempo, o prazer de selecionar uma identidade estimulante é corrompido pelo medo. Afinal, sabemos que, se os nossos esforços fracassarem por escassez de recursos ou falta de determinação, uma outra identidade, intrusa e indesejada, pode ser cravada sobre aquela que nós mesmos escolhemos e construímos. (BAUMAN, 2005, p. 44)

Tratar do tema identidade numa perspectiva contemporânea nos impulsiona a levar em consideração as reflexões de Bauman (2005). Contudo, o foco aqui consiste na constituição


identitária de crianças no sentido de considerar a mídia como referência simbólica nos processos de produção cultural na infância.

As crianças, constantemente, se identificam com símbolos e personagens das mídias em geral, especialmente as eletrônicas. Por várias vezes, observamos como as revistas são materiais que despertam curiosidade nas crianças. Foi a partir dessa análise que propomos a oficina “Um trabalho, minha identidade: as crianças, no recorte e cole, compondo o mosaico de suas identidades”, em que os meninos e as meninas foram convidados a folhear algumas revistas e posteriormente escolher as imagens com as quais se identificavam.


Primeiro deixamos os materiais dispostos na sala. As crianças manusearam bastante as páginas e brincavam com aqueles objetos. Após isto, deixamos que cada uma delas fizessem a recortagem, utilizando tesoura sem ponta, das imagens.

Em seguida, elas realizaram o trabalho de colar as imagens no papel A4 e, por fim, nos explicaram o que havia produzido naquela atividade. Pedimos às crianças que escolhessem imagens que as representassem, ou seja, que remetesse às suas identidades. Isto feito, cada criança explicou o trabalho que construiu. Em alguns trechos a seguir, inserimos apenas a fala da criança, em outros, os diálogos com o pesquisador por completo:

Quadro 14: Imagens e relatos das crianças sobre a oficina de recorte e cole

Relato das crianças – Um trabalho, minha identidade	
<p><b>Florzinha</b></p> 	<p><i>Evandro: Essa é você, Florzinha?</i>  <i>Florzinha: Sim.</i>  <i>Evandro: É você e quem?</i>  <i>Florzinha: Eu e o Dinossauro.</i>  <i>Evandro: E aqui, com esse monte de gente no chão, o que foi?</i>  <i>Florzinha: Foi um acidente lá em Guiratinga<sup>38</sup>.</i>  <i>Evandro: E aqui, você estava feliz?</i>  <i>Florzinha: Sim.</i>  <i>Evandro: Vocês estavam namorando?</i>  <i>Florzinha: Ahã, e a gente tava tirando foto no celular.</i></p>

<sup>38</sup> Guiratinga é um município do interior de Mato Grosso.

<p><b>Aranha de fogo</b></p> 	<p><b>Evandro:</b> <i>Mostre seu trabalho, Aranha de fogo. Todos esses é você?</i></p> <p><b>Aranha de fogo:</b> <i>Não, porque eu tava me mudando, eu mudei de gato, aí eu mudei de homem, desse homem e de mulher, daí pra fingir que eu era todos. Daí, porque eu era pequenininho e o garoto me deu água e daí eu fiquei grande.</i></p> <p><b>Evandro:</b> <i>Ah tá, e daí é o fim?</i></p> <p><b>Aranha de fogo:</b> <i>Nãããooo. Mas daí, o Dinossauro era esse daqui, pequenininho. E Daí o Dinossauro disse: “quem é você?”. “Meu nome é Aranha de fogo”. E daí o fim, precisa de um....aqui, eu estava em outro lugar, eu estava na América. E daí, eu fui lá no Sul.</i></p> <p><b>Evandro:</b> <i>Mas por que você pegou essas pessoas tudo olhando pra cima?</i></p> <p><b>Aranha de fogo:</b> <i>É, é porque eles não me tava vendo.</i></p> <p><b>Evandro:</b> <i>E você estava onde?</i></p> <p><b>Aranha de fogo:</b> <i>Aí eu fui pra minha casa dormir.</i></p> <p><b>Evandro:</b> <i>E aí é o fim?</i></p> <p><b>Aranha de fogo:</b> <i>Não. Aí eu peguei a minha toca, e daí eu coloquei, e daí porque tava muito frio. E daí eu fui caminhando lá, e aí eu disse: “Hoje está nevando”. E daí eu brinquei de neve com meus amigos aranha.</i></p> <p><b>Evandro:</b> <i>Ok. Agora vou perguntar para os outros...</i></p> <p><b>Aranha de fogo:</b> <i>E daí, eu fui na loja dos cachorros, e daí eu escolhi um gato e um cachorro, porque o gato era um rato e o cachorro era o....</i></p> <p><b>Evandro:</b> <i>E como você ficou no meio dessa história e dessas figuras que você colou?</i></p> <p><b>Aranha de fogo:</b> <i>Eu tava bem invisível. É o fim.</i></p>
---	---

Fonte: Elaborado pelo autor.

Destacamos o relato de Aranha de fogo para explorar a questão do “olhar”, que mais uma vez aparece no discurso da criança. O olhar não deixa de ser um significado forte aqui na pesquisa. Notamos que a maioria das imagens escolhidas pelo garoto possui o olhar como destaque, mas é um olhar que, contraditoriamente, o faz ficar invisível, no caso o menino. A criança diz que as pessoas não o veem. Lembra-nos de algo fictício, em que somente quem tem poderes pode possuir esse privilégio. Hall (2011) entende que o sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos. É o que vimos em Aranha de fogo<sup>39</sup>. O próprio menino aponta que altera suas identidades em mais de uma vez: “eu tava me mudando, eu mudei de gato, aí eu mudei de homem, desse homem e de mulher [...]”.

<sup>39</sup> Em janeiro de 2014, ao encontrar a criança, representada aqui na pesquisa por “Aranha de fogo”, na Unidade do SESC Rondonópolis, o menino correu em direção ao professor (Evandro) para lhe dar um abraço. O garoto participava do projeto Colônia de Férias (coordenado pelo pesquisador) e, nesse encontro, trouxe a seguinte mensagem: “Tio, eu não sou mais o Aranha de fogo, agora eu sou o Ben 10”.

Analisamos, portanto, que existem nesses diálogos vários aspectos que compõem as identidades que a criança assume.

Nos diálogos a seguir, consideramos como as crianças criam estratégias para compor identidades não fixas e únicas, além de discursos autoritários carregados de enunciados de outrem.

Quadro 15: Imagens e relatos das crianças sobre a oficina de recorte e cole

Relato das crianças – Um trabalho, minha identidade

**Moranginho**



**Evandro:** *Cadê você?*

**Moranginho:** *Aqui (apontou para a modelo).*

**Evandro:** *Será que ela é rica ou pobre?*

**Moranginho:** *Rica, né! Essa aqui é minha filha.*

**Evandro:** *Sério? E quem é o pai dessa filha?*

**Moranginho:** *O Dinossauro. Do outro lado da folha havia outra figura.*

**Evandro:** *Uai, mas não tá diferente a cor do cabelo?*

**Moranginho:** *Aqui é porque eu pintei o cabelo. E aqui eu não pintei. Aqui eu passei só shampoo e creme, e o cabelo ficou assim. Aí, ficou com luzes.*

**Evandro:** *O que é luzes?*

**Moranginho:** *Luzes é aquele negócio que nós enrola no cabelo, fica enroladinho, e muda a cor.*

**Evandro:** *E todo mundo se quiser fazer luzes pode? Até a Sereia?*

**Moranginho:** *Não, a Sereia não pode porque o cabelo dela é muito...é meio durinho. Aí num dá pra enrolar.*

**Evandro:** *E o seu cabelo, é lisinho? Respondeu: Mais ou menos (rindo).*

**Super-herói**



**Evandro:** *E você super-herói, cadê você?*

**Super-herói:** *Eu não tô aí não.*

**Evandro:** *E o que são essas coisas que você colocou aqui?*  
**Super-herói:** *Eu coloquei essas frutas. Isso daqui é um celular. Eu gosto de trabalhar com celular.*

**Evandro:** *Ah, você trabalha com celular, e o que você faz com o celular?* **Super-herói:** *Eu arrumo o celular.*

**Evandro:** *E você ganha dinheiro?*

**Super-herói:** *Ganho.*

**Evandro:** *E o que você faz com esse dinheiro?*

**Super-herói:** *Eu arrumei muito celular e comprei todas essas coisas aqui (apontando para as frutas e alimentos).*

**Evandro:** *Pra você comer?*

**Super-herói:** *É.*

### Maria Chok Chok



**Evandro:** *Essa aqui é você?*

**Maria Chok Chok:** *Sim.*

**Evandro:** *Ela é rica?*

**Maria Chok Chok:** *Ahã.*

**Evandro:** *Você estava fazendo o quê?*

**Maria Chok Chok:** *Desfilando.*

**Evandro** (apontei para uma figura): *Parece a professora Helena, né?*

*Todos responderam e concordaram que sim.*

### Joaninha



**Joaninha:** *Eu cortei eu e o Dinossauro.*

**Moranguinho** exalta e diz: *Não, o Dinossauro é meu! Mostrei a figura da modelo e da Ana Maria Braga, perguntei quem é ela. Ela apontou a figura da modelo e disse: “Essa aqui é eu.” Perguntei se Ana Maria Braga era velha, ela disse que sim.*

### Princesa



**Princesa:** *Essa é eu. Aqui eu tô trabalhando, aqui eu tô vendo a mulher, a mulher trabalhando.*

**Evandro:** *Então, você é a patroa?*

**Princesa:** *É.*

**Evandro:** *Você não é empregada, não?*

**Princesa:** *Não.*

**Evandro:** *Por quê? É melhor ser a patroa?*

**Princesa:** *É. Depois não sou mais a patroa, eu sou a empregada de novo.*

### Sereia



**Sereia:** *Essa é eu, e essa também (se referindo às mulheres bem vestidas). Na figura do casal, perguntei se ela iria beijar o rapaz. Sereia disse que sim. Perguntei: Mas por que aqui você tá com o cabelo loiro e aqui tá preto? Pode?*  
**Sereia:** *Pode, é só pintar.*



**Leão de fogo**

**Evandro:** Ô gente, agora o Leão de fogo vai falar.

**Leão de fogo:** Agora eu não sou mais o Leão de fogo. Eu sou o Leão de água de laser.

**Leão de Fogo:** Eu tô dentro do carro, eu tô indo lá pro futebol.

**Evandro:** Você é jogador?

**Leão de Fogo:** Ahã. Aí depois eu fui bemmmmm pro castelo.

**Evandro:** Você mora lá?

**Leão de Fogo:** É, e depois eu fui lá no petshop e depois eu comprei um cachorrinho e um gato, aí eles tava brincando comigo, aí depois é o fim.

**Mair:** Mas pra gente morar no castelo a gente tem que ter dinheiro ou não?

**Leão de Fogo:** Tem...

**Evandro:** E como você fez pra conseguir esse dinheiro?

**Leão de Fogo:** Tem que ter muito dinheiro, eu tinha muito dinheiro pra comprar o carro e o castelo.

**Evandro:** Mas como você conseguiu, trabalhando, jogando futebol?

**Leão de Fogo:** Eu ganhei um troféu, e quando eu ganhei, depois o homem me deu muito dinheiro pra mim comprar muitas coisas. E é o fim agora.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Com esses discursos, em que destacamos determinadas questões, como: afirmar ser a modelo, rica, da foto; ser jogador de futebol bem sucedido; ganhar um troféu e receber muito dinheiro; ser a patroa que manda na empregada; o homem que arruma muitos celulares; estar namorando e tirar foto no celular; a mulher que beija o rapaz e pinta o cabelo; enfim, são aspectos analisados por nós, não apenas sob a ótica dos conceitos, como o dialogismo e a alteridade, mas também a partir das reflexões de Bauman (2005) e Hall (2011).

A partir desses aspectos, analisamos alguns pontos que se configuram como elementos, “peças”, para a composição identitária. Bauman (2005) faz uso do termo “peças de um quebra-cabeça” para compreender as identidades que se constituem a partir das inúmeras peças existentes em nossas mãos – algumas estão ao nosso alcance, outras não. Retomamos as considerações de Bauman (2005) quando argumenta que, para solucionar a montagem de um quebra-cabeça, é preciso selecionar os meios para um determinado fim, e que no caso da identidade é preciso “descobrir o quão atraente são os objetivos que podem ser atingidos com os meios que se possui” (p. 55). As crianças, com as peças que têm em mãos, constroem (montam) suas identidades a partir das configurações que são disponibilizadas na cultura de seu tempo. É o caso de Leão de fogo, por exemplo, pois as “peças”, para ele, se constituem da seguinte maneira: primeiro ele é o Leão de fogo, mas depois já resolve ser o “Leão de água de

laser”, em seguida, é um jogador de futebol que está indo treinar, depois vai para o castelo, em seguida, para o petshop, além de ganhar muito dinheiro. Tudo isso acontece em um espaço muito curto de tempo, em que a criança organiza as peças de seu jogo com o intuito de constituir sua vida no mundo atravessado pelo tempo cronológico, veloz e avassalador.

Tais questões nos convidam a retomar as análises de Hall (2011). O autor, ao abordar a concepção de identidade do sujeito pós-moderno, nos sinaliza que esta é aquela que, por não possuir uma identidade fixa, essencial e duradoura, é formada continuamente, uma seguida de outra. As meninas Princesa e Sereia ilustram muito bem tal reflexão. Princesa diz, a priori, ser a patroa que vê a empregada trabalhando, mas depois assume outra postura e afirma: “não sou mais a patroa, eu sou a empregada de novo”. Por outro lado, Sereia não vê problemas em assumir outra identidade, pois conforme diz, ela agora pode ser uma mulher loira e, de repente ou ao mesmo tempo, torna-se uma mulher morena. Como Sereia destaca: “é só pintar”. Eis aqui o que Hall (2011) argumenta: as identidades não são unificadas ao redor de um eu coerente. Elas se constituem e se transformam à medida em que os sujeitos se percebem no mundo, onde as circunstâncias nem sempre são os fatores determinantes.

## 5 CONSIDERAÇÕES: A CONSTITUIÇÃO DA INFÂNCIA NO MUNDO CONTEMPORÂNEO EM SEUS DIÁLOGOS COM AS MÍDIAS ELETRÔNICAS

As ciências exatas são uma forma monológica de conhecimento: o intelecto contempla uma coisa e pronuncia-se sobre ela. Há um único sujeito: aquele que pratica o ato de cognição (de contemplação) e fala (pronuncia-se). Diante dele, há a coisa *muda*. Qualquer objeto do conhecimento (incluindo o homem) pode ser percebido e conhecido a título de coisa. Mas o sujeito como tal não pode ser percebido e estudado a título de coisa porque, como sujeito, não pode, permanecendo sujeito, ficar mudo; conseqüentemente, o conhecimento que se tem dele só pode ser *dialógico*. (...) A dialética nasceu do diálogo para retornar ao diálogo num nível superior (ao diálogo das pessoas).

Mikhail Bakhtin (1992)

Investigar as linguagens, a cultura e a construção do conhecimento numa perspectiva contemporânea nos impulsiona em assumir a perspectiva dialógica e alteritária na pesquisa, que abre janelas e nos permite colocar em evidência a infância e a cultura contemporânea como elementos que se complementam e, às vezes, se contradizem, capazes de trazer para o debate as crianças, compreendidas, portanto, como sujeitos não *mudos*, conforme revelam as palavras de Bakhtin.

Conceber a criança como sujeito que fala e, conseqüentemente, produz conhecimento é reconhecê-la como responsável pela tessitura que a constitui. Essa configuração se dá no sentido de valorizar a sua voz no diálogo com o outro (até mesmo com o adulto) e, especialmente, quando elas dialogam com os signos da mídia, mais especificamente com as personagens dessa cultura, com as quais meninos e meninas interagem, construindo, assim, novos modos de ser, agir, pensar, brincar, olhar o mundo e se posicionar nele.

São os diálogos das crianças, na relação com a cultura midiática e com o outro, que dão vida à pesquisa de campo. Além disso, a dialogicidade que se processa nas relações estabelecidas entre os pares e com o adulto constitui seu viés privilegiado. A partir dessas análises, ressaltamos que as crianças provocam transformações culturais e ganham, cada vez mais, espaço no meio social.

Os mais recentes estudos da infância consideram a criança como ator na vida social e a infância como uma categoria ativa e permanente na sociedade. Nesse universo multifacético habitado por homens da sociedade pós-moderna, nos relacionamos com sujeitos que se situam, intervêm no mundo, rompem com fronteiras que antes representavam um fosso entre o universo adulto e infantil. Meninos e meninas, que se apropriam dos discursos midiáticos e

compõem histórias, constroem valores, significam, ressignificam e constituem suas identidades na sociedade contemporânea, marcada, visivelmente, pelas novas tecnologias e por produtos e objetos típicos com que nos deparamos no decorrer dos dias e nas cenas da vida pós-moderna.

Movidos pelo objetivo principal deste processo de investigação, o fio condutor consistiu em compreender os significados que as crianças constroem sobre os discursos da mídia, além de analisar como estes se expressam em seus modos de ser, agir e se relacionar com o outro em contextos educativos. Contudo, depois de acompanharmos as crianças, *in loco*, em espaços como a escola e a Brinquedoteca, é possível compreendermos que os textos de mídia estão presentes em seus discursos, de modo a permear seus diálogos, suas brincadeiras e seus modos de ser. São visíveis, principalmente nos momentos em que afirmam ser a modelo, a mulher famosa e rica, o jogador de futebol que ganha muito dinheiro, o homem invisível ou o personagem dotado de poderes.

Esses discursos se materializam no processo de construção de significados e valores, que se faz presente no jogo de perguntas e respostas, estabelecido entre crianças e adultos – pesquisador e professora. Referimo-nos a valores relativos à beleza, fama, visibilidade, poder aquisitivo, preferências, entre outros. São significados presentes na vida das crianças desde muito cedo, perseguidos e idealizados por elas, impulsionadas pela ótica do poder, do status, da visão do outro. Elas atribuem significações nos modos como constituem as identidades que assumem. Estas se baseiam nas personagens que se destacam na mídia contemporânea ao tê-las como referências. Isto aparece nas músicas que trazem à tona, nos enredos que configuram suas brincadeiras e nos “sonhos” e histórias que descrevem como legítimos de sua cultura e de seus próprios tempos de vida.

Compreendemos, também, que os significados que as crianças atribuem aos assuntos que a cultura midiática põe à mesa aparecem nos diálogos que elas estabelecem entre si, nas rodas de amigadas e nas culturas lúdicas que produzem. Ao brincar com as crianças e, principalmente, ao conversar com elas sobre as coisas do mundo adulto, verificamos que estas não possuem barreiras ou delimitações a respeito da fronteira que separa as gerações e os tempos da vida infantil e adulta, tampouco se apresentam como leigas diante dos temas que cruzam nosso contexto, marcado pela presença forte da mídia, uma vez que sempre nos trazem explicações repletas de sentidos.

Por considerarmos a cultura lúdica como um viés importante em nossas análises, bem como destacamos, ao longo do texto, como elemento importante e marcante da infância, compreendemos que as brincadeiras construídas e vividas pelos sujeitos são repletas de

signos, “peças”, imagens e representações que a cultura midiática traz como elementos que repercutem e participam da composição de identidades, advindas do estreitamento de laços entre a criança, a televisão, os computadores, e os aparelhos eletrônicos.

O brincar aparece como atividade presente fortemente na vida das crianças. É durante a brincadeira que é rompido o paradoxo entre o estranhamento e o familiar, marcado pela natureza do objeto lapidado ao longo desse processo. Durante os momentos em que o brincar é tido como instrumento pedagógico, portanto dialógico e alteritário, nos aproximamos das crianças e, só assim, ao dialogar com elas, é possível compreender os artifícios e as dimensões que compõem o mundo habitado por esses sujeitos.

Ao analisar as informações e os textos de mídia, que as crianças trazem em seus discursos e que, de um modo ou de outro, estão presentes nas interações que ocorrem em contextos educativos frequentados por elas, como a escola e a Brinquedoteca, percebemos como os discursos midiáticos se fazem presentes nos enunciados que produzem no espaço educativo e penetram suas relações. Esses discursos ressoam a palavra do outro e são capazes de transformar as experiências lúdicas e a maneira como a criança vê o mundo e nele opera.

Nessa mesma perspectiva, observamos algumas questões que as crianças têm nos apresentado. São implicações provocadas pela emergência dos significados que elas atribuem a textos de mídia no espaço escolar. O que é proibido na família aparece na escola como algo valorizado em função do grupo de crianças. Contudo, as relações que as crianças têm estabelecido nesse contexto educativo está sendo, cada vez mais, apreciada entre os pares como aspectos da cultura midiática que lhes fornecem subsídios para compor suas culturas.

No mundo contemporâneo, às vezes nos encontramos, inclusive, perplexos, diante da imensa e infinita rede de aparelhos eletrônicos e tecnológicos com os quais as crianças também interagem. Deparamo-nos com crianças, que se tivessem a autonomia de comprar, teriam aparelhos super sofisticados, com aplicativos que os adultos utilizam, dos quais elas também se apropriam e estabelecem relações, como o Facebook, whatsapp, instagram, jogos online, entre outras opções. Durante a pesquisa nos encontramos, o tempo todo, com crianças que conhecem as inovações lançadas pelo mercado e pela indústria tecnológica, para as quais o medo e o receio de manusear um objeto eletrônico estão longe de fazerem parte de suas vidas.

Dizer que as crianças, atualmente, têm se apresentado no meio social com comportamentos bem diferentes aos das crianças do século passado acaba sendo uma constatação. Destacamos, contudo, o seguinte fato: durante o processo da pesquisa de campo, houve uma cumplicidade muito grande entre pesquisador e crianças, que acabou sendo uma

conquista. Tal questão contribuiu, e muito, para que a pesquisa tenha se configurado como um espaço de emergência de determinadas situações nas quais as crianças revelaram (principalmente quando contam sobre as proibições existentes em casa), e que de certa forma, são acontecimentos e fatos que, possivelmente, elas não revelariam em outros contextos. Um exemplo é o caso das meninas que trazem para o grupo de crianças, professora da turma e pesquisador, algumas questões que são mantidas como “segredos” que permanecem na escola, que apenas naquele contexto poderiam ser discutidos e explorados. Desse modo, afirmamos que as crianças, em diversas situações, têm se revelado de uma forma que elas não se revelariam se estivessem, por exemplo, na presença da família ou dos pais.

Com este trabalho é possível compreender como a intervenção no processo de pesquisa provoca nas crianças a emergência de outros significados e valores no espaço escolar, de modo que fora desse contexto os “segredos” ficariam restritos ao grupo de crianças, sem que os adultos tivessem possibilidade de conhecê-los e com eles dialogar. A pesquisa, assim, suscita um espaço dialógico, em que se confrontam diferentes experiências e concepções de infância no contexto da escola. Por um lado, analisamos as crianças que buscam valorizar comportamentos (proibidos) na escola, no grupo entre os pares e, por outro, a pesquisa no contexto escolar como palco que permite a construção de outros significados a partir dos “segredos” que deixam de ser restritos e silenciados.

As novelas, programas de TV, o Facebook, a música, o futebol, desenhos e filmes foram alguns dos temas e assuntos que as crianças trouxeram como foco, dignos de serem trabalhados na educação da vida humana, no sentido de ensinar e analisar os significados que as crianças atribuem a essas questões. Todos esses elementos permitiram a construção de muitos diálogos, tomados e problematizados por nós no processo investigativo. Tal questão tem nos permitido compreender um pouco mais sobre o que as crianças pensam, acreditam, sabem e dizem a respeito dos assuntos que circulam na mídia contemporânea. Esta, a cada dia, lança outras personagens de desenho, novela, time de futebol, filme de ação, clipe musical, visto que, rapidamente, conquistam as crianças, tornando-se referências e transformando, assim, os modos de mapear a infância, de ser criança, de brincar, de agir e, conseqüentemente, de significar o mundo.

A constituição da infância na contemporaneidade é vista por nós como uma construção histórica, em que as “identidades flutuam no ar”, conforme destaca Bauman (2005). Considerar a educação de crianças e seus processos de constituição identitária num contexto atravessado pela mídia, significa, desde já, ter a astúcia e o discernimento de que

essa construção só é possível se considerarmos os aspectos múltiplos, não fixos, incertos, impermanentes e em constante devir em que todos nós estamos inseridos.

Educar com a mídia em favor desse processo, como mecanismo que possibilita ensinar e construir conhecimento é o grande desafio aqui lançado. O dialogismo e a alteridade, assumidos como vieses durante todo o processo de pesquisa, nos permitiram adotar uma postura teórico-metodológica, tecida no diálogo que se instaura a partir da relação com outro, uma vez que adultos e crianças, meninos e meninas, pesquisador e professora possuem voz, carregam ideias, valores, olhares, modos de ser e agir, enfim, constroem significados.

São dezesseis os sujeitos com os quais estreitamos os laços e permitiram que novos olhares fossem lançados para os estudos da infância. Sereia, Florzinha, Aranha de fogo, Leão de fogo, Max Steel, Barbie, Batman, Moranguinho, Super-herói, Rapunzel, Maria Chok Chok, Princesa, Dinossauro, Bob Esponja, Joanelinha e Super-Homem são as crianças personagens que, junto a nós, construíram outras possibilidades de compreensão dos elementos, discursos e textos que circulam na cultura midiática, por conseguinte, nos instigaram a conhecer, cada vez com mais intensidade, o universo que abrange a infância e a cultura contemporânea.

De educador à pesquisador, de “hóspede à anfitrião” - o sujeito que, à luz das teorias contemporâneas dos estudos da infância, e por, também, se debruçar sobre os assuntos da mídia, cultura lúdica e identidades, aqui finaliza as reflexões retomando as análises de Amorim (2001). O educador físico entrou em cena na escola, assumindo o papel de hóspede, e passou a conviver com a professora das crianças dividindo o mesmo espaço, afetando e alterando a sua rotina. Ao assumir outro personagem na pesquisa, tornando-se um “anfitrião”, junto à professora na escola, percebemos como as crianças se constituem na presença do outro. Dessa forma, refletimos que a criança se posiciona como aluna na relação com a professora, sobretudo na ocasião em que esta atuava antes da presença do “hóspede” (pesquisador). Mais adiante, elas percebem a professora não apenas como “a professora”, mas como, também, alguém que as indaga, interpela e se ocupa das questões que trazem e são valorizadas entre elas, no âmbito de seus grupos. É por isso, provavelmente, que elas nos dizem as coisas, contam e explicam o que pensam e conhecem. É por isso que a escola como espaço de pesquisa e a pesquisa como espaço de mediação para as relações pedagógicas se tornam possíveis, portanto, são ambientes que se ampliam e ramificam, pois neles construímos conhecimentos.

## REFERÊNCIAS

AGAMBEN, G. **Infância e história: destruição da experiência e origem da história**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.

AMORIM, M. A contribuição de Mikhail Bakhtin: a tripla articulação ética, estética e epistemológica. In: FREITAS, M. T.; JOBIM E SOUZA, S.; KRAMER, S. (orgs.) **Ciências humanas e pesquisa: leitura de Mikhail Bakhtin**. São Paulo: Cortez, 2003.

AMORIM, M. O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas Ciências Humanas. São Paulo: Musa Editora, 2001.

ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, SP: Papyrus, 1995.

BAKHTIN, M. (VOLOCHINOV). **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1995. p. 31 – 38.

\_\_\_\_\_. **Estéticada criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

\_\_\_\_\_. **Questões de literatura e de estética: a teoria do romance**. 4ª ed. São Paulo: Editora UNESP/Hucitec, 1998.

BAUMAN, Z. **Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi**. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

\_\_\_\_\_. **Vida Líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2007.

BELLONI, M. L. **O que é sociologia da infância**. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

BENJAMIN, W. **Obras escolhidas: Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. 3ª Ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.

BRAIT, B. As vozes bakhtinianas e o diálogo inconcluso. In: BARROS, D. L. P.; FIORIN, J. L. (orgs.) **Dialogismo, polifonia, intertextualidade**. São Paulo: Editora da USP, 1994. p. 11 - 27.

BROUGÈRE, G. A criança e a cultura lúdica. In: KISHIMOTO, T. M. **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.



BROUGÈRE, G. **Brinquedo e cultura**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010. (Coleções questões da nossa época; v. 20).

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

CARLSSON, U.; FEILITZEN, C. V. (orgs.). **A criança e a mídia: imagem, educação, participação**. 2. Ed. – São Paulo: Cortez; Brasília – DF: UNESCO, 2002.

CASTRO, L. R.; BESSET, V. L. Pesquisa-intervenção na infância e juventude: construindo caminhos. In: CASTRO, L. R.; BESSET, V. L. (orgs.). **Pesquisa-intervenção na infância e juventude**. Rio de Janeiro: Trarepa/FAPERJ, 2008.

CASTRO, L. R. Conhecer, transformar (-se) e aprender: pesquisando com crianças e jovens. CASTRO, L. R.; BESSET, V. L. (orgs.). **Pesquisa-intervenção na infância e juventude**. Rio de Janeiro: Trarepa/FAPERJ, 2008.

CORSARO, W. A. **Sociologia da infância**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

DAMATTA, R. **Relativizando: uma introdução à antropologia social**. 5<sup>a</sup> ed. Rio de Janeiro: Rocco, 1987.

\_\_\_\_\_. **A Casa & a rua: espaço, cidadania, mulher e morte no Brasil**. 5<sup>a</sup> ed. Rio de Janeiro: Rocco, 1997.

FEILITZEN, C. Quantidade de tempo que as crianças passam vendo TV: estatísticas de dez países. In: CARLSSON, U.; FEILITZEN, C. V. (orgs.). **A criança e a mídia: imagem, educação, participação**. 2. Ed. – São Paulo: Cortez; Brasília – DF: UNESCO, 2002.

FERNANDES, A. H.; OSWALD, M. L. M. B. Criança, mídia e produção de narrativas: As relações com a imagem e o pensar. In: GOUVÊA, G.; NUNES, M. F. (orgs.) **Crianças, mídias e diálogos**. Rio de Janeiro: Rovellet, 2009.

FERRARINI, A. R. K. **(Des)Encontros de gerações no século XXI: experiências de crianças e adultos com as mídias e as novas tecnologias na cultura contemporânea**. Dissertação de mestrado – Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Mato Grosso, 2013.

FLICK, U. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. 2. ed. – Porto Alegre: Bookman, 2004.

HAAL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11. ed., Rio de Janeiro: DP&A, 2011.

JEMPSON, M. Algumas ideias sobre o desenvolvimento de uma mídia favorável à criança. In: CARLSSON, U.; FEILITZEN, C. V. (orgs.). **A criança e a mídia: imagem, educação, participação**. 2. Ed. – São Paulo: Cortez; Brasília – DF: UNESCO, 2002.

JOBIM E SOUZA, S. **Infância e linguagem: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin**. Campinas, SP: Papirus, 1994.

JOBIM E SOUZA, S.; SALGADO, R. G. Mikhail Bakhtin e a ética das imagens nos estudos da infância: uma proposta de pesquisa intervenção. In: CASTRO, L. R.; BESSET, V. L. (orgs.) **Pesquisa-intervenção na infância e juventude**. Rio de Janeiro: Trarepa/FAPERJ, 2008.

JOBIM E SOUZA, SALGADO. A criança na idade mídia: reflexões sobre cultura lúdica, capitalismo e educação. In: SARMENTO, M. J.; GOUVEA, M. C. S. (orgs.). **Estudos da infância: educação e práticas sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. p. 207 – 221.

KISHIMOTO, T. M. O Jogo e a educação infantil. In: KISHIMOTO, T. M. (org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 14. ed. – São Paulo: Cortez, 2011.

\_\_\_\_\_. Froebel e concepção de jogo infantil. In: KISHIMOTO, T. M. **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

KRAMER, S. Pesquisando infância e educação: um encontro com Walter Benjamin. In: KRAMER, S.; LEITE, M. I. (orgs.). **Infância: Fios e desafios da pesquisa**. Campinas, SP: Papirus, 1996.

LEVIN, S. **Rumo a uma infância virtual?: a imagem corporal sem corpo**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

LÜDKE, M., ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MANNEHEIM, K. **Sociologia**. São Paulo: Ática, 1982.

MONTANDON, C. **Sociologia da Infância: balanço dos trabalhos em língua inglesa**. Caderno de Pesquisa, nº 112, p. 33-60, março/2001.

PEREIRA, R. M. R.; MACEDO, N. M. R. (orgs.). **Infância em Pesquisa**. Rio de Janeiro: Nau, 2012.

PEREIRA, R. M. R. Pesquisa com crianças. In: PEREIRA, R. M. R.; MACEDO, N. M. R. (orgs.). **Infância em Pesquisa**. Rio de Janeiro: Nau, 2012.

PROUT, A. **Reconsiderando a nova sociologia da infância**. Cadernos de Pesquisa, v.40, n.141, p.729-750, set./dez. 2010.

QVORTRUP, J. **A infância enquanto categoria estrutural**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 36, n. 2, p. 631-643, maio/ago. 2010.

SALGADO, R. G. **Ser criança e herói no jogo e na vida: A infância contemporânea, o brincar e os desenhos animados**. Tese de doutorado – Programa de Pós Graduação em Psicologia Clínica, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005.

SALGADO, R. G. et al. **“Tudo junto e misturado?”: a infância contemporânea no diálogo entre crianças e adultos**. Revista Teias, v. 14, n. 31, p. 46 – 61, maio/agosto. 2013.

SANTAELLA, L. Formas de socialização na cultura digital. In: SANTAELLA, L. **Culturas e artes do pós-humano: da cultura das mídias à cibercultura**. São Paulo: Paulus, 2003.

SARLO, B. **Cenas da vida pós-moderna: intelectuais, arte e videocultura na Argentina**. 4 ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2006.

SARMENTO, M.; GOUVEA, M. C. S. (orgs.). **Estudos da infância: educação e práticas sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

SARMENTO, M. **Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância**. Educ. Soc., Campinas, vol. 26, n. 91, p. 361-378, Maio/Agosto 2005.

SIROTA, R. **Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar**. Caderno de Pesquisa, nº 112, p. 7-31, março/2001.

SOUSA, L. S.; NASCIMENTO, D. C. Quem é a criança na TV criança. In: GOUVÊA, G.; NUNES, M. F. (orgs.) **Crianças, mídias e diálogos**. Rio de Janeiro: Rovelte, 2009.

<http://www.ufmt.br/ufmt/site/secao/index/Rondonopolis/3585> Pesquisado em: 30/08/2012

<http://www.oscroods.com.br/> Pesquisado em: 04/04/2013

<http://www.vagalume.com.br/leo-rodriquez/ela-e-top.html> Pesquisado em: 20/03/2013

<http://www.vagalume.com.br/sharon-axe-moi/limaozinho.html> Pesquisado em: 23/09/2013

<http://www.youtube.com/watch?v=OI09qNY3Fng> Pesquisado em: 23/09/2013.

**ANEXOS**

**Anexo 1: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Pais das Crianças)****UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO  
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE RONDONÓPOLIS  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO****Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Pais das Crianças)**

Seu filho(a) está sendo convidado(a) para participar, como voluntário, da pesquisa **“Infância e cultura contemporânea: os diálogos das crianças com a mídia em contextos educativos”**.

Após ser esclarecido(a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar que seu(sua) filho(a) faça parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias, uma delas é sua e a outra é do pesquisador. Caso você não aceite que ele(ela) participe, não terá nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição onde seu(sua) filho(a) estuda.

O objetivo desta pesquisa é estudar as relações estabelecidas entre as crianças e mídia.

Neste trabalho, seu(sua) filho(a) participará de entrevistas, jogos e ações recreativas propostas pelo pesquisador, atividades feitas em grupos formados pelo professor e colegas de turma. Será utilizado gravador digital de voz para registro dos momentos em que as crianças brincam juntas e com o professor. Por isso, é importante deixar claro que essas gravações não serão utilizadas por outras pessoas que não sejam as próprias crianças, o professor e os pesquisadores que participam deste estudo, ou seja, as gravações não deverão ser divulgadas para outras pessoas que estejam fora da pesquisa.

Não há riscos na participação de seu(sua) filho(a) na pesquisa.

Os benefícios para você, como responsável pela criança, é contribuir para que os estudos sobre os assuntos que permeiam as interações das crianças com a mídia avancem e

permitam uma educação mais adequada às experiências que elas hoje possuem e, além do mais, nos proporciona compreendê-las melhor na sociedade em que convivemos.

Os dados de seu(sua) filho(a) serão confidenciais e garantimos o sigilo de sua participação durante toda pesquisa, inclusive quando for divulgada.

Os dados não serão divulgados com os nomes das crianças e dos professores, muito menos acompanhados por qualquer tipo de imagem dessas pessoas. Para isso, serão informadas apenas as iniciais dos nomes.

Você receberá uma cópia deste termo onde tem o nome, telefone e endereço do pesquisador responsável, para que você possa localizá-lo a qualquer momento: Evandro Salvador Alves de Oliveira, professor do Serviço Social do Comércio (SESC Rondonópolis), telefone institucional (██████████), celular (██████████), email ([evandro\\_edfisica@hotmail.com](mailto:evandro_edfisica@hotmail.com)), endereço: ██████████ ██████████, Rondonópolis, Mato Grosso.

Em caso de dúvida, você pode procurar o Comitê de Ética em Pesquisa do Hospital Universitário Júlio Müller/UFMT, pelo telefone (65) 3615- 8254, com a Profª Shirley F. Pereira (coordenadora).

Considerando os dados acima, **CONFIRMO** estar sendo informado(a) por escrito e verbalmente dos objetivos desta pesquisa e em caso de divulgação, de acordo com o que foi apresentado, **AUTORIZO** a publicação.

Eu (nome do responsável pela criança) .....

Nome do(a) filho(a):.....

Idade:.....

Sexo:.....

Naturalidade:.....

RG nº:....., declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios da participação de meu(minha) filho(a) na pesquisa e concordo que ele(a) participe.

**Assinatura do responsável:**

\_\_\_\_\_

**Anexo 2: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Professora da turma)**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO  
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE RONDONÓPOLIS  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**Termo de Consentimento Livre e Esclarecido**

Você está sendo convidado(a) para participar, como voluntário(a), da pesquisa **“Infância e cultura contemporânea: os diálogos das crianças com a mídia em contextos educativos”**.

Após ser esclarecido(a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias, uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável. Em caso de recusa, você não terá nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição que recebe assistência.

O objetivo desta pesquisa é estudar as relações estabelecidas entre as crianças e mídia.

Seu envolvimento nesta pesquisa consistirá em participar de entrevistas sobre a criança contemporânea no diálogo com os personagens da mídia. Serão feitos, também, registros das interações das crianças, sobretudo em situações lúdicas, por meio de gravador digital de voz. Em função disto, é importante esclarecer que as gravações produzidas serão divulgadas **apenas** no contexto da pesquisa e, mesmo assim, mediante o consentimento prévio das pessoas envolvidas.

Não há riscos em sua participação na pesquisa.

Os benefícios para você enquanto participante da pesquisa são contribuir para uma melhor compreensão das experiências lúdicas infantis, dos valores e da constituição das identidades das crianças, permitindo a construção de novas possibilidades de propostas educativas que estejam mais adequadas ao processo educativo construído na relação entre professor e aluno.





**Anexo 3: Declaração da Diretora – “Escola Municipal de Educação Infantil Mateus Vinícius Braz”**



**DECLARAÇÃO**

Rondonópolis, 21 de setembro de 2012.

Declaro, para os devidos fins, que estou ciente e autorizo a realização da pesquisa “Infância e cultura contemporânea: os diálogos das crianças com a mídia em contextos educativos”, sob a coordenação do Prof<sup>o</sup> Evandro Salvador Alves de Oliveira, da Universidade Federal de Mato Grosso, *Campus* de Rondonópolis, com as crianças e a professora da turma do 1º agrupamento da Escola Municipal “Mateus Vinícius”, atualmente, sob a minha direção.

Por ser expressão da verdade, firmo a presente.

---

(Diretora da Escola Municipal de Educação Infantil “Mateus Vinícius Braz”)