



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO-SENSU EM EDUCAÇÃO
FÍSICA

A MÍDIA NAS ENTRELINHAS DA CULTURA CORPORAL
INFANTIL

Elia Raquel Alves Portella Passos

Brasília

2013

A MÍDIA NAS ENTRELINHAS DA CULTURA CORPORAL
INFANTIL

ELIA RAQUEL ALVES PORTELLA PASSOS

Dissertação apresentada a Faculdade de
Educação Física da Universidade de
Brasília, como requisito parcial para
obtenção do grau de mestre em
Educação Física.

ORIENTADORA: Prof.^a Dr.^a INGRID DITTRICH WIGGERS

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da Universidade de Brasília. Acervo 1010151.

Passos, Elia Raquel Alves Portella.
P289m A mídia nas entrelinhas da cultura corporal infantil / Elia Raquel Alves Portella Passos. -- 2013.
xi, 157 f. : il. ; 30 cm.

Dissertação (mestrado) - Universidade de Brasília, Faculdade de Educação Física, Programa de Pós-Graduação Stricto-Sensu em Educação Física, 2013.
Inclui bibliografia.
Orientação: Ingrid Dittrich Wiggers.

1. Crianças. 2. Brincadeiras. 3. Imagens, ilustrações, etc. 4. Televisão e crianças. I. Wiggers, Ingrid Dittrich. II. Título.

CDU 793.4

Elia Raquel Alves Portella Passos

A MÍDIA NAS ENTRELINHAS DA CULTURA CORPORAL
INFANTIL

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre no Programa de Pós-graduação Strictu Sensu em Educação Física da Universidade de Brasília – UnB.

Banca examinadora:

Prof.^a Dr.^a Ingrid Dittrich Wiggers
(Presidente – FEF/UnB)

Prof.^a Dr.^a Dulce Maria Filgueira de Almeida
(Membro interno – FEF/UnB)

Prof.^a Dr.^a Fernanda Müller
(Membro externo – FE/UnB)

Prof.^a Dr.^a Viviane Preichardt Duek
(Suplente – FEF/UnB)

A Deus, pela paz.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por estar presente em minha vida, me dando forças e contentamento por ter chegado até aqui.

A minha mãe Lídia, pelo amor, dedicação, incentivo, palavras de tranquilidade e perseverança.

Ao Jedson amor de uma vida por fazer parte das minhas conquistas. Pela paciência. E as primeiras leituras desse texto.

A Sophia dádiva de Deus. Por ter me ensinado a perceber as crianças com os olhos de quem tem muito a aprender com elas. Por ter sido fonte inspiradora para este estudo. Agradeço, pelos abraços, beijos e compreensão.

Aos irmãos Daniel, Davidson, Andréa, Daniella e Junior pelo apoio e torcida. Não teria como tecer entendimentos relacionados ao mundo infantil sem resgatar em minhas lembranças os momentos compartilhados quando éramos crianças. Vocês são parte concreta de uma infância recheada de experiência e descobertas.

Aos familiares e amigos, os quais me apoiaram com palavras de carinho.

A Prof.^a Dr.^a Ingrid Dittrich Wiggers um agradecimento carinhoso pelas orientações, momentos de reflexão e aprendizado que estão para além da vida acadêmica.

As professoras doutoras Dulce Maria Filqueira de Almeida e Fernanda Müller pelas considerações significativas para a construção desse trabalho.

Aos integrantes do grupo Imagem – Grupo de pesquisa sobre corpo e educação, pelos momentos de formação e aprendizado. À Isabelle, Álvaro, Geusiane, Sheila, Leiriane, Daniel Catanhede, Jônatas, Bárbara e Camila. Que estiveram presentes durante este percurso me apoiando.

A direção, da instituição educacional, na qual, ocorreu o estudo de campo, pela generosa acolhida. A professora Elisângela, por me receber de forma carinhosa em sua sala de aula. E estar sempre disposta a viabilizar os nossos encontros de forma compreensiva adequando a pesquisa às rotinas escolares.

A todas as crianças participantes deste estudo, por me receberem com curiosidade. Este foi o momento mais gratificante de todo o percurso, estar em

contato com elas e ser recebida de forma acolhedora deram vida e sentimento a cada palavra escrita.

À Ana Ribeiro que de forma gentil e criativa confeccionou a Revistinha em Quadrinho fruto das narrativas infantis.

A Alba e Quélbia, secretárias da pós-graduação em Educação Física – UnB, que sempre me atenderam com atenção e carinho.

E, por fim à UnB e a CAPES pela possibilidade de minha participação no programa por meio da bolsa de estudo.

SUMARIO

	Página
INTRODUÇÃO	13
1. CRIANÇAS, INFÂNCIA E AS IMAGINAÇÕES	19
1.1 Breve contextualização histórica da infância.....	19
1.2 O “contar de si” na infância a partir do imaginário	21
1.3 Elementos que constroem conceitos na infância	26
2. BRINCAR: INTERFACE DA CULTURA CORPORAL INFANTIL	35
2.1 Cultura corporal infantil.....	35
2.2 Corpo rascunho das brincadeiras e brinquedos infantis.....	40
3. DESENHOS DE UMA METODOLOGIA	45
3.1 Pressupostos epistemológicos e metodológicos.....	45
3.2 Interagindo com os sujeitos no campo de pesquisa	46
3.3 Instrumentos que fazem soar esta pesquisa	63
3.4 Procedimentos que evidenciam categorias para as análises	71
4. PEÇAS DE UM QUEBRA-CABEÇA	74
4.1 As imagens “Eu sou assim” como linguagem da cultura corporal infantil	74
4.2 Minhas Brincadeiras Preferidas	86
4.3 Crianças ressignificam conteúdos imaginam e contam histórias em quadrinhos	100
ALGUMAS PEÇAS ENCAIXADAS	114
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	119
ANEXO I – TCLE	130
ANEXO II – Formulário auxiliar de pesquisa	132
ANEXO III - Lista de desenhos e Narrativas	135

LISTA DE TABELAS

	Página
TABELA 01 - Descrição dos Participantes.....	57
TABELA 02 - Número de desenhos da figura humana conforme as categorias de análise e gênero	75
TABELA 03 - Número com desenhos das brincadeiras preferidas por classificação e gênero.....	87
TABELA 04 - Representação numérica das Histórias em Quadrinhos conforme as categorias e gênero.....	102

LISTA DE FIGURAS

	Página
FIGURA 01 – Desenho Eu sou Assim 1A.....	76
FIGURA 02 – Desenho Eu sou Assim 7A.....	78
FIGURA 03 – Desenho Eu sou Assim 15A.....	78
FIGURA 04 – Desenho Eu sou Assim 4A.....	80
FIGURA 05 – Desenho Eu sou Assim 14A.....	81
FIGURA 06 – Desenho Eu sou Assim 20A.....	83
FIGURA 07 – Desenho Eu sou Assim 17A.....	84
FIGURA 08 – Minhas Brincadeiras Preferidas 2B.....	89
FIGURA 09 – Minhas Brincadeiras Preferidas 7B.....	89
FIGURA 10 – Minhas Brincadeiras Preferidas 18B.....	91
FIGURA 11 – Minhas Brincadeiras Preferidas 16B.....	93
FIGURA 12 – Desenho Eu sou Assim 18A.....	93
FIGURA 13 – Minhas Brincadeiras Preferidas 10B.....	95
FIGURA 14 – Minhas Brincadeiras Preferidas 13B.....	96
FIGURA 15 – Minhas Brincadeiras Preferidas 21B.....	98
FIGURA 16 – Histórias em Quadrinhos 2C	103
FIGURA 17 – Histórias em Quadrinhos 16C	105
FIGURA 18 – Histórias em Quadrinhos 17C	106
FIGURA 19 – Histórias em Quadrinhos 7C	109
FIGURA 20 – Histórias em Quadrinhos 3C	112

LISTA DE SIGLAS

COMPÓS - Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação no Brasil
CRE PP/Cruzeiro - Coordenação Regional de Ensino do Plano Piloto e Cruzeiro
DF – Distrito Federal
NAMLE – National Association for Media Literacy Education
TCLE – Termo de Consentimento e Livre Esclarecimento

RESUMO

A presente pesquisa trata acerca da verificação de repostas que as crianças produzem na sua cultura corporal infantil em relação ao que tem sido oferecido pela mídia. Objetivou-se compreender como as brincadeiras de crianças e o discurso midiático se relacionam com as expressões da cultura corporal, tendo-se em consideração os sentidos construídos em desenhos, e as narrativas produzidas por crianças. A pesquisa se deu com vinte e três crianças de forma geral entre sete e oito anos de idade, em uma das Escolas Classe vinculada à rede pública do Distrito Federal, localizada na região central de Brasília. Para tanto o estudo pautou-se em elementos da epistemologia qualitativa com instrumentos metodológicos adequados para a idade dos participantes, com desenhos e narrativas produzidas pelas crianças. As temáticas dos desenhos foram “Eu sou Assim” e “Minhas Brincadeiras Preferidas”. Quanto às narrativas infantis foram realizadas sob a forma de “História em quadrinho”. Complementarmente, realizou-se observação participante com anotações em diário de campo. Portanto, evidenciou-se que a mídia, em especial a televisão, tem afetado na cultura corporal infantil. Porém, essa não se forma apenas por valores, costumes e atitudes transmitidos por aquela: dependem ainda dos entendimentos de mundo de cada criança e das ressignificações realizadas em contato com a escola, pares e outros contextos. Por fim, destaca-se que este trabalho não tem o intuito de exaurir possibilidades, mas sim despertar a curiosidade e servir de base para pesquisas futuras.

Palavras-chave: infância, cultura corporal, mídia.

ABSTRACT

This present research deals with the understandings in relation to responses that children produce in their children's culture in relation to the body that has been offered by the media. This study aimed to understand the relationship between children's games and media discourse; relate expressions of body culture, taking into account the meanings constructed in drawings and narratives produced by children. The research was twenty-three children aged eight years old. In a class schools linked to the public network of the Federal District, located in the central area of Brasília. Therefore, the research was based on elements of epistemology qualitative methodological tools suitable for the age of the participants, on drawings and narratives produced by children. The themes of the drawings were "I'm So" and "My Favorite Games". Regarding children's narratives were conducted as a "comic history in". In addition, participant observation was carried out with daily field notes. Thus, it became clear that the media, especially television, has affected the child body culture. However, this does not just happen by values, customs and attitudes transmitted by the media. Also depends on the understanding of the world of every child and reinterpretation made contact with the school, peers and other contexts. Finally, it is emphasized that this work is not designed to exhaust the possibilities, but arouse curiosity and serve as a basis for future research.

Keywords: *Childhood, Body culture, Media.*

INTRODUÇÃO

Desde as mais remotas formas de comunicação, aspectos como: a produção, o armazenamento, a circulação de mensagens e o conteúdo simbólico têm-se apresentado como elementos centralizadores da vida em sociedade. De igual modo, ao se observar o mundo atual evidencia-se transformações nos hábitos e costumes dos indivíduos nas diversas esferas sociais.

Em acréscimo, e de forma integrante a tais modificações, observa-se o desenvolvimento dos meios de comunicação e do modo de comunicar-se. Dessa forma a ascensão da mídia transformou a produção e o intercâmbio das mensagens. Assim, em harmonia com Thompson (2012), entende-se que para compreender a sociedade atual e suas particularidades, é necessário dar ênfase a este processo e ao impacto por ele produzido.

Este aspecto ocorre porque a mídia passou a ser veiculada como produtora de valores presente de forma concreta na sociedade atual. Logo, fica compreendido nas entrelinhas que desde o nascimento o indivíduo vivencia suas experiências a partir do que a sociedade tem reservado para ele.

Entende-se neste trabalho criança como sujeito da linguagem e da cultura (KRAMER, 2008). Com produção simbólica diferenciada dos adultos, e papel ativo na própria socialização por meio das interações sociais. Significam e interpretam a vida nas práticas comuns, configurando de forma singular, um estereótipo nas produções simbólicas, os quais resultam no que a sociologia da infância define como cultura infantil. Além, de ser percebida como indivíduo que habita a categoria social infância (SARMENTO e GOUVEA, 2008).

O universo infantil convive com contínuas adequações que são condicionadas pelo fator que engloba características encontradas nas brincadeiras: a cultura. Destarte, nas imagens, símbolos e na tradição na qual está inserida, que a criança vai buscar elementos para criar suas representações imaginárias. Dessa forma, os meninos e meninas sentem-se atraídos pelos

conteúdos das programações televisivas e passam a ser produtores, em potencial, de representações compartilhadas socialmente sobre os mais diversos assuntos, muitos deles relacionados à cultura do movimento.

A mídia tem estabelecido formas diferenciadas de observar e de interpretar as situações rotineiras da vida, transformando alguns conceitos, inclusive a concepção de infância e o modo de brincar, os elementos da cultura corporal infantil. De acordo com Belloni (2004), as crianças são sujeitos do processo de socialização da ação de várias instituições, entre as quais a mídia e, em especial, a televisão.

Conforme Munarin (2007), a televisão é o meio de comunicação de massa mais difundido entre os lares brasileiros. E tem sido utilizada como maior fonte de entretenimento, além de apresentar-se impregnada de mensagens, as quais embalam o imaginário infantil. Assim, as crianças retiram do televisor configurações que podem servir de experiências para a cultura corporal infantil. Em adição, os indivíduos infantis podem transformar as ficções e as diversas imagens disponibilizadas em brincadeiras. A partir desse pressuposto, neste trabalho, buscou-se dar maior ênfase aos discursos da mídia televisiva.

Pensar a criança como ser que produz cultura e nos elementos que colaboram nesta perspectiva, em especial a mídia, serviu de estímulo e curiosidade para iniciar a presente proposta de trabalho. Assim, este estudo é constituinte de investigações acerca da interlocução entre cultura corporal infantil e a mídia, buscando-se analisar as apropriações e significados construídos pelas crianças, e suas representações no brincar.

A proposta desta investigação foi no sentido de averiguar, compreender e buscar a resposta para a pergunta: **Quais respostas as crianças produzem por meio de suas narrativas e cultura corporal infantil, ao que é transmitido no espaço midiático?** Como objetivo geral procurou-se compreender a relação entre as brincadeiras de crianças do Ensino Fundamental e o discurso midiático, levando-se em consideração a cultura corporal na escola. De maneira específica,

objetivou-se identificar possíveis relações entre as brincadeiras das crianças e o discurso midiático, especialmente o televisivo. Em adição, buscou-se relacionar expressões da cultura corporal, tendo-se em consideração os sentidos construídos em desenhos e as narrativas produzidas pelas crianças, caracterizando as práticas culturais e de consumo de mídias das crianças pesquisadas.

Vale ressaltar que este trabalho vem em complemento às pesquisas que estão sendo desenvolvidas no grupo Imagem - Grupo de pesquisa sobre corpo e educação vinculado no âmbito do Programa de Pós-graduação em Educação Física da Universidade de Brasília, ambiente no qual a presente pesquisa encontra-se inserida e situa-se no sentido de dar continuidade aos estudos na área.

Ficou explícito que, por meio de análise conjunta do grupo de pesquisa, a mídia está presente na cultura corporal infantil e a mesma pode ser aspecto causador de algumas inquietações no universo científico. Coadunam com essa afirmação as pesquisas de alguns teóricos, tais como Costa (2010), Behmoiras (2011), Siqueira *et al.* (2012), Tocantins (2012), Ribeiro (2012), Machado e Wiggers (2012), com complementos e referências acerca da temática estudada. As mesmas contemplam a relação corpo, mídia, infância e educação numa perspectiva pedagógica.

Ademais, com a finalidade de perceber o panorama dos estudos já realizados nessa linha de pesquisa, foi desenvolvido levantamento bibliográfico, em nível nacional, nos principais periódicos e anais nos campos da Educação Física, Educação e COMPÓS¹, entre os anos de 2005 a 2011. Os dados encontrados nas pesquisas mostraram a necessidade crescente de um projeto de mídia-educação nas escolas, confirmado por Belloni (2005), Fantin (2008), Betti (2009) e Mendes (2009). Houve, ainda, esclarecimentos acerca das

¹ A Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação no Brasil, (COMPÓS) é uma sociedade civil, sem fins lucrativos, que têm como corpo associativo os Programas de Pós-Graduação em Comunicação em nível de Mestrado e/ou Doutorado de instituições de ensino superior público e privado no Brasil (COMPÓS, 2012).

representações sociais e narrativas por Marques (2007), Fernandes (2007, 2010), Girardello (2003, 2008, 2011). Por outro lado, foram encontrados poucos estudos que tratavam especificamente o tema da infância e a importância dada ao corpo no contexto escolar, tais como Wiggers (2005) e Munarin (2007 e 2009). Percebe-se que em relação a quantidade de publicações os últimos trabalhos citados são diminutos em relação aos demais, o que se torna um indicador da necessidade de mais estudos cujo objeto de pesquisa esteja centrado na infância.

Ainda quanto à importância do tema, observou-se em âmbito internacional, que nos últimos anos ocorreu ascensão de pesquisas acerca da mídia, infância, corpo e educação. Para tanto, desenvolveu-se levantamento de dados científicos, partindo de produção e trabalhos desenvolvidos na NAMLE² compreendidos nos anos 2009 e 2011. De forma preliminar foram alcançadas as categorias mídia-educação, corpo e infância levando-se em consideração os aspectos teóricos e metodológicos. Constatou-se que em proporção maior as pesquisas estavam relacionadas ao conhecer o espaço midiático por parte de pais e professores para intervir, como em Domine (2009) e Fuchs (2010). Pesquisas que incluíam a categoria infância como tema fizeram-se pouco presentes, encontrada em Pereira e Pinto, (2011).

Enfatiza-se, ainda, que esse trabalho está fundamentado na definição de infância ativa e participativa, fruto da experiência e da importância do brincar, como encontrado em Brougère (1998, 2010), Corsaro (2011), Também, para entendimento do corpo e suas facetas sociais, utilizou-se Mauss (2003) e Silva *et al.* (2009). As principais teorias deste trabalho também acompanham os estudos culturais da mídia de Thompson (2012) e a construção social como encontrada em Berger e Luckmann (2011).

² A NAMLE - National Association for Media Literacy é uma conferência, que ocorre a cada dois anos nos Estados Unidos. Destinado aos educadores. Trata da expansão e melhoria na prática de alfabetização em mídias, com o propósito de que cada participante vai aplicar as habilidades de alfabetização para as mídias e mensagens da tecnologia. Site oficial da NAMLE disponível em: <http://namle.net/>

As investigações para obtenção da resposta à questão formulada se deram com sujeitos, no total vinte e três, na faixa etária de oito anos de idade, estudantes do 3º ano do Ensino Fundamental. A pesquisa se deu em uma das Escolas Classe vinculada à rede pública do Distrito Federal, localizada na região central de Brasília. O estudo encontra-se baseado na epistemologia qualitativa, cuja metodologia pauta-se na recolha de desenhos e narrativas infantis concomitantemente à observação participante, com registros em diário de campo.

No Capítulo I, sob o título Crianças, Infância e as Imaginações, trata-se de breve resgate histórico da infância. Em seguida versa sobre o modo como o termo criança é entendido neste trabalho, como ser atuante na sociedade o inserido na categoria infância. Além de abordar tópicos acerca do universo infantil e aspectos sociais que o envolve. Em suma, são caracterizadas as diversas vozes da infância a partir do imaginário infantil, e a interlocução com o processo midiático.

No Capítulo II, intitulado Brincar: Interface da Cultura Corporal Infantil, será tratada a cultura corporal infantil, sua importância e manifestações, por parte das crianças no contexto escolar. Aborda-se o assunto com fundamento no pressuposto que as brincadeiras estão intrínsecas no ser criança, seja no âmbito da cultura popular tradicional ou no âmbito midiático.

O Capítulo III, destinado à metodologia, intitulado Desenhos de uma Metodologia, descreve os pressupostos epistemológicos e metodológicos que direcionam esta pesquisa. Incluem ainda a descrição do campo, o lócus das investigações, os sujeitos que participaram deste estudo, assim como os instrumentos utilizados na coleta de dados e os procedimentos para se chegar à análise de dados.

O Capítulo IV, intitulado Peças de um Quebra-Cabeça, está direcionado para a análise de dados em paralelo com o referencial teórico. Analisa-se o material coletado, com base na metodologia proposta, para os desenhos

intitulados “Eu sou Assim”, “Minhas Brincadeiras Preferidas” e as narrativas infantis sob a forma de “Histórias em Quadrinhos”.

Para cada tema organizaram-se os dados em categorias, levando-se em consideração as crianças e suas relações com o contexto escolar, a presença da mídia entre as crianças e a relação entre os pares, as brincadeiras e, finalmente, a cultura e o imaginário das crianças desta pesquisa.

Nas considerações finais, parte do trabalho na qual foi possível tecer algumas reflexões acerca dos resultados encontrados, vêm sob o título Algumas peças encaixadas. Nela analisa-se de forma conjunta o objetivo e os resultados obtidos, de forma a apresentar resposta direta à questão inicialmente proposta.

1. CRIANÇAS, INFÂNCIA E AS IMAGINAÇÕES

1.1 Breve contextualização histórica da infância

Estudos realizados, tanto nas áreas sociológicas quanto nas biológicas, têm movido crescentes debates teóricos sobre as concepções de infância. Dentre tais estudos, encontram-se discussões acerca da idade cronológica do indivíduo que habita a infância, do lugar que essa ocupa na perspectiva dos outros indivíduos, da experiência e da linguagem. A partir destas discussões, neste capítulo, objetiva-se delinear o tema, tendo como ponto de partida um breve resgate com alguns dos caminhos percorridos pela história da infância no sentido de reafirmá-la como categoria de geração social.

Segundo Ariès (1986), durante a época medieval existia um sentimento em relação à criança, o qual chamou de “paparicação”. Esse se destinava aos primeiros anos de vida do indivíduo, fase na qual os adultos divertiam-se com as crianças como se fossem “animaizinhos”. Esse também era um período no qual as crianças encontravam-se mais vulneráveis às doenças. Logo após passada esta etapa, o ser infantil era inserido de modo apressado no mundo dos adultos e, assim, encontrava-se de modo igualitário com os de maior idade na luta pela sobrevivência.

Porém, mais que isso, destacou-se a desvalorização e o não reconhecimento à especificidade da vida na infância, aspectos percebidos por meio dos altos níveis nas taxas de mortalidade.

De acordo com Ariès (1986), a infância foi descoberta no século XIII, ainda que de forma incipiente. Por outro lado, a sua evolução e o desenvolvimento puderam ser acompanhados pela história nas representações de iconografia a partir do século XV.

Com o advento das idéias iluministas houve numerosas e significativas mudanças nas atitudes das famílias. Tais aspectos, segundo Ariès (1986),

fundamentam-se na Idade Média a partir do sentimento da infância. Contudo, em relação a esse anseio, vale ressaltar algumas implicações, as quais partiam especificamente de pensamentos e histórias dos adultos associados às crianças.

A chegada das idéias iluministas tinha como elemento norteador transmitir o conhecimento como aspecto emancipador para a humanidade. Logo, esses pensamentos permitiam emergir reflexões acerca do não-ser - indivíduo sem valor - na infância. Kohan (2005, p. 238) ressalta que o Iluminismo foi um movimento histórico que permitiu à humanidade sair da menoridade.

A partir das idéias iluministas a infância passou a ocupar espaço como objeto de estudo no campo da ciência, ganhando legitimidade social. De acordo com Pereira e Souza (1998, p. 29), “[...] Essa inserção está ligada a um importante momento de transformação da relação do homem com o conhecimento e seus modos de produção por meio da ciência”.

Em seguida, ao ter ganhado legitimidade com as contribuições advindas das diversas áreas científicas, houve pluralidade de concepção, acerca de como a infância é percebida. Neste sentido Sarmiento e Gouvea (2008), ressaltam que os conceitos da infância, se fizeram presentes à medida que se tratou dessa como categoria histórica constituída das diferenças entre gerações.

Esses conceitos, dados pela sociedade ao ser infantil, têm sido reflexos do significado atribuído ao prefixo *infans* que significa “que não fala”, aqueles que precisam ser conduzidos pela mão, indivíduos inacabados. Por um lado entende-se a infância como categoria social de geração presente na história humana e a criança como ser atuante na sociedade (GOUVEA, 2008). Por outro, se considera a criança como o indivíduo da linguagem e experiência Benjamin (1994, 2002) e Vigotsky (2007), além de ser considerado sujeito da linguagem e da cultura Kramer (2008), eliminando as distinções propostas entre categoria e o ser atuante. Enfim, se a criança é o indivíduo da linguagem e experiência, ela constrói histórias; se constrói história, implica que ela faz parte

de uma cultura. Dessa forma, percebe-se entrecruzamento no que tange às reflexões acerca da infância.

Portanto, em continuidade, nada melhor do que ouvir o que as crianças pensam acerca das experiências de imaginação. Numa manhã, ao sair de casa, ouviu-se o seguinte diálogo, quando um adulto fez tom de reprovação por uma garota ter deixado o elevador seguir seu rumo e não o esperou:

- Criança: “Os adultos não imaginam nada”.

- Adulto: “E porque você acha que os adultos não imaginam nada”?

- Criança: “É porque eles têm muita coisa para pensar assim... As crianças têm menos coisas, imaginam mais,” (Sara, oito anos).

1.2 O “contar de si” na infância a partir do imaginário

Ouvir histórias e sonhar, ver figuras nas nuvens, brincar de faz-de-conta, representar o papel de rei, princesa e até da própria mãe podem servir de fonte para a imaginação. Ao contrário do que alguns indivíduos pensam, as imaginações apresentam-se durante toda a vida. Porém, é com os indivíduos infantis, especialmente, que elas encontram os artifícios que estimulam mais veementemente. Nesta fase existe um ambiente de descobertas e muitas novidades que se mostram como rico laboratório para imaginar e criar (GIRARDELLO, 1999). Assim, pode-se afirmar que é na infância onde se encontram as forças vitais para o imaginário.

Além das descobertas infantis, para que haja riqueza nas experiências do imaginar, encontra-se em Girardello (1999) a presença de condições favoráveis na contribuição da qualidade da vida imaginativa. Entre tais condições, pode-se citar:

- a) A família: como ambiente promissor ao faz-de-conta. Adultos mantenedores de diálogo com as próprias experiências de fantasia constroem inspirações aos pequenos;

b) Os elementos da natureza de grandeza incomensurável: Mar, estrelas, fogo, água, despertam curiosidades por tantos mistérios a desvendar;

c) O envolvimento com a arte: as produções gráficas, as construções de castelos, requerem tempo e concentração, o que indica condição de qualidade para a experiência imaginativa.

d) As histórias: permitem, por meio das imaginações, viagens ao mundo paralelo. Desta forma, constroem-se os conhecimentos acerca do mundo e de si e as narrativas tornam-se ponte entre cultura e imaginário.

O ato de imaginar pode levar o indivíduo a situações representativas, expandindo, assim, a própria realidade na qual vive tomando para si representações do contexto em que deseja estar.

Por meio do imaginário, o indivíduo estabelece comunicação com o mundo e permite ao outro conhecer aspectos que estão envolvidos na própria subjetividade. Por exemplo, ao representar o papel de um adulto, a criança enxerga-se em patamar equilibrado que, por um lado, pode ser situação de prazer e, por outro, pode funcionar como escape para as pressões e angústias. De acordo com Vigotsky (2007, p. 117) “A criação de uma situação imaginária não é algo fortuito na vida da criança; pelo contrário, é a primeira emancipação da criança em relação às restrições situacionais”.

Um dos aspectos que promove melhores fontes de estímulos para a produção do imaginar na infância, segundo Girardello (2003), é as narrativas. Parte-se do conceito de que esta é a arte de contar histórias, “[...] sendo a ela corretamente atribuídos o incentivo à imaginação e à leitura, a ampliação do repertório cultural das crianças e a criação de referenciais importantes ao desenvolvimento subjetivo de mensagem” (GIRARDELLO 2003, p. 1).

Entretanto, tais narrativas estabelecem curso linear, isto é, são produzidas a partir da percepção de infância, vivida por um adulto, em transmissão para outra infância, em outra época. Portanto, neste trabalho, busca-se uma narrativa

distinta, isto é, “o contar de si” das crianças, criada sob a própria concepção infantil e que parte das imaginações como produto para as fantasias e criatividade, por meio do brincar, narrar e desenhar (FERNANDES, 2010).

O exercício do “contar de si” permite à infância expressar-se em relação aos signos e significados do imaginário. Dessa forma, estabelece-se na vida imaginativa uma interlocução com o real. A imaginação pode transportar as crianças para mundos paralelos como “em passe de mágica”. O interessante é que os elementos de estímulo em potencial para qualidade do imaginar, provavelmente são provenientes da percepção dos indivíduos de vida adulta. Este aspecto será, portanto, ressignificado pelas crianças.

Além, de demonstrarem a conjuntura na qual estão inseridas, quando “contam de si,” as ressignificações na infância surgem em forma de representações e dialogam com o mundo em sua volta. Estas, por sua vez, variam de personagem, lugar, objeto e tantos outros que a infância em sua magnitude pode criar. Isto é, adquirem nuances a depender de onde, quem, como e o quê está a representar.

Busca-se, neste trabalho, portanto, a definição de representação social para explicar os fatos. Para tanto, baseia-se no sentido de representação por Goffman (1975, p. 29) “[...] para me referir a toda atividade de um indivíduo que se passa num período caracterizado por sua presença contínua diante de um grupo particular de observadores e que tem sobre estes alguma influencia.” Ainda, para o autor, o representante molda a sua prática de acordo com a sociedade a ser representada e, assim, ao representar, incorpora valores reconhecidos pela audiência, mais do que o próprio comportamento.

Porém, para que haja o “contar de si” das crianças, bem como as representações, é preciso interlocução entre os indivíduos dentro do contexto no qual vivem. Dessa forma, a relevância da linguagem em suas diversas facetas assume-se como marco para estudos e pesquisas nos campos que tratam da humanidade e suas relações. Entende-se, portanto, que a linguagem é aprendida

de forma dialógica no decorrer da história e, por conseguinte, veicula a comunicação (JOBIM E SOUZA, 1995).

No sentido de ampliar a percepção acerca do imaginário do universo infantil optou-se por vislumbrar aspectos próprios e representativos de *vozes*³ na infância. Apesar de existir um leque de possibilidades de tais representações, por meio de produção cultural associada ao modo de assimilação de mundo por parte dos pequenos, delimitam-se neste estudo as “contações de si” representadas por meio do brincar, das próprias narrativas e do grafismo infantil como fontes transmissoras das subjetividades da infância.

Vale destacar que Dias (2011) apresenta reflexões acerca do surgimento da ação criadora na infância. Primeiramente esta se apresenta como jogo sensório-motor seguido do jogo simbólico, alargando as possibilidades. Portanto, o brincar a partir de produção narrativa insere-se no faz-de-conta e articula-se com o passado, presente e futuro, representando suas ressignificações. Com efeito:

Assim, enquanto representam fantasias de ira e hostilidade em jogos de guerra ou preenchem seus desejos de grandeza imaginando ser o Superman, o Hulk, o Batman ou um rei, estão procurando a satisfação indireta através de devaneios irrealis, ao mesmo tempo que procuram livrar do controle dos adultos, especialmente dos pais (BOMTEMPO, 2011, p.71).

De acordo com Vigotsky (2007, p. 109) “[...] a imaginação é um processo psicológico novo para as crianças; representa uma forma especificamente humana da atividade consciente [...]”. Logo, o que conceitua a prática do brincar é a situação imaginária produzida por cada indivíduo, e esta se encontra associada às necessidades da mudança próprias da idade. Na fase escolar, o brincar ocupa papel específico e diferenciado da criança menor.

A infância “conta de si” nas criações e recriações de narrativas. Segundo Fernandes (2010), os indivíduos infantis narram de acordo com o que eles

³ Nesse contexto, para a pesquisadora, entendida como significado: as diversas formas que as crianças se expressam, seja nos desenhos, nas histórias contadas ou nas brincadeiras.

vivem. Neste ambiente realizam trocas, compartilhamentos e criação de cultura. O modo como interagem e relacionam-se com o mundo define as preferências de qual narrativa utilizar para as imaginações.

Por meio de pesquisa de doutorado, Fernandes (2010) indica que o livro, as mensagens da televisão, os filmes e afins ocupam posição de destaque nas experiências promissoras do narrar. Nesta ótica pode haver uma mescla da história contada, lida ou assistida na construção de narrativas. Dessa forma o indivíduo migra de uma fonte para outra se permitindo diferentes construções e leituras. De acordo com Canclini (1997) a essa mescla intercultural dá-se o nome de hibridação. Assim, os pequenos produzem cultura relevante associada àqueles que estão a sua volta e esta ocorre em constante mudança.

O aspecto citado traduz novas subjetividades, este fato eleva a heterogeneidade do processo de formação. De acordo com Girardello (2008), a subjetividade na infância vai se formando a partir de entrecruzamento de sistemas. Assim, a mídia, aspecto presente na modernidade, ocupa papel relevante neste curso, pois ela permeia os sistemas familiares, escolares e sociais em que os indivíduos transitam.

Quanto ao modo de expressar-se, de acordo com Merèdieu (2006), o desenho constitui-se de linguagem com vocabulário próprio. Em concordância, Vigotsky (2007) afirma que o desenho infantil é uma linguagem gráfica que traz suas bases na linguagem verbal. Já para Leite (1998, p. 136) a produção gráfica infantil “[...] vai além do aspecto figurativo explícito e aciona a fantasia e imaginação, possibilitando a construção de uma leitura simultaneamente singular e plural – será sempre uma leitura possível”.

Destarte, se conceituado como linguagem, o desenho infantil, por meio de traçados coloridos ou não, interconectados com a subjetividade, donde surgem histórias de um tempo que passou e que se fazem presentes a cada vez que o grafismo é revisitado. Nesta perspectiva, o desenho participa de

negociação das experiências infantis desde as primeiras garatujas⁴. Portanto, além do brincar e das narrativas da infância, o desenho torna-se elemento relevante na perspectiva de entender as representações do universo infantil.

Vale ressaltar a importância das imaginações, no que diz respeito ao ouvir “contar de si” das crianças e suas distintas linguagens, para se ter entendimento acerca da infância. Sabe-se que existem diversos elementos que constroem o sentido de infância na modernidade. Esta interlocução será realizada no próximo tópico.

1.3 Elementos que constroem conceitos na infância

Para Thompson (2012), a ascensão da modernidade, configura transformações nos estilos de vida e no modo de perceber o mundo. Estas mudanças trazem estruturas que contribuem ao longo do tempo para a formação de conceitos na sociedade. Para tanto, cabe investigar aspectos que determinam e constituem o âmbito dessas estruturas.

É válido afirmar que cada época tem um discurso próprio em relação à infância e que, por sua vez, este irá transmitir os respectivos ideais, e conseqüente constituição da imagem infantil. Assim, a produção dos conceitos pela sociedade irá afetar nas atitudes e comportamento dos indivíduos. Sem dúvida alguma, esses aspectos indicam mudanças significativas no que se pensa acerca da infância e seus costumes (JOBIM E SOUZA, 1998).

Em contrapartida, ao dispor-se a mergulhar no mundo infantil, busca-se, além de entender o próprio conceito de infância, compreender os signos e significados construídos nos indivíduos a partir de elementos culturais, históricos, sociais e econômicos. Primeiro considera-se a cultura de pares, seguidos da escola a indústria cultural e por fim a mídia como aspectos constituintes de conceitos. Dessa forma algumas considerações constituem-se

⁴ Designado como os desenhos das crianças pequenas (DERDYK, 1990).

necessárias na intencionalidade de concepção da infância do século XXI, a começar pela,

1.3.1 Cultura dos pares

No decorrer das experiências infantis, o indivíduo vivencia inúmeras mudanças, desde deixar a chupeta, dormir em berço, até o momento de frequentar a creche. Estas, por sua vez, transmitem experiências que servem de base para as relações futuras. Dentre essas mudanças, destaca-se, com singular importância para a reprodução interpretativa defendida por Corsaro (2011), o momento em que a infância transpõe os muros da casa e relaciona-se com seres igualitários, que interagem sob mesmas formas de linguagem.

A esta relação denomina-se cultura de pares e, com base nos estudos da sociologia da infância entende-se como tal o grupo de indivíduos que participa de modo estável da rotina e atividades, que desfruta das experiências, valores e preocupações desenvolvidas pelos próprios componentes e as compartilham ao interagir com outros infantes. Também pode ser entendida “[...] como subculturas gerais de uma cultura ou sociedade mais ampla [...]” (CORSARO, 2011, p. 153).

Neste processo, a família parte como pioneira na transmissão dos elementos culturais. Estes são apresentados às crianças a partir de interpretações dos adultos a diversos elementos. Dentre estes, se destaca a mídia e o brinquedo. O primeiro definiu-se como cultura simbólica, pois, tem como resultado as reproduções interpretativas de simbologia. O segundo estabelece-se como cultura material, através das aquisições e incentivos de brincadeiras, e são adquiridas por meio de objetos culturais. Entretanto, ao ingressar no contexto inter-relacional, longe do âmbito doméstico, constitui-se a produção conjunta de diversas culturas de pares. Estas amplificam a construção de concepções infantis, tendo como base a relação familiar (CORSARO, 2011).

Assim, percebe-se que existe troca de experiências vividas na quais os indivíduos infantis influenciam e são influenciados. Vale acrescentar, neste

sentido, os estudos de Berger e Luckmann (2011), que partem do paradigma no qual a cultura de pares é uma questão social e, para tanto, participa de construção dos conceitos. Para os autores, relações interpessoais como estas, são modeladas de acordo com as representações de cada tipo de indivíduo. A partir do estabelecimento destes esquemas, ocorrem mudanças nos indivíduos, e estas são refletidas a partir da interferência do outro. Existe, portanto, uma continuidade cíclica das negociações entre os pares.

Estas negociações podem ser evidenciadas em conjuntos de crianças, em ambientes como escolas, creches e afins, já que, nestes locais, os indivíduos encontram-se participantes de atividades e rotinas. Basta traçar algumas observações e logo se percebe as representações interpretativas de diversas identidades mescladas nas entrelinhas dos próprios atos.

Logo, ressalta-se, que cada indivíduo traz consigo suas experiências e suas interpretações, tendo, assim, diversas identidades dentro da relação de pares. Entende-se, que a identidade está ligada à realidade subjetiva e esta se encontra associada em dialética com a sociedade. De acordo com Berger e Luckmann (2011, p. 221) “[...] A identidade é formada por processos sociais. Uma vez cristalizada, é mantida, modificada ou mesmo remodelada pelas relações sociais”.

Portanto, afirma-se que a cultura de pares pode ser entendida como agente impactante e impactado e que pode ser observada por meio das transformações e amplificações da cultura recebida, a qual ocupa papel primordial na construção de conceitos na infância.

1.3.2 Escola

A escola desponta na modernidade com intenção de obter regimentos e ser unânime ao compartilhar os saberes educacionais com os mais jovens. Porém, as instituições educativas, no contexto atual, parecem não ser a principal forma de transmitir os conhecimentos. Hoje elas podem contar com a contribuição de elementos da indústria midiática na construção de conceitos.

Por essa razão faz-se necessário refletir acerca de como tem se dado a interlocução escola e mídia.

A escola é um ambiente bastante diverso, complexo, de contradições, de embates ideológicos e políticos. Há nela uma diversidade de pensamentos, de visões de mundo, de sociedade e, conseqüentemente, de concepções educacionais. Nessa divergência de pensamentos, Saviani (2005) defende que a escola é um espaço de socialização e apropriação do conhecimento produzido historicamente pelo homem. Este contexto a torna um lugar privilegiado de acesso ao conhecimento tanto científico como na troca de experiências com os outros indivíduos.

Dado que as instituições educacionais vivem processos de ruptura e continuidade com o meio, sua intenção educativa deve considerar as características do desenvolvimento infantil, suas competências e potencialidades. Deve também ponderar sobre as suas formas de interação com a cultura, mediadas pelo conhecimento, pelas produções culturais e, sobretudo, pelas mídias.

Enfatiza-se neste trabalho a presença midiática na escola. Destaca-se, também, que a atual estrutura de instituições educacionais, o currículo e a comunicação dos professores mostram-se em defasagem em relação à linguagem dos alunos interconectados com as mídias eletrônicas. Consoante Ferrés (1996) a escola será marginal, cada vez mais, se continuar a ignorar e hostilizar a mídia. Essa deve ter como necessidade básica ajudar as novas gerações de alunos a interpretar os símbolos de sua cultura fornecendo-lhes modelos de interpretação e análise crítica.

Em contrapartida, Feilitzen e Bucht (2002, p. 122) afirmam que a presença midiática na escola tem sido notada de forma diferenciada pelo mundo globalizado. Para as autoras:

Ao contrário, a educação para a mídia que tem chances de sucesso é aquela que intercala a análise crítica com a produção realizada pelos próprios alunos, produção essa que emane simultaneamente do prazer e da motivação deles próprios. É o processo de produção em si que levará à reflexão e à crítica. (FEILITZEN E BUCHT 2002, p. 122).

Os estudos de Fantin (2008) acrescentam que a experiência reflexiva é produtora de implicações na necessidade da mediação pedagógica: Educar para e sobre as mídias, com as mídias e por meio delas, através de uma abordagem crítica, instrumental. A autora transmite a perspectiva de mídia-educação que implica a adoção de uma postura crítica e criadora de capacidades comunicativas, expressivas relacionais, para avaliar de forma ética e estética o que está sendo oferecido.

Observa-se, assim, a presença de certo hibridismo cultural com a mescla de costumes distintos na formação dos conceitos na infância. Estes conceitos podem ser coligados a indústria cultural a qual se utiliza da comunicação e influência de massas para disseminar costumes. Este assunto será tratado a seguir.

1.3.3 A Indústria Cultural

O termo semântico indústria cultural, foi discutido pela primeira vez por Adorno e Horkheimer na própria obra publicada em Amsterdã, na década de 40. Compreende-se por esse termo, a pretensão de massificar, homogeneizar os indivíduos por meio de produtos adquiridos, assistidos, compartilhados, independentes de classe social. Produtos que vão desde alimentos e brinquedos a programas de televisão (ADORNO e HORKHEIMER, 1985). Com efeito:

A indústria cultural é a integração deliberada, a partir do alto, de seus consumidores. Ela força a união dos domínios, separados há milênios, da arte superior e da arte inferior. Com prejuízo de ambos. A arte superior se vê frustrada de sua seriedade pela especulação sobre o efeito; a inferior perde, através de sua domesticação civilizadora, o elemento de natureza resistente e rude, que lhe era inerente enquanto o controle social não era total. (ADORNO, 1971, p. 287-288).

No intuito de entender o sentido da indústria cultural se faz necessário recorrer ao termo cultura de massa. Para tanto, destaca-se a contribuição de Martín-Barbero (2009) ao referido signo, para o qual atribui o significado de “popular⁵”. Para o autor, é com a indústria cultural que o procedimento de massificação começa a ser refletido como aspecto constitutivo, e não substitutivo, da estrutura social. Porém, para entender o processo de massificação como resultado de aspectos legitimadores onde existe a manifestação da cultura com lógica de mercadoria, é preciso tecer análises quanto à industrialização e mercantilização social.

A indústria cultural reflete-se na sociedade e vice-versa. Para Adorno (1971) este aspecto, de forma inegável, traz especulações acerca da consciência e inconsciência dos indivíduos ao fazer destes não apenas sujeitos, mas sim seus próprios objetos. Assim, os indivíduos estabelecem-se como ideologia para esta indústria, “[...] ainda que esta última não possa existir sem a elas se adaptar” (ADORNO, 1971, p. 288).

Na perspectiva de contribuir para a formação de conceitos na infância, não se pode extinguir a presença desta indústria com suas influências, pois seria ingênuo tentar ignorá-la, pela importância que ocupa. Entende-se, contudo, que ela tem como foco a conformidade em argumentos que escondem os interesses do poder.

Na lição de Adorno (1971, p. 295) “[...] indústria cultural que as transforma nas massas que ela depois despreza, e impede de atingir a emancipação [...]” A indústria cultural e a mídia são elementos distintos, porém caminham próximas, em relação à socialização dos discursos. Para tanto, a indústria cultural encontra nas mensagens midiáticas amparo para monopolizar os significados. Sendo mais especificamente utilizada para tal fim a televisão, pelo poder de envolver os indivíduos, induzindo-os em tendências, comportamentos e desejos, podendo, portanto, ser por este o motivo por que os

⁵Martin-Barbero (2009) utiliza o termo para atribuir-se à cultura de massa.

indivíduos são levados às lojas para adquirir determinados acessórios, a apresentar-se de determinada maneira ou a consumir determinados produtos.

A seguir será tratado mais um elemento que participa da construção dos conceitos na infância, a mídia.

1.3.4 Mídia

A mídia pode ser observada como fenômeno estrutural nas situações cotidianas da vida, pela capacidade de possibilitar novas formas de ver e de interpretar o mundo, modificando, por exemplo, o conceito de infância e o de ser criança. Além disso, entender o significado da palavra mídia auxilia a entender sua simbologia. Compreender como as mensagens midiáticas atuam na construção de conceitos antecipa algumas justificativas associadas ao modelo de vida infantil nos dias de hoje. Para Souza e Salgado (2008), indagar sobre a maneira de ter-se infância na modernidade implica acerca das representações perpassadas por meio da mídia e a relação que indivíduos adultos e os infantis interagem com ela.

Nesse sentido, identifica-se a mídia como o meio de comunicação de massa e para Kellner (2001), o mais emocionante foco dos estudos culturais. Isso se dá pelo fato de ser um campo novo e aberto, em processo de construção e reconstrução, em que quaisquer intervenções devem apenas tentar criar novas perspectivas ou análise, e não realizar fechamentos teóricos.

Em contribuição, Tocantins (2012, p. 35) traz a lume os estudos de Hobbs, professora norte-americana, diretora e fundadora da Escola de *Harrigton* de comunicação e mídia da Universidade de *Rhode Island*, acerca dos termos utilizados “mídia” (mídia) e “mídias”. O primeiro tem sido relacionado à comunicação desde a década de 1920, o segundo passou a ser utilizado sob forma pluralizada também na mesma época, mas com o significado de instrumentos mediadores para a comunicação. De início, estavam coadunados nesta perspectiva o jornal impresso, a televisão e o rádio, mas hoje abrange os mais diversos meios de comunicação digital.

Thompson (2012, p. 77) alerta quanto à influência da mídia em nossas vidas, em especial no que diz respeito às formas de interação social, desde a comunicação a representações corporais. Conforme o autor é crescente a intenção em descobrir como acontecem estas relações. Leciona, ainda, que durante o longo período da história humana, as interlocuções sociais ocorriam face a face, restringiam-se ao espaço geográfico e que “[...] eram abertas em termos de conteúdo, uma vez que o processo de renovação permitia uma série de atos criativos”.

Conforme Postman (1999), a sociedade atual é marcada pela presença da mídia eletrônica, sobretudo da televisão. Segundo o autor, as críticas aos meios de comunicação de massa se intensificaram com o surgimento da mídia, que se difundiu mundialmente e se tornou o meio de comunicação de massa de maior importância no tecido social. Essas inquietações perduram desde o século XIX, chegando aos dias de hoje.

As desconfianças geraram embates teóricos acerca da manifestação da mídia na vida infantil e suas concepções. De acordo com Buckingham (2007), dois lados, de certo modo opostos, discutem acerca dessa temática. De um lado os que propõem a “morte da infância” com teorias distantes da vida moderna, por outro, os defensores da “geração eletrônica”.

Porém acrescenta-se que, apesar de divergentes, as duas vertentes intercomunicam-se acerca das transformações ocorridas de largo alcance. De acordo com Buckingham (2007, p. 92) “[...] tanto no que diz respeito aos conceitos dominantes de infância quanto à própria experiência vivida pelas crianças.” Acerca das mudanças e possíveis influências no modo de pensar infantil, tem-se que:

As crianças em geral têm conhecimento de muitas experiências antes negadas a elas – e – em alguns casos buscam conhecê-las. Seria um exagero propor que essas mudanças tenham conduzido à “morte da infância, mas elas sugerem de fato que o fim da “infância” está chegando alguns anos mais cedo que no passado”. (BUCKINGHAM, 2007, p. 110).

Acredita-se, portanto, como Feilitzen e Bucht (2002) que as manifestações da mídia nos pequenos interferem, em grande parte, nas próprias escolhas. Porém, tais interferências não são exclusivas na formação dos conceitos infantis. Com efeito:

Pelo contrário o que retiramos da mídia é uma sequência de impressões mentais – concepções ideais, sentimentos, experiência – que se mesclam com outras concepções, normas valores, sentimentos, etc. derivados de nossa própria prática, e também da família, da escola e do grupo dos pares, que, muitas vezes, têm importância maior (FEILITZEN; BUCHT, 2002, p. 82).

Em destaque, acrescenta-se Fantin (2008) na perspectiva da evidência de que a mídia, em especial os meios eletrônicos, como a televisão, mudou o estilo de vida infantil. Esta reinterpreta ativamente as mensagens midiáticas e, assim, as experiências culturais são estabelecidas. Dessa forma, demonstra-se que a mídia determina contribuições na construção de pensamentos e conceitos infantis. Porém, pode ser mais, ou, menos incisiva a depender dos ambientes nos quais os indivíduos encontram-se inseridos.

2. BRINCAR: INTERFACE DA CULTURA CORPORAL

2.1 Cultura corporal infantil

Mexer braços, pernas, pés e mãos, dentre outros membros, são atos reflexos que, de forma geral, estão presentes no indivíduo desde o nascimento. Ao longo do tempo, estes movimentos são afetados pela interlocução entre o homem e o contexto no qual estar inserido. Assim, o indivíduo vai alargando o acervo das experiências corporais e, a partir destas, adquire a capacidade de criar e recriar seus movimentos, sua corporeidade. Busca-se, portanto, neste trabalho, entender acerca dos sentidos da corporeidade infantil a partir dos signos e significados da cultura corporal no ambiente social contemporâneo.

De acordo com Mauss (2003), o corpo é o primeiro instrumento das relações do indivíduo consigo, com o outro e com o meio em que está inserido. Assim, a corporeidade, modo que o corpo demonstra suas expressões e linguagens, tem especificidades que se encontram associadas aos costumes do ambiente sociocultural. Mauss reporta-se a essas formas de comportamento - gesticulações, expressões diversas e movimentos - como técnicas do corpo. Ainda para ele, a técnica refere-se ao ato tradicional e eficaz. “Não há técnica e não há transmissão se não houver tradição” (2003, p. 407). Logo, o autor define como técnicas corporais “[...] por esta expressão as maneiras pelas quais os homens de sociedade a sociedade, de uma forma tradicional, podem servir-se do seu corpo” (MAUSS, 2003, p. 401).

Os estudos realizados por Silva *et al.* (2009), demonstraram a partir de dados empíricos, que as expressões, os gestos e o modo de comportar-se corporalmente podem estar nomeados pelo termo práticas corporais. Estas, por sua vez, têm sido utilizadas com signos diversificados. Percebe-se que na área da educação o significado tem se baseado nos preceitos das ciências sociais, já nas ciências biológicas refere-se à atividade física e na antropologia norteia-se

nas concepções de técnicas corporais do clássico Mauss (2003). Em concordância com Silva *et al.* (2009), pela amplitude de percepções conceituais, delimita-se o entendimento de práticas corporais como condição de fenômenos culturais construtores de experiências subjetivas e não experiências mecânicas, repetitivas. Com efeito:

No material analisado que utiliza o termo práticas corporais, essa preocupação aparece aliada a outro forte componente, talvez o principal: a consideração pelas práticas corporais como elemento da cultura, isto é das manifestações culturais que se explicitam principalmente na dimensão corporal (SILVA *et al.* 2009, p. 18).

Ainda para estes autores, no que tange às contribuições para uma delimitação de conceito, leva-se em consideração que o uso das palavras práticas corporais são utilizadas, nas diversas áreas, e são constituídas como manifestações culturais. Acrescenta-se que tais gestualidades estão formadas por técnicas corporais e estabelece as expressões do corpo como forma de linguagem. De acordo com Silva *et al.* (2009, p. 20), “Constituem o acervo daquilo que vem sendo chamado de cultura corporal, cultura do movimento ou cultura corporal do movimento”.

Assim, entende-se que o modo pelo qual o indivíduo apresenta suas expressões corpóreas, seus comportamentos são aspectos oriundos de determinado tempo histórico, sociedade e cultura, contexto no qual foi inserido. Da mesma maneira o ser humano carrega para si marcas de sua etnia observáveis pela forma de andar, correr, nadar e posicionar-se perante as regras sociais. Em conformidade “[...] para toda atitude do corpo, cada sociedade tem seus hábitos próprios” (MAUSS, 2003, p. 403).

Afirma-se, então, que a cultura molda o homem e o homem forma a cultura. A partir desta interlocução ressalta-se ainda a importância de algumas percepções na formação da cultura corporal: O ser humano se constitui de unidade formadora da história e esta, por sua vez, passa por uma construção

cultural onde a presença do corpo e suas manifestações encontram-se arraigadas. De acordo com Mauss (2003), cada cultura constrói as suas formas corporais a partir do reconhecer e valorizar os atributos comuns entre uma sociedade e outra. Destaca-se, ainda, que os costumes, crenças e tradições - características de uma cultura -, encontram nas técnicas corporais seus principais objetivos.

Para o indivíduo manter a especificidade dos movimentos, é necessário o aprendizado e aperfeiçoamento em meio à diversidade de fenômenos constituintes do enredo sociocultural. A concepção de que o aprendizado das técnicas corporais é realizado de forma lenta e de que toda técnica tem sua forma e são aprendidas, em muitos casos, pela imitação. É entendido que o fato de imitar é imposto por elementos de fora do corpo. De acordo com Mauss (2003, p. 405) “O indivíduo assimila a série de movimentos de que é composto o ato executado diante dele ou com ele pelos outros”. Desta forma, se percebe o ato ordenado em relação ao ser humano que imita e, segundo o autor, a este fato denomina-se de elemento social.

Em relação ao movimento humano, encontrou-se em Silva e Kunz (2010) reflexões acerca do “se movimentar⁶” na infância. Segundo os autores, o termo refere-se à presença de experiência do indivíduo no movimento, o introduz no ambiente e promove a realização de sentidos e significados. Em adição a estes entendimentos, Silva *et al.* (2009) concluem que muitas vezes a experiência tem sido reduzida à mesmice que deve ser aprendido em dado momento.

De forma semelhante, Silva *et al.* (2009), acrescentam que o gesto precede a linguagem. Este “[...] introduz o humano no mundo e o mundo no humano, contribuindo para uma experiência fundamental que se incorpora ao discurso sobre si”. Considera-se assim a possibilidade de que a narrativa das vivências corporais sejam fatos importantes na construção das próprias experiências, pois, é “[...] aquela que marca o sujeito a ponto de fazê-lo

⁶ Termo usado pelos autores ao se referir ao movimento humano como forma de linguagem.

destacar-se em seu discurso a ponto de ser importante e comunicado aos demais” (SILVA *et al.* 2009, p.23).

O corpo possui significado próprio e é a referência que se tem do indivíduo. Por meio de gesticulações, olhares, atitudes, semblantes e expressões corporais ele é capaz de representar sentimentos e contar muito de uma cultura. Assim, percebe-se que o indivíduo tem, em sua significação humana, esquemas da experiência enraizados no corpo e que estas são consideradas como estruturas que estabelecem elementos pré-conceituais da sensibilidade e racionalidade. Logo, tais fatos esquemáticos constroem as formas de percepção e a maneira do indivíduo orientar-se e interagir com o mundo (SILVA *et al.*, 2009). Para os autores:

[...] a experiência não se reduz à consciência daquilo que é realizado, mas é também essa significação humana uma certa dose de intencionalidade, a qual se constitui no processo de humanização que gera um sentido à experiência. A experiência permanece, assim, submersa no sujeito, vislumbrada na narrativa, mas mergulhada na corporalidade, e, nem por isso, é menos importante (SILVA *et al.*, 2009, p. 22).

Acrescenta-se a percepção que o corpo e suas linguagens estabelecem experiências para o indivíduo infantil e são pontes entre este e o mundo. Como se observa, as gestualidades e expressões corporais podem transmitir os sentimentos e as emoções do indivíduo. Por conseguinte, a infância do século XXI tem compartilhado, em suas experiências, a presença de estruturas que fazem interlocução com a cultura corporal. Segundo Siqueira *et al.* (2012), tem-se na escola ambiente propício para a infância e suas manifestações corporais, pois neste espaço educacional existe a promoção de comportamentos naturais integrado a elementos socioculturais, permitindo e promovendo maior interação entre as pessoas e, em consequência, maior expressividade corporal.

Apesar de ocupar foco em destaque para observação das manifestações da cultura corporal na infância, vale ressaltar que a escola vem por muitas vezes minimizando a importância de experiências corporais infantis. Segundo

Machado e Wiggers (2012, p. 822) “[...] percebe-se que há pouco lugar na escola para a criança e suas vivências particulares”. Em conformidade, entende-se que a escola da sociedade moderna percebe o corpo como separado da cabeça - espaço onde se concretiza o pensamento. Para o corpo e suas manifestações resta o trabalho de servir de referência e intercomunicação com o social. “O fazer é útil e necessário, mas ele está subjugado pelo pensamento” (INFORSATO, 2006, p. 98).

Além da escola, Siqueira *et al.* (2012) percebe, como incremento nas manifestações corporais, a inserção da mídia, em especial a televisiva, por ser de maior acessibilidade na cultura corporal infantil. Ela surge ditando formas, modelos corporais, atitudes. Entretanto, enquanto a escola percebe o indivíduo da cabeça para cima, a mídia o percebe da cabeça para baixo, tomando o corpo como representante e repercursor das ideologias midiáticas. Estas se encontram presentes desde a construção de corpos perfeitos e bem desenhados a um corpo consumidor de elementos que possam referendar aspectos de uma cultura.

Para Penteado (1991), a mídia televisiva, por meio de propagandas sofisticadas, vai lançando apelos nos mais diversos sentidos com intuito de transformar o telespectador em eficiente consumidor de roupas, alimentos e em consequência de modos de vida e concepções do seu mundo. Em contrapartida, Betti (1998), afirma que a mídia televisiva está presente na formação da cultura corporal infantil, mas cada indivíduo interpreta e relaciona as mensagens transmitidas de acordo com as suas experiências de infância, suas vivências socioculturais.

Assim, a escola e a mídia são estruturas que agregam percepções diferentes em relação à infância e suas movimentações. É nas atividades lúdicas que se percebe o exercício e a transmissão da cultura corporal por meio da relação entre os pares (CORSARO, 2011). A seguir será tratada a relação do corpo como elemento interlocutor com a sociedade através das brincadeiras.

2.2 Corpo: rascunho das brincadeiras e brinquedos infantis

Brincar de amarelinha, imaginar ser um super-herói, subir em árvores, imitar animais ferozes, construir o brinquedo como espaço do próprio corpo, são gestualidades corporais intrínsecas a infância. De acordo com Mauss (2003) o corpo possui plasticidade, isto é, pode assumir várias formas a depender do contexto. Escreve a história de uma cultura. É nos momentos lúdicos que tem maior expressividade da cultura corporal infantil. Dessa forma, a corporeidade pode colaborar como aspecto construtor e interlocutor de experiências entre os indivíduos. É a partir dessas idéias que se traduzem as brincadeiras como momento da ação por meio do corpo criando e recriando as expressões lúdicas. E o brinquedo, como “prolongamento do corpo” (BROUGÈRE, 2010, p. 88).

Na intenção de delimitar o estudo na vasta concentração de teorias acerca das brincadeiras e brinquedos como elementos culturais, coube destrinchar tais signos com suas características. Destaca-se que na semântica da grafia dessas palavras podem surgir implicações nas concepções que se referem à interlocução com o signo jogo. Existe no Brasil, de acordo com Kishimoto (2011), uma indistinção conceitual, naquele campo semântico. Para a autora elementos que distinguem o jogo é a presença de regras. Acrescenta Brougère (2010), que jogo não se restringe à faixa etária, porém é muito utilizado para definir os objetos lúdicos de adultos. Já o brinquedo é o objeto que permite fluir o imaginário infantil e na brincadeira encontra-se o lúdico em ação.

Vale destacar que, apesar da distinção, entre o jogo e as brincadeiras há nas regras o fato concreto de separação. Encontra-se em conformidade com Vigotsky (2007), a afirmação que em qualquer situação imaginária do brincar, embora possa não ser um jogo, debela regras. Estas não como normas formadas antecipadamente e que vão sendo transformadas ao longo da situação, mas, que têm sua origem na própria situação imaginária.

Assim, é relevante tecer reflexões sobre a comunicação do brinquedo e brincadeira. Tem-se que o brincar traz características onde o indivíduo infantil passa a ser o sujeito, em situações sem consequências instantâneas e sem certeza sobre em que irá resultar tal fato. É nas brincadeiras que o brinquedo é conferido de interpretações e significados oriundos da infância que traz consigo um acervo de concepções em relação ao mundo. “Neste sentido, o brinquedo não condiciona a ação da criança: ele lhe oferece um suporte determinado, mas que ganhará novos significados através da brincadeira” (BROUGÈRE, 2010, p. 10).

No entanto, entende-se como brinquedo, o objeto portador de significados que remete a aspectos do imaginário ou do real na infância. Dessa forma tal artifício é dotado de valor cultural. Percebe-se então que o brinquedo é abastado de sentido, logo, permite entender determinada cultura. Além disso, se pode nomear tal componente como suporte de uma representação, de forma que o indivíduo infantil, ao tê-lo em mãos, possui códigos a decifrar (BROUGÈRE, 2010).

Já o ato de brincar, pode ser entendido como forma de expressar os significados que o brinquedo contém. É nesta que existe o relacionamento entre a infância e os conteúdos culturais. Brougère (2010) postula que “A brincadeira é a entrada na cultura, numa cultura particular, tal como ela existe num dado momento, mas com todo seu peso histórico”. Ainda para o autor a assimilação do contexto externo estende-se por adaptações que alteram e formulam as brincadeiras e “[...] é a liberdade de iniciativa e de desdobramento daquele que brinca sem a qual não existe a verdadeira brincadeira” (BROUGÈRE, 2010, p. 82).

Para Benjamin (1994) a atividade lúdica, que envolve a cultura corporal entre brinquedos e brincadeiras, é genuinamente uma atividade infantil, portanto é através da aproximação dos indivíduos com seus pares e com a cultura na qual está inserida que a difusão do brincar pode garantir seu espaço. É um lugar que não deve ser obstruído pela pedagogização, mas caminhar para a riqueza de suas

inúmeras possibilidades de existência. A brincadeira, portanto, é caracterizada pela apropriação e ressignificação por parte da infância de valores e características da realidade em que se encontram.

De tal modo, percebe-se a ampla importância do brincar para a infância. Além de ser aspecto de largo poder de desenvolvimento corporal e cognitivo, introduzir o indivíduo no mundo permite a este se colocar frente a situações reais pelo simbolismo. Desse modo, conseqüentemente estes fatos auxiliarão na resolução de problemas da vida real, e por meio dessas manifestações transmitem as suas experiências (Vigotsky, 2007).

Ressalta-se a relevância da socialização da cultura do brincar entre a infância. De acordo com Brougère (2010), a estrutura pela qual o indivíduo infantil se dispõe de elementos desta cultura, coteja em representações que traduzem a realidade que a cerca. Cada cultura dispõe de aspectos avaliados como significativos no íterim do espaço cultural. É desse modo, com essas representações, que a infância pode captar novas produções.

Dessa forma as imagens figuradas pelos brinquedos, possibilitam que a cultura infantil seja manipulada, questionada e renovada. De acordo com Munarin (2007) o indivíduo infantil pode criar e recriar o modo de agir, adaptando-os de acordo com sua imaginação, negando a proposta muitas vezes incompreensível de brincadeira dos adultos. Os elementos disponíveis, para que essa experiência ocorra, são essenciais no acesso aos feitos da brincadeira.

De acordo com Brougère (2010) as expressões do brincar estão impregnadas de culturas diversas. Dessa forma as brincadeiras não se limitam em si, elas integram aspectos externos que porventura possam lhes trazer influências: por um lado, têm-se aquelas tradicionais, de forma mais estrita. Tais atitudes fazem parte de uma cultura não oficial e são transmitidas principalmente pela forma oralizada. Encontram-se em constante transformações, pois incorporam aspectos do anonimato das gerações sucessoras. Enquanto amostra natural da cultura popular, o tradicional tem a

função de perpetuar a cultura infantil. “A brincadeira tradicional infantil garante a presença do lúdico, da situação imaginária” (KISHIMOTO, 2011, p. 43).

De outra sorte, nota-se que atualmente as brincadeiras encontram-se guiadas e vão ao encontro de novos brinquedos, novas manipulações, e representações. É fato que a cultura moderna tem no seu ínterim a mídia e, de modo especial, à televisão. Associado a essas idéias Brougère, (2010, p. 53) completa “A televisão transformou a vida e a cultura da criança, as referências de que ela dispõe. Ela influenciou, particularmente, sua cultura lúdica”. Ainda para o autor, as imagens e conteúdos transmitidos pela televisão precisam, para gerar brincadeiras, além de agradar os indivíduos infantis, que estejam integradas ao universo lúdico da infância.

As brincadeiras possuem autonomia, mas, ao entender a cultura de uma sociedade, criam-se concepções interdependentes ao ato de brincar. Assim sendo, a cultura infantil ganha nuances das regras sociais, conferindo-lhe aspecto específico. É o que ocorre, por exemplo, com a diferença entre gêneros, estabelecendo nas brincadeiras de papéis sociais, as representações do contexto social e familiar.

Desse modo, a infância esta associada por tradições culturais e apresentam reproduções do masculino e feminino. Nas representações das brincadeiras para as meninas encontra-se ambiente mais propício à diversidade “[...] privilegia o espaço familiar da casa, o universo ‘feminino’ tradicional em detrimento do externo do universo do trabalho” (BROUGÈRE, 2010, p. 44).

Portanto, se a socialização é uma apropriação da cultura partilhada, ao brincar o indivíduo infantil estará se apropriando dos elementos desta cultura, tendo a oportunidade de reelaborá-los. Para Brougère (1998) existe associação entre o brincar e a cultura, considerando o primeiro como o produto de uma sociedade de traços culturais específicos e revelador da própria etnia. Afirma, ainda, que as concepções do brincar são construções que estão atreladas às representações de cada época. Além de a infância ter no corpo o espaço para

elaborar os rascunhos das diversas expressões transmitidas por meio do brincar.
Pois é no sítio das brincadeiras que existe maior encontro com a cultura corporal.

3. DESENHOS DE UMA METODOLOGIA

3.1 Pressupostos epistemológicos e metodológicos

Neste capítulo serão abordados os elementos teóricos que implicaram a metodologia de pesquisa do presente trabalho. Na intenção de alcançar os objetivos propostos, utilizou-se na pesquisa de campo a base epistemológica qualitativa pautada na observação participante, estabelecendo um diálogo entre os sujeitos e a pesquisadora para compreender as manifestações de mensagens midiáticas na corporeidade infantil.

Dessa forma, destaca-se que esta pesquisa ajusta-se historicamente aos elementos relevantes à constituição da sociedade, isto é, a humanidade que está situada em um determinado tempo, espaço e grupos sociais dinâmicos que a compõem. Assim, o dinamismo da construção pode ser continuamente transformado (MINAYO, 2004).

Portanto, entende-se por estudo qualitativo aquele que, no âmbito dos significados, cogita motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes dos indivíduos. Este conjunto de elementos estende-se como parte de uma realidade social, pois o ser humano, além de agir e pensar acerca do que realiza, interpreta as atitudes no interior da realidade vivida e compartilhada com os semelhantes (DESLANDES, *et al.*, 2011). Em adição, Bogdan e Biklen (1994) trazem algumas das características que definem um estudo como qualitativo. Dentre essas se destacam a importância dada ao processo de pesquisa, não focando especialmente nos procedimentos, mas, sim, em interesse por parte dos pesquisadores em entender de modo distinto como os indivíduos decifram as experiências de vida.

Por observação participante compreende-se o fato de o pesquisador realizar o trabalho empírico observando os fenômenos e compartilhando a vivência dos sujeitos pesquisados. Para Deslandes *et al.* (2011) a observação

participante pode ser traduzida como aspecto essencial no trabalho de campo da pesquisa qualitativa. Ela é tão importante que pode ser compreendida como método de pesquisa por alguns autores. Para Bogdan e Biklen (1994), a observação participante constitui-se de observação, descrição e análise das atividades cotidianas dos sujeitos, tornando-se possível para o observador construir as análises a partir de informações obtidas nos espaços naturais imersos na realidade dos participantes.

As características que definem este tipo de pesquisa permitem que o investigador interaja com os indivíduos em grande parte das situações vividas, acompanhando as ações praticadas pelos sujeitos (Severino, 2007). Em adição, Freitas (2003) afirma que este tipo de estudo é caracterizado pela dimensão aliteritária: o observador ao participar do evento observado constitui-se parte dele, mas ao mesmo tempo mantém uma posição exotópica, isto é, que lhe possibilita o encontro com o outro.

Além do rigor no trabalho científico, o estudo foi submetido ao processo em Comitê de Ética da Faculdade de Saúde da Universidade de Brasília por envolver seres humanos como sujeitos da pesquisa. Convém destacar que tal estudo obteve aprovação, no referido comitê, no início do ano de 2012.

3.2 Interagindo com os sujeitos no campo de pesquisa

3.2.1 A escolha do campo

Para escolha do campo lócus desta pesquisa, estabeleceram-se algumas condições:

- 1) A instituição de ensino escolhida deveria ser da rede pública do Distrito Federal. Tal requisito foi fundamentado no fato de a Escola Pública ser ambiente de diversidade socioeconômica e, por oportuno, em virtude de Brasília, cidade na qual ocorreu este estudo, apresentar

estrutura educacional distinta e planejada, conforme os preceitos de Anísio Teixeira na fundação da Capital Federal.

- 2) A escola escolhida deveria atender a alunos nos primeiros anos do Ensino Fundamental. Essa necessidade decorre de o objeto de pesquisa tratar da infância e ser a escola um dos ambientes sociais, em que pode ser observada a rotina de crianças.

Após visita, para contato preliminar com a escola e explicação do objeto de estudo à direção e coordenação, foi concedido prévio acesso ao campo. A diretoria da escola demonstrou receptividade e curiosidade em relação ao tema, adicionando a importância das investigações nas propostas pedagógicas da instituição para o ano letivo. Segundo a direção da instituição, o processo de pesquisa poderia auxiliar no sentido de adicionar conceitos de formação entre os alunos.

A permanência no campo de pesquisa compreendeu sete meses, o que equivale aos meses de março a setembro no ano de 2012, com frequência de visitas regulares de uma vez por semana, durante todo o período das atividades escolares. De acordo com Lüdke e André (1986), deve-se levar em consideração o tipo de problema que está sendo estudado e o seu propósito no que tange à duração do tempo em campo. As pesquisas na antropologia e sociologia têm sido mais duradouras que as pesquisas na Educação, o que não demonstra menor ou maior legitimidade.

3.2.2 Um plano inovador: o sistema educacional de Brasília

Brasília nasce no meio do cerrado brasileiro em 1960, planejada detalhadamente para ocupar a posição de Capital Federal e promover boa qualidade de vida aos seus habitantes. Além de modernos projetos arquitetônicos que se tornaram pontos turísticos reconhecidos internacionalmente, a capital seria ideal para implantação de um modelo de

educação renovada. As condições para tal eram propícias, já que disponibilizava de espaço físico para construção dos complexos escolares, verbas destinadas para construí-las e interesse político em sua estruturação (PEREIRA *et al.* 2011).

Assim, no final da década de 1950, Anísio Teixeira formulou o plano educacional para a futura capital do país. Partiu de experiências anteriores, no que tange ao aspecto formal, quando no planejamento das políticas educacionais na Bahia⁷ e Rio de Janeiro. Conforme Pereira *et al.* (2011), o que estava proposto para Brasília, era uma educação com pretensões inovadoras, com concepções alternativas ao que já existia no país, já que se objetivava que as escolas da Capital Federal instituíssem exemplo para o sistema educacional.

Ainda para a autora, o sistema educacional proposto para o ensino elementar seria composto por escolas de jardim de infância, Escolas Classes e Escolas Parques, além de centros educacionais voltados para o ensino secundário e a Universidade. Ressalta-se que a estrutura e disposição do plano educacional de Brasília foram adequadas às características do sistema urbano peculiar.

A Capital Federal foi construída em quadras e para cada uma delas foi destinado um jardim de infância e uma escola classe. O número de salas que cada instituição teria foi pensado com base em sua quantidade de habitantes. E para o agrupamento de quatro quadras residenciais foi criada uma escola parque, destinada a atender os alunos respectivos das quatro escolas classes.

De acordo com o projeto educacional, a escolarização seria iniciada no Jardim de Infância com crianças entre quatro e seis anos de idade que, em seguida, seriam matriculadas em escolas classes, estas determinadas aos ensinamentos sistemáticos. Em porção complementar, as crianças frequentavam no turno contrário a respectiva Escola Parque, a qual visava o desenvolvimento

⁷ Centro Educacional Carneiro Ribeiro – popularmente conhecido como escola Parque em Salvador (Pereira *et al.* 2011).

artístico, físico e criativo, além de produzir ensinamentos para o futuro mercado de trabalho. Destarte, durante quatro horas as crianças frequentavam a escola classe e no turno contrário conviveriam com as experiências na escola parque (PEREIRA *et al.* 2011).

Percebeu-se, portanto, no plano educacional proposto por Anísio Teixeira, uma preocupação em como formar um indivíduo autônomo, com o estilo de educação tradicional vigente no país. Dessa forma, a educação integral visava, em sua complexidade, instaurar indivíduos autônomos. A autonomia que se abordou naquela situação cujo sentido de educar não apenas para, mas com crianças que compreendessem e pensassem a forma de agir na sociedade. Assim, a exposição à diversidade de experiências educativas geraria capacidades intelectuais para intervir na sociedade, além de expressar a concepção de uma infância formadora de cultura (PEREIRA *et al.* 2011).

3.2.3 Conhecendo o campo de pesquisa

Conhecer o cenário da pesquisa permite visualizar por meio de imaginações o ambiente vivo e veracidade dos fatos. A pesquisa teve como campo específico, uma das Escolas Classe do Distrito Federal, situada na região da Asa Sul, no Plano Piloto de Brasília. A Escola encontra-se vinculada à Diretoria Regional de Ensino do Plano Piloto e Cruzeiro (DRE/PPC). A instituição atende alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental, ou seja, indivíduos até o 5º ano. Iniciou o ano de 2012, com 157 (cento e cinquenta e sete) alunos matriculados, número que, de acordo com a secretaria da escola, pode oscilar no decorrer do ano, devido à transferência de domicílio das respectivas famílias, especialmente por motivo de trabalho. Neste universo de 157 estudantes, foi escolhida, uma turma de vinte e três crianças para participarem da amostra deste estudo. Este aspecto será aprofundado no tópico que trata dos participantes da pesquisa.

A Escola foi fundada em vinte e oito de abril de 1977. Naquela época, já exaltava educação como formadora de cidadania, mas não funcionava com a estrutura de ensino integral. Após trinta e um anos, em junho de 2008, passou a funcionar nos dois turnos com sistema integral de ensino. A procura por parte dos pais e o interesse da instituição em ser um agente formador diferenciado, prezando a união entre as habilidades corporais e os pensamentos subjetivos, tornaram possível a realização da funcionalidade integral nesta instituição.

Segundo a direção da escola, esta instituição de ensino tem em suas premissas o incentivo à autonomia do indivíduo, por meio de formação crítica. Portanto, ela funciona com sistema de ensino integral no que concerne à funcionalidade escolar nos dois turnos: O turno matutino abarca a grade curricular com as disciplinas regulamentadas e o vespertino atende os estudantes por meio de atividades estimulantes à movimentação corporal, às artes e ao uso da informática.

A partir de informações oferecidas pela direção da escola, obteve-se um pouco da história do estilo de ensino desta instituição. Esta funciona como sistema de ensino integral. O projeto de Educação Integral teve suas iniciativas retomadas na gestão do governador José Roberto Arruda⁸, no final de dois mil e sete. Destaca-se que Anísio Teixeira, na década de 60, na estruturação de Brasília, já havia trazido para o Distrito Federal essas idéias. O governo previu a implantação do sistema de educação integral nas escolas de Ensino Fundamental das quatorze Diretorias Regionais de Ensino do Distrito Federal. Para tanto, as Escolas Classe precisavam enviar um projeto para a Secretaria de Educação, pleiteando a Educação Integral nas respectivas instituições. As Escolas que conseguissem se inserir neste programa garantiriam o almoço dos alunos que participassem do projeto.

⁸ 13.º Governador do Distrito Federal, 1 de janeiro de 2007 a 16 de março de 2010, quando teve seu mandato cassado (fonte: http://pt.wikipedia.org/wiki/Jos%C3%A9_Roberto_Arruda).

Durante a sua história, essa escola tem abrigado crianças com necessidades especiais, tornando-se uma escola inclusiva, motivo de orgulho para os funcionários. Ela tem em seu prédio infraestrutura com salas destinadas para as aulas, atendimento aos pais, parte administrativa, além de refeitório, biblioteca, salas de informática, direção e coordenação.

A entrada na escola se dá pela área onde ocorrem as brincadeiras no momento do intervalo entre as aulas. É ali que as crianças “recarregam as energias”. Após o espaço no qual as crianças vivenciam tais experiências, existe a parte administrativa e a sala de professores para em seguida se ter acesso ao local no qual estão situadas as salas de aula. Entre as salas existe um pátio retangular com parte coberta, destinada ao refeitório e parte descoberta que, além de ser o local no qual são demonstrados os trabalhos dos alunos em relação às datas comemorativas, é o local em que a luz solar se faz presente.

A necessidade de participação conferida pela organização curricular, pelo arranjo espacial das salas e dos ambientes educacionais atribuiu-se um caráter de envolvimento e colaboração por parte das crianças, caracterizando-se o campo de pesquisa receptivo a uma educação corporal construída dialogicamente, visando à expressão criativa e consciente da cultura corporal infantil.

3.2.4 A Educação Integral no Distrito Federal após Anísio Teixeira

As oficinas, assim denominadas pelos funcionários da escola, as quais se referem às aulas que ocorrem no sistema de ensino integral, são realizadas no período da tarde, de segunda a quinta-feira, e são divididas da seguinte forma: segundas e quartas-feiras destinam-se aos alunos dos 2^{os} e 3^{os} anos; terças e quintas-feiras, aos 4^{os} e 5^{os} anos.

Ressalta-se que no ano de 2012, período em que foi efetuada esta pesquisa, foram ofertadas as seguintes oficinas:

- a. Contação de história - incentivou à criatividade por meio de construção de texto verbalizado ou escrito;
- b. Corpo e Movimento - trabalhou com ritmo e jogo, enfatizando a consciência corporal;
- c. Informática - ensinou a manusear o computador;
- d. Perguntas e Idéias - por meio da qual se incentivou a interpretar o que era perguntado, permitindo imaginações;
- e. Sons - trabalhou com os diversos fenômenos acústicos produzidos e ou latentes nos objetos.

O sistema de educação integral adotado por esta escola estimula a autonomia dos indivíduos permitindo que cada estudante escolha se queira ou não participar, bem como qual oficina frequentar. Segundo a direção da escola, neste momento a criança exercita o que é ser um indivíduo autônomo com idéias próprias, de forma que as crianças sentem-se livres para exercer a opção. Assim, nem todas as crianças que compõem a turma do 3º ano A, por exemplo, participam das atividades ofertadas no sistema de ensino integral. Entre os vinte e três alunos, apenas doze se fizeram presentes nas respectivas oficinas. O fato de nem todas as crianças participarem pode ser evidenciado na fala de uma das crianças que participava da estrutura integral da instituição: “A gente só faz a tarefa de casa e brinca, não tem oficina” (Diário de campo, maio de 2012).

De acordo com Dolabella (2012), houve manifestações e críticas, por parte de alguns professores em relação à iniciativa do Governo quanto a implantação do sistema de ensino integral. Os professores entendiam que as normas formadas não estavam de acordo com um sistema democrático, por fazer muitas exigências centralizadoras que acabaram por não expressar a vontade da comunidade escolar.

Dessa forma, a reimplantação da Educação Integral no Distrito Federal, mesmo com alguns embates, entrou em vigor. Neste sentido, fez-se necessária a criação do cargo de coordenador pedagógico da Educação Integral e a

contratação de pessoal para atuar especialmente com os alunos da educação integral. A idéia foi proporcionar aos alunos carentes, de quaisquer cursos de graduação das faculdades particulares do DF, bolsas integrais de estudo em troca de 20 horas semanais de trabalho (DOLABELLA, 2012).

Conforme relatos por parte da direção da escola, por não haver pré-requisito na escolha dos bolsistas, apresentaram-se algumas limitações no trato pedagógico, o que definiu um período de dificuldades e aprendizagem. A direção da escola afirmou, ainda, que apesar das possíveis falhas no programa de bolsas, o acesso à Educação Integral para os estudantes desta instituição foi e ainda é extremamente positivo. Ela defendeu e apoiou este sistema de ensino ao afirmar que:

A escola também se preocupa com o convívio do aluno lá fora, com os possíveis abusos sexuais que muitas vezes são diagnosticados em classe por meio do comportamento dos indivíduos. Pode ser que eu não veja tudo isso acontecer, mas... É bem melhor que a criança esteja participando das atividades na Escola, resguardados, do que estarem soltos, a mercê. O Projeto de ensino integral desta instituição foi apresentado para os pais em 2008 com o lema: “Condição é a gente que faz” (Diário de campo - Entrevista com a direção da escola, 28 de maio de 2012).

Apesar de ter como meta a implantação deste projeto em todas as instituições de Ensino Fundamental da rede pública, das 200 (duzentas) escolas, distribuídas pelas quatorze Regionais de Ensino, apenas 140 (cento e quarenta) aderiram à Educação Integral no ano de 2009 (DOLABELLA, 2012). Já em 2012, das 101⁹ escolas vinculadas à rede de ensino público situadas na Regional de Ensino CRE PP/Cruzeiro, dezenove atendiam o sistema integral.

Para o ano de 2013, o governador do Distrito Federal, Agnelo Queiroz, junto ao secretário de Educação, Denilson Bento da Costa, lançam a proposta de instituir novo modelo para o projeto de educação integral. Neste, existe ampliação de carga horária de sete para dez horas de permanência das crianças na escola. Assim, as escolas com este sistema de ensino, funcionarão das 7h30

⁹ Disponível em (www.se.df.gov.br/?page_id=1218)

às 17h30. No primeiro turno, será ofertado aos alunos café da manhã e lanche na hora do intervalo. Após almoçarem, as crianças participarão de projetos pedagógicos complementares.

Destaca-se que o sistema de ensino integral é algo que sofre embates econômicos e paradigmáticos no que tange à execução. Por ser uma prática retomada recentemente, os dados acerca da sua funcionalidade no Distrito Federal estão se construindo no decorrer da história.

3.2.5 A Rotina escolar

As atividades deste ambiente escolar ocorriam durante o período compreendido entre 7h30 e 12h30, com intervalo para a refeição, descanso e realização das tarefas destinadas para casa, estas atividades ocorriam na própria escola. O fim do intervalo, com conseqüente retorno às atividades padronizadas, se dava às 14h, horário em que se iniciavam as oficinas e estendiam-se até às 16h30min. Além dessa rotina, os alunos apresentavam-se uma vez por semana às atividades de educação física, artes e música na respectiva “Escola Parque” na qual esta escola se agrupa.

Logo cedo, ao tocar o sinal de início da rotina escolar, as crianças adentravam os portões e sentavam-se no pátio coberto, formando filas de acordo com suas respectivas turmas. Esse momento era dedicado ao canto da música da semana, ensaios de danças ou apresentações, avisos e até reclamações, quando necessário. Após, rotineiramente seguia-se com uma oração cantada.

O momento de início de rotina, citado no parágrafo anterior, era previamente organizado pelas professoras, no qual todas participam em forma de escala. Ao escolher o que as crianças deveriam ouvir e cantar, elas optavam por melodias com letras que versassem acerca de autoestima, formas de vencer na vida, encontrar felicidade, dentre outros sentimentos que trouxessem

sensações de bem-estar, além de permitir reflexão e relaxamento. Dentre as músicas cantadas neste período, destacou “Enfim Vencer¹⁰”.

Ao finalizar a música era feita uma oração, às vezes cantada, noutras falada. A oração¹¹ tinha com intuito pedir proteção para mais um dia. A partir de então as crianças dirigiam-se às salas, nas quais se seguia a consequente rotina destinada a cada classe.

3.2.6 Os autores desta história e as relações em sala de aula

De início foram estudados e pré-estabelecidos, em conjunto com a direção da escola, quais seriam os sujeitos da pesquisa. Partiu-se do pressuposto de que a idade das crianças seria ponto relevante, uma vez que havia a intenção

¹⁰ Música de Ivete Sangalo, CD Casa Amarela.

Mas um dia vem saio de casa e
Vou em busca de alguém que me sorria
Uma alegria para felicitar a vida
Tão sofrida pra tentar fechar ferida
Que a vida sem querer me deu.

Ontem eu sonhei
Que era feliz e até me lembro que
Chorei quando pensei que na verdade ser feliz é encontrar a paz
É ouvir Deus falar e acreditar
Que a luz há de brilhar

Oh amado Deus
Dá-me mais força pra seguir
Ao lado seu me ensina a perdoar
Há quem um dia me fez algum
Mal ou quis magoar mostra
Como faz o amor plantar no

Seu coração uma flor.
Posso prosseguir já recebi sua
Graça pronto para viver e confiar em min.
Incondicionalmente acordar e sorrir te agradecer por evoluir
E enfim vencer.

¹¹ Minhas mãozinhas eu vou juntar
Minha cabecinha vou baixar
Meus olhinhos vou fechar
Com papai do céu eu vou falar

de trabalhar com instrumentos metodológicos os desenhos produzidos pelos participantes. De acordo com a direção unir este pré-requisito com a presença de uma professora dinâmica, participativa e construtora de projetos na Escola seria de grande valia para melhor efetivar o processo de pesquisa. Dessa forma, chegou-se ao 3º ano A, uma turma constituída de crianças, em sua maioria entre sete e oito anos de idade e segmentada com dez meninas e treze meninos, totalizando vinte e três alunos e uma professora. Dentre estes estudantes, seis residiam no Plano Piloto e dezessete no entorno de Brasília. A pesquisa agregou, portanto, indivíduos com níveis socioculturais distintos.

Ressalta-se que pelo estudo envolver seres humanos crianças, a realização da pesquisa foi avisada aos respectivos pais ou responsáveis por parte da direção da escola. Transmitindo-lhes liberdade em permitir ou não a criança de participar do processo. Efetivando o consentimento por meio da assinatura do TCLE (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido). Encontra-se em anexo uma cópia do documento.

O motivo de pré-estabelecer o nível de escolaridade dos sujeitos não foi fundamentado de forma discriminativa ou aleatória e, sim, porque o escolhido ocorre em uma fase com oralidade mais definida, maior amadurecimento e maior nível de colaboração do que os níveis das etapas anteriores. Aqui, cabe ressaltar o princípio da flexibilidade investigativa proposto por Sarmiento (2000), o qual se refere à possibilidade de o pesquisador captar através das “falas” das crianças os mundos sociais e culturais da idade, construindo desse modo, elementos para a análise das relações entre mídia e a cultura infantil.

Portanto, na busca por respostas concernentes ao objeto de estudo, coube analisar a temática das produções gráficas destes sujeitos. Encontrou-se a presença da diversidade de costumes e hábitos, pois, afinal, eles partem de lares distintos entre si que formalizam as maneiras diferenciadas da existência. Segundo Arroyo (2008), esses condicionantes retratam contextos estruturais diversos, onde as crianças reproduzem suas existências, ou seja, suas infâncias.

Para melhor compreender o espaço-tempo de cada indivíduo, procurou-se colocar os caracteres mais marcantes de cada uma das crianças envolvidas, com breves descrições dos elementos visíveis obtidos por meio das observações. Enfim, a seguir algumas características dos participantes da pesquisa¹²:

TABELA 1 – Descrição dos Participantes

Nome e idade	Descrições
Ana (Oito anos)	Cabelos na altura do ombro, cacheados e castanhos. De alta estatura em relação às demais meninas da turma. Participativa em sala de aula. Gostava de ler.
Alessandra (Oito anos)	Cabelos compridos, cacheados, castanho claro. Era risonha e gostava muito dos Rebeldes ¹³ . Dentre o que mais gostava de fazer estava assistir a televisão.
Ayeska (Oito anos)	Cabelos curtos, cacheados, castanhos claro e costumava estar preso para trás. Apresentava estatura maior que as demais meninas da turma. Ingressou na Escola no meio do ano letivo de 2012. Gostava de ler revistinha em quadrinho.
Bela (Oito anos)	Cabelos longos com cachos nas pontas e escuros. Pouco participativa em sala de aula. Gostava de ler a revista em quadrinho da Turma da Mônica.
Diego (Oito anos)	Cabelos curtos, pretos, com corte masculino. Muito criativo. Gostava de desenhar
Fábio (Oito anos)	Cabelos curtos, castanhos claro, estilo corte masculino. Participativo em sala de aula. Gostava de brincar com

¹² Para preservar a idoneidade, por questões éticas, designou-se a apropriação de nomes fictícios de forma aleatória para as crianças envolvidas nesse estudo.

¹³ Rebeldes é uma telenovela que foi exibida em 2012 pela Rede Record. Como o próprio nome da telenovela em questão sugere, reconhecemos a rebeldia como um dos principais valores que permeiam toda a trama da programação. (fonte: <http://www.revistas.usp.br/comueduc/article/download/43273/46897> . Acessado em 08/07/2013).

	amigos.
Gilvan (Treze anos)	Cabelos bem curtos e cacheados, castanhos escuro. Era um aluno repetente e uma das exceções em sala de aula em relação à idade mais avançada entre as crianças da turma. Gostava de brincar com os amigos.
Gabriela (Sete anos)	Cabelos compridos, cacheados, castanhos escuro, sempre presos para trás. Gostava de conversar e brincar durante a aula. Fascinada pelas telenovelas Carrossel ¹⁴ e Rebeldes.
Itna (Oito anos)	Cabelos na altura do ombro, liso, castanhos claro, costumava utilizar um arco na cabeça. De menor estatura entre as meninas da turma. Segundo ela, não assistia televisão. Era participativa em sala de aula. Dentre o que mais gostava de fazer estava andar de patins.
Juarez (Dez anos)	Cabelos curtos, cacheados e pretos. Corte masculino. Atencioso em sala de aula. Uma das exceções em relação à idade mais avançada. Gostava de brincar com os amigos e jogar videogame.
Larissa (Oito anos)	Cabelos na altura do ombro, cacheados e castanhos claro. Costumava apresentar-se com algum enfeite na cabeça. Gostava de brincar com as amigas.
Lívia (Sete anos)	Cabelos de comprimento médio, cacheados e pretos. Costumava estar com eles presos para trás. Usava óculos. Não era muito participativa em sala de aula. Poucas amigas na turma. Gostava da telenovela Carrossel.
Mariana	Cabelos de comprimento médio, cacheados e pretos,

¹⁴ Carrossel é uma telenovela brasileira produzida pelo SBT, cujo primeiro capítulo foi exibido em 21 de maio de 2012. O folhetim mostra a realidade da família contemporânea e a influência que a tecnologia desempenha na vida das crianças desta década. Os personagens principais são 17 crianças, alunos do 3º ano, com idade de 8 e 9 anos e a professora Helena. (fonte: <http://www.intercom.org.br/sis/2012/resumos/R7-0737-1.pdf>). Acessado em 08/072013).

(Oito anos)	sempre presos para trás, lado ou com trança. Muito criativa. Interagia mais com os colegas do que com a professora. Gostava de desenhar. Segundo a garota estava feliz por ser criança.
Marta (Sete anos)	Cabelos longos, cacheados e castanhos claro. Costumava estar sempre preso para trás. Concentrava-se no que estava sendo explicado em sala de aula. Gostava de brincar com a boneca Barbie.
Marcelo (Oito anos)	Cabelos curtos, cacheados e pretos com estilo de corte masculino. Prestava atenção na aula e realizava as tarefas com capricho. Foi o único garoto que, durante as observações, brincou de Barbie com as meninas. Fez belas produções gráficas, se definiu como um artista. Gostava de desenhar.
Narciso (Oito anos)	Cabelos curtos, lisos e castanhos escuro. Implicava com o colega do lado. Algumas vezes durante as investigações foi pego envolto em pensamentos, no mundo particular das imaginações. Gostava de brincadeiras, desenhos e personagens com Zumbis ¹⁵ .
Natanael (Oito anos)	Cabelos curtos, lisos e pretos. Comentava em sala acerca das viagens que já fez. Falava outros idiomas. Gostava de brincar com os bonecos lego e tinha afinidade com os personagens representados por Zumbis.
Sônia (Sete anos)	Cabelos longos com franja, cacheados e castanhos. Gostava de conversar, ler e brincar com a boneca Barbie.
Sandro	Cabelos curtos, lisos e pretos. Apresentava capricho nas

¹⁵ – Desenhos animados e brinquedo lego (blocos de montar) em forma de zumbi (uma criatura fictícia que aparece na mídia, nos livros e na cultura popular tipicamente como um morto reanimado ou um ser humano irracional).

(Oito anos)	atividades escolares. Foi transferido da escola no meio do ano por motivo de mudança de endereço. Gostava de brincar com os bonecos lego.
Vinicius (Oito anos)	Cabelos curtos, cacheados e pretos. Tinha um videogame portátil que trazia consigo para a escola e brincava na hora do recreio com alguns colegas. Era o mais alto e forte da turma. Gostava de jogar videogame e assistir televisão.
Wando (Oito anos)	Cabelos curtos, lisos e castanhos claro. Era estudioso e rápido na realização das tarefas. Apresentava-se com curiosidade em relação ao papel da pesquisadora em sala de aula “O que você escreve vai para o jornal”? Gostava de brincar com os amigos.
Winton (Dez anos)	Cabelos curtos, lisos e castanhos escuro. Em geral apresentava-se penteado para cima, espetado com produto de beleza, o gel. Usava óculos. Gostava de brincar com os amigos.
Yuri (Oito anos)	Cabelos curtos, cacheados e pretos. Mostrou-se bastante atencioso e criativo em sala de aula. Usava óculos. Gostava de ler a revistinha em quadrinho da Turma da Mônica.

Fonte: Construído a partir dos registros de campo

As relações construídas em sala foram compartilhadas por um cotidiano cheio de aventuras e proezas. As carteiras e mesas eram distribuídas em grupos de quatro ou seis alunos que funcionava com rotatividade. O tempo que estas crianças passavam juntas estabelecia a construção do modo de ser delas próprias. O ambiente demonstrou-se propício para imaginações em virtude da presença de painéis coloridos produzidos pelas próprias crianças, além de poesias e cartazes. Estes traziam, em geral, assuntos relacionados a datas comemorativas.

Logo na chegada à classe, a professora lia uma história com temática referente a valores e conhecimentos pertinentes aos aspectos de boa conduta. Em seguida, escrevia a rotina do dia no quadro, de modo que as crianças aguardavam um intervalo entre as atividades para poder brincar com os objetos da sala ou com aqueles trazidos dos próprios domicílios. O momento do recreio era muito esperado. A correria entre os pátios mostrava corpos em constante movimento.

No decorrer das visitas entendeu-se que a escola, como instituição de ensino, mostrou-se como um ambiente de aprendizado e descobertas para os sujeitos. Destacou-se o incentivo a prática de desenhar nesta instituição, de modo específico na turma na qual ocorreram as investigações. A professora utilizava-se da produção gráfica das crianças como ferramenta pedagógica, estimulando a criatividade. Este aspecto tornou-se colaborativo na aquisição dos instrumentos escolhidos para esta pesquisa.

Adicionado aos desenhos, a regente da classe aproveitava-se também de músicas, de acordo com a disponibilidade do som da escola, com repertório¹⁶ cujo ritmo e letra serviam de estímulo para as imaginações acerca do que seria desenhado. Em acordo com esta técnica, encontrou-se em Mèredieu (2006) a idéia de que, a depender do estilo musical, poderão surgir produções desde reis e rainhas a corpos dançantes.

De forma específica, o grafismo infantil foi incentivado por parte da professora da turma, nas datas comemorativas, para ir à mostra nos corredores da escola. De acordo com Widlöcher (1971), o educador deve incitar o grafismo infantil da mesma forma que anseia estimular a oralidade e escrita. Neste sentido, a escola pode atuar de modo criativo, dando contribuições para a continuidade de descobertas e experiências gráficas entre as crianças. Assim, confirmou-se a relevância dada aos desenhos, em relato da professora: “Crianças

¹⁶ Como exemplo a música “O circo” de Vinícius de Moraes.

precisam brincar e desenhar, pois, são crianças devem estudar sim, mas, sem deixar a infância de lado” (Diário de Campo, abril, 2012).

Destarte, cita-se o exemplo de um dos cartazes produzidos pela turma acerca da comemoração do aniversário da escola. Decorado com fotos e desenhos, este cartaz trazia frases escritas como: “Queremos voar e Existem algumas escolas que são gaiolas”. De acordo com o enredo, os enunciados direcionavam-se às crianças deste estudo e seus anseios por descobertas. Assim como destacava a escola da qual participavam, por possibilitar aos indivíduos voar pelas asas do conhecimento.

Assim, decorriam as atividades escolares, com o incentivo a criatividade e imaginações. Ao final da manhã, momento em que as aulas findavam, as crianças participantes do ensino integral dirigiam-se ao refeitório da escola para almoçar e as demais seguiam para suas casas.

3.2.7 A greve no início da pesquisa de campo

No início do período das investigações de campo, houve, coincidentemente, uma deflagração de greve na categoria de professores da rede pública do Distrito Federal. Este fato implicaria várias questões a serem solucionadas, dentre elas o prazo de permanecer *in loco*. Essas preocupações e incertezas tomaram conta do momento em relação à realidade da pesquisa. Porém, a diretora da escola informou que os professores na instituição escolhida não participariam de movimentos como este, pois não podiam e nem queriam ter cortes salariais, já que muitas delas são os chefes de casa. E o corte salarial é uma medida que pode ser tomada por parte do governo em algumas situações semelhantes a esta.

Conforme antecipado pela diretora, apesar da greve, a escola manteve a rotina de aulas, sendo que apenas uma ou outra atividade não pôde ser

realizada, por motivos administrativos. O cotidiano escolar manteve-se quase que em sua totalidade nos parâmetros normais.

3.3 Instrumentos que fazem soar esta pesquisa

Reconhece-se aqui a importância da elaboração das linhas e instrumentos de coletas de dados empíricos que norteiam tais investigações. Estas permitem evidenciar momentos de construção do grupo pesquisado, considerando que o sujeito constitui e é constituinte de seus espaços sociais, nos processos que visam evidenciar a expressividade e a participação dos sujeitos no grupo. É, portanto, nessa etapa que ocorre a descoberta de algumas questões e, porventura, inquietações que servirão para futuras pesquisas.

Conforme Freitas (2003), a coleta de dados caracteriza-se pela ênfase na compreensão, valendo-se da arte da descrição que deve ser complementada, porém, pela explicação dos fenômenos em estudo. Neste caso particular, como os indivíduos infantis interpretam as mensagens da mídia e quais reflexos podem ser evidenciados na cultura corporal infantil no ambiente escolar. Procurando, portanto, as possíveis relações dos eventos investigados numa integração do individual com o social.

Parte-se do pressuposto que as crianças são atores que agem na construção da própria vida social e daqueles que os cercam, constituindo, dessa forma, agente ativo na sociedade. Assim, as pesquisas que envolvem crianças, as quais exigem dos estudiosos uma introdução no mundo infantil e implica desapegar-se dos conceitos já formados na vida adulta, percebendo o contexto sob a visão de criança.

Contudo, este aspecto não é algo simples, pois é necessário desapegar-se dos próprios olhares e perceber sob o olhar de outra geração. De acordo com Quinteiro (2005), observar a criança simplesmente não é o suficiente, é preciso

penetrar além na cultura infantil, na riqueza das imaginações, dos brinquedos, das preocupações. Segundo a autora:

Investigar a infância, portanto, requer do pesquisador conhecimento da história e da condição social da criança. Em contrapartida, pesquisar a relação infância, escola e toda a gama de relações aí imbricadas, exige do investigador a compreensão dos elementos constitutivos da história da educação, da infância, da pedagogia e da escola. Neste sentido, tanto a infância quanto a escola podem ser consideradas “artefatos” culturais, produtos de necessidades impostas pelo processo histórico da formação da sociedade capitalista (QUINTEIRO, 2005, p. 38).

O contato com as crianças e a escola estabeleceu uma sequência de lembranças. Isto é, após entrada em campo, pôde-se relembrar algumas experiências vividas na época escolar, só que agora sob as interpretações e o enfoque de um adulto. A este aspecto permitiu-se distanciar para a obtenção de dados e análises ligados ao tempo e ao contexto onde ocorreram as investigações.

De acordo com Kosminsky (1998) ao reconhecer essa diferença é prudente que o pesquisador passe para o outro lado - o da infância -, em direção das percepções infantis. Apesar desta conjuntura de complexidade, tentou chegar-se mais próximo da infância num desarraigamento de quem já está na fase adulta. Para tanto se listou instrumentos para coletar os dados, os quais participem da construção cultural na vida infantil.

Assim, para melhor compreensão dos reflexos da mídia na cultura corporal infantil, optou-se por uma metodologia mais adequada para trabalhar com os pequenos: a produção de **desenhos**. De acordo com Gobbi (2002), a construção dos desenhos, possibilita responder perguntas quando se deseja desvendar e conhecer o mundo da infância a partir da percepção daqueles. Sobre os métodos de pesquisa com crianças pequenas, os desenhos infantis na sua conjugação com a oralidade veiculam informações sobre como esses meninos e meninas estão concebendo o contexto histórico e social no qual estão inseridos.

Ao traçar os **desenhos**, as crianças demonstram um pouco da versatilidade do mundo infantil. Da mesma forma que o jogo, ele exprime uma autêntica visão de mundo desse período de vida do indivíduo. Diante da imagem é que encontramos na figura desenhada uma abertura mais fácil para o mundo da infância (WIDLÖCHER, 1971). O desenho nos reporta para a imaginação e adentra a linguagem corporal. Destaca-se que neste estudo a intenção não é mostrar o nível de desenvolvimento motor ou cognitivo no qual se encontra cada indivíduo, a partir do traçado gráfico, o que se deseja é encontrar elementos que permitam conjugar o sujeito histórico e social através de linhas e contornos.

Para a coleta dos **desenhos** houve primeiramente acordo prévio com a direção da escola e a professora regente para não interferir no andamento pedagógico da turma, bem como, o consentimento assinado pelos pais ou responsáveis dos sujeitos participantes. Em segundo lugar, conversa rápida com algumas crianças nos momentos dos intervalos da aula. Esta, por sua vez, funcionou como uma amostragem para percepções acerca dos interesses do grupo, em relação às produções gráficas. Assim como serviu de momento esclarecedor, para as crianças, em relação a questões acerca do que se pretendia com tais iconografias.

Assim, esta etapa se deu após cerca de quarenta e cinco dias do início das visitas na escola, de modo a permitir maior entrosamento e confiança entre as partes envolvidas, e na perspectiva de promover ambiente para liberdade aos sujeitos expressarem o que pensam. A produção gráfica infantil foi realizada em dias distintos e distantes temporalmente, no período normal de aulas dentre a rotina da classe estipulada pela professora. Adiciona-se que houve orientações acerca do que deveria ser desenhado, com o cuidado de não pré-determinar conceitos, para que a pesquisa não ficasse tendenciosa.

Os **desenhos** tiveram dois títulos distintos entre si e estabelecidos previamente com a intencionalidade de encontrarem dados que estabelecessem

categorias de análises em relação ao objeto pesquisado. No sentido de perceber como a criança enxerga o próprio corpo e que conceitos estão refletidos por meio dele, estabeleceu-se a produção gráfica “Eu sou assim”, já para entender os diálogos infantis em relação à cultura por meio das brincadeiras, estipulou-se os desenhos “As minhas brincadeiras preferidas”.

Numa folha de papel A4 e entre lápis coloridos, partiu-se para a primeira produção artística, “Eu sou assim”, dessa forma, alguns sujeitos rapidamente esboçaram com traçados firmes, como entendiam o próprio corpo. Outros já foram mais demorados, pois pareciam estar refletindo antes de efetuar o ato. Apesar das diferenças demonstradas no modo de desenhar, a produção cultural realizada neste espaço mostrou unanimidade na sua concretização. Ressalta-se que para esta etapa dos desenhos o início e fim da produção couberam na data prevista. Foi um momento rico de conversas entre os pares e troca de informações, parece ter sido prazeroso para os participantes.

O **desenho** “As minhas brincadeiras preferidas” foi coletado após três encontros consecutivos da última produção gráfica, por necessidade de adequar-se ao planejamento de ensino da classe. Com os mesmos materiais utilizados no primeiro momento iniciou-se a produção. No entanto, nesta produção algumas crianças pareciam temerosas em colocar no papel acerca da opção do brincar. Alguns sujeitos hesitaram em participar, aspecto que foi respeitado, porém ao perceberem os colegas do grupo realizando imaginações por meio dos desenhos, logo aderiram à produção iconográfica. O motivo para este comportamento pode ter suas origens em comentários como: “Você não sabe desenhar!!!” ocorridos enquanto alguns produziam os traçados, por parte de colegas mais próximos. Portanto, nesta produção nem todo o grupo conseguiu colorir as representações.

Ressalta-se que entre as vinte e três crianças participantes, duas não estiveram presentes nos dias em que os desenhos “Eu sou assim” e “Minhas brincadeiras preferidas” foram recolhidos, por não haver outra oportunidade em

decorrência do processo escolar, estas crianças ficaram sem expressar os seus traçados.

Destacam-se, ainda, as contribuições de Kosminsky (1998) quanto ao uso destes como instrumento de pesquisa. Para a autora os traçados são apreciados como simbologias e podem compartilhar idéias. Estes são denominados como documentos pessoais assim como as entrevistas. Entretanto, segundo ela, o desenho precisa ser utilizado de maneira integrada a outros materiais, apesar de ocupar lugar de destaque nos estudos com criança, pois a contribuição dada pelos traçados varia de um indivíduo a outro, algumas vezes pode ser claro e revelador, por outros pode se mostrar vago ou contraditório, dessa forma integralizou-se a este instrumento as narrativas e observações de campo.

Na busca de entender e compreender a infância e suas nuances e em contato com as obras de Girardello (2003; 2011) que trazem argumentos acerca das **narrativas** como ato de identificação do sujeito e na intenção de que adicionado aos desenhos, este instrumento auxilie na interpretação da infância produtora de conceitos, bem como, em categorias para as futuras análises.

Com as **narrativas** infantis se traz a proposta de provocar a produção de sentidos subjetivos sobre a constituição da cultura corporal infantil. As narrativas permitem outro viés de interpretação do fato ocorrido, traduzem reflexões, mudanças e corrobora na formação de identidade. Dessa forma consegue-se voltar à história e recapitular, o que por vezes passou despercebido e recriá-la sob a visão de cada indivíduo (REESE, 1999).

Dessa forma, brotou o interesse de estabelecer as narrações, sob a forma de histórias contadas pelas crianças, como instrumento de pesquisa, no sentido de refletir acerca das relações estabelecidas e partilhadas pelos indivíduos nos diversos contextos sociais. Dessa forma, a narrativa dos sujeitos permitiria por meio dos argumentos contidos visualizarem como tem se dado a apropriação da cultura midiática pelas crianças na cultura corporal infantil, por intermédio de suas histórias recriadas.

A partir de então se buscou uma forma de história narrada que fosse mais apreciada pelo grupo. Desse modo, foi proposta para a turma a construção de uma revista em quadrinhos em sala de aula. Optou-se pelas representações em forma de quadrinhos, pois estes fazem parte do mundo infantil, além de estabelecer sequência temporal ao discorrer a história. Os quadrinhos poderiam estar coloridos e com balões de comunicação indicando as falas. Para esta produção foram oferecidas para cada criança folhas de papel com seis e oito quadrinhos em branco, prontos para serem completados e movidos de ação por meio de linhas coloridas repletas de imaginações. Seria uma recriação de experiências já vivenciadas.

Todavia, na intenção de não restringir a criatividade dos indivíduos, a quantidade de quadrinhos a serem preenchidos pelas **narrativas** foi de forma livre, respeitando a individualidade de cada criança. Ressalta-se que esse instrumento de pesquisa como o desenho possibilitou liberdade ao sujeito se sentir à vontade em participar ou não, sem causar constrangimentos.

De início definiu-se que as **narrativas** deveriam ser histórias recriadas a partir do enredo de programa de televisão preferido da turma. Partiu-se desse pressuposto por meio dos diálogos entre os pares. Para tanto, fazia-se necessário uma votação para estabelecer qual seria o enredo precursor. De forma semelhante aos desenhos buscou-se, em estudos exploratórios no campo de pesquisa feitos por meio de diálogos com as crianças, para perceber quais as preferências do grupo.

A partir dos relatos, surgiram algumas programações estabelecidas pelo público feminino. A telenovela “Rebeldes” obteve maior votação, seguida da telenovela “Carrossel”. Já com os garotos, cada um desejava criar a sua história de acordo com a própria preferência, aspecto que fugia completamente do que havia sido proposto. Logo, se percebeu a necessidade de flexibilidade para esta etapa da pesquisa e percebeu-se na prática da pesquisa que a infância estabelece autonomia.

Assim, as **narrativas** passaram a ser histórias criadas de forma livre a depender da preferência de cada um. Desde enredos televisivos a reproduções de situações vividas em brincadeiras, viagens ou outras experiências. O processo da criação das **narrativas** se deu de forma prévia. Em primeiro instante houve explicações acerca de como montar um quadrinho com a história escolhida. Itens variando desde as cores utilizadas, balões de comunicação até as expressões dos personagens foram tratados em visita anterior à produção. Além de explicações acerca de como é produzido um desenho animado, programa infantil muito assistido pelas crianças e prováveis fontes para algumas das historinhas criadas.

Destaca-se que esta etapa da pesquisa durou quatro visitas ao campo. Ao fim desse percurso foi realizada apresentação dos quadrinhos na Escola, na qual cada criança pôde expressar em palavras acerca da sua construção e explicar quais os motivos a levou a realizar determinados ajustes na história recriada. Além de conjugar todas as histórias construídas e compilar numa revista intitulada “Revistinha em Quadrinho do 3º ano A” a qual para cada participante foi disponibilizado um exemplar.

Adiciona-se ainda que na recolha das produções culturais “Minhas brincadeiras preferidas” e as narrativas sob a forma de “Histórias em Quadrinhos”, algumas crianças utilizaram-se em maior grau a reprodução do grafismo e representaram os instrumentos metodológicos, com várias produções. Neste caso objetivando mais uma vez não tornar um estudo tendencioso, optou-se por perguntar às crianças, qual produção seria escolhida para compor a amostragem neste trabalho.

Em concomitância aos **desenhos** e às **narrativas** sob a forma de “Histórias em Quadrinhos”, **as observações** também constituíram os instrumentos escolhidos neste estudo. Ressalta-se, por consequência, que observar é um ato muito conhecido da mente humana e esta, por sua vez é

altamente seletiva. É comum que ao olhar para o mesmo objeto ou acontecimento duas pessoas enxerguem diferentes detalhes.

Os indivíduos carregam consigo histórias e experiências diversificadas, estes aspectos interferem no que deve concernir às **observações**. Diante disso, como confiar na observação como um método científico? Com bases em Lüdke e André (1986) para que a observação seja um instrumento válido e fiel de investigação científica precisa ser controlada e sistematizada. O que implica a existência de um planejamento criterioso do “quê” e “como” observar, com delimitação do objeto de estudo, definições claras sobre o mesmo como preparo material, físico, intelectual e psicológico do pesquisador.

Portanto, foi realizado planejamento voltado para o que observar e essas **observações** ocorreram durante todo o período da pesquisa, nas atividades cotidianas da instituição. Segundo Bogdan e Biklen (1994), é de grande valor para o observador quando a construção dos dados é feita através da obtenção de informações nos espaços naturais imerso na realidade dos atores participantes da história, dentro da rotina. Locais comuns à rotina escolar foram cenários para as observações, vislumbrando os momentos do cotidiano dos sujeitos envolvidos, tais como: à hora do lanche, chegada dos alunos à escola, atividades fora da sala, lazer e as oficinas.

Os focos requisitados para **observações** com a abordagem participante são determinados principalmente pelos propósitos específicos do estudo que, por sua vez, derivam de um referencial teórico traçado pelo pesquisador. Segundo Bogdan e Biklen (1994), o conteúdo destas deve conter uma parte descritiva, que compreenda um registro detalhado do que ocorre e outra reflexiva que inclua as inquietações pessoais do pesquisador durante a fase da coleta.

Assim, as informações captadas por intermédio da **observação** foram registradas no diário de campo na perspectiva de captar o não dito, os conflitos vividos, as dúvidas tanto dos sujeitos pesquisados quanto do pesquisador. O

objeto usado nesta etapa da pesquisa foi um caderno pequeno. Enfim, após a coleta de dados partiu-se para categorização dos dados para a posterior análise, no intuito de permitir que os outros vislumbrem as peças encontradas.

Além dos instrumentos metodológicos já citados, foi utilizado, de forma complementar, um formulário no qual continham questões acerca do consumo e as práticas culturais destas crianças. A redação do formulário foi de modo objetivo mantendo a ortografia pautada pela gramática atual e acessível ao grupo estudado, foram abordados tópicos de acordo com o objeto de pesquisa, como o acesso aos variados tipos de mídia e o tempo em que passam consumindo este item, bem como a estrutura social envolvida e capital cultural familiar. Encontra-se no anexo II uma cópia do formulário utilizado.

O formulário é um dos sistemas usados para trilhar o estudo, essencial para a investigação social cujo sistema de coleta de dados consiste em obter informações diretamente do entrevistado (LAKATOS; MARCONI, 2009). Este instrumento metodológico adicional foi preenchido entre o contato direto com pesquisadora e os participantes do estudo no decorrer da pesquisa. Serviu de aporte no sentido de oferecer maiores informações acerca dos participantes deste estudo.

3.4 Procedimentos que evidenciam categorias para as análises

Analisar os dados, para Bogdan e Biklen, (1994), significa organizar e transcrever sistematicamente as notas de campo e de outros instrumentos da pesquisa, os quais foram acumulados ao longo dos estudos. Com o objetivo de aumentar a compreensão do próprio pesquisador referente aos materiais coletados e apresentar ao outro o que encontrou. De acordo com Lüdke e André (1986), a tarefa da análise implica, no primeiro instante, organização dos dados coletados, dividindo-os em partes na busca de encontrar categorias relevantes e, em seguida, reavaliá-las à procura de relacionar as inferências.

Dessa forma, a pré-análise se fez eloquente nesta pesquisa com o intento de elencar as categorias encontradas de forma a organizá-las por similaridade. Ressalta-se que esta etapa pode estar presente desde as primeiras visitas ao campo, quando se procura observar a relevância das questões selecionadas frente às características específicas do espaço investigado.

A partir dos materiais coletados em campo, foi realizada aproximação dos dados com o objetivo de conhecer as mensagens neles contidas. Neste sentido, houve aprofundamento acerca do material empírico, o que implicou categorizações. A categorização foi elaborada segundo instruções baseadas nos procedimentos de Bogdan e Biklen (1994), por meio de leitura e releitura minuciosa de todo e qualquer dado. Durante as leituras foram estabelecidas as categorias prévias com comentários acerca de relações concebidas. Esse processo foi recorrido algumas vezes, tomando-se o cuidado de voltar-se constantemente à leitura para a viabilidade das categorias. Após defini-las, fez-se releitura dos dados, utilizando-se de marcadores coloridos e numeração alfabética indicando o grupo pertencente, emergindo, se necessário, a nova organização dos dados.

Destaca-se que as categorias foram definidas posteriormente às visitas ao campo de pesquisa e de acordo com a frequência e regularidade apresentada nos dados recolhidos. Salienta-se que na observação e catalogação dos dados realizados para categorizar o material coletado, observou-se a presença de diversos aspectos. Assim, com o objetivo de estabelecer fidedigna linguagem transmitida pelo sujeito na fonte recolhida, as categorizações deram-se a partir das características predominantes evidenciadas em cada produção gráfica.

Assim, as categorias evidenciadas para as produções gráficas “Eu sou Assim”, foram: A figura humana sob o contexto da natureza; Sob o contexto midiático, entre amigos e Escola. Com os desenhos “Minhas brincadeiras preferidas”, foram: Brincadeiras com presença da mídia e Brincadeiras tradicionais. Com as narrativas sob a forma de “História em quadrinhos”

estipulou-se categoricamente: A mídia e representações do contexto escolar; A mídia nas experiências do cotidiano infantil; A mídia e representações da violência.

Logo, após evidenciar as categorias, partiu-se para descrição e análises, com base no aporte teórico utilizado durante o estudo. Destacando-se que de acordo com Lüdke e André (1986), a análise não deve estar restrita ao que foi encontrado no material recolhido, que encontre nas entrelinhas leituras que venham a desvendar mensagens implícitas ou silenciadas.

4. PEÇAS DE UM QUEBRA-CABEÇA

4.1 As imagens “Eu sou assim” como linguagem da cultura corporal infantil

A partir dos dados coletados em campo, foi possível tecer algumas percepções acerca da cultura corporal das crianças envolvidas, buscando analisar a presença da mídia nessa cultura. Por meio da própria imagem desenhada a criança pode demonstrar como tem se apropriado do mundo que a cerca. Assim, ao criar o auto-retrato, por meio de traçados no papel, estabeleceu-se forma de se expressar. As análises desses desenhos se iniciaram com as interpretações à produção gráfica da figura humana no contexto destas crianças e como essa produção se relaciona com a mídia.

Desenvolveu-se a análise de desenhos produzidos por crianças, pelo fato dos traçados exercerem comunicação e ao mesmo tempo encontrarem-se pautados, em experiências culturais que contextualizam a compreensão da linguagem gráfica infantil. Conforme Derdyk (1990), o grafismo da representação humana encontra-se presente nas diversas ocasiões das civilizações e, como estilo de linguagem, exprime a identidade que cada regra social estabelece.

Ressalta-se que existem diversas formas de analisar os desenhos infantis, como aquelas sistematizadas no ambiente psicológico e teorias correspondentes às ancoradas nos traçados como modo de avaliar o desenvolvimento motor do indivíduo. Porém, destaca-se que neste estudo as interpretações analíticas encontram-se prioritariamente envolvidas nos aspectos socioculturais evidenciados nas produções gráficas. Salienta-se, entretanto, que seguir em direção de análises socioculturais não implica admitir que as outras interpretações sejam impróprias ou desnecessárias.

Ao convidar as crianças para produzir os desenhos “Eu sou Assim” obteve-se como resultado vinte e um exemplares. De posse desses exemplares, promoveu-se o agrupamento em categorias pelas quais se organizou a produção

gráfica por semelhanças. As categorias foram organizadas da seguinte maneira: a figura humana representada sob os contextos da natureza, midiático, entre amigos e escola. Registre-se, por oportuno, que um desenho não se adequou aos respectivos conjuntos, recebendo, por isso, a denominação de sem contexto.

TABELA 2 - Número de desenhos da figura humana conforme as categorias de análise e gênero.

Categorias de Figuras Humanas	Feminino	Masculino	Subtotal
Sob contexto da natureza	7	0	7
Sob contexto midiático	2	4	6
Entre amigos	1	3	4
Escola	0	3	3
Sem contexto	0	1	1
Total	10	11	21

Fonte: Construído com base nos desenhos das crianças e registros de campo (2012).

Como visto na Tabela 2, entre os vinte e um desenhos “Eu sou Assim”, foram evidenciados seis (29%) que retrataram a mídia como relevante na composição da própria imagem corporal. As demais categorias totalizam quinze (71%) produções as quais estabeleceram diálogo com outros aspectos socioculturais. Dentre as quinze, destacam-se sete (47%) representadas sob o contexto da natureza. Tais desenhos partiram especificamente das garotas participantes, chegando a atingir 70% do total das composições do grafismo feminino.

Entre árvores, sóis, nuvens e gramas, as representações corporais foram demonstradas como autorretrato para estas crianças. Nas figuras humanas representadas foram evidenciadas estruturas corporais elaboradas simetricamente. Algumas características como tamanho do cabelo, acessórios utilizados na cabeça e traços faciais foram estampados o mais próximo da realidade de cada criança envolvida. Foram também representados gestos que evocavam sentimentos de felicidade e satisfação nas faces desenhadas. O

traçado dos pés, braços e direção do olhar nos desenhos transmitiu a sensação de movimento. As peças do vestuário colorido versavam em especial com tendências de cores entre rosa e lilás.



Figura 1 – Desenho Eu sou Assim (1A). Posição dos pés, direção do olhar e traçado da saia transmitem sensação de movimento (Itna, oito anos).

No conjunto destes desenhos, a visão de ambiente da natureza e acolhedor acarretou na leitura de que os personagens pareciam poder concorrer para uma vida idealizada. Assim, os traçados são entendidos, como uma espécie de percepções de corpo construída pela criança na qual se pode reproduzir no papel a idéia de mundo perfeito, harmônico, muitas vezes longe da realidade vivida. Esta tipificação de desenhos infantis pode ser observada com frequência nos ensinamentos socioculturais. De acordo com Correia (2011), esse estilo de composições transmite hegemonia e não demonstram os problemas contraditórios da vida de uma criança.

Ao analisar essas produções percebe-se que, além de poder estar reproduzindo o próprio ambiente em que vive ou aquele que gostaria de estar, esse tipo de desenho pode também estar comunicando a reprodução dos primeiros ensinamentos de desenhos às crianças, seja no âmbito familiar ou no contexto escolar.

De acordo com Mèredieu (2006) os tipos de desenhos primeiramente ensinados aos meninos e meninas são: a figura humana, casas e árvores. Relacionou-se esse fato ao aspecto de transmissão cultural dos adultos para as crianças, o qual foi objeto dos estudos de Corsaro (2011), referentes à reprodução interpretativa, cujo conceito incorpora a idéia na qual as crianças contribuem de forma ativa para a preservação e mudança social. Assim, os indivíduos infantis negociam, compartilham e criam cultura com os adultos, afirmando, dessa forma a cultura da infância.

Neste sentido Benjamin (2002) valoriza o olhar das crianças ressaltando a capacidade de recriação e construção de novos sentidos para as tradições culturais, demonstrando os próprios olhares, entendimentos e leituras de mundo, que pode ser identificado com relevância mesmo numa época preenchida de meios midiáticos.

No grupo de desenhos cujas figuras humanas foram representadas sob o contexto midiático estavam inseridas seis crianças que reproduziram tais aspectos na figuração dos próprios corpos. Ressalta-se que nestas composições gráficas, percebeu-se distanciamento do biótipo real dos indivíduos envolvidos. A maior parte dessas composições foi originada dos meninos.

Os desenhos da própria imagem corporal dessas crianças representaram-se sob a forma de linhas retas, remetendo ao estilo de boneco lego, além do tipo de cabelos arrepiados (Figura 2). Por outro lado, nos desenhos das meninas identificou-se a presença de acessórios, como bolsas, cintos, pulseiras, colares e a utilização de maquiagem. Segundo elas, podem aprender a usar maquiagem com as atrizes das telenovelas¹⁷ (Figura 3).



Figura 2 – Desenhos Eu sou Assim (7A). Cabelos espetados e corpo do boneco lego. (Natanael, oito anos).

Figura 3 – Desenho Eu sou Assim (15A). Presença de maquiagem e acessórios femininos (Alessandra, oito anos).

¹⁷ No período da recolha desses desenhos estava sendo transmitido pelo canal de televisão Rede Globo a telenovela Avenida Brasil. Transmitida no ano de 2012, no horário das 20h 30min. Com o enredo voltado para o público adulto. Entretanto, muito assistida entre as crianças participantes do estudo.

Foram confirmados pelas investigações de campo, que os programas televisivos de maior preferência para os meninos eram aqueles cujo enredo versava acerca de bandas musicais de adolescentes, zumbis, vampiros, desenhos japoneses com combates e lutas. Já entre as meninas percebeu-se que as telenovelas e seriados infanto-juvenis ocuparam espaço entre as preferências. Destaca-se que em ambos os gêneros, meninos e meninas, evidenciaram-se características que podem ser consideradas como comportamento adolescente. Logo, não foi difícil perceber a interlocução das investigações em campo com a reprodução da própria imagem no papel (Diário de campo, 2012).

Entende-se que ao transmitir suas mensagens, a televisão comunica o tipo de cultura que pretende evidenciar. Em conformidade com Wiggers (2003) por meio destas evidências os dados encontrados acarretam aspecto determinante no desdobramento dos detalhes culturais da própria representação humana. Por um lado, a criança apropria-se do cenário e de outro, reproduz. Desse modo, ratificou-se essa situação quando da análise dos auto-retratos de crianças que manifestaram o contexto midiático.

Em Adição, a criança identifica-se com o traçado por meio da própria gestualidade do desenhar de modo a estabelecer, neste processo, uma socialização dimensionada pelo viés cultural. Percebe-se que, nesta ação, a criança tanto aspira por informações do contexto, para ela rico em fatos curiosos, como pode reproduzi-las. Para Derdyk (1990), as reproduções demonstradas no grafismo infantil funcionam como mecanismo de empréstimo dos aspectos encontrados na conjuntura social para as próprias assimilações do mundo que o cerca.

Além dos desenhos que demonstraram elementos da natureza e da mídia como contexto para a figuração humana, as crianças também representaram suas próprias imagens entre amigos e sob o contexto escolar totalizando, para estes grafismos, sete desenhos. No grupo de desenhos identificado com a figura

humana representada entre amigos foram classificadas quatro produções gráficas.

Nestas composições as crianças do gênero masculino demonstraram a importância dos amigos da escola na própria identificação, adicionando à reprodução gráfica o que gostariam de realizar juntos, como brincadeiras com *skates*. Já com a criança do gênero feminino a relevância foi dada ao contexto familiar. Além do ambiente, verificou-se a presença de elementos peculiares demonstrados nas próprias imagens corporais, como, por exemplo, a presença dos óculos, estilo de cabelo, cor da pele (Figuras 4) e (Figura 5).

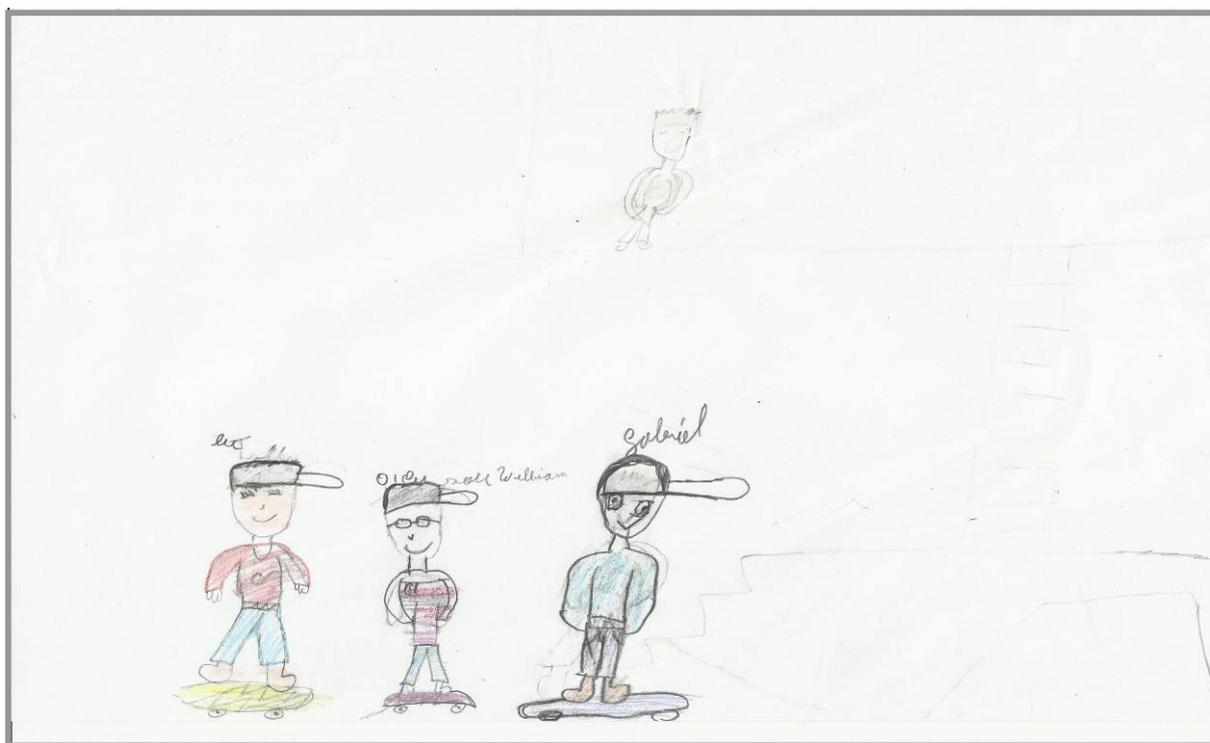


Figura 4 – Desenho Eu sou Assim (4A). Detalhes da realidade desta criança mantidos, como óculos (Juarez, oito anos).



Figura 5 - Desenho Eu sou Assim (14A). A menina colocou o pronome “eu” para identificar-se (Ana, oito anos).

Ainda nas observações de campo, evidenciou-se que os meninos pertencentes ao mesmo grupo de pares na escola tenderam a exercer compreensão de forma solidária acerca de prováveis situações que porventura venham a ocorrer entre eles. Como exemplo, em uma ocorrência, entre murmúrios e risinhos alguns alunos da turma demonstraram em seus comentários opiniões acerca do desenho do colega Marcelo (oito anos), relatando: “Seu desenho só tem cabeça”. O dono do traçado mostrou-se frustrado, porém continuou a produzir sem nada falar. A professora regente interveio, dizendo: “Precisamos respeitar o outro mesmo na forma de desenhar. As pessoas são diferentes e precisamos respeitá-las”. Em seguida perguntou: “O que vocês acham que é se colocar no lugar do outro”? Vinicius (oito anos) respondeu: “É quando alguém cai e a gente sofre com a dor do outro”. Assim os comentários foram extintos (Diário de campo, 2012).

A dinâmica do corpo é um aspecto vivo para a experimentação gráfica pelas crianças e são várias as configurações que os garotos e garotas encontram para figurar o próprio eu. De acordo com Derdyk (1990), ao desenhar-se as crianças constituem vínculo de identidade consigo mesmo e situam-se como ser vivo. Pode-se acrescentar que, na figuração da representatividade corporal, existe a capacidade de interferências que estão atreladas à idade e às influências socioculturais. Tais aspectos manifestam-se em escala crescente, resgatando aquisições gráficas adquiridas anteriormente. Para tanto, percebem-se tais influências em especial nos detalhes dos desenhos, como: roupas, acessórios, atividades e funções que o corpo exerce.

De acordo com Corsaro (2011), o seio familiar desempenha papel fundamental para o desenvolvimento da cultura de pares. Mas é na relação de troca entre os sujeitos semelhantes que a autonomia é exercitada com veemência. Além do poder de influência que exercem entre os pertencentes do mesmo grupo, é por meio desta relação, com o enfretamento de frustrações e situações problemas, que o indivíduo infantil vivência experiências pelas quais desenvolverão o poder de resolver os conflitos quando adulto. É, também, na escola, instituição compartilhada pela infância, em contato com outros indivíduos de diferentes costumes, que as crianças exercem e desenvolvem a cultura de pares.

No grupo das produções gráficas cuja escola fez parte do contexto no qual foi demonstrada a figura da própria imagem corporal, foram apresentados três desenhos, especificamente masculinos. Ao se projetarem no papel, estas crianças exerceram identificação com a instituição escolar por meio do uso do uniforme. O ambiente de sala de aula, o sorriso, as mãos no bolso, a presença do boné, demonstram o jeito extrovertido do Fábio (oito anos), podendo evocar, em quem observa o desenho, sensação de bem-estar (Figura 6). Em adição aos desenhos acerca da identificação mantida com escola, evidenciou-se nos relatos do Diego

(oito anos) relação de afinidade com a escola: “Gosto da Escola Classe que frequento todos os dias” (Diário de Campo, 2012).



Figura 6 - Desenho Eu sou Assim (20A). Representação da figura humana no contexto escolar (Fábio, oito anos).

Ainda nesse contexto, uma criança reproduziu a própria imagem sob o ambiente escolar e a mídia nas entrelinhas. Por meio de silhueta simetricamente exposta em pé numa cadeira, a criança se desenhava com o uniforme da escola e

finalizou dando um toque descontraído com o uso de um boné com a logo da marca *adidas*¹⁸. Apesar de o menino não apresentar relatos sobre o acessório e a escolha da marca, entendeu-se que houve transmissão da cultura de massa transmitida pela televisão (Figura 7):

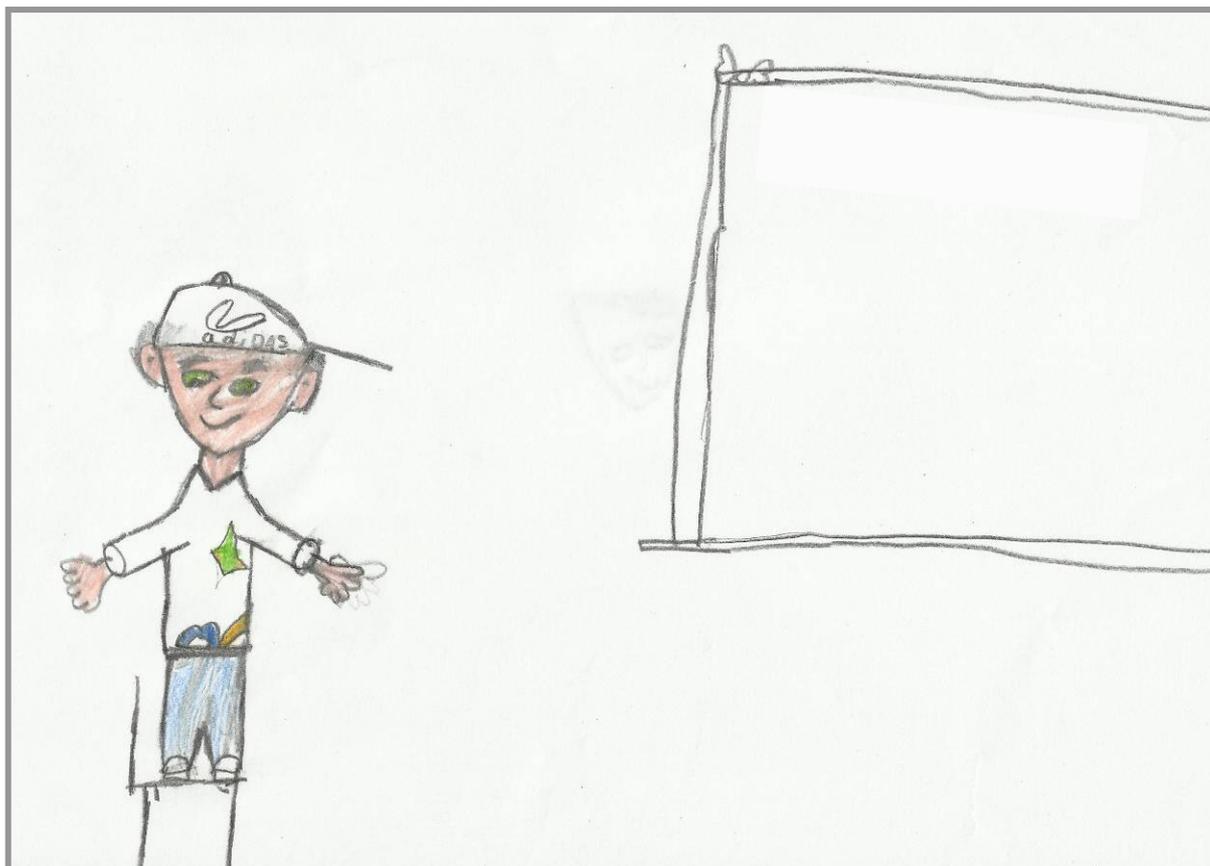


Figura 7 – Desenho Eu sou Assim (17A). Escola e mídia nas entrelinhas (Wando, oito anos).

Observa-se que a forma pela qual a própria imagem foi disponibilizada sugere que a criança parece reafirmar ou querer ocupar posição destacável no ambiente escolar. Para este menino, o uso daquele boné pode ser um elemento que contribui para alcançar tal posicionamento diante das outras crianças, assim como, permite expressar, na forma da linguagem gráfica, algo que quer muito.

¹⁸A Adidas é a segunda maior empresa de equipamentos esportivos do mundo. Com sua marca estampada entre as camisetas e tênis constitui uma parte importante no marketing da empresa. (fonte: http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/1985/3/truao_Farhangmer_CMark_2000.pdf) Acessado em 08/07/2013.

Conforme Kosminsky (1998) a criança transfere ao papel as próprias percepções acerca do “eu” ou representa aquilo que gostaria de ser.

Ao analisar os traçados, ressalta-se que a interação dos indivíduos com a cultura é mediada pelo conhecimento adquirido nas experiências, pela escola e pelas produções culturais, entre as quais estão os conteúdos da mídia televisiva. De acordo com Fantin (2008) a mídia, além de assinalar forma de socialização e transmissão simbólica, se faz presente como aspecto relevante nas práticas socioculturais, na construção de significados e entendimentos de mundo.

O desenho “Eu sou Assim” classificado como produção gráfica sem contexto foi assim determinado por não demonstrar elementos que pudessem permiti-lo estar agrupado nas demais categorias. Retratou a composição de uma criança do sexo masculino. A figura humana foi produzida com cabeça desproporcional em relação ao estilo corpóreo, tronco e membros superiores alongados e membros inferiores encurtados. Apresentou neutralidade nas peças de vestuário. A folha de papel mostrou traços de rabiscos os quais pareciam ter sido apagados mais de uma vez, aspecto reafirmado pelos relatos do autor ao comentar que não sabia desenhar, por isso fez e refez o desenho algumas vezes.

Em resumo, a figura humana, em sua gênese, possibilita entendimentos a respeito das percepções de mundo do indivíduo que a produziu. Ao desvendar a forma dos primeiros traçados, a criança expõe suas idéias de forma idealizada para a construção da própria identidade. Assim, ela transmite ao traço a necessidade de definir-se como imagem no mundo. Este aspecto pode ser comprovado pela persistência natural que os indivíduos infantis têm ao figurar pessoas em seus desenhos (DERDYK, 1990).

Por meio desta ferramenta metodológica encontraram-se diversos entendimentos de mundo expressos sob a forma de desenhos da própria imagem. As crianças criaram e recriaram as suas percepções e as figuras humanas foram retratadas de acordo com os significados destas crianças. A mídia se fez presente, mas não de forma única, pois houve representações cujo contexto se

deu com elementos da natureza, escola e pares, os quais ocasionaram aspectos que corroboraram para a construção da própria imagem figurada.

Não foram encontrados dentre as figuras humanas femininas corpos esbeltos emitindo padrões de beleza transmitidos pelo espaço midiático, e sim garotas que utilizam de subsídios embelezadores, mas que mantiveram as próprias características físicas. Em relação aos garotos, os estereótipos reproduzidos partiram de novos ídolos, como a reprodução de bonecos do desenho ninjago¹⁹ e suas tipificações distintas. Em ambos os gêneros verificaram-se aspectos, como, por exemplo, acessórios que poderiam estar incentivando o adiantamento de comportamentos adolescentes.

Em ressalva, no espectro das formas humanas visualizadas, entendeu-se que as crianças, ao expressarem-se nos traçados, elucidavam os diversos contextos sociais aos quais pertenciam, bem assim, a família, a escola, a comunidade e a mídia. Neste âmbito, enquanto produzem o grafismo as crianças transportam para o papel parte da própria história, além de demonstrar suas percepções de mundo.

4.2 Minhas brincadeiras preferidas

A análise da produção gráfica intitulada “Minhas Brincadeiras Preferidas”, objetivou identificar possíveis relações entre o brincar das crianças envolvidas neste estudo e o discurso midiático, tomando como base os sentidos construídos pelos indivíduos participantes que, de forma semelhante, às interpretações dos desenhos da figura humana, uniu as produções gráficas com recortes do relatório de campo proveniente das observações realizadas.

Entende-se que o corpo possui plasticidade, ao assumir as diversas formas de comportamento e que se adequa de acordo com o contexto. Neste sentido, a

¹⁹ Ninjago: Masters of Spinjitzu, é uma série de desenho animado protagonizada por quatro jovens ninjas, baseada na linha de brinquedos Lego, que estreou recentemente no canal Cartoon Network. (Fonte: <http://www.infoanimation.com.br/2012/07/desenho-animado-lego-ninjago-estreia.html>)

movimentação corporal expressa no brincar das crianças faz parte de uma linguagem. Assim, tem-se que nos espaços das brincadeiras as meninas e meninos demonstram expressões da própria cultura. Foi, portanto, com a intencionalidade de perceber quais instituições estão corroborando para a composição da cultura corporal infantil, que se lançou o convite para que as crianças produzissem desenhos acerca das brincadeiras que mais gostavam de realizar.

Os desenhos foram organizados e distribuídos nas seguintes categorias: brincadeiras que demonstraram a mídia, brincadeiras que demonstraram tradicionalismo e porque alguns desenhos não se adequaram nas respectivas categorias foi criado um grupo de outras brincadeiras. É válido salientar, ainda, que, dentre os vinte e um desenhos, dez (48%) transmitiu em suas linhas a presença da mídia, nove (43%) optaram pelas brincadeiras tradicionais e dois preferiram outras brincadeiras.

TABELA 3 – Número com desenhos das brincadeiras preferidas por classificação e gênero.

Categoria	Feminino	Masculino	Subtotal
Brincadeiras com presença da mídia	1	9	10
Brincadeiras tradicionais	8	1	9
Brincadeiras outras	1	1	2
Total	10	11	21

Fonte: Construído com base nos desenhos das crianças e registros das observações (2012).

Como visto na Tabela 3, dos dez (48%) desenhos que representaram a mídia como parte das brincadeiras preferidas, dois exploraram a televisão como meio difusor e oito a utilizaram acoplada ao aparelho de videogame. Portanto, verificou-se que a televisão, para estas crianças, tem sido menos utilizada como meio transmissor e mais como meio interativo. Analisou-se que a televisão desde o seu advento tem sido empregada para a entrada de uma quantidade maior de mídias, além de ocupar espaço como meio de difusão. Observou-se,

também, que os novos aparelhos de videogames permitem ao indivíduo a sensação de que se pode estar do lado de dentro da tela e, assim, ser o protagonista da programação. De acordo com Buckingham (2007) os videogames atuais nada mais são do que televisores nos quais se pode entrar.

Além disso, pelas respostas contidas nos formulários, foi verificado que as vinte e três crianças possuíam mais de um aparelho televisor em seus domicílios. Dessa forma, o enredo dos traçados gráficos, os quais demonstraram a televisão como meio transmissor, abordou temas com viagens ao mundo da fantasia, aspecto que confirma estudos realizados por Munarin (2007).

Bela (oito anos), uma das meninas participantes se desenhou em ambiente da casa, sentada em uma poltrona em frente à televisão. Enquanto desenhava, relatou que gostava de brincar com a televisão e assistir ao desenho animado do Pica-pau²⁰ e à novela Rebeldes (Figura 8). O outro desenho, em que a televisão foi demonstrada como meio transmissor, trouxe a brincadeira de “zumbis”, a preferida do Narciso (oito anos). O monstro ligou uma alavanca com raios energizantes e fazia as pessoas reféns, segundo as explicações da criança (Figura 9).

De acordo com as observações *in loco* pôde-se reafirmar que as manifestações em relação à presença da televisão na cultura infantil não se restringiram aos desenhos produzidos pelas crianças. Evidenciou-se em campo, relato quanto ao consumo de programas televisivos entre os sujeitos participantes. Vinicius (oito anos) comentou sobre o tempo que passa em frente à televisão: “Chego da escola, almoço e vou para televisão, de tarde até a noite”, Wando (oito anos) retrucou: “Cuidado para não ficar sedentário”. Bela (oito anos) prosseguiu com o comentário a respeito de transformar o que assistiu na televisão em brincadeira: “Já brinquei da turma da Mônica e fui a Magali, gosto de comer melancia” (Diário de Campo, 2012).

²⁰ É um dos personagens mais populares, e essa popularidade deu-se por suas atitudes loucas e maníacas, e a criança não ignora. O Pica-Pau massacra, destrói, mas ninguém morre. É uma agressividade caricata. (Fonte: <http://www.revistas.usp.br/comueduc/article/download/36133/38853>) Acessado em 08/07/2013.



Figura 8 – Desenho Minhas Brincadeiras Preferidas (2B). Entre as coisas que mais gosta de fazer: assistir a televisão (Bela, oito anos).

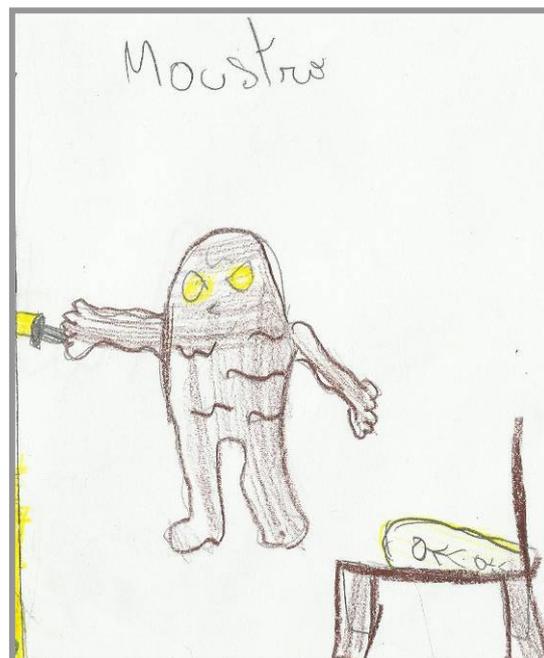


Figura 9 – Desenho Minhas Brincadeiras Preferidas (7B). A criança afirmou que não gosta de histórias de super-heróis, só monstros, zumbis, morte e guerra (Narciso, oito anos).

A presença do enredo da novela *Rebelde*, escolhida como uma das programações preferidas entre as meninas da turma, foi ratificada por meio de coreografias com dancinhas, e a utilização de pulseiras coloridas²¹. Em virtude do sorteio de um pôster, por parte da professora, cuja fotografia era dos personagens daquela programação, foi demonstrada a seguinte situação com gritos eufóricos por parte das meninas: “São lindos, gatos”, entre gestos de beijos no papel impresso com a foto. Enquanto os meninos repudiavam aquele fato, Wando retrucou: “Não assisto a este programa, os homens, usam brinco e cabelos grandes”...

De acordo com tais evidências entende-se que as crianças pesquisadas apresentaram desde a idade infantil comportamentos considerados típicos de adolescentes. Ressalta-se que este aspecto também foi encontrado entre os

²¹ Pulseiras coloridas com nome de sentimentos inscritos, imitando as que são utilizadas pelas personagens da telenovela *Rebelde*, símbolo de representação. (fonte: <http://www.revistas.usp.br/comueduc/article/download/43273/46897> . Acessado em 08/07/2013).).

desenhos “Eu sou Assim”, analisados no tópico anterior. De acordo com Feilitzen e Bucht (2002), alterações em programas voltados para as crianças têm ocorrido de forma expressiva. Variações como estilo, enredo e apresentação dos personagens têm sido observados ao longo dos anos. Este aspecto pode acarretar mudanças na construção dos sentidos dos meninos e meninas que se projetam na cultura corporal infantil. Tal fato pode estar relacionado, de acordo com Postman (1999), com o processo de adultificação das crianças, segundo o autor a televisão se faz presente na sociedade atual, caracterizando um novo tempo, um novo modo de pensar e agir no mundo.

Evidenciou-se, ainda, entre os meninos, conversas acerca de uma programação assistida na televisão, a qual tratava de lutas. Ressalta-se a fala do Wando: “Ontem eu vi um programa de luta livre muito massa na *Sky*²²”. Verificou-se, portanto, que nesse dia o recreio apresentou maior incidência de movimentação corporal simulando lutas, o que resultou em concretização do fato. Apesar de este ser um tipo de brincadeira não muito desejada pelos adultos, de acordo com Brougère (2010), práticas lúdicas com guerras e espadas podem ser vivenciadas por ambos os gêneros. Porém, nos meninos surge como lugar de experimentação da identidade sexual e tende, por vezes, a reforçar as diferenças existentes entre as crianças, mesmo quando elas são parcialmente suavizadas na sociedade.

De acordo com os dados contidos nos formulários, quatorze (61%) das crianças participantes asseguraram possuir aparelho de videogame em seus domicílios. Entre as produções gráficas oito meninos, especificamente, representaram em seus desenhos a televisão sob a forma interativa dos videogames. Dentre esses, apenas um assinalou não possuir tal aparelho.

As crianças conjugaram em seus desenhos a presença de figuras humanas participando da representação da brincadeira preferida, além de exporem no

²² Televisão por assinatura.

papel os modelos como *Playstation 3*²³ e *X-Box*²⁴. Ressalta-se que a criança que não possuía o aparelho desenhou apenas o objeto sem a representação humana (Figura 10).



Figura 10 - Desenho Minhas Brincadeiras Preferidas (18B). A criança relatou ao desenhar: *Eu vou ganhar um no Natal* (Fábio, oito anos).

Para Buckingham (2007) na atualidade a indústria midiática tem trabalhado, na fabricação e veiculação de instrumentos sofisticados. Com os videogames mais modernos, o sistema de jogo pode estabelecer maior interação entre o jogo e o jogador transmitindo, assim, forma identitária. Desse modo, reafirma-se que a forma, pela qual as crianças representam suas brincadeiras e

²³ Aparelho de videogame produzido pela *Sony Computer Entertainment* com robusta capacidade multimídia. Esse aparelho permite jogar online pela internet com outros jogadores de qualquer parte do mundo. Possui jogos com controle de movimento além de alta capacidade de processamento gráfico disponibilizado a partir de um vídeo ou televisão a ele ligado. Fonte: <http://pt.playstation.com/ps3>. Acessado em 07/07/2013.

²⁴ O Xbox é um console de videogame fabricado pela *Microsoft*, concorrente do *Playstation*. Possui características semelhantes as do *Playstation* e, em acréscimo, pode ser interligado a um *kinect*, sensor capaz de capturar o movimento dos jogadores a certa distância do aparelho, permitindo jogar sem um controle manual. Fonte: <http://www.xbox.com/PT-BR>. Acessado em 07/07/2013.

as expressões corporais, está ligada a um contexto específico em determinado período histórico.

O desenho para as crianças funciona como um espelho pelo qual pode ser refletida a própria imagem com identificação (DERDYK, 1990). Como aspecto relevante no processo de identidade destes meninos, foi demonstrado semelhança da própria imagem corporal reproduzida nestes desenhos, com aquelas explanadas nas produções “Eu sou Assim”, analisadas no tópico 4.1 (Figura 11) e (Figura 12). Para Berger e Luckmann (2011), nesse contexto, é na intercomunicação com o ambiente que os indivíduos constroem a concepção acerca da própria imagem, e mantêm contato com vários contextos traçando ressignificações diferenciadas. Este aspecto contribui para a formação da própria identidade. Evidenciando, dessa forma o conceito defendido pelos autores como de identidade particular, específica e não generalizada.

Evidenciou-se o uso de jogos de videogame nos momentos do recreio na escola. Vinicius (oito anos) trazia consecutivamente consigo uma tela em miniatura, que se transformava no brinquedo mais cotado entre os meninos. Dessa forma existia uma aglomeração de crianças em volta da “telinha” para participar dos combates transmitidos pelo jogo. Verificou-se que as crianças envolvidas movimentavam as mãos repetidas vezes para dar os respectivos comandos e como em um ato reflexo todo o corpo seguia em balanço como se estivesse esquivando do adversário. Parecia que as crianças estavam do lado interno da tela e eram os próprios bonecos lutando. Para Feilitzen e Bucht (2002), o que incita o jogador, além das temáticas que podem vir com cenas de lutas e combates, é o desafio, a superação das dificuldades e a competição que se torna possível sob a forma interativa.

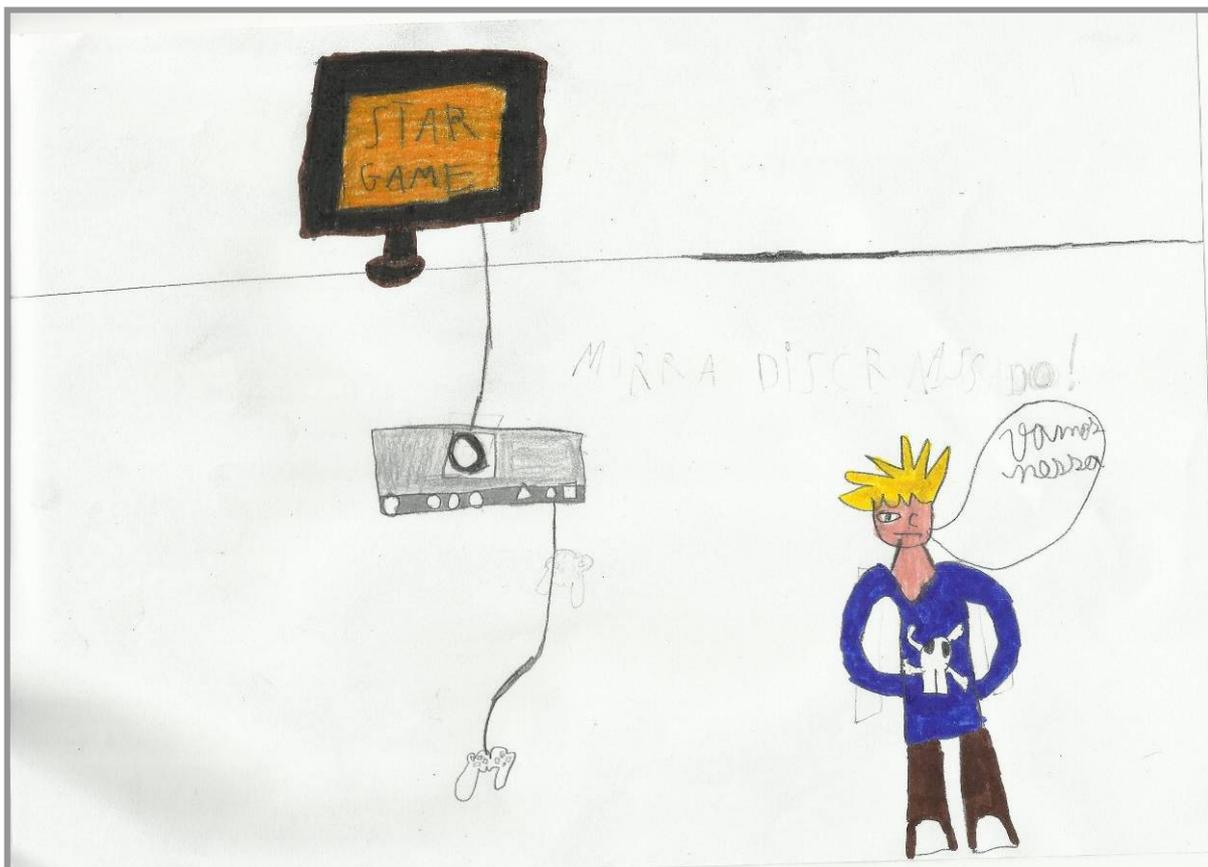


Figura 11 – Desenho Minhas Brincadeiras Preferidas (16B). O menino convidou o observador a participar do jogo (Vinicius, oito anos).

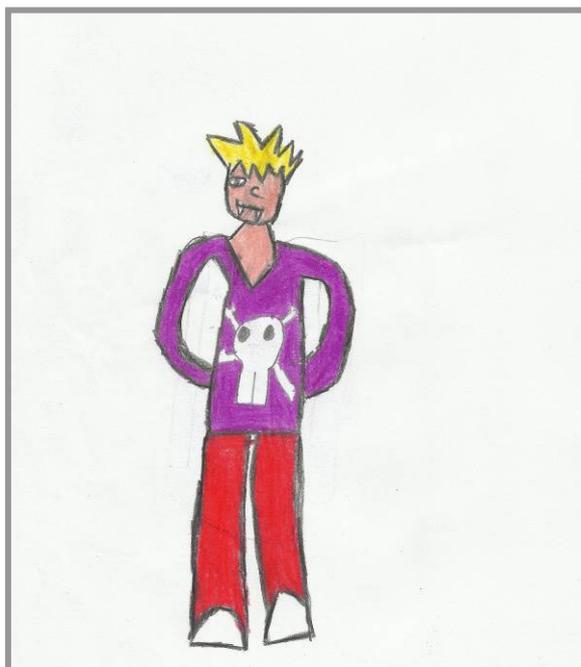


Figura 12 – Desenho Eu sou Assim (18A). Figura humana representada de forma semelhante no desenho minhas brincadeiras preferidas (Vinicius, oito anos).

Estudos realizados por Altmann *et al.* (2012) demonstraram que a cultura ocidental tende a promover mais oportunidades de experiências em relação às habilidades corporais as crianças do sexo masculino e, por isso, os meninos apresentam preferência em suas brincadeiras por maior movimentação corporal. Porém, este fato não foi evidenciado com veemência entre as brincadeiras preferidas dos meninos participantes deste estudo.

Conforme a Tabela 3, nove (43%) crianças demonstraram preferência para as atividades lúdicas, com as brincadeiras tradicionais. Ressalva-se que, entre os vinte e três participantes do estudo, dezoito (78%) relataram ao responder os formulários, que próximo aos próprios domicílios existem espaços ao ar livre que servem como ambiente para experiências com brincadeiras, mas, esses são pouco frequentados por estas crianças. Mesmo demonstrando não explorar muito esse espaço, de forma geral os desenhos foram reproduzidos ao ar livre, com posição dos cabelos, pernas e braços, transmitindo sensação de movimento à cena (Figura 13). Entre amigos em situações compartilhadas, foram apresentadas com maior frequência as seguintes brincadeiras tradicionais: a amarelinha²⁵, o pique-alto²⁶, o pique-pega²⁷, casinha²⁸, o pique esconde²⁹ e o pular corda³⁰.

Destaca-se que os desenhos, nos quais a brincadeira tradicional da amarelinha foi transferida para o papel, foram reproduzidos de modo semelhante ao da figura representada no chão do pátio da escola, porém, sem dinâmica de pessoas brincando. Apesar dessa brincadeira ter sido reproduzida em maior número entre os desenhos dispostos sob a distinta categoria, pouco foi verificado

²⁵ O jogo consiste em pular sobre um desenho riscado com giz no chão, que também pode ter inúmeras variações

²⁶ Brincadeira na qual é escolhida um dos participantes para ser o pegador e os demais, para se proteger, sobem em locais altos, tais como muros, bancos e outros. Os participantes podem mudar de lugar e, nesse intervalo, tocar para “salvar” algum companheiro que tenha sido pego.

²⁷ Brincadeira onde uma criança será o pegador e as outras, os fugitivos. Os participantes combinam as regras no início, decidindo o que servirá de proteção contra o pegador.

²⁸ Simulação na qual se imita a rotina do cotidiano de uma família.

²⁹ Jogo na qual o encarregado de localizar os escondidos vence apenas se encontrar todos os demais participantes antes que algum retorne para o ponto de partida.

³⁰ Pular corda ou saltar corda é uma brincadeira tradicional que envolve grande atividade física e coordenação em saltos sincronizados a um movimento giratório de corda.

a sua utilização prática pelas crianças durante o estudo de campo. O fato de estar localizada no pátio externo com chão áspero pode ter sido o causador de tal fato (Figura 14).



Figura 13 – Desenho Minhas Brincadeiras Preferidas (10B). Brincadeira praticada pelas crianças no recreio escolar (Larissa, oito anos).

As crianças partilham conhecimentos que são transmitidos de gerações passadas e compartilhados com as subsequentes. Assim, é compreendido o processo de transmissão das brincadeiras tradicionais, com a recorrência contínua entre as crianças. Desse modo, as estratégias realizadas nas percepções da conjuntura encontram subsídio em determinados elementos já usados pelos antepassados.

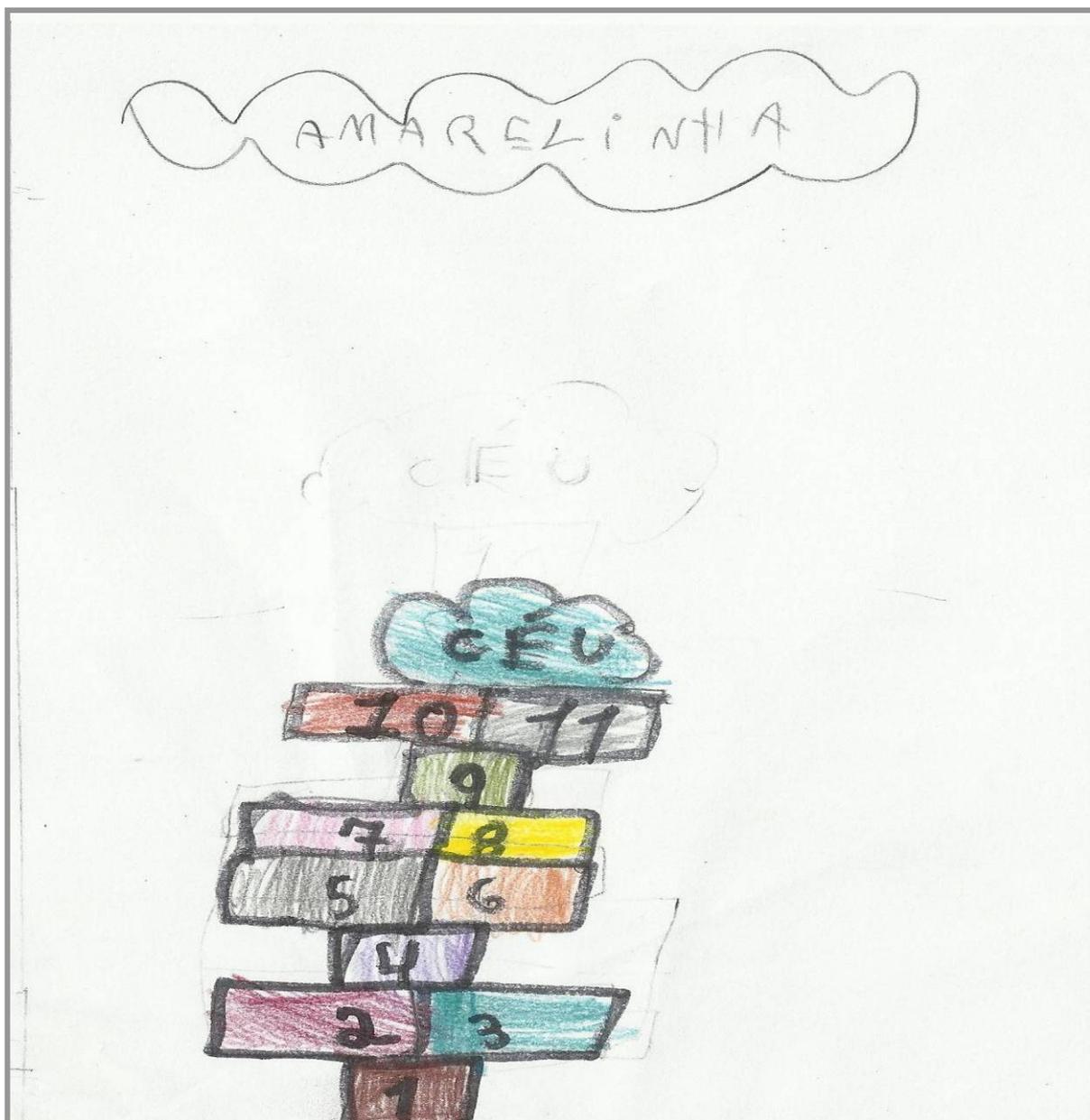


Figura 14 – Desenho Minhas Brincadeiras Preferidas (13B). Representação da amarelinha (Alessandra, oito anos).

Na lição de Kishimoto (2011) o fato de as atividades lúdicas tradicionais serem transmitidas de forma oral e sofrerem transformações contínuas no decorrer da história, com inovações frequentes, podem ser aspectos facilitadores para a representação dessas na cultura corporal infantil. Analisou-se este aspecto com entendimentos no conceito de reprodução interpretativa defendida por Corsaro (2011), no qual as crianças afetam e são afetadas pelas regras sociais.

Em adição Sarmiento (2004) declara que a prática das brincadeiras tradicionais está arraigada na cultura da infância e é comunicada principalmente entre as crianças na ocorrência de estratégias no momento do brincar. Os meninos e meninas crescem e deixam o legado sob o modo de brincadeiras que realizaram ou reproduziram. As experiências e brincadeiras são compartilhadas e vão sendo transmitidas de uma geração para outra. Isso explica o fato das crianças continuarem a jogar a amarelinha, o pião em plena era dos jogos eletrônicos.

Verificou-se em campo de pesquisa que durante as brincadeiras existia o distanciamento entre meninos e meninas. Este aspecto pode ser confirmado por meio das produções gráficas, nas quais as crianças representaram-se, em sua maioria, brincando com colegas do mesmo gênero. Destaca-se que na prática do pique-auto³¹ brincadeira eleita como preferida pelos participantes, estabeleceu-se uma espécie de elo, o qual unia as crianças de ambos os sexos (Figura 15). Porém verificou-se que, apesar de permanecerem juntos nesse momento, existia disputa interna entre meninos e meninas. “A brincadeira tem que ser do meu jeito eu que inventei”, exclamou Larissa, (oito anos) quando tentava traçar nova regra para o pique-auto.

A questão da diferença entre os gêneros é algo que tem sido discutido em meio à sociedade moderna. Tal fato pode ser observado facilmente em ambientes comuns à infância, como a escola, nos quais os indivíduos concorrem diariamente com situações e experiências. De acordo com Altmann *et al.* (2012), os meninos e meninas apresentam formas distintas na conduta do brincar, essas diferenças estão atreladas ao próprio ambiente escolar e as regras sócias, que se encontram imbricadas no indivíduo com as relações estabelecidas no seu cotidiano. As possibilidades de experimentação oferecidas ao corpo são

³¹ Espécie de pique-pegas, o pegador deve correr atrás dos colegas e estes para não serem pegos precisam subir em bancos ou similares, ou seja, precisam estar no alto.

diferentes desde ao vestuário que cabe a um ou outro até as maneiras de expressar-se corporalmente e construir o feminino e o masculino.



Figura 15 – Desenho Minhas Brincadeiras Preferidas (21B).
Representação do pique-auto no ambiente escolar (Diego, oito anos).

Em contrapartida, enquanto grande parte dos meninos expressou as preferências pelas brincadeiras com elementos da mídia. No grupo dos desenhos, destacado pela presença de brincadeiras tradicionais, dentre as nove produções recolhidas, oito originaram-se especificamente do sexo feminino. Dessa forma, obteve-se 80% do total das composições das garotas nesta categoria. Aspecto relevante foi que tais produções partiram especificamente das mesmas crianças que tipificaram os seus corpos nos desenhos categorizados sob

os elementos da natureza nos achados interpretativos dos desenhos “Eu sou Assim”, discutido no tópico anterior.

Salienta-se que houve semelhança, nessas brincadeiras, da figura humana representada pelas meninas com aquelas demonstradas nos desenhos “Eu sou Assim”. Esse aspecto foi analisado de forma similar ao ocorrido com os desenhos das brincadeiras preferidas com elementos midiáticos transmitidos pelos meninos. Assim entendeu-se que nestas crianças as concepções estabelecidas acerca de si mesmo e o tipo de imagem atrelada são, em grande parte, fruto da escolha de papéis sociais. Encontrou-se em Marques (2007), subsídios para afirmar que os indivíduos organizam as representações que expressam e, assim, confirmam a idéia que fizeram da própria identidade.

Além dos grupos de brincadeiras demonstradas nesses desenhos, verificou-se, ainda, o grupo de duas crianças que representaram suas preferências em brincadeiras com características particulares. A menina relatou que a brincadeira que mais gostava era comer pipoca e tomar refrigerante e, assim, reproduziu o traçado. Já o menino comentou que gostava de falar com os amigos imaginários e desenhou-se conversando com dois animais - uma tartaruga e um pássaro.

De acordo com Brougère (2010) ao compartilhar experiência na brincadeira a criança apropria-se de códigos culturais e da própria socialização. Ao analisar a presença dos conteúdos midiáticos na cultura infantil destes indivíduos, concebeu-se que as brincadeiras carregam características do contexto no qual a criança pertence, neste sentido, as atividades lúdicas surgem como fator ressignificante de assimilação dos aspectos culturais. Logo, é válido salientar que as atitudes e comportamentos infantis não devem ser considerados como originários exclusivamente das mensagens midiáticas.

Em adição, Munarin (2007) explica que, ao se movimentarem através da cultura corporal infantil, os meninos e meninas produzem e reproduzem signos e

significados das situações vividas nos respectivos contextos, vivenciando, desse modo, diversas formas de interpretar o que ocorre em seus mundos.

Por meio destas análises foi possível tecer algumas percepções acerca do que estas crianças entendem do mundo e as interpretações que realizam em suas brincadeiras. Apresentou-se nos traçados uma mescla de elementos que constituem a cultura infantil. Dentre estes se verificaram momentos lúdicos, cujas preferências basearam-se na televisão sob a forma difusora e interativa especificamente pelos meninos. Assim como a transmissão histórica, foi demonstrada sob a forma de brincadeiras tradicionais, em especial entre as opções dos desenhos femininos. Evidenciaram-se, ainda, diferenças entre ambos os gêneros que podem ter sido originadas nas regras sociais.

De forma semelhante às análises da figura humana, salientou-se que as crianças transmitem em suas linguagens gráficas significados diferenciados em relação aos diversos contextos no qual estão inseridos e transmitem ao papel as próprias identidades. Assim, permitem reforçar os entendimentos relacionados a indivíduos únicos e que interpretam as mesmas experiências de modo distinto.

4.3 Crianças ressignificam conteúdos imaginam e contam histórias em quadrinhos

Com a obtenção das narrativas sob a forma de “Histórias em Quadrinhos” foi possível construir entendimentos acerca das produções das crianças participantes em relação às manifestações midiáticas na cultura infantil. Com esse instrumento metodológico tem-se como objetivo discutir os sentidos das narrativas das crianças, de forma a melhor caracterizar as práticas culturais e o consumo de mídias. Assim, essas histórias infantis, serão como elementos pelos quais as crianças irão contar suas concepções de mundo.

Ao analisar o conjunto destas “Histórias” partiu-se de reflexões acerca de possibilidades da percepção do mundo infantil permitida pela construção da

narrativa como instrumento metodológico, assim como os significados construídos na infância por meio delas. Sabe-se que as narrativas estão presentes na vida dos indivíduos desde as primeiras canções para dormir. Neste sentido, Girardello (2003) aponta que ao entrar em contato com as diversas formas linguísticas o indivíduo relaciona-se com a narrativa e a recria.

Ressalta-se que a televisão, nos dias atuais, tem ocupado lugar de destaque como contadora de história para as crianças (GIRARDELLO, 2003). Este aspecto foi comprovado em campo de pesquisa, no qual as vinte e três crianças participantes afirmaram possuir televisão e relataram acerca de programações que costumavam assistir. Em contrapartida, treze relataram que escutam histórias de outras fontes, além da mídia televisiva, como, por exemplo, dos avós, genitores, professores³².

Para se construir o panorama geral dos elementos encontrados nestas histórias contadas pelas crianças avaliou-se cada uma delas de acordo com a fonte e o conteúdo de que se tratava, resultando em quatro grupos distintos, de acordo com as características mais relevantes. Os grupos com conteúdo de origem midiática foram os seguintes: a mídia e representações do contexto escolar, a mídia nas experiências do cotidiano infantil, a mídia e representações da violência. Para as histórias em que não foi possível identificar a fonte imanente, agrupou-se no conjunto denominado fonte não identificada das experiências vividas.

Conforme a Tabela 4, dentre as vinte e três histórias em quadrinhos produzidas pelas crianças, sete (30%) apresentou a mídia e o contexto escolar, seis (26%) mostraram a presença da mídia nas experiências do cotidiano e seis (26%) demonstraram a mídia e representações da violência. O que resultou em dezenove (83%) produções com opção de fontes das mensagens midiáticas, em especial, a televisiva com enredos de telenovelas, desenhos animados e filmes. Enquanto quatro (17%) histórias partiram de fonte não midiática.

³² Dado retirado do formulário aplicado como instrumento metodológico auxiliar.

TABELA 4 – Representação numérica das Histórias em Quadrinhos conforme as categorias e gênero.

Categoria	Feminino	Masculino	Subtotal
A mídia e representações do contexto escolar	6	1	7
A mídia nas experiências do cotidiano infantil	2	4	6
A mídia e representações da violência	2	4	6
Fonte não identificada das experiências vividas	1	3	4
Total	11	12	23

Fonte: Construído a partir das histórias produzidas pelas crianças recolhidas em campo (2012).

O grupo intitulado a mídia e representações do contexto escolar foram formados por sete “Histórias em Quadrinhos”. De forma predominante, seis dessas originaram-se de meninas, dentre as quais cinco representaram os seus significados por meio da programação destinada ao público infantil: à novela Carrossel. Pereira e Pinto (2011) demonstraram em pesquisa realizada em Portugal que programações como telenovelas têm preferência para o público infantil. As duas produções restantes trouxeram a presença de personagens infantis em forma de literatura.

Nesse grupo, das sete histórias contadas, as crianças incluíram nos quadrinhos conteúdos do próprio contexto escolar, no qual permanecem por grande período de tempo, e encontraram elementos colaborativos para a construção de conceitos. Foi demonstrado o convívio com colegas e professores no espaço da sala de aula, reafirmando a cultura de pares. De igual modo essas destacaram os conflitos existentes. Estas situações foram reproduzidas de forma semelhante ao transmitido pelo enredo da telenovela Carrossel. Destaca-se,

ainda, que o estigma comunicado pela mídia ao personagem Cirilo³³ foi refletido na totalidade destas criações (Figura 16)³⁴.



Figura 16 – História em Quadrinhos (2C). A ideia de fazer essa historinha veio da novela *Carrossel*. Mas a história foi inventada por mim (Larissa, oito anos).

³³ Personagem da telenovela infantil *Carrossel* (SBT) É um garoto negro filho de um carpinteiro loucamente apaixonado pela Maria Joaquina (rica). Faz de tudo para chamar a atenção da menina e agradá-la, mesmo que ela não goste dele e viva lhe rejeitando. (fonte: http://pt.wikipedia.org/wiki/Anexo:Lista_de_personagens_de_Carrossel).

³⁴ A história intitulada como “Uma bela amizade” como fonte a menina utilizou o enredo da telenovela *Carrossel*, trata do convívio em sala de aula demonstrando as discriminações envolvendo o personagem Cirilo e a reconciliação entre duas personagens.

Os registros de campo remeteram a diálogos acerca da novela Carrossel, ocorridos com um grupo de meninas, após a produção das histórias em quadrinhos. Gabriela inicia lendo o que produziu e acrescenta gestos incorporando características dos respectivos personagens da programação. Em seguida afirma com um som largo: “Adoro... a novela..., também leio a revista do Carrossel”. Mariana continua: “Na minha historinha eu pensei porque gosto muito do Carrossel. Foi fácil, eu que inventei. Dá para fingir que aqui é a escola Mundial e eu sou a Valéria³⁵”. Em seguida Alessandra afirma que ela se parece com a Valéria na vida real e as colegas afirmam acenando com a cabeça, enquanto a menina volta a relatar: “Na brincadeira eu não faço o papel da Valéria porque a Larissa - colega da sala - quer ser a Valéria” (Diário de Campo, 2012).

Ao analisar essas histórias, verificou-se a mistura entre as experiências ocorridas no cotidiano escolar destas crianças e o enredo transmitido pela novela Carrossel na construção de significados infantis. Conforme estudos realizados por Bizzo (2009), a escola e a mídia colaboram na oferta de elementos identitários de cada geração e as narrações infantis demonstram os meios que servem como fonte de aproximação, bem como os que as diferenciam. Neste sentido, a escola e a mídia, com seus ambientes específicos, permitem constituir cultura de pares nas inter-relações das produções culturais para os indivíduos infantis, nos padrões culturais gerados pelas crianças.

Constatou-se, assim, a partir das histórias relatadas, que houve a presença de transmissão cultural e identificação dessas crianças com a distinta programação e seus personagens. A telenovela demonstra temas pautados em relações interpessoais organizados sob formas distintas. Articula, ainda, costumes os quais tendem a ser reproduzidos. Em consequência, observou-se a preferência das meninas em representar determinados personagens cujas

³⁵ Personagem da telenovela infantil Carrossel (SBT). É uma garota encrenqueira que adora fazer travessuras. Ela vive armando piadas no meio das aulas, muitas vezes como forma de ofensa para outros alunos o que quase sempre sai em confusão. (fonte: http://pt.wikipedia.org/wiki/Anexo:Lista_de_personagens_de_Carrossel)

características serviriam de destaque entre elas. Em adição, Marques (2007) enfatiza que os discursos transmitidos pelas telenovelas acerca de como sejam as pessoas, ou como se deseja ser, podem indicar forma idealizante de como se deve ser, assim como a forma de estar no ambiente. Portanto, neste aspecto surge um espaço de discussão entre o ser, o que se sonha ser e o dever ser.

No grupo de histórias, no qual a mídia se fez presente nas experiências vividas no cotidiano infantil, foram selecionadas seis produções, das quais duas originaram-se das meninas e quatro dos meninos. Estas crianças exaltaram as próprias vivências, utilizando-se de personagens e espaços transmitidos pela mídia televisiva para as expressões de seus significados de mundo. Salienta-se que, apesar de entender a escola como produtora de experiências na infância, aqui serão analisados outros tipos de vivências, pois o contexto escolar foi tratado no conjunto definido como a mídia e representações do contexto escolar.

Por meio do conteúdo tratado nessas histórias, essas seis crianças puderam, no momento da produção, recordar acontecimentos vividos e intercomunicá-los com a mídia televisiva de tal forma a estabelecer vozes ao imaginário infantil (Figura 17)³⁶ e (Figura 18)³⁷. Assim, foram expostas as significações dos fatos vivenciados, os quais pareciam evocar sentimentos originados na situação que estava sendo recontada por meio dessas narrativas.

³⁶ História em quadrinho sem título baseada no enredo do desenho da Turma da Mônica. Os quadrinhos mostram que a Mônica ganhou um sapato novo e quer ser vista pelos outros. Desenha estrelas douradas para destacar os sapatos.

³⁷ História em quadrinho intitulada “A maior aventura de um *alien*”. A narrativa conta acerca de um alienígena que caiu na terra, a nave faltou gasolina e precisava de conserto para voltar para o planeta de origem. O *alien* passa por muitas aventuras terrestres até conseguir voltar para casa.



Figura 17 – História em Quadrinhos (16C). Satisfação da personagem ao mostrar os sapatos novos, destacados por estrelas douradas (Bela, oito anos).



Figura 18 – História em Quadrinhos (17C). A criança relatou: *O final da história não é muito bom, faltam mais episódios, novas revistinhas.* (Diego, oito anos)

Voltando-se às ocorrências dos registros de campo realizados na recolhida das narrativas, destaca-se que, enquanto algumas crianças compartilhavam as suas histórias, outras entoavam à melodia representada pelo filme dos Smurfs³⁸ enquanto trabalhavam: “tra la lala la la”. Neste ínterim, Bela, (oito anos)

³⁸ Duendes azuis que moram na floresta e fogem do bruxo Gargamel. O filme, lançado em 2011, conta a história de como os *Smurfs* ficam perdidos e se salvam em *New York*. (fonte: [http://pt.wikipedia.org/wiki/Os_Smurfs_\(filme\)](http://pt.wikipedia.org/wiki/Os_Smurfs_(filme)))

comenta a respeito de sua história em quadrinhos que trata de um sapato novo em contexto do desenho animado da turma da Mônica³⁹ e comenta: “Eu já ganhei um sapato novo, mas não foi nesse dia⁴⁰”... Davi também relata acerca da sua história que trata de alienígenas: “Um dia sonhei que era um alienígena tinha a missão de ir para marte...” O menino pensou um pouco, olhou para os traçados e continuou relatando: “esta historinha pode se tornar um desenho animado e passar no *Cartoon*⁴¹”.

Em adição ao encontrado acerca dos sentidos infantis demonstrados pelas histórias, nas investigações realizadas nas oficinas, ocorridas no sistema de ensino integral, alguns aspectos foram sobressalentes. Naquele espaço temporal, as crianças podiam criar suas narrativas nas diversas formas de linguagem, preenchidas com imaginações infantis. Desse modo, destacou-se a história narrada por Ana (oito anos), sobre um passeio realizado e as experiências lá vividas. Relato da criança: “Eu fui ao passeio do Jardim Botânico⁴². Lá eu vi placas do saci-pererê⁴³ e curupira⁴⁴. Eu ouvi até o barulho do redemoinho do saci, vi o cipó do Tarzan⁴⁵ e passei pela ponte”. A menina concluiu: “gosto de viajar na imaginação” (Diário de Campo, 2012).

Ao analisar estas criações percebe-se que as histórias não foram formadas de uma situação singular, mas na interligação de múltiplas situações. Isto é, recordação de experiência passada com aspectos transmitidos pela indústria midiática. Além disso, entende-se que as narrativas infantis tanto valorizam a infância como são fortalecidas por meio das experiências vividas. De acordo

³⁹ É uma série brasileira de desenhos animados baseada na história em quadrinhos da Turma da Mônica de Mauricio de Sousa Os desenhos podem mostrar a realidade e possibilitar variadas imagens e leituras. (<http://www.uel.br/eventos/semanadaeducacao/pages/arquivos/anais/2012/anais/temasdepesquisaeducacao/historiaemquadrinhos.pdf>, acessado em 07/07/2013)

⁴⁰ O dia em que a menina esta se referindo é o dia no qual ela produziu a história.

⁴¹ *Cartoon Network* (abreviado CN) é um canal estadunidense de televisão por assinatura que vai ao ar principalmente com programação de desenho animado (fonte: https://pt.wikipedia.org/wiki/Cartoon_Network).

⁴² Jardim Botânico de Brasília - DF

⁴³ É fruto de um livro lançado por Monteiro Lobato em 1918. É um dos personagens mais conhecido do folclore brasileiro. O saci é tipo mignom, preto, brilhante como piche, sem pêlos e com altura até meio metro. (http://www.skoob.com.br/livro/3546-o_saci_perere_resultado_de_um_inquerito)

⁴⁴ Um dos mais populares e espantosos entes de folclore das matas brasileiras. O curupira é representado por um anão, cabeleira rubra, pés ao inverso, calcanhares para frente.

⁴⁵ É um personagem de ficção criado na selva por macacos que pode se comunicar com os animais.

com Benjamin (2002), o que se vive, o que se deseja viver e o que se cria por meio do que foi vivido constitui toda e qualquer narrativa. Assim como faz parte do contexto da narrativa, o que se narra, para quem se narra e que significados são construídos a partir das narrativas.

Em suma, ressalta-se o poder que as narrativas fornecidas pela televisão acarretam na construção do imaginário infantil. Portanto, é na imaginação infantil que as crianças exploram o desconhecido e permitem-se entrar no mundo do outro sem ser visto. O contato mantido entre os meninos e meninas com as histórias que lhes foram contadas estabelece reencontro simbólico com a estrutura organizacional na qual eles estão inseridos. Assim, as experiências sucedidas, a rotina doméstica, a assistência a programa de televisão e a perspectiva relacionada a eventos ocorridos ou por ocorrer promovem, “um ziguezague entre lembrança e imaginação prospectiva que marcam a ação do faz-de-conta” (GIRARDELLO, 2003, p. 2).

Em sequência, observa-se o grupo de narrativas cuja classificação se deu com a mídia e representação da violência nas “Histórias em Quadrinhos” produzidas pelas crianças. Nesse grupo, incluíram-se seis produções, das quais duas partiram de crianças do gênero feminino e quatro de crianças do gênero masculino. Enfoca-se que tais narrações originaram-se especificamente do enredo de desenhos animados, transmitidos na mídia televisiva e retrataram assuntos como guerra, lutas e agressividade.

Ao retomar os registros de campo, remete-se a ocorrência de relatos entre os meninos acerca da história do Narciso (oito anos) envolvendo zumbis e seres humanos: “Que louco !!!! Ele gosta de zumbi! Tem até lego de zumbi, sapato de zumbi”... (Figura 19)⁴⁶. Em seguida, verificou-se dois meninos, reproduzindo em sua cultura corporal movimentações, com touca cobrindo o rosto, simulando um assalto, esta cena ocorreu de forma rápida. Logo depois, Vinicius (oito anos)

⁴⁶ História em quadrinho contada em duas partes. Intitulada Zumbi e morte parte 1 e Zumbi e morte parte 2. Trata de um ataque de zumbis aos seres humanos. Com destruição, morte e no final explosão da terra.

comentou a respeito da sua história gesticulando e fazendo sons de armas: “Na escola dá para fazer as armações que o *Kid x Kat*⁴⁷ fazem no desenho animado, basta usar a imaginação” (Diário de Campo, 2012).

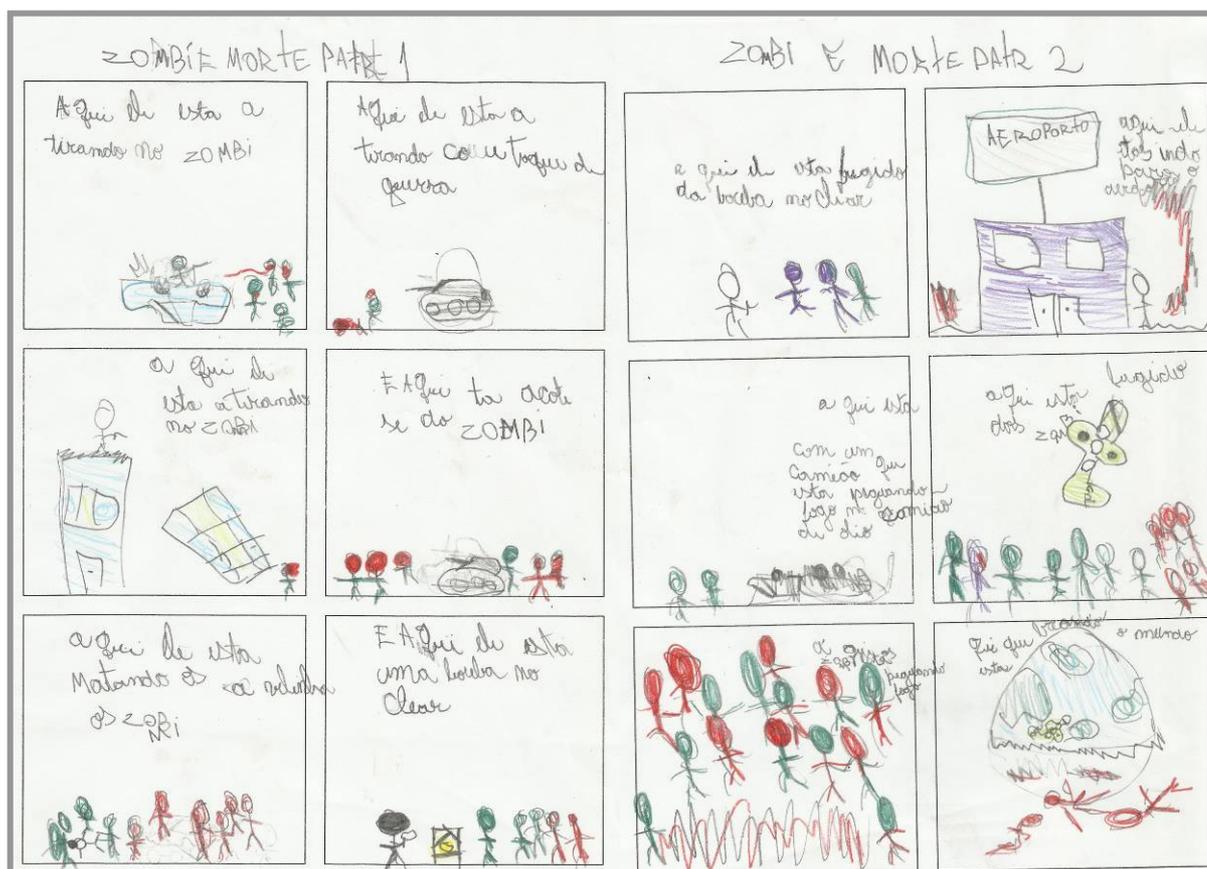


Figura 19 – História em Quadrinhos (7C). Relato da criança: *Essa história pode se tornar um filme e passar no canal 2 Cartoon* (Narciso, oito anos).

Para se fazer análise acerca da manifestação de tais comportamentos, assim como a construção destes significados na vida infantil, entende-se que a violência transmitida pela televisão pode afetar os estilos de conduta. Porém, de acordo com Buckingham (2007, p. 187), este aspecto “[...] não é em si causa suficiente para provocá-los.”. Em adição Girardello (2000) afirma que as possibilidades infantis em manifestar comportamentos violentos ou não

⁴⁷ É uma série de desenho animado que trata da luta travada entre um garoto e um gato alienígena. (fonte: http://pt.wikipedia.org/wiki/Kid_vs._Kat acessado em 07/07/2013).

provenientes de assistência televisiva, dependem de como ela é utilizada, assim como a qualidade geral do cotidiano que o cerca.

Evidenciou-se, que o tipo de agressividade expressa nestas narrativas, dependeu de quem a produzia se menina ou menino. Para as meninas, os conflitos surgidos nos quadrinhos entre os opositores foram de forma verbalizada. Já com os meninos, as figuras desenhadas guerreavam com presença de bombas, armas, raios, explosões e morte representando cenas de guerras e lutas de forças entre posições opostas.

Alinhado a esse achado, encontrou-se em Feilitzen e Bucht (2002) estudos realizados a respeito de como a violência na televisão afeta o comportamento infantil e identificou que os meninos e jovens da classe trabalhadora podem apresentar maiores níveis de agressividade física, enquanto as meninas tendem a demonstrar a agressividade de forma verbal. Em destaque, a autora afirma que estes aspectos não devem ser avaliados de forma separada dos valores sociais e contexto no qual a criança esta inserida.

Ao verificar minuciosamente os quadrinhos desse grupo observou-se que as figuras emitiam dinâmicas e estas faziam parte da narrativa. As formas que os corpos foram representados transmitiam sensação de movimento e que a criança, ao produzir a narrativa, se colocou dentro da história e participou do conflito exposto. Ainda verificou-se por meio das observações de campo que a criança movimentou-se no momento da produção mesmo sentada na carteira. De igual forma este aspecto foi avaliado nas produções “Eu sou Assim” e “Minhas Brincadeiras Preferidas”.

Houve, portanto, comunicação entre o movimentar-se e o imaginar. Ao expressar os sentidos, por meio do que escreveu e desenhou, a criança assinalou forma dinâmica nos personagens, pelos quais ela própria pode se perceber. Neste sentido, Girardello (2000) contribui afirmando que as narrativas podem associar-se a situações de movimentação corporal das crianças. Dessa forma,

criam-se oportunidades de reproduzir o que assistiram, realizando apropriação com intensidade imaginativa.

Adiciona-se ainda que de forma semelhante ao evidenciado nas histórias produzidas pelos meninos desse grupo, nos desenhos intitulados “Eu sou Assim” e “Minhas Brincadeiras Preferidas” os traçados foram demonstrados com estereótipos originados de personagens de desenhos animados, cujos enredos trataram de lutas e guerras. Analisou-se este aspecto de acordo com notoriedade que a televisão ocupa na cultura infantil, como componente na transmissão de costumes. De acordo com Betti (1998), a mídia televisiva pode alargar as possibilidades de mundo infantil. Porém, isto não ocorre de forma passiva.

Conforme verificado na Tabela 4, além das produções que partiram de fonte midiática quatro histórias foram classificadas como narração sem fonte identificada, mas que trataram em seu conteúdo as experiências vividas por essas crianças. Esse conjunto foi formado pelas produções de uma menina e três meninos, cujos conteúdos ressignificaram vivências como viagens, sentimentos amorosos e aniversário de alguém (Figura 20)⁴⁸.

De acordo com a ocorrência nos registros de campo, refletiu-se que as crianças cujas histórias foram classificadas neste grupo parecem demonstrar discordância com o que está sendo transmitido nas programações televisivas, por entendimentos próprios ou por conduta familiar. Marcelo (oito anos) relatou ao criar a história: “Nunca vi um eclipse nem pela televisão. É... Meu pai me contou como era”. Itna (oito anos) continua: “Como não assisto muito a programas de televisão... , meu pai não deixa, prefere que eu faça continhas de matemática, vou inventar a minha própria história”. Em outra ocasião em sala de aula, Wando (oito anos), um dos meninos cuja história foi classificada nesse grupo comenta e pede para deixar registrado neste estudo: “Anote ai... Tia...

⁴⁸ História em quadrinho intitulada “O sol e o aniversário da lua”. A história trata do aniversário da lua e o sol vai comprar um presente.

Coloque aí. O pica-pau ensina coisa ruim. Lembra aquele episódio que o carro dele acaba a gasolina e ele pega a gasolina do outro carro? Isso é roubar. Ele roubou. É errado”.

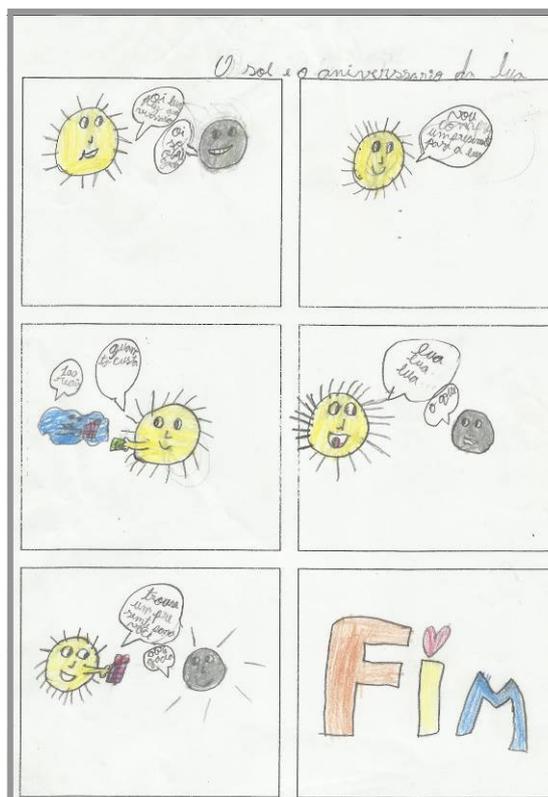


Figura 20 – História em Quadrinhos (3C) (Itna, oito anos).

De acordo com o evidenciado, confirma-se mais uma vez que as crianças participam do contexto sociocultural que as influenciam além de poder exercer parcela considerável na construção cultural de uma geração. Observou-se entre essas crianças, o que pareceu ser um distanciamento para com a mídia televisiva. Verificou-se ainda que a possibilidade para tal ocorrência possa estar entronizada à hibridação de costumes entre as gerações de pais e filhos. Essa transmissão de costumes tradicionais foi verificada de igual forma, nos desenhos das “Minhas Brincadeiras Preferidas” no qual a maioria das meninas participantes do estudo, deixou de lado o aparato tecnológico e buscaram na tradicionalidade elementos para construir suas opções de brincadeira. Conforme

Fantin (2008), essa heterogeneidade cultural revela reflexões para com a complexidade das articulações entre as culturas locais e os avanços midiáticos.

Assim, por meio das narrativas infantis demonstradas como histórias em quadrinhos, foi possível tecer concepções quanto ao mundo infantil e sua cultura tal como seus significados produzidos através dos diversos contextos disponibilizados. Além de transmitirem aspectos de uma cultura peculiar. Logo, essas histórias contadas pelas crianças puderam demonstrar a relação entre a cultura para a criança e a cultura da criança.

Foi evidenciado dentre estas histórias em quadrinhos, que dezenove (83%) foram construídas sob fonte das mensagens televisivas. Dentre estas, destacam-se as narrativas produzida sob as ressignificações infantis da telenovela infanto-juvenil Carrossel, especificamente por parte das meninas. Após essas, ressaltam-se as narrações com presença de personagens de desenhos animados transmitidos pela televisão tanto para as meninas como para os meninos.

Identificou-se que algumas crianças buscaram nas recordações de experiências vividas elementos para contar a sua história. Evidenciou-se, ainda, a associação das narrativas com situações de movimentação corporal, reforçando a reprodução imaginativa, ressalta-se que, de igual modo este aspecto foi encontrado nos desenhos “Eu sou Assim” e “Minhas Brincadeiras Preferidas”. Por último, encontrou-se um grupo de crianças que parece estabelecer em suas narrativas censuras a televisão e suas mensagens.

ALGUMAS PEÇAS ENCAIXADAS

A presente pesquisa se propôs a analisar as possíveis relações entre as brincadeiras infantis e a mídia, levando-se em consideração a cultura corporal na escola. A questão a ser respondida por meio desse estudo foi: “quais respostas as crianças produzem, por meio de suas narrativas e cultura corporal infantil, ao que é transmitido no espaço midiático”?

Com o propósito de alcançar o objetivo, fundamentou-se em referencial teórico. Para as compreensões de infância utilizou-se Sarmiento (2005), Corsaro (2011). Para tratar de corpo e a cultura corporal infantil Mauss (2003), Silva *et al.* (2009), Munarin (2007) e para entender o processo midiático Thompson (2012).

Em seguida, partiu-se para o trabalho de campo, pautado em instrumentos metodológicos adequados para a idade das crianças participantes. Desse modo, este estudo se baseou em desenhos e narrativas escritas produzidas pelas crianças para analisar a cultura corporal infantil, e considerando a presença de mensagens da mídia. Os temas pré-definidos dos desenhos foram: “Eu sou Assim” e “Minhas Brincadeiras Preferidas”. A utilização de desenhos alinha-se às metodologias propostas por Gobbi (2002) e Kosminsky (1998). Quanto às “Histórias em quadrinhos”, foram criadas pelas crianças em forma de narrativa, em concordância com (GIRARDELLO 2003, 2011).

Complementarmente que durante o período de pesquisa realizou-se da observação participante com anotações em diário de campo, preconizada por Bogdan e Biklen (1994). Além disso, foi aplicado um formulário com informações acerca de práticas culturais e consumo de mídias, com a intenção de auxiliar nas interpretações dos dados coletados.

Com a chegada ao campo de pesquisa, em março de 2012, foi possibilitada aproximação da pesquisadora com as crianças, fazendo das investigações um momento prazeroso entre ambas as partes. Assim, foi

constituído um relacionamento de empatia desde as primeiras visitas, até o momento final das investigações em setembro do mesmo ano.

Desde o momento inicial desta pesquisa, observou-se a presença de aspectos midiáticos na cultura corporal das crianças. Porém, destaca-se que a mídia não foi manifestada de forma única entre os costumes e brincadeiras infantis. Ainda, observou-se a relação da cultura corporal infantil com valores de instituições sociais e culturais como a escola e a relação de pares que corroboraram na própria construção dos entendimentos de mundo da criança (CORSARO, 2011).

Por meio dos desenhos elaborados pelas crianças sob a temática “Eu sou assim”, foi evidenciado que a mídia apresentou-se em 29% dos desenhos. Esses se trataram de representações humanas, de forma prioritária, com acessórios e reprodução de estilo corporal de personagens de programas televisivos. Porém, a mídia não foi identificada nesses desenhos de forma preponderante, pois, em acréscimo, se verificou a presença de elementos da natureza, escola e pares na constituição dos significados na cultura corporal dessas crianças.

Quanto aos desenhos construídos sob o tema “Minhas brincadeiras preferidas”, a mídia televisiva foi evidenciada em maior número, ou seja, em 48% das produções. Nos desenhos relacionados a esse tema, observou-se que os meninos estão utilizando a televisão mais sob a forma interativa - videogames de alto poder de processamento, do que o modo difusor. Em contrapartida verificou-se que as brincadeiras tradicionais demonstraram relevância significativa na preferência de grande parte das meninas participantes. Este aspecto indica que os meninos e meninas apresentam formas distintas de brincar, que estão, por sua vez, atreladas às regras sociais.

Por meio das narrativas infantis sob a forma de “Histórias em quadrinhos”, as crianças recordaram suas experiências pessoais e imergiram no mundo da imaginação demonstrando sua subjetividade. A mídia foi evidenciada de modo ainda mais contundente, pois sua presença foi constatada em 83% das

histórias contadas. Os conteúdos mais relevantes nas narrativas foram os enredos da telenovela “Carrossel”, para o gênero feminino, e os dos desenhos animados com lutas e guerras, para o gênero masculino.

Em relação aos desenhos produzidos pelas crianças, as histórias narradas foram o instrumento metodológico que mais evidenciou a presença da mídia televisiva na cultura infantil. Assim, reafirmaram-se os estudos de Munarin (2007) e Girardello (2011), ao perceber que a televisão ocupa posição de destaque entre as crianças, como uma das principais contadoras de história. Igualmente, as crianças participantes deste estudo se valeram como fonte de inspiração para produzir suas histórias em quadrinhos.

Identificou-se que o enredo da telenovela “Carrossel” foi eleito como conteúdo preferido das narrativas elaboradas pelas meninas. A temática tratada aproxima-se da cultura infantil. Provavelmente, a escolha aconteceu, pois o enredo do programa aborda relacionamentos entre pares em uma escola, permitindo entre essas meninas a reprodução de experiências já vividas. Destaca-se que esse assunto se relaciona diretamente com a vivência das crianças, o que as leva a se interessar de forma preponderante pela novela “Carrossel”. Para este aspecto Corsaro (2011), sugere o conceito da reprodução interpretativa.

Por outro lado, verificou-se que entre os meninos a preferência foi por programas televisivos cuja temática tratava especificamente de morte, lutas, guerras, explosões, zumbis. Estas mensagens afetaram a cultura corporal das crianças participantes como foi evidenciado nos registros das observações, nos desenhos e nas narrativas. Porém não se pode afirmar que a causa de comportamentos agressivos seja exclusivamente provenientes de programações midiáticas de teor violento. O comportamento infantil depende de qual papel a televisão ocupa na vida da criança. Assim como a qualidade do contexto no qual esta inserida. Tal fato foi estudado em pesquisas demonstradas por (GIRARDELLO, 2008), (BELLONI, 2005).

Verificou-se ainda que, em todos os temas propostos, as crianças do gênero masculino apresentaram maior incidência de aspectos midiáticos. Os meninos demonstraram por meio dos instrumentos metodológicos que fizeram maior uso da mídia na sua cultura corporal infantil do que as meninas. Os meninos participantes demonstraram que estão sendo mais atraídos pela mídia especialmente para a utilização sob o modo interativo dos videogames. Este aspecto também foi observado por (FEILITZEN e BUCHT, 2002).

Contudo, tanto os meninos quanto as meninas apresentaram comportamento considerado típico para a fase da adolescência, como por exemplo, o modo de se vestir, o uso de maquiagens e acessórios, o estilo de cabelo. Este aspecto pode estar ligado ao processo de adultificação na infância evidenciado por (POSTMANN, 1999). E pode estar sendo causada pelas mensagens transmitidas pelos programas infantis cada vez demonstram características do comportamento adulto este aspecto também foi evidenciado em pesquisas realizadas por (FEILITZEN e BUCHT, 2002).

Observou-se ainda que algumas crianças apresentaram senso de criticidade relacionado a mensagens transmitidas pela mídia televisiva que podem ser originados nos costumes do contexto familiar da criança acerca do conteúdo recebido e ou criado pelos demais agentes com que se relaciona. Dessa forma, confirma-se a importância da orientação e direção das crianças quanto ao conteúdo assistido, o que está de acordo com os entendimentos de FANTIN (2008), BETTI (1998), (FERRÈS, 1996), (GIRARDELLO, 2008), (BELLONI, 2005).

E ainda que, ao produzir o desenho, a criança demonstrou no papel seus significados de mundo, assim como, estabeleceu identificação com os traçados, assinalando características de uma época. Além de expressar sentido de movimento às figuras representadas ao papel estabelecendo reforço para as reproduções imaginativas (GIRARDELLO, 2000), (CORSARO, 2011).

Com base nos resultados obtidos, confirma-se que as mensagens televisivas se manifestam na cultura corporal infantil no modo de se enxergar, agir, se relacionar e imaginar. Porém a cultura corporal infantil não se forma apenas por valores, costumes e atitudes transmitidos pela mídia. Ela depende ainda dos entendimentos de mundo de cada criança e das ressignificações realizadas em contato com a escola, pares e outros contextos com os quais as crianças entrem em contato.

Como acréscimo obtido por meio desse estudo, inclui-se a confirmação dos conceitos tratados pelos autores que o fundamentaram. Destaca-se ainda, a importância dessa pesquisa como elemento de suporte aos educadores quanto à necessidade de orientação dirigida ao conteúdo aos quais as crianças estão expostas, além de identificar os conteúdos de preferência para a determinada faixa de idade.

Ressalta-se que este estudo encontrou vertentes, que servirão de base para o encaminhamento de futuras pesquisas. Propõe-se ainda que estudos utilizem as narrativas criadas pelas crianças, sejam mais amplamente empregados visando maior expressão das crianças quanto a sua exposição e manifestação midiáticas.

REFERÊNCIAS

ADORNO, T. W.; HORKHEIMER, M. **Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985. 254 p.

_____ A indústria cultural. In: COHN, G. **Comunicação e Indústria Cultural**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1971, p. 287-295.

ALTMANN, H.; MARIANO, M.; UCHOGA, L. A. R.; Corpo e movimento: produzindo diferenças de gêneros na educação infantil. **Revista Pensar a Prática**, v. 15, n. 2, p. 272-550, 2012.

ARIÈS, P. **História Social da Criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986. 279 p.

ARROYO, M. G. A Infância interroga a pedagogia. In: SARMENTO, M.; GOUVÊA, M. C. S. de (Orgs.). **Estudos da Infância: Educação e Práticas Sociais**. Petrópolis, Rj: Vozes, 2008, p. 119-140.

BELLONI, M. L. **Infância, Máquinas e violência**. Educ. Soc. V.25 n.87 Campinas maio/ago. 2004.

_____ **O que é mídia-educação?** 2. ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2005. 100 p.

BENJAMIN, W. **Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação**. 34. ed. São Paulo: Duas Cidades; 2002. 176 p.

_____ Experiência e pobreza. **Magia e técnica, arte e política:** ensaios sobre a literatura e a história da cultura. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994, p. 114-119.

BETTI, M. A **Janela de Vidro:** Esporte, Televisão e Educação Física. Campinas-SP: Papyrus, 1998. 159 p.

_____ Imagens em avaliação: uma pesquisa-ação sobre o uso de matérias televisivas em aulas de Educação Física. **Anais do XVI Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte e III Congresso Internacional de Ciência do Esporte**, set., 2009, Salvador-BA.

BERGER, P. L.; LUCKMANN, T. **A construção social da realidade.** 33. ed. Petrópolis: Vozes, 2011, 248 p.

BIZZO, K. S. A. **Crianças e telenovelas: diálogos silenciados.** (Dissertação) Universidade do Estado Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, 2009. 146 p.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação Qualitativa em Educação:** Uma Introdução à Teoria e aos Métodos. Porto: Porto, 1994. 335 p.

BOMTEMPO, E. A brincadeira de faz de conta: lugar de simbolismo, de representação do imaginário. In: KISHIMOTO, T. M. (Org.). **Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação.** 14. ed. São Paulo: Cortez, 2011, p. 63-79.

BROUGERÈ, G. **Brinquedo e Cultura.** 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010. 116 p.

_____ **Jogo e educação.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1998. 218 p.

BUCKINGHAM, D. **Crescer na Era das Mídias**. São Paulo: Loyola, 2007. 297 p.

CANCLINI, N. G. **Culturas híbridas. Estratégias para entrar e sair da modernidade**. São Paulo: EDUSP, 1997.

CORSARO, W. A. **Sociologia da infância**. Porto Alegre: Artmed, 2011. 384 p.

CORREIA, F. S. B. S. **Representação social do corpo no desenho de escolares**. 2011. (Dissertação) – Universidade Estadual de Feira de Santana, Departamento de Letras e Artes, 2011. 132 p.

DERDYK, E. **O desenho da figura humana**. São Paulo: Editora Scipione Ltda, 1990. 174 p.

DESLANDES, S. F.; GOMES, R.; MINAYO, M. C. S. (Organizadora). **Pesquisa Social: teoria método e criatividade**. 30. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. 108 p.

DIAS, M. C. M. **Metáfora e pensamento: considerações sobre a importância do jogo na aquisição do conhecimento e implicações para a educação pré-escolar**. In: KISHIMOTO, T. M. (Org.). **Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2011. 49-61 p.

DOLABELLA, M. C. H. **Desafios políticos e pedagógicos da educação integral no Distrito Federal entre 2007 e 2011**. 2012 (Dissertação) – Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, 2012, 157 p.

FANTIN, M. Do mito de sísifo ao vôo de pégaso: as crianças, a formação de professores e a escola estação cultura. In: FANTIN, M. e GIRARDELLO, G. (orgs). **Liga Roda Viva, Clica**: Estudos em Mídia, Cultura e Infância. Campinas: Papyrus, 2008. P. 145-171.

FEILITZEN, C. V.; BUCHT, C. **Perspectivas sobre a infância e a mídia**. Brasília: UNESCO, SEDH/ Ministério da Justiça, 2002. 316 p.

FERNANDES, A. H. O narrar hoje e as hibridações nas apropriações das crianças. **33^a Anped**, out. 2010. Caxambu – MG.

FERRÉS, J. **Televisão e Educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. 180 p.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de Conteúdo**. 3. ed. Brasília: Líber Livro, 2008. 80 p.

FREITAS, M. T.; JOBIM, S. S.; Kramer, S. (Orgs.). **Ciências Humanas e Pesquisas**: Leitura de Mikhaill Bakhtin. São Paulo-SP: Cortez, 2003. 112 p.

GIRARDELLO, G.; TV, Narração de Histórias e o Imaginário Infantil. **II Jornada Mídia e Imaginação Infantil**, UFRGS, Porto Alegre, novembro de 2000.

_____ Voz, presença e imaginação: A narração de histórias e as crianças pequenas. **XXVI Anped**, 2003 – 39-55 p.

_____ Produção cultural infantil diante da tela: da TV a internet. In: FANTIN, M.; GIRARDELLO, G. (Orgs.). – **Liga, Roda, Clica**: Estudos em Mídia, Cultura e Infância – Campinas-SP: Papyrus, 2008, p. 127-144.

_____ Mídia-Educação, novos letramentos e produção narrativa infantil: Um percurso da pesquisa. **XXXIV Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação**, 2011.

_____ A Imaginação infantil e as histórias da TV, Revista Construir Notícias online, nº 21, 1999. Disponível em < www.construirnoticias.com.br/asp/materia.asp?id=834 >, acesso em 19 mar. 2013.

GOBBI, M. Desenho Infantil e Oralidade: Instrumentos para Pesquisas com Crianças Pequenas. In: FARIA A. L. G., DEMARTINI, Z. B. F., PRADO, P. D. (Orgs.). **Por uma cultura da infância**: metodologia de pesquisa com crianças. Campinas: Autores Associados, 2002, p. 69-92.

GOFFMAN, E. **A representação do eu na vida cotidiana**. Petrópolis: Vozes, 1975. 233 p.

GOUVEA, M. C. S. A. escrita da história da infância: periodização de fontes. In: SARMENTO M.; GOUVEA, M. C. S. (Orgs.). **Estudos da infância**: educação e práticas sociais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008, p. 97-118.

INFORSATO, E. C. A educação entre o controle e a libertação do corpo. In: MOREIRA, W. W. (Org.). **Século XXI**: a era do corpo ativo. Campinas-SP: Papyrus, 2006, p. 91-107.

JOBIM e SOUZA, S. **Infância e linguagem**: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin. 2. ed. Campinas: Papirus, 1995. 173 p.

KELLNER, D. **A cultura da mídia – estudos culturais**: identidade e política entre o moderno e o pós-moderno. Bauru, SP: EDUSC, 2001. 454 p.

KISHIMOTO, T. M. O jogo e a educação infantil. In: KISHIMOTO, T. M. (Org.). **Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2011, p. 15-48.

KOHAN, W. O. **Infância**. Entre educação e filosofia. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. 263 p.

KOSMINSKY, E. V. **Aqui é uma árvore. Aqui o sol, a lua. Aqui um montão de guerra**: o uso do desenho infantil na sociologia. In: Caderno CERU. São Paulo, 1998, v.2 n. 9, p. 83-100.

KRAMER, S. Crianças e adultos em diferentes contextos – Desafios de um percurso de pesquisa sobre infância, cultura e formação. In: SARMENTO M., G.; M. C. S. (Orgs.). **Estudos da infância**: educação e práticas sociais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008, p. 163-189.

LAKATOS, E. M. e MARCONI, M. A.; **Técnicas de Pesquisa**. 7. ed. São Paulo: Atlas S.A. 2009, p. 76-101.

LEITE, M. I. F. P. Desenho infantil: questões e práticas polêmicas. In: PEREIRA, R. M. R. P.; SOUZA e JOBIM, S. Infância, conhecimento e contemporaneidade. In: KRAMER, S. LEITE, M. I. F. P. (Orgs.). **Infância e produção cultural**. Campinas: Papirus, 1998, p. 131-150.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A.; **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986. 99 p.

MACHADO, S. S.; WIGGERS, I. D.; **Imagens da Infância: mídias e suas representações em práticas corporais infantis.** **Revista Pensar a Prática**, v. 15, 821-1113 p., 2012.

MARQUES, M. G. **Programação televisiva e socialização-Recepção de televisão e aproveitamento de conteúdos sociais.** **XVI Encontro Compós**, Junho-2007. Curitiba-PR.

MARTÍN-BARBERO, J. **Dos meios as mediações: comunicação, cultura e hegemonia.** 6. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2009. 356 p.

MAUSS, M. **Sociologia e Antropologia.** São Paulo: Cosacnaifty, 2003, p. 399-422.

MENDES, D. S. **Desvendando a janela de vidro: relato de uma experiência escolar de mídia-educação e educação física.** **Anais do XVI Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte e III Congresso Internacional de Ciência do Esporte**, set. 2009, Salvador-BA.

MÈREDIEU, F. **O desenho infantil.** 11. ed. São Paulo: Cutrix, 2006. 116 p.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde.** 8. ed. São Paulo: Hucitec, 2004. 269 p.

MUNARIN, I. A violência na programação infantil da TV e as brincadeiras das crianças. **Anais do XV Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte e II Congresso Internacional de Ciência do Esporte**, set. 2007, Recife-PE.

_____ Crianças, Mídia e Culturas de Movimento: contrastes entre os mundos vividos nas escolas do campo e da cidade. **Anais do XVI Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte e III Congresso Internacional de Ciência do Esporte**, set. 2009, Salvador-BA.

PENTEADO, H. D. **Televisão e escola: conflito ou cooperação?** São Paulo: Cortez, 1991. 175 p.

PEREIRA, E. W. *et al.* (Orgs.). **Nas asas de Brasília: memória de uma utopia educativa (1956-1964)**. Brasília: Universidade de Brasília, 2011. 369 p.

PEREIRA, R. M. R. P.; SOUZA e JOBIM, S. Infância, conhecimento e contemporaneidade. In: KRAMER, S., LEITE, M. I. F. P. (Orgs.). **Infância e produção cultural**. Campinas: Papyrus, 1998, p. 25-42.

PEREIRA, S.; PINTO, M. Making Sense of TV for Children: The Case of Portugal. **The National Association for Media Literacy Education's Journal of Media Literacy Education** 3:2 (2011) 101 – 112.

POSTMAN, N. **O desaparecimento da infância**. Rio de Janeiro: Graphia, 1999.

QUINTEIRO, J. Infância e Educação no Brasil: Um campo de estudos em concentração. In: FARIA A. L. G., DEMARTINI, Z. B. F., PRADO, P. D. (Orgs.). **Por uma cultura da infância: metodologia de pesquisa com crianças**. Campinas: Autores Associados, 2002, p. 19-47.

REESE, E. **What children say when they talk about past.** Narrative, 9 (2), 1999, p. 215-241.

SARMENTO, M. **Lógica de Ação nas Escolas.** Instituto de Ação Educacional, 2000.

_____ **As Culturas da Infância nas Encruzilhadas da Segunda Modernidade.** In: SARMENTO, M. J.; CERISARA, A. B. **Crianças e Miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação.** Porto, Portugal: Asa Editores, 2004.

SARMENTO, M.; GOUVEA, M. C. S. (Orgs.). **Estudos da infância: educação e práticas sociais.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. 275 p.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações.** 9. ed. Campinas- SP: Autores Associados, 2005.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do Trabalho Científico.** 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007. 304 p.

SILVA, A. M.; *et al.* **Corpo e experiência: para pensar as práticas corporais.** In: FALCÃO, J. L. C., SARAIIVA, M. C. (Orgs.). **Práticas corporais no contexto contemporâneo: (in) tensas experiências.** Florianópolis: Copiart, 2009, p. 10-27.

SILVA, E. G.; KUNZ, E. S. **Educação (Física) infantil: território de relações comunicativas.** **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v.32, p. 29-42, dez. 2010.

SIQUEIRA, I. B.; WIGGERS, I. D.; SOUZA, V. P. O brincar na escola: a relação entre o lúdico e a mídia no universo infantil. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v.34, 313-326, 2012.

SOUZA, S. J.; SALGADO, R. G. A criança na idade mídia – Reflexões sobre a cultura lúdica, capitalismo e educação. In: SARMENTO M., GOUVEA, M. C. S. (Orgs.). **Estudos da infância: educação e práticas sociais**. Petrópolis,RJ: Vozes, 2008, p. 207-221.

TOCANTIS, G. M. O. **Apropriações de tecnologias da informação e comunicação por professores no contexto da educação do corpo na escola**. 2012 (Dissertação) Universidade de Brasília, Faculdade de Educação Física, 2012. 129p.

THOMPSON, J. B. **A mídia e a modernidade: uma teoria social da mídia** 13. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. 330 p.

VIGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: os processos psicológicos superiores**. (Orgs.). Cole, M. (et al.). 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007. 182 p.

WIGGERS, I. D. Cultura Corporal Infantil: mediações da mídia e da arte, **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, vol. 26, n. 3, p. 59-78, maio, 2005.

_____ **Corpos desenhados: olhares de crianças de Brasília através da escola e da mídia**. 2003. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Sana Catarina, Florianópolis, 2003. 283p.

WIDLÖCHER, Daniel. Tradução de Zeferino Rocha. Interpretação dos desenhos infantis. Editora Vozes, 1971.

ANEXO I – TCLE

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO-SENSU* EM EDUCAÇÃO FÍSICA

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Convite aos pais e ou responsáveis do sujeito da pesquisa:

Você está sendo informado que seu filho está convidado a participar da pesquisa *A Mídia nas Entrelinhas da Cultura Corporal Infantil*. O projeto está sendo desenvolvido pela estudante de mestrado Élia Raquel Alves Portella Passos, sob a orientação da Profa. Dra. Ingrid Dittrich Wiggers, ambas da Faculdade de Educação Física da Universidade de Brasília (UnB). A pesquisa tem como objetivo identificar e analisar a presença de traços midiáticos na corporeidade infantil através de produções gráficas e narrativas em suas variadas representações com alunos de series iniciais do ensino fundamental. Desenhos serão coletados com o objetivo de observar a relação entre cultura corporal e mídia. No primeiro instante as crianças irão desenhar o corpo, isto é, a figura humana: “como eu vejo-me”. Em seguida, desenharão as “brincadeiras que mais gostam”. Em adição, produzirão uma narrativa baseada em uma história de alguma programação infantil (escolhida por elas). Complementarmente, aplicaremos um formulário para observar o uso de mídias e o lócus social em que o indivíduo está inserido, com o objetivo de perceber os sentidos dados às práticas corporais infantis. Este material será utilizado somente para fins pedagógicos e acadêmicos. A realização dessas etapas acontecerá no primeiro semestre de 2012.

Será garantido o sigilo da identidade de todos os participantes envolvidos na pesquisa. Caso a criança (sob sua custódia) sinta-se constrangida em alguma etapa do processo de pesquisa terá todo o direito de não participar. E a qualquer momento a mesma poderá desistir de participar da pesquisa sem quaisquer riscos de ser penalizada. Os resultados da pesquisa serão organizados no trabalho de dissertação de mestrado, que será apresentado para uma banca de professores na Faculdade de Educação Física da UnB e possivelmente publicado em sites, como o da UnB e do Domínio Público do Ministério da Educação.

Quaisquer dúvidas decorrentes da pesquisa poderão ser esclarecidas antes, durante e depois da realização da mesma, presencialmente com o pesquisador ou pelos contatos: telefone fixo – 3536-4742, celular – 8140-5203 ou email –

eliapassos@yahoo.com.br ou ainda no Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Faculdade de Ciências da Saúde da Universidade de Brasília, pelo telefone 3107-1947, email: cepfs@unb.br

Mesmo após a assinatura desse termo de consentimento, o menor ficará livre para abandonar a pesquisa a qualquer momento, também sem qualquer prejuízo. Dessa maneira, depois de ter sido devidamente informado, declaro que concordo que meu filho(a) e ou dependente participe voluntariamente da pesquisa.

Eu, _____

autorizo

aluno(a) _____

a participar da pesquisa.

Assinatura do pai e/ao responsável

Rubrica do sujeito da pesquisa

Élia Raquel Alves Portella Passos

Pesquisadora Responsável

Brasília, de 2012.

Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Ciências da Saúde: (61) 3107-1947

Pesquisadora: Élia Raquel Alves Portella Passos (61) 3536-4742/ (61) 8140-5203

Orientadora: Profª Dra. Ingrid Dittrich Wiggers

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

ANEXO II - Formulário

Formulário sobre práticas culturais e de consumo de mídia

Nome:

Escola: Série Turma

Idade Onde Nasceu

Onde a mãe nasceu Onde o pai nasceu

Onde mora (rua, bairro ou outra forma de identificação):

Com quem mora (Mãe/Pai/irmão e idades () () () outros):

Casa () Apto ()

Número de quartos:

Em que lugar da casa se diverte?

Que lugar fora da casa tem para se divertir: parque, pátio, outros:

Equipamentos de mídia:

Telefone fixo ()

Telefone celular (), com câmera ()

Televisão () Se mais de uma, quantas (). Colorida () PB ()

Parabólica () TV por assinatura () Qual _____

Vídeocassete () DVD () BluRay ()

Video game () Qual _____

Rádio () Se mais de um, quantos _____

MP3 player () Ipod () Se mais de um, quantos ()

Aparelho de CD () Se mais de um, quantos ()

Computador () Se mais de um, quantos () Desktop () Laptop ()

Internet () Discada () Banda Larga ()

Que outros equipamentos você tem em casa?

Algum está quebrado?

Do que você gosta mais?

Ouvir musica () Ver TV () Ler revistinha () Ler livro () Ler revista () Ver filmes () videogame () Computador ()

Quais os tipos de jogos você brinca?

A que horas acorda: _____ O que faz a seguir? (descrição)

O que faz depois que volta da escola?

Enquanto brinca, a TV está ligada? () O rádio ou o som ()

Quando almoça ou janta a TV está ligada? O rádio ou o som? ()

Programa de TV favorito: _____

Por quê _____

Em segundo lugar:

Em terceiro lugar:

Outros programas que gosta de ver?

Programas que menos gosta?

Por quê?

Assiste algum programa junto com alguém?

Quais os programas favoritos dos adultos da família?

E das outras crianças?

Costuma ouvir música? ()

Em que situação?

Quais são suas músicas preferidas?

Alguém lê histórias pra você? S () N () Às vezes ()

Quem?

Qual o livro favorito?

Alguém lhe conta histórias sem ser de livro? S () N () Às vezes ()

Quem?

Qual a história que você mais gosta?

Alguém na família costuma ler livros? Quem?

Que tipo de livros?

Por quê acha que essas pessoas lêem livros?

Alguém na família compra jornais? Quem?

Sabe o nome do jornal?

Em caso afirmativo, o que acha que essas pessoas lêem no jornal?

Já foi alguma vez no cinema? S () N () Quantas vezes ()

Qual o filme que mais gostou?

Por quê?

Já viu alguma peça de teatro? S () N () Quantas vezes ()

Lembra qual peça mais gostou?

Por quê?

Qual o brinquedo que mais gosta?

O que faz para se divertir?

Se pudesse escolher, em que lugar gostaria de morar e por quê?

O que quer ser quando crescer?

Por quê?

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

O que achou da experiência de reconstruir um desenho animado e desenhar você brincando?

ANEXO III – Lista de desenhos e Narrativas

	Feminino	Masculino
Figuras Humanas Representadas sob o contexto		
Natureza	1A, 2A, 3A, 6A, 10A, 13A e 21A	
Mídia	12A e 15A	7A, 9A, 18A e 19A
Entre amigos	14A	4A, 11A e 16A
Escola		5A, 17A, 20A
Sem contexto		8A
Minhas Brincadeiras Preferidas		
Brincadeiras presença da mídia	2B	4B, 6B, 7B, 8B, 14B, 15B, 16B, 17B e 18B
Brincadeiras Tradicionais	1B, 3B, 9B, 10B, 11B, 13B, 19B e 20B	21B
Brincadeiras outras	12B	5B
Histórias em quadrinhos (narrativas)		
A mídia nas experiências vividas	1C e 16C	8C, 10C, 17C e 19C
A mídia no contexto escolar	2C, 13C, 14C, 15C, 22C e 23C	5C
Mídia e violência	6C e 20C	4C, 7C, 11C e 12C
Não identificado com experiências vividas	3C	9C, 18C e 21C

Desenhos da Figura Humana sob o contexto da natureza.



1A



2A



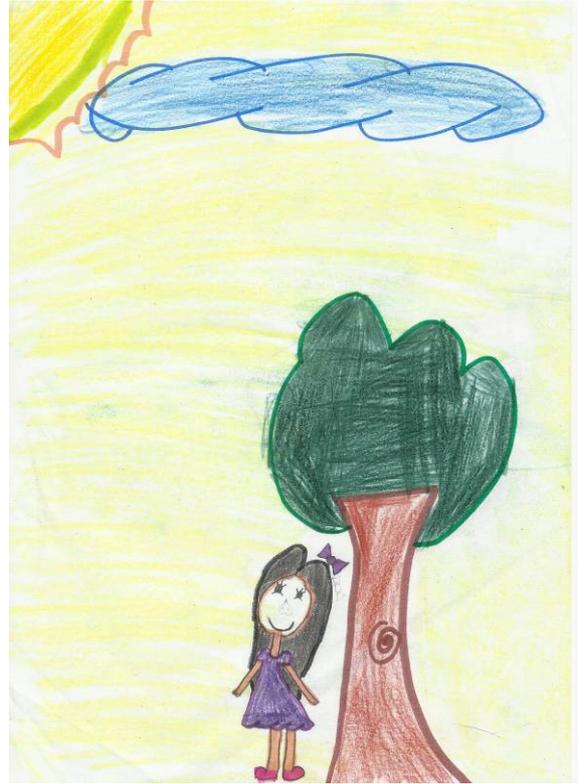
3A



6A



10A



13A



21A

Desenhos da Figura Humana sob o contexto da mídia



12A



15A



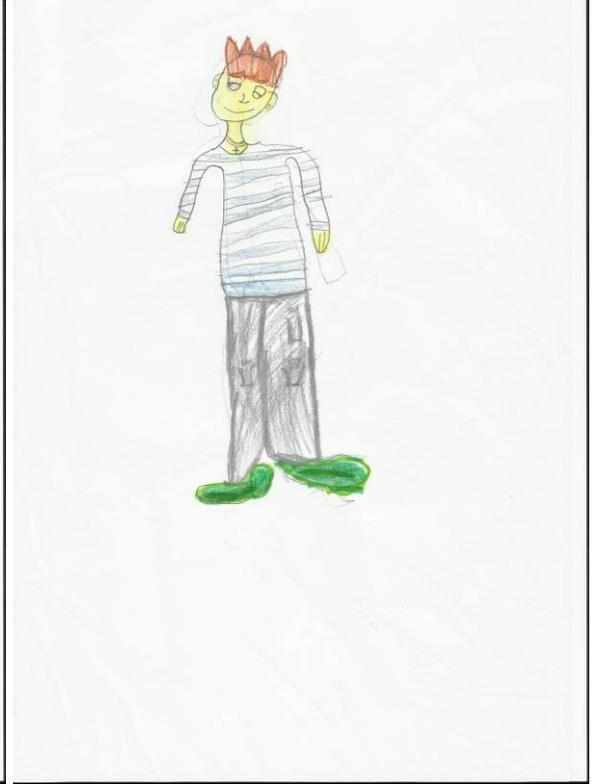
7A



9A

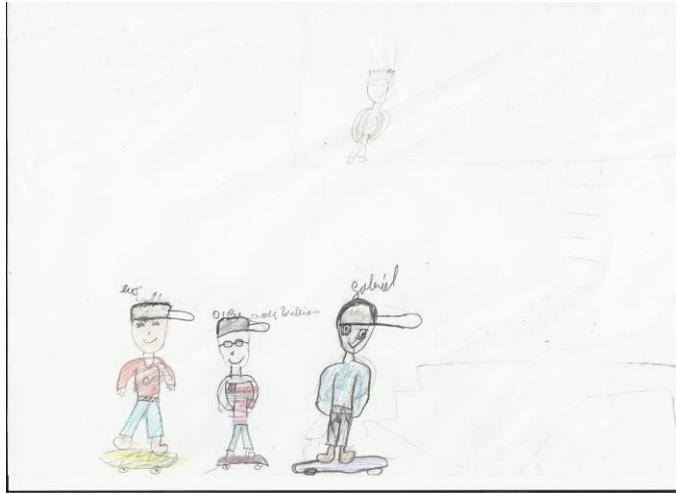


18A



19A

Desenhos da Figura Humana sob o contexto entre amigos



4A



11A

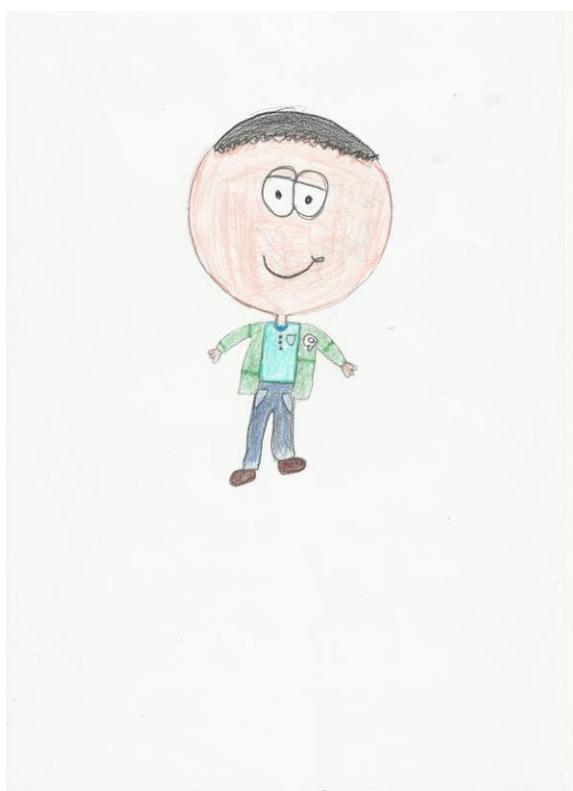


14A



16A

Desenhos da Figura Humana sob o contexto a escola



5A



17A



20A

Figura Humana Sem Contexto



8A

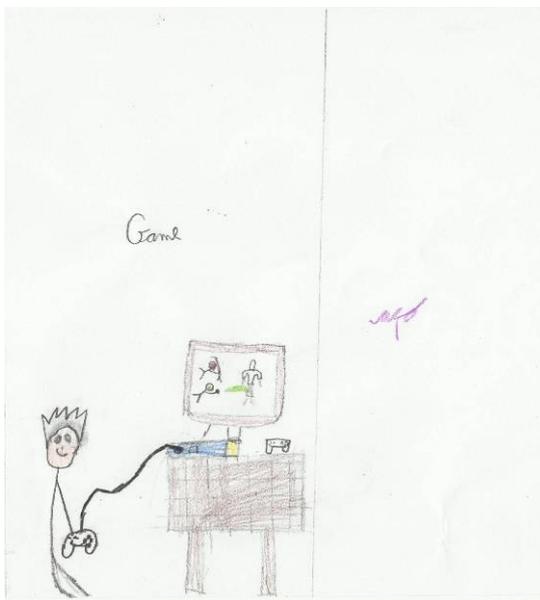
Desenhos Minhas Brincadeiras Preferidas com presença da mídia



2B



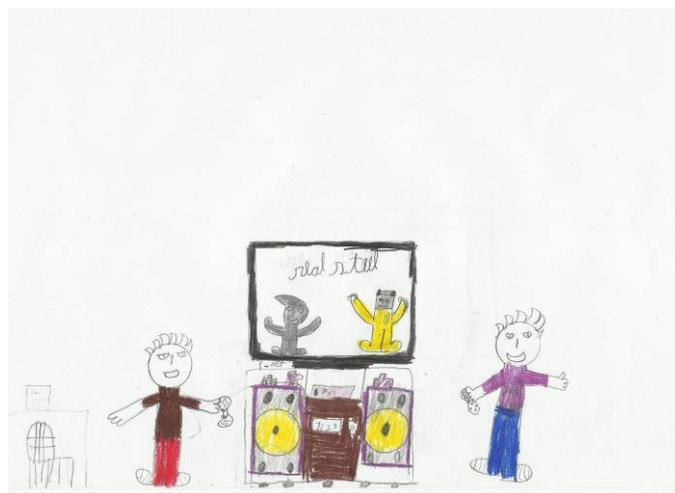
4B



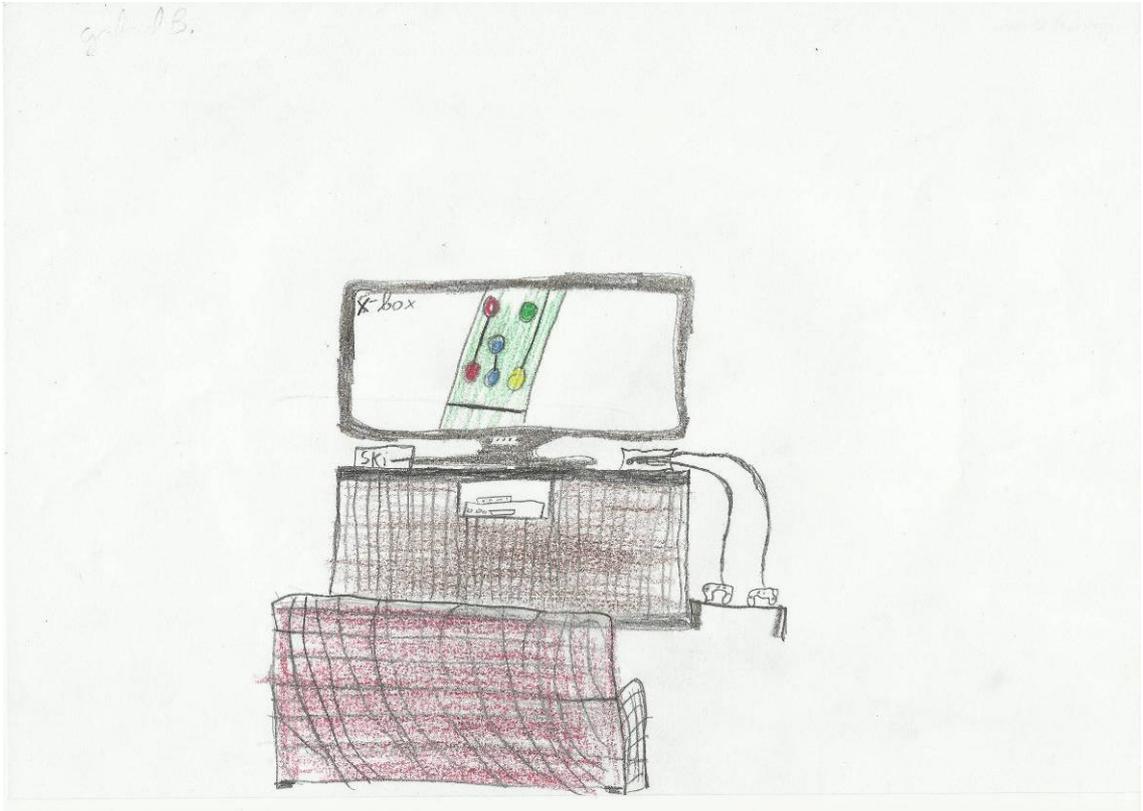
6B



7B



8B

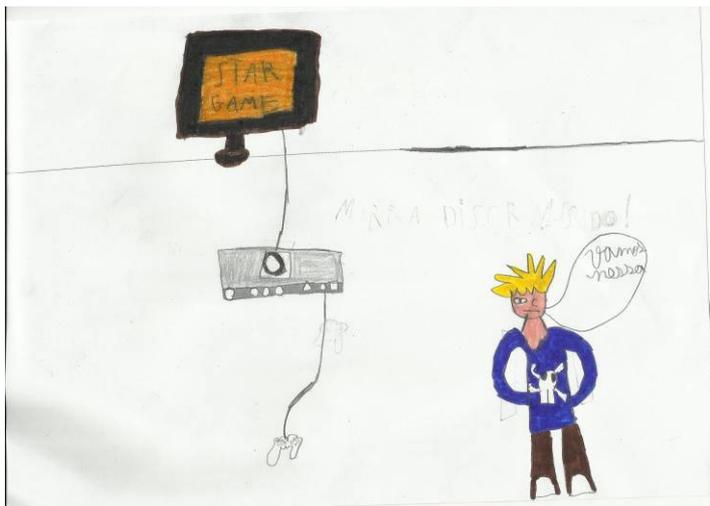


14B



15B

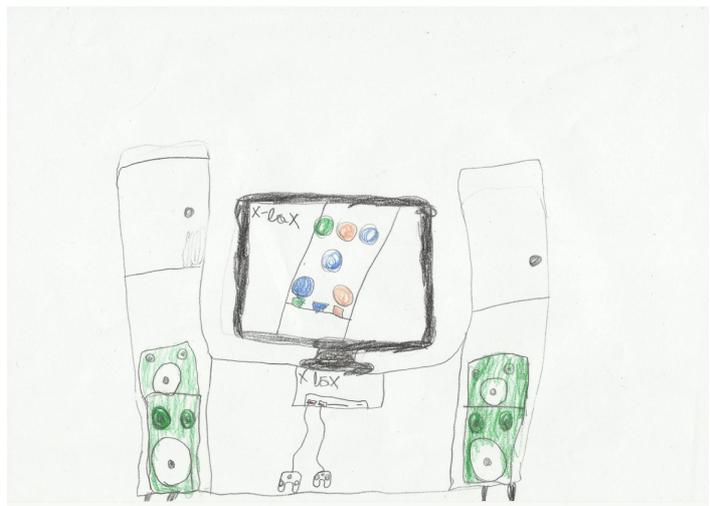
145



16B

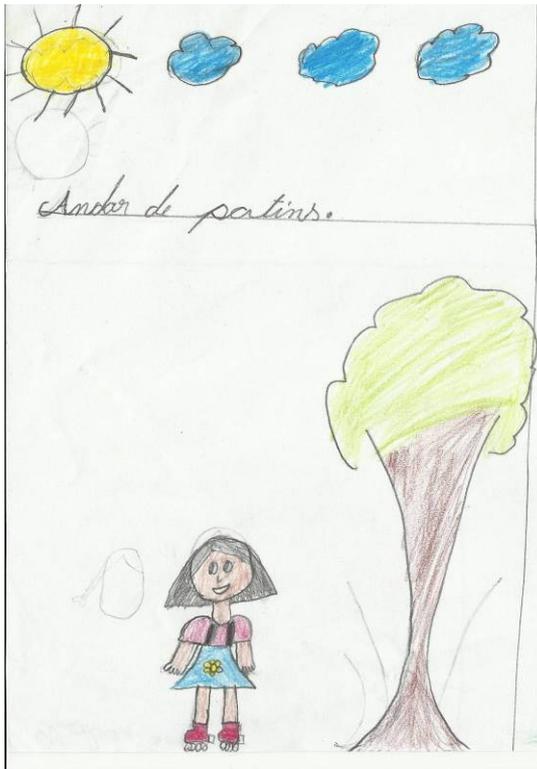


17B



18B

Desenhos Minhas Brincadeiras Preferidas – Brincadeiras Tradicionais



1B



3B



9B



10B



11B



13B



19B

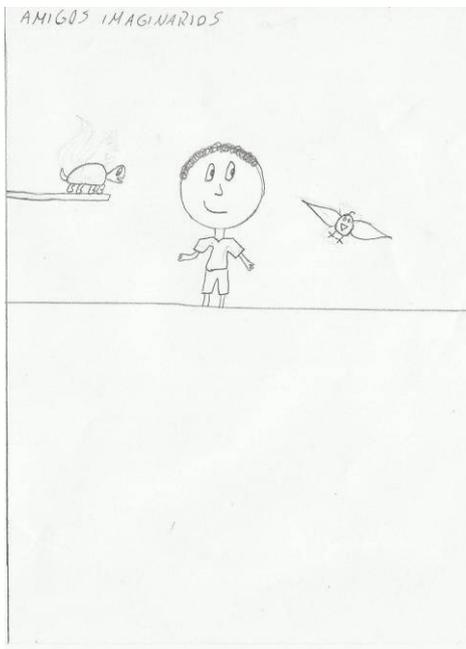


20B



21B

Desenhos Minhas Brincadeiras Preferidas – Brincadeiras Outras



5B

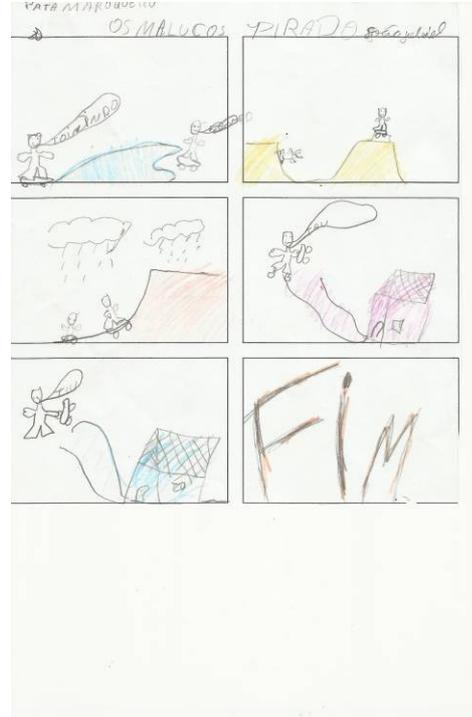


12B

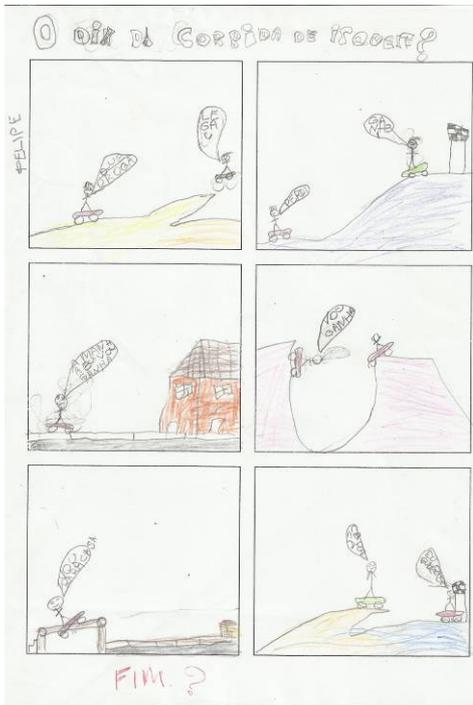
Narrativas infantis sob a forma de “História em Quadrinho” – A mídia nas experiências vividas.



1C



8C



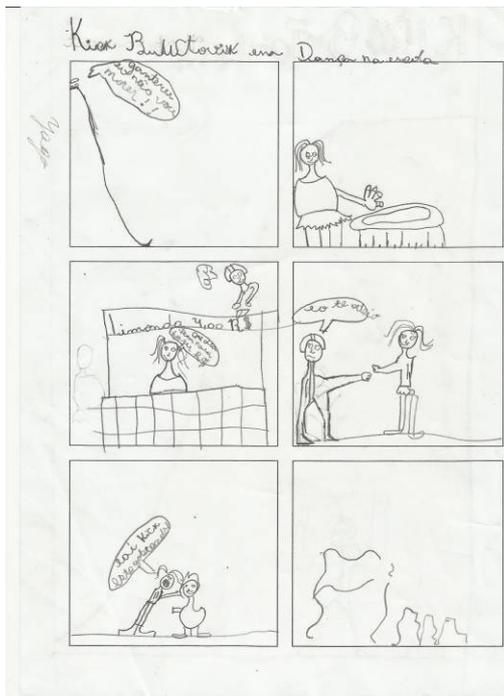
10C



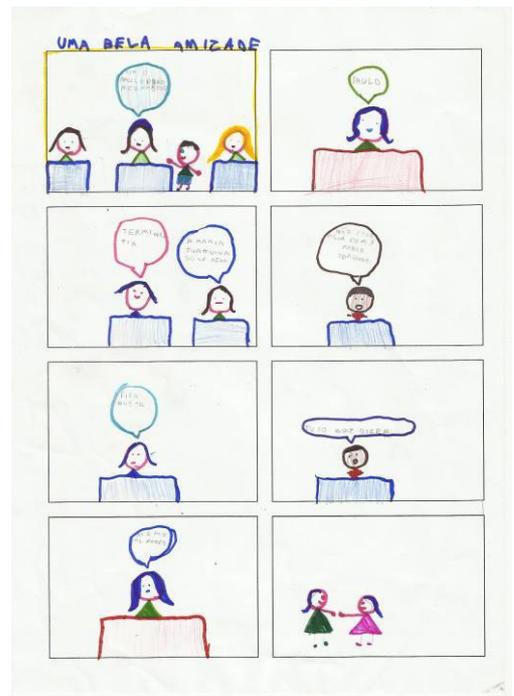
16C



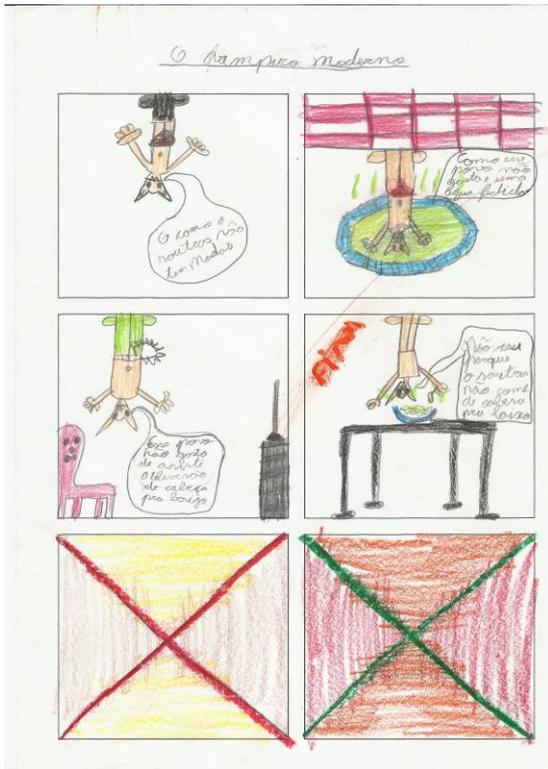
17C



19C



2C



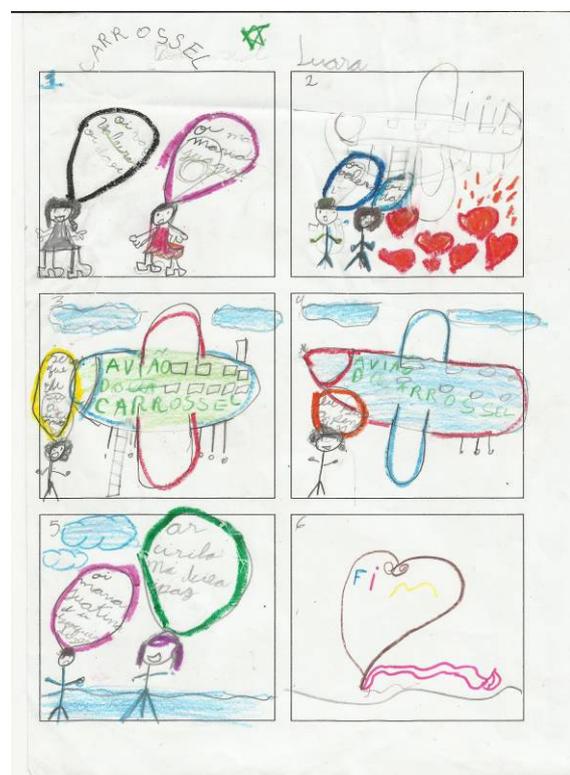
5C



13C



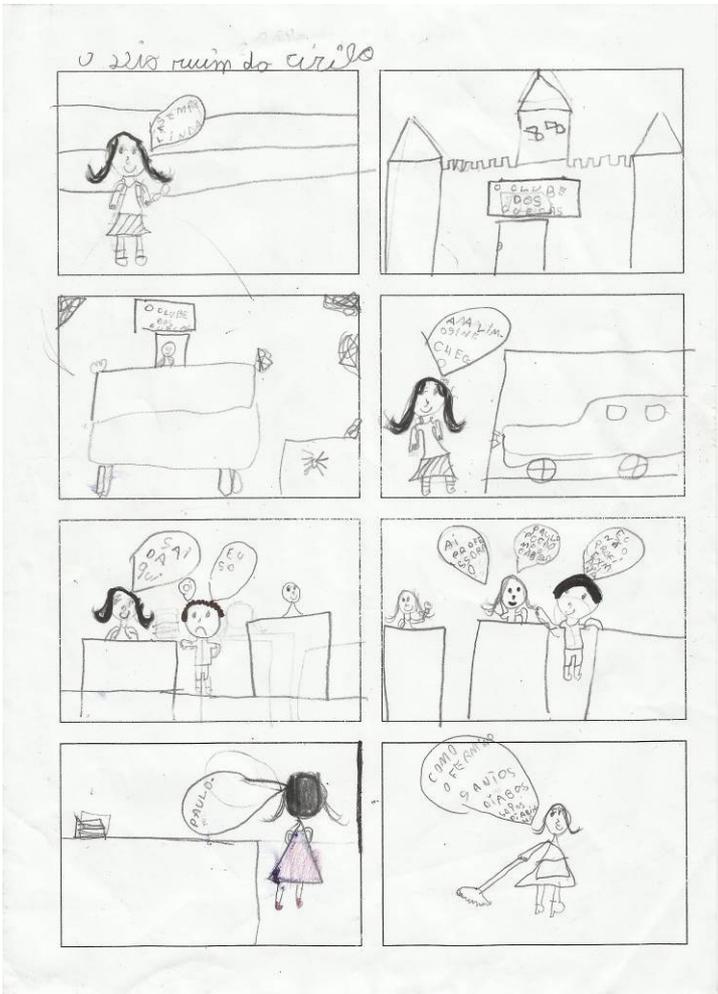
14C



15C



22C



23C

Narrativas infantis sob a forma de “História em Quadrinho” – Mídia e Violência.



4C



6C

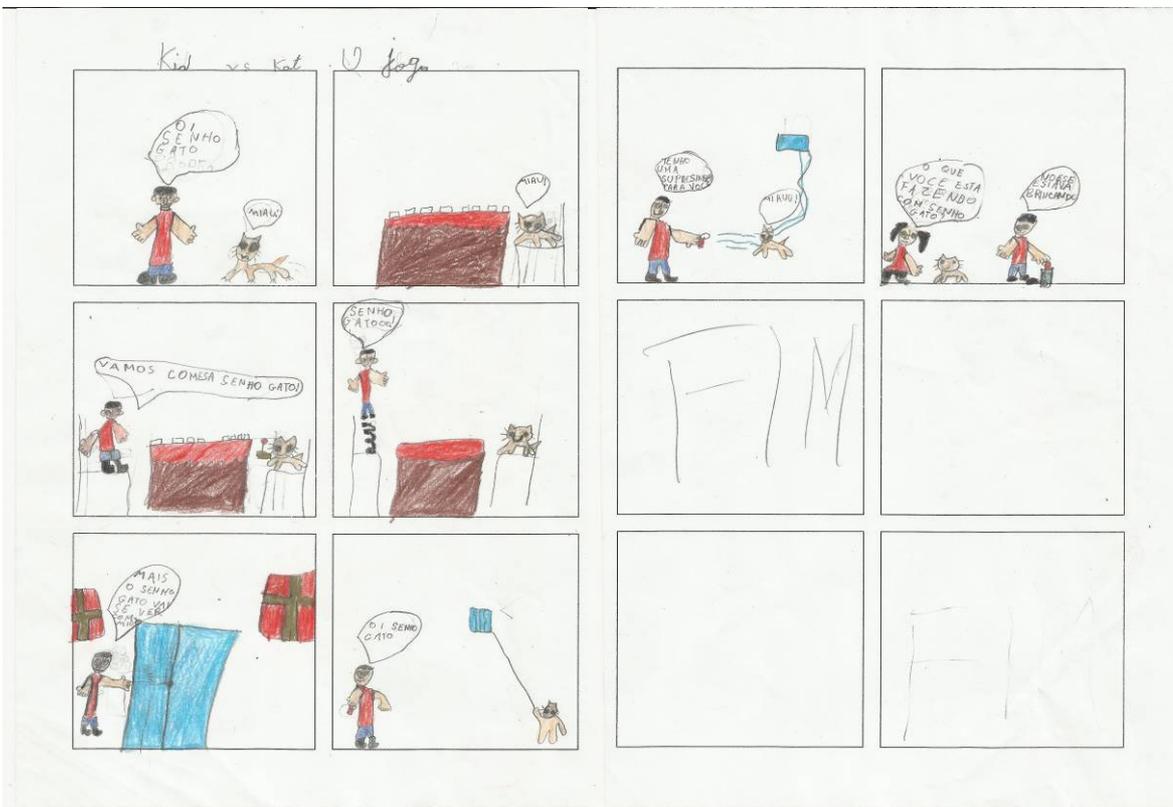


7C

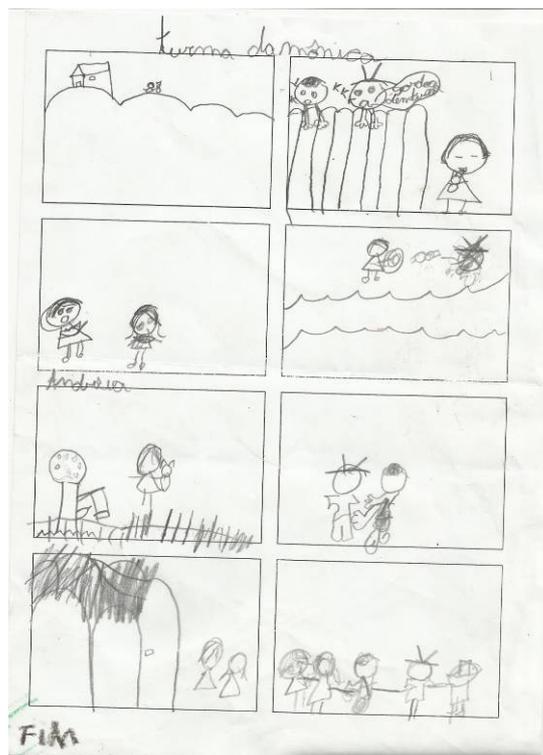




11C

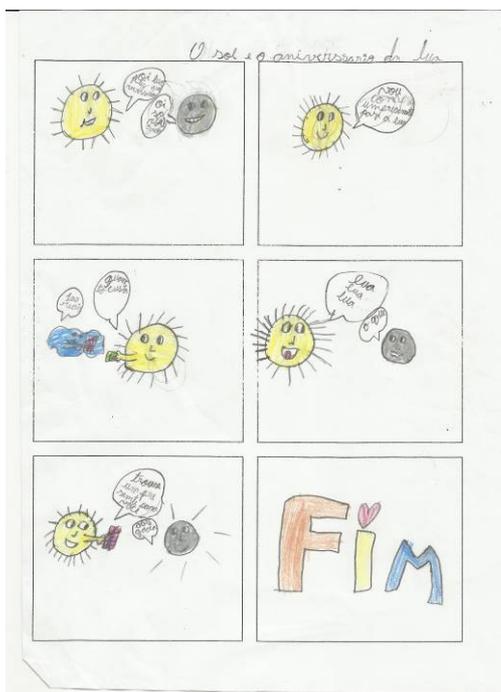


12C

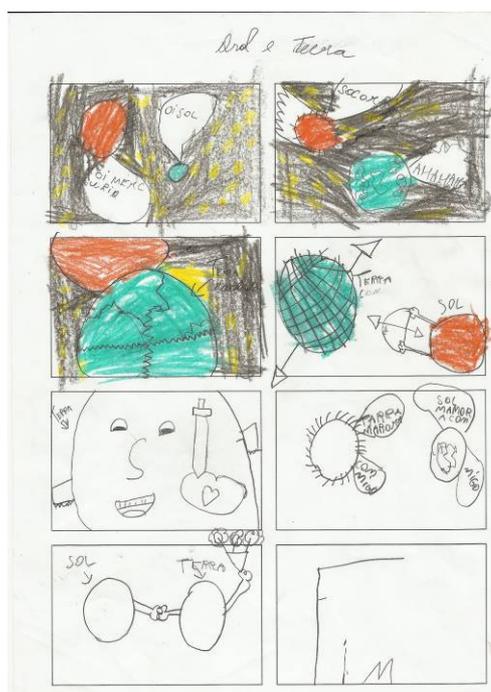


20C

Narrativas infantis sob a forma de “História em Quadrinho” – Sem fonte identificada com experiências vividas.



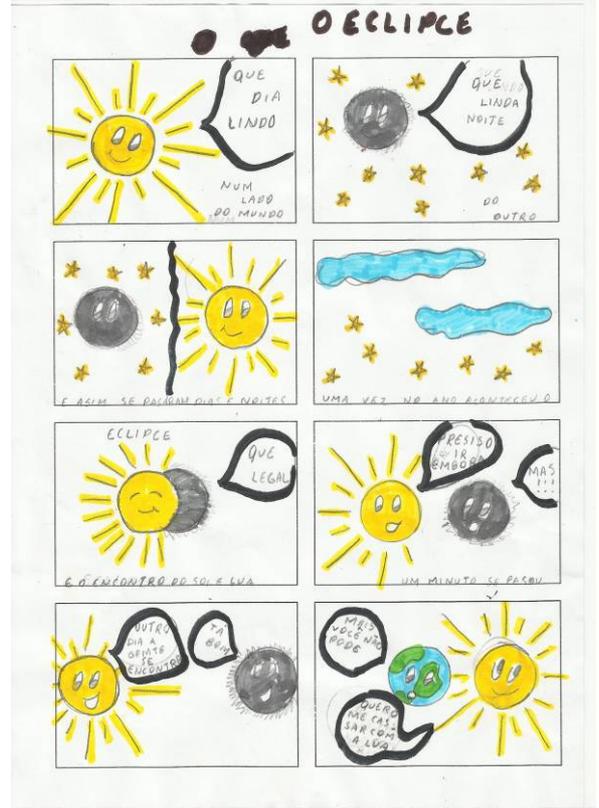
3C



9C



18C



21C