



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE PSICOLOGIA

**Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento
Humano e Saúde**

**DE ESPECTADORA A CRIADORA: A CRIANÇA COMO
PROTAGONISTA DE SEUS PROCESSOS DE
DESENVOLVIMENTO NA CULTURA MIDIÁTICA**

Bruna Pacheco de Almeida

Brasília, junho de 2018



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE PSICOLOGIA

Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde

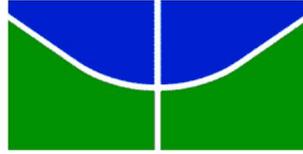
**DE ESPECTADORA A CRIADORA: A CRIANÇA COMO
PROTAGONISTA DE SEUS PROCESSOS DE DESENVOLVIMENTO
NA CULTURA MIDIÁTICA**

Bruna Pacheco de Almeida

Dissertação apresentada ao Instituto de Psicologia como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde, área de Desenvolvimento Humano e Educação.

ORIENTADORA: PROFA. DRA. DANIELE NUNES HENRIQUE SILVA

Brasília, junho de 2018



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE PSICOLOGIA**

**DISSERTAÇÃO DE MESTRADO APROVADA PELA SEGUINTE BANCA
EXAMINADORA:**

Prof^ª. Dr^ª. Fabrícia Teixeira Borges- Presidente
Universidade de Brasília

Prof^ª. Dr^ª. Silviane Bonaccorsi Barbato- Membro
Universidade de Brasília

Prof. Dr. Francisco José Rengifo Herrera- Membro
Universidade de Brasília

Prof^ª. Dr^ª. Soraya Souza de Andrade- Suplente
Universidade de Brasília

Brasília, junho de 2018

Ficha catalográfica elaborada automaticamente, com os dados fornecidos pelo(a)
autor(a)

Pe Pacheco de Almeida, Bruna De espectadora a criadora: a
criança como protagonista de seus processos de
desenvolvimento na cultura midiática / Bruna Pacheco de
Almeida; orientador Daniele Nunes Henrique Silva. --
Brasília, 2018.
115 p.

Dissertação (Mestrado - Mestrado em Processos de
Desenvolvimento Humano e Saúde) -- Universidade de Brasília,
2018.

1. Mídia televisiva. 2. Infância. 3. processos criadores.
4. Faz de conta. 5. Perspectiva histórico-cultural. I. Nunes
Henrique Silva, Daniele, orient. II. Título.

*No caminho as crianças me enriqueceram
mais do que Sócrates. Pois minha imaginação
não tem estrada. E eu não gosto mesmo de
estrada. Gosto de desvio e de desver.*

(Manoel de Barros em carta a José Castello)

A todas as crianças participantes desta pesquisa, que me revelaram, sobretudo na experiência como espectadora de suas cenas de faz de conta, um novo olhar sobre mim mesma como pesquisadora.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, aos meus pais – Cícero e Elma – e às minhas irmãs – Bárbara, Marília e Mariana –, que me apoiam em todas as minhas decisões, enxergando-me para além do que me vejo e acredito ser capaz e me encorajando sempre a perseguir e a lutar pelos meus sonhos. Obrigada por ajudarem a tornar possível a realização deste.

À professora Daniele Nunes, por despertar em mim – durante as inquietantes e inesquecíveis discussões em suas aulas na graduação – interesse pela formação do psiquismo humano, que me levou a iniciar minha trajetória como pesquisadora na área. Obrigada por todo acolhimento, ensinamento e por sua sensibilidade como professora e orientadora ao longo destes cinco anos. Ser sua aluna e orientanda foi um verdadeiro processo de *perejivanie*. A você, minha eterna admiração e gratidão.

Aos colegas do grupo de pesquisa Diálogos em Psicologia – Alexandre, Angélica, Cândida, Carine, Danielle, Eva, Fabiana, Fabrício, Marina, Patrícia, Rosa e Soraya –, pelas ricas trocas de conhecimento e pela contribuição com sugestões importantes para esta pesquisa. À Angélica, em especial, pelo companheirismo que construímos ao longo do mestrado e por toda colaboração do trabalho de campo.

À professora Fabrícia Borges, que me acolheu como sua orientanda nos últimos três meses dessa jornada, fazendo-se bastante presente nesse momento tão delicado e crucial. Agradeço-lhe pela preocupação, generosidade, confiança e, especialmente, por todos os diálogos que construímos – tanto em reuniões presenciais como em trocas de e-mails –, que possibilitaram um enorme salto qualitativo no desenvolvimento desta pesquisa.

À Larissa, por nossas eventuais conversas sobre as relações entre novas tecnologias, comunicação midiática e desenvolvimento psicológico infantil. Obrigada por todo apoio prestado na reta final do mestrado.

Aos meus amigos do coração, pelo afeto, atenção e sobretudo por me proporcionarem bons momentos de distração, sem os quais haveria sido quase impossível eu conseguir alcançar este resultado.

Aos meus avós e aos tios e primos mais próximos, com os quais, nos encontros de família, pude compartilhar um pouco desse processo. Obrigada pelo carinho e pela certeza de poder contar o apoio de vocês.

Aos professores Francisco Herrera, Silviane Barbato e Soraya Andrade, por cada orientação valiosa e por participarem da banca examinadora desta dissertação e poderem dar a ela um novo acabamento.

Por fim, um agradecimento especial a todos que direta ou indiretamente participaram da pesquisa de campo deste estudo – diretora, professoras, crianças, pais, mães, responsáveis e funcionários da escola –, que, por razões éticas, não podem ter seus nomes aqui citados. Agradeço-lhes por me receberem de braços abertos, por me deixar fazer parte da rotina escolar de vocês e intervir com todas as atividades planejadas para a pesquisa. Crianças, muito obrigada por cada sorriso. Espero, de coração, poder retribuir-lhes por meio do resultado deste trabalho.

RESUMO

Como se dão as relações entre a produção midiática televisiva e as atividades criadoras infantis? O que as crianças dizem a respeito dos programas aos quais assistem na TV? Orientada por essas indagações, a presente pesquisa propõe analisar, à luz dos aportes teóricos da perspectiva histórico-cultural, os sentidos produzidos pela criança sobre a mídia televisiva a partir do contexto do faz de conta. Para tanto, foi realizado um estudo empírico em uma escola classe pública do Distrito Federal, mais especificamente em uma turma de primeiro ano com 26 alunos na faixa etária dos cinco aos sete anos de idade. O percurso metodológico foi estruturado em duas etapas, a saber: a) imersão da pesquisadora no campo por meio da observação da rotina escolar das crianças, com foco em situações lúdicas espontâneas; e b) oficinas lúdicas com temas referentes ao universo midiático-televisivo. Ambos os momentos – de observação e intervenção – foram registrados em diários de campo e em videogravações; e os dados construídos, transcritos e submetidos a uma análise microgenética, por meio da qual se verificou a formação das seguintes categorias: a) o corpo em movimento como forma de poder b) a máscara como mediadora da imaginação c) a percepção de si mesmo como comunicador midiático d) o conhecimento das crianças sobre o conteúdo e os processos de funcionamento de um telejornal e) a transformação dos significados do telejornal: das catástrofes ao Natal e f) a percepção das crianças sobre a estrutura do telejornal produzido por elas. Assim, na discussão dos dados, evidenciou-se que, a partir de suas atividades criadoras, as crianças estabelecem uma relação dialógica com a mídia televisiva; para além do lugar de espectadoras, atuam como protagonistas em seus processos de desenvolvimento.

Palavras-chave: Mídia televisiva; infância; processos criadores; faz de conta; perspectiva histórico-cultural.

ABSTRACT

How are the relations between television media production and children's creative activities? What do children say about the programs they watch on TV? Based on these questions, this study aimed to analyze, in the light of the theoretical contributions of the historical-cultural perspective, the senses produced by the child on the television media from the context make-believe. To this end, an empirical study was carried out in a public school in the Federal District, specifically in a first-year grade class with 26 students aged five to seven years. The methodological course was structured in two stages, namely: a) immersion of the researcher in the field through the observation of children's school routine, focusing on spontaneous playful situations; and b) playful workshops with themes related to the television media universe. Both moments - of observation and intervention - were recorded in field diaries and in videotapes; and data constructed, transcribed and subjected to a microgenetic analysis, through which the formation of the following categories: a) the body in motion as a form of power b) the mask as mediator of imagination c) the perception of oneself as a media communicator d) children's knowledge about the content and the processes of functioning of a television news e) the transformation of the meanings of television news: from catastrophes to Christmas and f) children's perception on the structure of television news produced by them. Thus, in the discussion of the data, it was evidenced that, from their creative activities, the children establish a dialogical relationship with the television media; beyond the role of spectators, act as protagonists in their development processes.

Keywords: Television media; childhood; creative processes; make-believe; historical-cultural perspective.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	1
1 A PERSPECTIVA NENHUMA ENTRADA DE ÍNDICE REMISSIVO FOI ENCONTRADA.HISTÓRICO-CULTURAL: PRINCIPAIS APORTES TEÓRICOS.....	3
1.1 AS BASES HISTÓRICAS DA OBRA VIGOSTKIANA: PARA A COMPREENSÃO DA GÊNESE DE UMA NOVA PSICOLOGIA.....	3
1.2 A CONSTITUIÇÃO DO PSIQUISMO HUMANO SOB UM PONTO DE VISTA FILO E ONTOGENÉTICO.....	6
2 IMAGINAÇÃO, FAZ DE CONTA E MÍDIA TELEVISIVA NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL.....	17
2.1 AS LEIS DA RELAÇÃO ENTRE IMAGINAÇÃO E REALIDADE	21
2.2 IMAGINAÇÃO E DESENVOLVIMENTO INFANTIL.....	23
2.3 MÍDIA TELEVISIVA, INFÂNCIA E PROCESSOS CRIADORES: DELIMITAÇÃO DO ESTUDO	25
3 PRINCÍPIOS METODOLÓGICOS.....	35
3.1 A CARACTERÍSTICAS DO TRABALHO DE CAMPO: A ESCOLA, A ROTINA E OS PARTICIPANTES.....	36
3.1.2 <i>A escola.....</i>	36
3.1.3 <i>A rotina escolar das crianças.....</i>	37
3.1.4 <i>Os participantes.....</i>	38
3.2 O DESENHO METODOLÓGICO	38
3.2.1 <i>Primeira etapa: Imersão no campo</i>	38
3.2.3 <i>Seguna etapa: observação das cenas espontâneas de faz de conta.....</i>	39
4.2.3 <i>Terceira etapa: as oficinas lúdicas.....</i>	39
4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS.....	44
4.1 OFICINA 1: DANDO VIDA AOS PERSONAGENS FAVORITOS DA TV.....	47
4.1.1 <i>O corpo em movimento como forma de poder.....</i>	48
4.1.2 <i>A máscara como mediadora da imaginação.....</i>	57
4.2 ODICINA 2: LUZ, CÂMERA, (INTER)AÇÃO	58
4.2.1 <i>A percepção de si mesma como comunicador midiático.....</i>	58

4.2.2 O conhecimento das crianças sobre o conteúdo e os processos de funcionamento de um telejornal	61
4.2.3 A transformação dos significados do telejornal: das catástrofes ao Natal	69
4.3 OFICINA 3: DO OUTRO LADO DA TELA.....	76
4.3.1 A percepção das crianças sobre a estrutura do telejornal produzido por elas.....	76
4.4 SÍNTESE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	79
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	84
REFERÊNCIAS	87
APÊNDICE	95
APÊNDICE A	95
APÊNDICE B	98
APÊNDICE C	101

APRESENTAÇÃO

A escolha pela imersão no campo temático mídia-infância remete ao início de minha trajetória como pesquisadora, em 2013, no Programa de Iniciação Científica (ProIC-UnB). Tal pesquisa tinha por objetivo investigar a maneira como as experiências da criança com a mídia, sobretudo relacionadas à propaganda televisiva, compõem as cenas de faz de conta.

A análise das observações das dinâmicas lúdicas infantis, sob o prisma teórico da perspectiva histórico-cultural, permitiu chegar à conclusão de que os elementos midiático-televisivos apropriados pelos pequenos são ressignificados de forma criativa na brincadeira, por meio do corpo e da palavra. Verificou-se também que os pequenos pensam a propaganda televisiva de forma complexa, ao questionarem, por exemplo, a qualidade dos produtos anunciados nos intervalos de seus programas favoritos, alertando para o caráter duvidoso e ambíguo do discurso publicitário.

Nessa direção, este trabalho de mestrado se constitui como um espaço para o aprofundamento e o avanço das discussões em torno das questões que emergiram durante o desenvolvimento de minha pesquisa de iniciação científica na graduação; principalmente o que se refere à problematização da relação entre a atividade criadora infantil e a mídia televisiva em geral.

A relação mídia-infância apresenta-se com tema amplamente discutido na Psicologia e na Educação. Entretanto, a revisão de literatura aponta para uma quantidade pouco expressiva de pesquisas desenvolvidas no âmbito do deslocamento do foco para as atividades criadoras da criança (como o faz de conta), de modo a compreender essa relação a partir de um processo dialógico e com profundos impactos para o desenvolvimento da criança.

Diante desse cenário científico, o presente trabalho indaga: quais os sentidos produzidos pelas crianças acerca de sua relação com a mídia televisiva a partir da focalização de contextos

lúdicos? Quais elementos midiáticos-televisivos compõem o faz de conta? Levando em consideração tais questionamentos, objetivou-se analisar os sentidos produzidos pela criança sobre a mídia televisiva a partir do contexto do faz de conta.

Desse modo, o presente trabalho está dividido em quatro capítulos. No primeiro, como forma de construir uma base teórica e metodológica para este campo investigativo, apresenta-se os principais conceitos da perspectiva histórico-cultural, com ênfase no estudo das funções psicológicas superiores.

No segundo capítulo, há a discussão sobre a imaginação e processos criadores infantis, elegendo como foco de análise o faz de conta e sua relação com a mídia televisiva, de forma a delimitar o campo de estudo da pesquisa. No fim desta unidade, especifica-se os objetivos geral e específicos do trabalho.

O terceiro capítulo destina-se à metodologia. Nele, descreve-se todo o percurso metodológico da pesquisa, apresentando o campo de pesquisa, os participantes e as oficinas e suas dinâmicas.

No capítulo quatro, há a análise e discussão dos dados videogravados e organizados em forma de episódios selecionados a partir dos seguintes eixos analíticos: a) o corpo em movimento como forma de poder b) a máscara como mediadora da imaginação c) a percepção de si mesmo como comunicador midiático d) o conhecimento das crianças sobre o conteúdo e os processos de funcionamento de um telejornal e) a transformação dos significados do telejornal: das catástrofes ao Natal e f) a percepção das crianças sobre a estrutura do telejornal produzido por elas.

No último capítulo, apresenta-se as considerações finais, retomando pontos importantes da análise da pesquisa, advogando em favor de um olhar dialógico entre a mídia televisiva e os processos criadores infantis.

1 A PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL: PRINCIPAIS APORTES TEÓRICOS

O que é o homem? Para Hegel é o sujeito lógico. Para Pavlov é o soma, organismo. Para nós é a personalidade social = o conjunto de relações sociais, encarnado no indivíduo (Vigotski, 2000, p. 33).

1.1 As bases históricas da obra vigostkiana: para a compreensão da gênese de uma nova Psicologia

Apesar de seus estudos datarem do início do século XX, as contribuições teóricas de Lev Semenovich Vigotski (1896-1934) mostram-se bastante atuais para o campo da Psicologia e da Pedagogia. Se, por um lado, sua vasta e densa obra atravessou o oriente e revolucionou o pensamento acerca do desenvolvimento humano; por outro, em razões de ordem ideológica, sua chegada ao ocidente se deu de forma tardia e fragmentada, comprometendo a compreensão aprofundada de sua teoria. Dados esses aspectos, que caracterizam a difusão dos textos do psicólogo bielorrusso pelo mundo, torna-se essencial uma abordagem que atente para a contextualização histórica de sua produção, na tentativa de resgatar o real significado dos conceitos que fazem parte da perspectiva histórico-cultural.

No Brasil, as ideias de Vigotski começaram a ganhar força na área dos estudos psicológicos e pedagógicos a partir da década de 1980. À época, as fontes das pesquisas nacionais sobre o trabalho do autor provinham sobretudo de traduções secundárias (inglesas) de sua obra, e não diretamente dela – movimento que passou a ser feito por volta dos anos 1990.

As traduções norte-americanas dos textos de Vigotski, as quais foram transpassadas para o português brasileiro, guardam significativas divergências semânticas de seus originais em russo. Sob a justificativa de tornar a linguagem mais acessível, para facilitar o entendimento

de sua complexa teoria, essas traduções acabaram simplificando os conceitos desenvolvidos pelo psicólogo, em prol de um uso utilitarista (Duarte 2000; Tuleski, 2000).

A pulverização da obra vigotskiana prejudicou a concepção atual acerca da adoção epistemológica do autor ao materialismo histórico dialético, bem como de seu compromisso com a formação de uma sociedade comunista no período posterior à Revolução Russa. Com efeito, emerge a polêmica questão político-ideológica sobre o psicólogo bielorrusso ter tido ou não formação marxista. Tuleski (2000) explica que a proibição da circulação das produções de Vigotski na década de 1930, pelo regime stalinista – em virtude de estarem fundamentadas em princípios ideológicos contrários aos do totalitarismo soviético vigente –, contribuiu para o esclarecimento do desenvolvimento de uma real psicologia marxista.

No contexto das problematizações sobre a historicidade da obra vigotskiana, a autora, tece importantes reflexões:

A preocupação em não “distorcer a história” é relegada em nome da “clareza” dos conceitos, principalmente quando se leva em consideração a importância que o próprio Vygotski deu, em seus trabalhos, ao significado das palavras em relação ao seu contexto. Para ele, as palavras são construções históricas, seu significado não é abstrato e eterno, mas varia conforme variam as relações entre os homens. Os conceitos científicos devem ser entendidos no conjunto das obras do referido autor e em relação ao momento histórico vivido por ele, condições postas por Vygotski e que parecem estar sendo ignoradas pela contemporaneidade, já a partir da tradução de suas obras (Tuleski, 2000, p.2).

Com o intuito de recuperar as bases marxistas da teoria histórico-cultural, de forma a possibilitar uma leitura histórica e, dialogicamente, atual de sua obra, pesquisadores brasileiros (Duarte, 2000; Tuleski, 2015) têm se dedicado, nos últimos anos, ao estudo de Vigotski a partir da análise do autor sobre o problema do método na Psicologia (Cenci, 2012). “O desejo de

Vigotski, portanto, era abordar o estudo da mente utilizando-se do método de Marx (Tuleski, 2000, p.3).

A análise metodológica, a qual Vigotski se preocupou em resgatar ao longo de sua trajetória de pesquisa, não partiu, pois, de mero processo de apropriação e realocação de conceitos marxistas ao território teórico da psicologia. Vigotski, foi além: na tentativa de construção de uma psicologia marxista, o psicólogo bielorrusso buscou “compreender a essência do método de Marx e apreender da própria Psicologia seus princípios gerais” (Cenci, 2012, p.2).

As ideias desenvolvidas por Karl Marx (1817-1883) e Friedrich Engels (1820-1895) influenciaram substancialmente a elaboração teórica de Vigotski, que encontrou, no materialismo histórico-dialético, pilares para se pensar e pôr prática uma nova concepção de ciência psicológica. Tal princípio filosófico-metodológico parte da compreensão do homem em sua concretude; como um ser histórico, que se constitui por meio de suas relações com o mundo natural e social.

As mudanças econômicas, políticas e sociais, que emergiram com a Revolução Socialista de 1917, suscitaram a emergência de uma profunda reconstrução estrutural na Rússia. Essa reorganização só seria possível se alicerçada nos ideais marxistas, que levariam à concretização de um novo projeto de sociedade.

O empreendimento teórico de Vigotski e seus colaboradores articulava-se intimamente com o contexto histórico dessas transformações, a partir do qual foi engendrado. Firmava-se a necessidade da construção de uma nova psicologia que superasse os velhos paradigmas dicotômicos que refletiam e legitimavam as relações burguesas. A existência de uma cisão, na psicologia, entre teorias materialistas e idealistas (a qual será discutida na subseção seguinte) evidenciava o caráter essencialmente ideológico do problema: ela representava a divisão de

classes – ainda presente na sociedade russa pós-revolucionária, apesar da extinção da propriedade privada dos meios de produção (Tuleski, 2000).

Assim sendo, em conformidade com o princípio epistemológico do materialismo histórico-dialético, Vigotski não se ocupou apenas com a interpretação e análise crítica dos problemas de ordem científica que cercavam a Psicologia no século XX. Suas proposições teóricas ultrapassam o plano das ideias; partem de uma concepção revolucionária cuja finalidade volta-se à transformação da realidade. Em outras palavras, a perspectiva histórico-cultural estava comprometida, num panorama mais amplo, com a suplantação antagonica que constitui as relações capitalistas de produção.

Vigotski, portanto, leva a cabo “a necessidade da psicologia de deixar de ser uma ciência pura, desligada aparentemente das necessidades reais, e tornar-se uma ciência capaz de solucionar os problemas postos pela prática social” (Tuleski, 2000, p.8).

1.1 A constituição do psiquismo humano sob um ponto de vista filo e ontogenético

No início do século XX, a psicologia europeia e norte-americana testemunhou a ascensão de uma crise decorrente da coexistência de paradigmas que se divergiam quanto às concepções acerca da origem da consciência e da constituição do psiquismo humano. Para Vigotski, tratava-se de um problema de ordem filosófica e epistemológica, com consequentes desdobramentos metodológicos para essa área de conhecimento (Vigotski, 1996).

O cenário da psicologia dividia-se entre duas grandes tendências teóricas antagonicas. De um lado, a psicologia materialista, guiada pelo pensamento positivista-evolucionista das ciências naturais (a reflexologia, por exemplo), entendia o comportamento humano como respostas a estímulos do ambiente, partindo dos processos elementares sensoriais e reflexos para analisar os processos superiores do funcionamento psicológico (Vigotski, 2013; Lordelo,

2011). Embora o enfoque naturalista tenha contribuído para a busca de explicações de cunho científico no campo da psicologia, tal perspectiva revelou-se insuficiente para o esclarecimento da origem e das peculiaridades da atividade consciente do homem (Luria, 1991).

Do outro lado, aproximando-se da filosofia e das ciências humanas, a psicologia idealista propunha descrever os processos psíquicos superiores como advindos de fenômenos espirituais – desvinculados, dessa maneira, das condições materiais humanas. Essa linha teórica desenvolvia uma análise puramente subjetiva das funções psicológicas complexas, em detrimento de uma pesquisa empírica, cuja base metodológica obedecesse ao rigor científico (Vigotski 2013; Lordelo, 2011).

Ambas as vertentes apresentavam relevantes lacunas quanto à teorização acerca do desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Enquanto a psicologia de base materialista, ao abordar o problema da consciência sob o ponto de vista estritamente biológico, desconsiderava a especificidade subjetiva humana; a psicologia idealista, ao compreender o homem como um ser dotado de um espírito especial, em oposição aos animais, distanciava os processos psíquicos do campo de um estudo objetivo, característico da ciência.

Logo, era eminente a necessidade de uma nova formulação teórica e consequentemente metodológica, que abandonasse a tradicional visão dualista e cartesiana entre as dimensões matéria e espírito/corpo e mente – presente nas correntes psicológicas hegemônicas nos anos 1920. Tal modelo epistemológico deveria contemplar a materialidade, a dinamicidade e a complexidade do psiquismo humano, rumo ao desenvolvimento de uma Psicologia Geral, respaldada em pressupostos científicos.

Frente a essa crise e imbuídos da tarefa de superá-la, Vigotski e seus principais colaboradores, Alexandre Romanovich Luria [1902-1977] e Alexis Nikolaevich Leontiev [1903-1979], propuseram uma ruptura com a velha psicologia, a partir de uma abordagem

científica que buscasse compor uma síntese dialética dos modelos explicativos dicotômicos: o materialismo-mecanicista e o idealismo.

Cabe ressaltar, no entanto, que o conceito de síntese implicado nessa missão teórica não representa uma mera justaposição dos componentes, mas o surgimento de algo novo. A produção desse componente inédito deve-se tão-somente a um processo de transformação dado pela interação entre os antigos elementos (Oliveira 1997; Tuleski, 2008).

Há, nesse sentido, a emergência de uma nova perspectiva teórico-metodológica, que integra a compreensão de homem sob o aspecto de corpo e mente, “enquanto ser biológico e ser social, enquanto membro da espécie humana e participante de um processo histórico” (Oliveira, 1997, p.23). Trata-se, pois, de uma abordagem monista, que visa ao estudo do sujeito em sua totalidade, lançando mão de uma concepção dialética e histórica entre elementos providos da natureza e da cultura nos processos que participam da constituição psicológica.

Vigotski e seus colaboradores preocuparam-se em explicar o desenvolvimento humano por meio da relação entre dois níveis: filogenético e ontogenético. Primeiro, no decorrer da história da espécie humana, a partir das características que possibilitaram a emergência da atividade consciente; segundo, no modo como essas se desenvolvem e se organizam no plano psicológico de cada sujeito (Pino, 2000).

Por meio de ambos os recortes, que possibilitam uma análise da relação entre natureza e cultura, Vigotski debruçou sobre o estudo das funções psicológicas superiores, tipicamente humanas – ação controlada, atenção voluntária, memória, comportamento deliberado, linguagem, pensamento abstrato, emoção, imaginação, etc. – que se diferenciam qualitativamente dos processos mais elementares, como as ações reflexas, as reações automatizadas e as associações simples, funções não-simbólicas.

No que tange ao plano filogenético, sob influências do pensamento materialista histórico-dialético, os autores da perspectiva histórico-cultural afirmam que, devido à

necessidade de organização do trabalho social, o homem, ao longo de seu desenvolvimento histórico, precisou criar mecanismos mediadores concretos e simbólicos de intervenção sobre a natureza. Nesse sentido, tal abordagem teórica pressupõe que a complexa teia de interações entre o homem e o mundo não se estabelece diretamente, sendo sempre mediada e objetivada por produtos culturais, que historicamente são transformados e transformam o sujeito numa relação dialética.

Na concepção materialista histórico-dialética, o trabalho ocupa lugar de destaque, visto que consiste na categoria ontológica fundante do ser cultural; é a atividade de produção, que confere ao homem características tipicamente humanas. Por meio do trabalho, que o indivíduo se torna capaz de criar e de transformar sua realidade material e, conseqüentemente, psicológica.

Nessa perspectiva, a produção dos instrumentos de trabalho e o surgimento da linguagem representam um importante salto qualitativo no decurso do desenvolvimento da espécie humana. Primeira forma de mediação entre o homem e a natureza, o instrumento caracteriza-se como um produto cuja criação e uso permitem àquele transformar e ampliar suas formas de atuação concreta sobre essa (Fontana & Cruz, 1997). Diferente do animal, o homem, ao longo de sua história, orientado por objetivos conscientes, imagina, fabrica, utiliza, guarda ferramentas para uso posterior e transmite o conhecimento acerca de seu manuseio aos membros do grupo social do qual faz parte e às gerações futuras, num processo histórico e cultural.

A elaboração e o emprego de instrumentos alterou radicalmente o comportamento humano: à medida que o homem deixa de operar de forma direta sobre meio e passa a desempenhar atividades que se relacionam entre si no processo de preparação de um objeto – complexificando a organização do trabalho. Decorre daí que suas ações deixam de ser reguladas imediatamente por necessidades biológicas (Luria, 1991). Dessa maneira, ao mesmo

tempo que transforma a natureza, por meio do trabalho, o homem transforma sua relação com a essa e a si próprio – seus modos de agir.

Nesse contexto, Silva (2002) alerta para o fato de que, apesar de direcionado, a princípio, para o plano externo – de ação sobre o ambiente – o instrumento orienta-se também para o plano intrapsicológico, vez que se constitui como uma ferramenta, cujo signo carrega experiências e significados históricos e culturais de sua produção e uso coletivos.

A partir do trabalho, o homem torna-se capaz de materializar o instrumento, anteriormente imaginado. Martins (2013) afirma que o processo de antever, pela atividade imaginativa, a realização de determinado objetivo – como a produção de um objeto – ocasionou uma importante mudança qualitativa no desenvolvimento psicológico. A capacidade de ideação, adquirida ao longo da filogênese, possibilitou ao homem representar, em seu pensamento, fenômenos do mundo exterior, com o qual se relaciona pela mediação de instrumentos e signos que cria.

A linguagem possui, dessa maneira, gênese cultural; seu surgimento, na trajetória da história humana, está estritamente atrelado à evolução do trabalho social. Nessa acepção, Luria (1991) assevera que:

A solução científica do problema da origem da linguagem só se tornou possível quando a filosofia e a ciência abandonaram as tentativas de procurar as raízes da linguagem no âmago do organismo e de deduzi-la diretamente das peculiaridades do "espírito" ou do cérebro, concluindo que as condições que originaram o fenômeno devem ser procuradas nas relações sociais do trabalho cujos primórdios de surgimento remontam ao período de transição da história natural à história humana (p.79).

De acordo com Vigotski (2008), o signo atua como um instrumento simbólico na atividade psicológica de forma similar ao instrumento concreto na atividade de trabalho coletivo. Ao passo que esse é voltado, a um primeiro momento, para uma ação exterior, de

modificação do meio natural (tal como anteriormente discutido); aquele é orientado para o interior, transformando o funcionamento psicológico do homem.

O papel de mediação está, assim, presente em ambos os elementos constituidores do psiquismo. Cabe ainda acrescentar que o controle da natureza, pelo instrumento de trabalho; e a regulação do comportamento humano, pelo signo, encontram-se reciprocamente ligados, do mesmo modo que a alteração da natureza pelo homem implica uma mudança em sua própria estrutura psicológica (Vigotski, 2008).

No que concerne à transformação dos processos psíquicos superiores, Luria (1991) identifica a emergência de três aspectos fundamentais à constituição da atividade consciente do homem com o surgimento da linguagem, a saber: (a) capacidade de distinguir e voltar a atenção a objetos e eventos do mundo exterior, bem como memorizá-los, podendo, desse modo, operar com eles para além do campo perceptível; (b) possibilidade de abstrair e generalizar propriedades das coisas; e (c) capacidade de transmitir informações construídas no decurso da história do homem, tornando também viável sua assimilação. Ou seja, além das condições hereditárias e das vivências individuais, o psiquismo constitui-se pelos conhecimentos aprendidos com as experiências acumuladas pela humanidade (Luria, 1991).

Em diálogo com essas ideias, Pino (2005) argumenta:

Com a invenção dos signos, o homem pode distanciar-se do concreto e do singular e encontrar-lhes equivalentes abstratos e genéricos que os representem, sem os quais ele mesmo e a natureza seriam impensáveis. Graças à sua capacidade representativa, o homem pode, através dos signos, objetivar a subjetividade e subjetivar a objetividade (p.148).

A função da linguagem na formação da consciência humana é, portanto, primordial. A palavra, signo por excelência, constitui os processos psíquicos superiores, atuando em todas as áreas da atividade consciente do homem. Assim, mais do que um aparato comunicativo, a

linguagem – oriunda do trabalho social – configura-se como principal agente organizador do funcionamento psicológico, de modo a estabelecer, no e pelo campo semiótico, novas formas de percepção e relação do homem com a realidade.

A linguagem redefine substancialmente os processos de percepção, atenção, memorização e emoção, além de possibilitar o advento da imaginação, permitindo ao homem exceder a experiência imediata e operar na esfera simbólica (Luria, 1991). Por meio dela, o sujeito torna-se, portanto, capaz de desprender-se dos limites do meio perceptivo-sensorial e do tempo presente, refletindo acerca de eventos passados (memória), orientando-se para o futuro (pensamento prospectivo) – diferente dos animais, cuja experiência é pautada na percepção imediata do ambiente e do momento presente.

Dentro dessa concepção, é apenas na relação com linguagem que o pensamento assume formas mais complexas, tornando-se abstrato e generalizado. Para Vigotski (1991), apesar de apresentarem raízes genéticas distintas – tanto do ponto de vista filogenético como ontogenético –, pensamento e linguagem se entrecruzam ao longo do desenvolvimento da espécie humana e do sujeito em particular por meio do significado da palavra, constituindo o que ele denomina por *pensamento verbal*.

O psicólogo bielorrusso sintetiza essa complexa união dialética entre ambos os processos reconhecendo que “o significado de uma palavra representa um amálgama tão estreito do pensamento e da linguagem, que fica difícil dizer se se trata de um fenômeno da fala ou de um fenômeno do pensamento” (Vigotski, 1991, p.104). O significado é, por conseguinte, fenômeno da fala, pois sem ele a palavra é mero som; e simultaneamente fenômeno do pensamento, uma vez que se configura como generalização ou conceito – atos do pensar.

Para além da atuação no desenvolvimento do pensamento, a linguagem constitui-se como base da formação da consciência do homem por completo, conforme supramencionado.

É nesse sentido que, para Vigotski (2001), “la palabra significativa es el microcosmos de la conciencia humana” (p. 205-206).

Em sequência argumentativa, Oliveira (1997) assinala:

É no significado que se encontra a unidade das duas funções básicas da linguagem: o intercâmbio social e o pensamento generalizante. São os significados que vão propiciar a mediação simbólica entre o indivíduo e o mundo real, constituindo-se no “filtro” através do qual o indivíduo é capaz de compreender o mundo e agir sobre ele (p.48).

A partir dessa discussão, torna-se clara a centralidade do conceito de mediação semiótica na perspectiva histórico-cultural. É por meio dessa concepção que é possível a compreender a relação entre a biologia e a cultura nos processos que envolvem a constituição do humano, bem como da transformação das funções elementares – advindas da herança genética – em funções superiores – derivadas das relações sociais. Assim, tal como afirma Pino (2005), “a expressão ‘mediação semiótica’ traduz a natureza e a função do *signo*” (p.160, grifos do autor).

Graças aos sistemas simbólicos de mediação – expressos pelos signos socialmente construídos e partilhados – torna-se possível a transição do homem do estado natural para a imersão na cultura, pois a produção cultural se caracteriza pela atribuição de significação à natureza a qual o homem integra. Do mesmo modo, ao conferir significação a suas funções elementares, o homem eleva as atividades biológicas para o plano cultural. Cumpre salientar que isso não significa afirmar que os processos naturais perdem suas características; são transformadas pela cultura, tornando-se funções humanas (Pino, 2005).

Os processos de significação, entendidos por Pino (2005, p. 149) como “modos de produção, circulação e (re)elaboração de significação”, constituem o psiquismo humano e se concretizam nas experiências materiais das relações humanas. São nelas e por meio delas que as representações e interpretações da realidade – contidas nos significados das palavras – são

compartilhadas e ressignificadas pelo sujeito no plano intrapsicológico, o qual, por ação desse processo, é modificado. Nesse contexto das relações sociais, os significados, como produtos culturais criados ao longo da história do homem, encontram-se também em constante transformação; em outros termos, os significados refletem a dinamicidade própria das atividades sociais, que são históricas.

No desenvolvimento ontogenético, as formas de se relacionar, conhecer, sentir, pensar e agir sobre o mundo – culturalmente estabelecidas – são convertidas pelo sujeito por meio das mediações simbólicas vivenciadas nas relações interpessoais. As funções psicológicas superiores emergem, dessa maneira, a partir da inserção da criança no ambiente cultural, mediado pelos signos e pelo outro. Elas vão sendo tecidas e estabelecidas nas relações sociais, histórica e cotidianamente travadas, que conferem ao indivíduo dimensão humana e o distingue qualitativamente das demais espécies.

Desde os primeiros momentos de vida, os artefatos e práticas culturais com os quais o bebê interage, permitem-lhe agir de maneira cada vez menos mecânica e instintiva e cada vez mais intencional. À medida que os atos naturais da criança são significados pelo adulto – de acordo com a tradição cultural do seu meio social –, tornam-se, então, significativos para ela (Pino, 2005). Fontana e Cruz (1997) esclarecem:

O adulto ensina a criança a utilizar os objetos – ele agita o chocalho diante dela, ajuda-a a pegá-lo, ensina-a a chutar a bola, a comer com talheres, a tomar banho vestir-se, a falar ao telefone. O adulto aponta, nomeia, destaca, indica os objetos do mundo para a criança, ao mesmo tempo em que atribui significações aos seus comportamentos (p.60).

Suas ações e modos de atribuir sentidos ao mundo material refletem processos de apropriação de significados produzidos nas relações sociais. Dessa maneira, a criança passa a ter acesso dos modos de viver da cultura na qual está inserida, ressignificando-a e

reconstruindo-a a partir da experiência de alteridade. A esse fenômeno dialético de transformação daquilo que se constitui externamente (ou seja, nas relações sociais) para algo que é interno, Vigotski denomina *internalização* – um dos principais conceitos da perspectiva histórico-cultural.

Nessa linha, empenhado em explicar os processos envolvidos na subjetivação das formas culturais de comportamento ao longo da história do indivíduo – a passagem do plano social para o plano individual –, Vigotski (2000, 2007) formulou uma lei geral do desenvolvimento humano, segundo a qual: “todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: “primeiro, no nível social, e, depois, no nível individual; primeiro, *entre* pessoas (*interpsicológica*), e, depois, *no interior da* criança (*intrapsicológica*)” (Vigotski, 2007, p.57-58, grifos da fonte).

Vigotski (2000) defende, portanto, que todo o desenvolvimento cultural passa por três etapas: em si, para outros e para si:

A personalidade torna-se para si aquilo que ela é em si, através daquilo que ela antes se manifesta como seu em si para os outros Este é o processo de constituição da personalidade. Daí está claro, por que necessariamente tudo o que é interno nas funções superiores ter sido externo: isto é, ter sido para os outros, aquilo que agora é para si. Isto é o centro de todo o problema do interno e do externo. (p. 24)

Angel Pino (2000, 2005), importante estudioso da obra de vigotskiana, revisita e problematiza a terminologia utilizada pelo psicólogo bielorrusso para denominar o processo de transposição de planos social e individual. Em diversos textos de Vigotski, Pino (2000, 2005) constata o emprego indiscriminado entre os termos *internalização* e *conversão* para a explicação desse fenômeno psicológico.

A partir dessa observação, o autor avança nas discussões teóricas relativas à psicologia histórico-cultural à medida que propõe a substituição do primeiro termo pelo segundo. A

escolha pela palavra *conversão* se deve ao fato de seu significado direcionar a atenção ao processo de significação em jogo, isto é, ao sentido que as formas de ser e estar no mundo – significadas pelo outro no contexto das relações sociais – têm para o sujeito. Pode-se dizer, assim, que, diferente de *internalização*, que preconiza a ideia da passagem de um plano a outro, *conversão* sugere um processo mais dinâmico, pois pressupõe a ação do sujeito por meio de sua ressignificação sobre a realidade material, o que vai de encontro a uma concepção determinista e mecanizada (Pino, 2000, 2005; Sawaia & Silva, 2015).

Diante dessa escolha de vocabulário, Pino (2000) discute o conceito em questão afirmando que as funções psicológicas superiores são a conversão, no plano subjetivo, da significação que as relações sociais têm no plano objetivo.

De fato, Vigotski (2000) define o sujeito como síntese das relações sociais. Para ele, o psiquismo humano constitui-se a partir das e nas experiências contraditórias e conflituosas estabelecidas pelos diferentes papéis e posições sociais, ressignificados e convertidos no plano da subjetividade, em um determinado contexto histórico. Ou seja, na dinâmica da relação social, o sujeito ocupa lugares sociais e históricos, reproduzindo e transformando a cultura da qual faz parte. Tais lugares determinam suas trajetórias de desenvolvimento e delimitam as possibilidades. Há, nesse processo, uma relação dialética entre o externo e o interno na formação da personalidade humana: o sujeito se constitui pela experiência vivida nas relações sociais, ao mesmo tempo que imprime a ela significado próprio.

A compreensão dessas reflexões gerais da teoria histórico-cultural, bem como de seus conceitos fundantes, acima apresentadas, perpassam o campo da imaginação, um dos processos psicológicos superiores mais amplamente explorados por Vigotski no estudo do desenvolvimento ontogenético.

2 IMAGINAÇÃO, FAZ DE CONTA E MÍDIA TELEVISIVA NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL

Compreendida como base de toda a atividade criadora humana, a imaginação se faz presente em todos os aspectos da vida cultural, de modo a possibilitar a produção artística, científica e técnica (Smolka, 2011). Acerca disso, Pino (2006, p.48) assinala que “a atividade imaginária precede toda e qualquer outra forma de atividade humana de natureza criativa; o que permite afirmar que, em última instância, o imaginário é o que define a condição humana do homem” (p. 48).

No século XX, a discussão acerca do problema da imaginação tornou-se bastante produtiva em diversos campos científicos que buscavam investigar as relações entre a produção de imagens e a percepção do real, bem como os complexos processos que configuram o funcionamento imaginativo. Se, por um lado, os vários domínios de conhecimento – a filosofia, a psicanálise, a psicologia do desenvolvimento etc. – contribuíram para a ampliação das pesquisas sobre imaginação; por outro, em razão da adoção de diferentes bases epistemológicas, as teorias, em grande parte, divergiam-se, de modo a inserir o tema em uma esfera conflituosa de enfoques (Silva, 2012).

Em seus estudos, ao tomar como ponto de partida a velha psicologia, Vigotski (2001) revisitou as diferentes concepções teóricas que tinham como objeto de conhecimento a imaginação, e analisou suas respectivas limitações, buscando contribuir para as pesquisas sobre o desenvolvimento da atividade imaginativa na ontogênese. Assim, com base nos trabalhos dos psicólogos Théodule Ribot (1839-1916) e Wilhelm Maximilian Wundt (1832-1920), o teórico bielorrusso explicou que a psicologia tradicional dividiu a imaginação em dois tipos: reprodutora e criadora ou reconstrutiva.

De acordo com a categorização clássica, a imaginação denominada reprodutora se coincidiria com a própria memória e consistiria num processo de reprodução, na consciência, de imagens das impressões anteriormente vivenciadas. Nesse caso, a diferença entre imaginação e memória residiria nos motivos que provocam ambas atividades: a primeira não dependeria de motivações exteriores, ao passo que a segunda estaria condicionada por estímulos do meio externo. Vigotski (2001) explica que, se ao vermos uma paisagem, recordamo-nos de algum lugar que já tenhamos visitado, essa atividade denomina-se memória, pois trata-se de um processo de associação de imagens – fundamento do funcionamento da memória –, em que a imagem presente desperta a imagem vivida. Por outro lado, se, imersos em nossos próprios pensamentos e reflexões, lembrarmos-nos de uma paisagem, sem precisamente termos visto alguma imagem que aluda a essa paisagem, tal atividade refere-se à imaginação.

A imaginação criativa, por sua vez, corresponde à atividade que não reproduz impressões de experiências diretamente vivenciadas, mas cujas imagens emergem de novas combinações causais, dessas impressões. De acordo com Vigotski (2001), essa formulação teórica consistia na lei fundamental da imaginação para a velha psicologia, que, conforme ressalta, não pressupõe a criação de um novo elemento, apenas diferentes possibilidades de combinações de elementos anteriores.

Segundo o autor bielorrusso, apesar de haver descoberto o substrato real da imaginação – sua relação com as informações acumuladas das experiências vividas anteriormente –, a psicologia tradicional não conseguiu solucionar o problema do surgimento de novos elementos a partir do processo dessa atividade psíquica. Em outras palavras, a velha psicologia não explicava o que, em interface com o conteúdo das experiências concretas, constitui, dialeticamente, a base da imaginação: o processo criador (Vigotski, 2001).

Vigotski (2001), em contrapartida, pauta-se na compreensão de que a atividade imaginativa não está à serviço da memória, embora se relacione com ela. Isso implica afirmar

que, em seu ponto de vista, o problema da imaginação não deve ser analisado à luz da concepção de que essa atividade é inerentemente reprodutiva; tal explicação, no entanto, deve ser buscada a partir de uma abordagem que focalize essencialmente o desenvolvimento de seu processo criador.

Diferente dos mecanismos que operam na memória, a atividade imaginativa, por conseguinte, não consiste num processo de combinações associativas das impressões acumuladas. Ao comparar a imaginação a outras formas da atividade psíquica, Vigotski (2001) argumenta que seu princípio básico consiste na construção de novas combinações das impressões anteriormente acumuladas, formando, conseqüentemente, imagens inéditas no plano da consciência.

Para Vigotski, a imaginação é uma das funções superiores constituidoras da atividade humana, que, segundo o autor, caracteriza-se por duas formas principais: a reconstituidora ou reprodutiva e combinatória ou criadora. A primeira está ligada intimamente à memória; seu processo consiste na reprodução dos meios de condutas já elaborados e das impressões precedentes. A base desse tipo de imaginação é a plasticidade cerebral, que permite a conservação da experiência vivida pelo homem, facilitando sua adaptação ao mundo que o cerca, por meio da criação de hábitos permanentes.

A imaginação não está, entretanto, restrita apenas à conservação e à reprodução de experiências passadas, a partir delas resultam possibilidades de criação. Dessa maneira, para Vigotski (2009), o segundo tipo de atividade origina a criação de novas imagens pela combinação e reelaboração de elementos das impressões anteriores, de modo a promover o surgimento de formas inaugurais de comportamento, pensamento e ação sobre a realidade. Graças ao aspecto criador da imaginação, o homem torna-se, portanto, capaz de desprender-se de suas condições materiais, transformando-a a partir do planejamento de ações futuras.

Em oposição aos pressupostos teóricos desenvolvidos pela velha psicologia, Vigotski compreende a imaginação como um processo de criação. Para ele, embora a imaginação se baseie nas experiências anteriores, sua atividade tem por produto um elemento novo, que emerge das recombinações das informações e imagens acumuladas pelo homem, da possibilidade de desvinculação do campo perceptivo (Smolka, 2011).

Vigotski entende que há uma relação complexa, dialética e interdependente entre: o real e a imaginação. Assim, segundo o psicólogo:

ao observar as formas de imaginação relacionadas com a criatividade, orientadas para a realidade, vemos que a fronteira entre o pensamento realista e a imaginação se apaga, que a imaginação é um movimento totalmente necessário, inseparável, do pensamento realista. (Vigotski, 1999, p.128).

Nessa acepção, diferente da psicanálise e da epistemologia genética, que compreendiam o traço não-comunicável da imaginação com a realidade, para Vigotski, o processo de desenvolvimento da imaginação infantil, bem como o do pensamento e de outras funções psíquicas superiores, está vinculado ao desenvolvimento da linguagem e, portanto, da cultura (Vigotski, 1999). Assim, segundo o autor, a imaginação possui um caráter verbal, pois é mediada e sustentada pela palavra:

O desenvolvimento da linguagem constitui um forte impulso para a imaginação. A linguagem libera a criança das impressões imediatas sobre o objeto, oferece-lhe a possibilidade de representar para si mesma algum objeto que não tenha visto e pensar nele. Com a ajuda da linguagem, a criança obtém a possibilidade de se libertar do poder das impressões imediatas, extrapolando seus limites. A criança pode expressar com palavras também aquilo que não coincide com a combinação exata de objetos reais ou das correspondentes ideias. Isso lhe dá a possibilidade de se desenvolver com

extraordinária liberdade na esfera das impressões designadas mediante palavras (Vigotski, 1999, p.122).

2.2 As leis da relação entre imaginação e realidade

A relação entre imaginação e realidade é descrita por Vigotski (2009) a partir de quatro leis gerais, que configuram, de diferentes formas, a gênese dos processos criadores de acordo com a perspectiva histórico-cultural (Silva, 2012; Silva, Costa & Abreu, 2015).

A primeira lei pressupõe que toda atividade orientada pela imaginação está diretamente vinculada às experiências anteriores do sujeito, por meio das quais emerge. Isso implica dizer que a criação possui base sociogenética, ou seja, dá-se a partir da recombinação de elementos tomados da realidade, daquilo que foi vivido pelo sujeito (Vigotski 2009; Silva, 2012). Nesse sentido, Vigotski (2009, p.22) afirma que “quanto mais rica a experiência, mais rica deve ser também sua imaginação”.

A segunda forma, por sua vez, pauta-se na experiência histórica e social, e não diretamente na experiência individual com a realidade. Em outras palavras, por meio da experiência alheia, o sujeito torna-se capaz de imaginar e criar, ampliando, dessa forma, suas próprias experiências. Quando o sujeito, por exemplo, toma conhecimento de determinado acontecimento histórico – por meio daquilo que leu ou ouviu –, compõe, a partir disso, imagens referentes ao assunto conhecido, isto é, não reproduz algo que tenha vivenciado anteriormente.

Acerca dessa outra forma de combinação entre a realidade e a imaginação, Vigotski assinala (2009, p.25):

A imaginação adquire uma função muito importante no comportamento e no desenvolvimento humano. Ela transforma-se em meio de ampliação da experiência de um indivíduo porque tendo por base a narração ou a descrição de outrem, ele pode imaginar o que não viu, o que não vivenciou diretamente em sua experiência pessoal.

Há, tanto na primeira como na segunda lei, uma relação de interdependência entre os processos imaginativos e as experiências do sujeito; todavia “se, no primeiro caso a imaginação apoia-se na experiência, no segundo é a própria experiência que se apoia na imaginação” (Vigotski, 2009, p.25).

A terceira lei é de caráter emocional e se manifesta de dois modos. Acerca da primeira forma, Vigotski (2009, p.25) afirma que “qualquer sentimento, qualquer emoção, tende a se encarnar em imagens conhecidas correspondentes a esse sentimento”. A emoção vivenciada pelo sujeito é, portanto, capaz de determinar impressões e imagens a ela correspondentes, isto é, o estado de ânimo influencia a imaginação. O sentimento possui, assim, tanto uma expressão externa, corporal, quanto interna, que se reflete na seleção do conteúdo imaginário – fenômeno que se denomina *lei dupla dos sentimentos*.

Do mesmo modo que, há muito tempo, as pessoas aprenderam a expressar externamente seus estados internos, as imagens da fantasia servem de expressão interna dos nossos sentimentos [...] as imagens e as fantasias propiciam uma linguagem interior para o nosso sentimento. O sentimento seleciona elementos isolados da realidade, combinando-os numa relação que se determina inteiramente pelo nosso ânimo, e não externamente, conforme a lógica das imagens (Vigotski, 2009, p.26)

A influência do fator emocional sobre a imaginação chama-se de *lei do signo emocional*. O substrato dessa lei consiste em que as impressões que apresentam um signo emocional comum tendem a se unir, embora não possuam relação de semelhança explícita entre si. “Daí resulta uma obra combinada da imaginação em cuja base está o sentimento ou o signo emocional comum que une os elementos diversos que entram em relação” (Vigotski, 2009, p. 27).

A imaginação, por outro lado, também exerce influência sobre a emoção. Esse fenômeno denomina-se *lei da realidade dos sentimentos*. Em suma, a terceira lei encerra-se na

emoção, em que a afetividade é significada a partir da produção de imagens, ao passo que fantasia influencia os sentimentos (*lei da sensação real* da atividade imaginativa).

A quarta e última lei, por fim, diz respeito à dimensão original da imaginação, que pode se configurar como algo totalmente novo, não correspondente a nenhum produto historicamente já criado. Ao torna-se concreta, no entanto, essa imaginação objetivada, por assim dizer, passa a fazer parte do mundo material, influenciando nas relações culturais.

De outro modo, os elementos abstraídos da realidade são submetidos a uma complexa reelaboração no pensamento, transformando-se em produtos originais da imaginação. Tais criações, ao se materializarem, retornam à realidade, com uma nova força ativa, capaz de modificar a própria estrutura dessa realidade; possibilitando novas interpretações do real. Esse movimento representa o círculo completo da atividade criadora da imaginação (Vigotski, 2009; Silva 2012).

Para Vigotski, por conseguinte, a atividade imaginativa possui uma base sociogenética, pois há uma interdependência entre a composição da imaginação e as experiências culturais das quais o homem participa. Assim, ao contrário do que comumente se pensa, a imaginação não tem origem no inconsciente, não sendo, portanto, desencadeada por impulsos prazerosos, conforme já anunciado. Na concepção vigotskiana, ela se constitui como pilar para as ações de pensamento e criação, bem como para o conhecimento do mundo (Silva, 2012). De acordo com Vigotski, “é impossível conhecer corretamente a realidade sem um certo elemento de imaginação” (Vigotski, 1999, p.128).

2.2 Imaginação e desenvolvimento infantil

Os processos criativos, orientados pela imaginação, desvelam-se no decorrer de todo o desenvolvimento ontogenético e se manifestam de forma singular na infância (Silva, 2012). Desde cedo, eles estão presentes nas atividades de brincar, desenhar e narrar.

Nessa linha, é importante ressaltar que um dos principais aspectos observados no comportamento infantil é a capacidade de a criança se relacionar com o mundo exterior por meio de suas criações lúdicas, de maneira a apropriar-se dos elementos da cultura da qual faz parte – transformando-a e, conseqüentemente, transformando-se.

Ao abordar o papel do brincar no decurso do desenvolvimento humano, Vigotski (1991) dedicou-se, de modo especial, ao estudo das atividades que compreendem situações imaginárias, como o faz de conta. Considerada, pelo referido autor, como função psicológica superior, a imaginação – base da brincadeira e de todo o trabalho criador humano – foi analisada, no campo da teoria histórico-cultural, sobretudo pelo ponto de vista ontogenético.

Para o psicólogo russo, os processos imaginativos não se manifestam na consciência de crianças muito pequenas¹, cuja ação é determinada pelo ambiente perceptual. O uso dos objetos, nesse sentido, é motivado estritamente por suas propriedades funcionais.

Contudo, na idade pré-escolar², verifica-se uma expressiva mudança na relação entre objeto, significado e ação, uma vez que a criança começa a agir sobre o brinquedo independentemente de suas qualidades primárias. Nas palavras de Vigotski (1991, p.112), na brincadeira, “a criança opera com significados desprendidos dos objetos e ações aos quais estão habitualmente vinculados”.

Evidencia-se, portanto, a importância do brincar no desenvolvimento infantil. Por meio dessa atividade, a criança envolve-se num processo de transição entre as restrições do campo imediato, que marca a primeira infância, e o pensamento puramente abstrato, característico do

¹ Vigotski refere-se a crianças com até três anos de idade, fase denominada primeira infância.

² Período que vai dos três aos seis anos de idade aproximadamente.

mundo adulto. Ela passa, assim, a intervir na esfera semiótica (de onde deriva a ação), sendo capaz de conferir novos significados ao objeto e, de maneira ampla, à cultura a qual integra.

Apesar de propiciar certa emancipação em relação ao domínio perceptual-sensível, cumpre ressaltar que a imaginação possui uma base sociogenética, isto é, há uma interdependência entre os processos criadores e as necessidades, os interesses e as experiências da criança – o que ela viu, ouviu e conheceu tornam-se possibilidades de conteúdo para as ações lúdicas.

É a partir dessa perspectiva que se pode conceber o jogo dialético entre realidade e imaginação na composição da brincadeira. Ao atuar no plano imaginativo, a criança internaliza as relações sociais das quais participa, assim como as regras de comportamento nelas implicadas, podendo assumir diferentes posições e papéis, de forma a colocar-se no lugar do outro. Em contrapartida, suas vivências cotidianas são, ao mesmo tempo, ressignificadas na situação imaginária, sendo revelados seus modos de perceber e transformar o real.

À vista disso, o brincar não se configura como um mero processo mimético da criança em face daquilo que se faz presente em sua realidade. Ao assumir a figura social de mãe-pai, professor(a), médico(a), entre outras, por meio das generalizações de tais papéis, ela traz, às cenas de faz de conta, elementos novos, frutos de complexas recombinações do material acumulado nas suas experiências (Silva, 2011).

Como uma atividade cujos modos e significados são social e historicamente construídos, a brincadeira apresenta-se de diferentes formas, em decorrência das novas dinâmicas culturais advindas das transformações tecnológicas. Brougère (2004), por exemplo, afirma que a televisão alterou a cultura lúdica da criança. Nesse caminho, estudos relacionados à área do desenvolvimento infantil buscam problematizar o brincar em interface com a mídia.

2.3 Mídia televisiva, infância e processos criadores: delimitação do estudo

A sociedade contemporânea é caracterizada pela ascensão de vertiginosas e profundas transformações, diagnosticadas em escala global e decorrentes, sobretudo, das esferas tecnológica e pós-industrial. Com efeito, emergem novos modos de produção – no campo da economia, da cultura, da arte – responsáveis por reestruturarem e redinamizarem as relações sociais. Nesse cenário, a cultura midiática vem ganhando espaço cada vez mais significativo, estabelecendo novos valores e modos de ser e estar no mundo, de maneira a se configurar como elemento protagonista na formação do corpo e da subjetividade do indivíduo (Pereira, 2002).

De fato, a globalização do aparato cultural midiático, graças à ampla difusão da televisão – meio de comunicação de massa mais comum –, possibilitou o surgimento de diferentes formas de sentir, de conhecer e de atuar sobre a realidade. No contexto dessas mudanças, as concepções de infância assumem também outros contornos, resultantes de novas demandas indagativas. De tal modo, interessa saber, por exemplo: qual o lugar social ocupado pela criança na cultura midiática? Que sentidos as crianças atribuem às produções midiáticas e como elas se posicionam diante dessas? Como se caracteriza a mídia direcionada aos pequenos? Quais as representações de infância ela carrega?

Na sociedade do consumo, os pequenos, por exemplo, já não são mais vistos como *filhos de cliente*, passando a ocupar o lugar de consumidores, fazendo parte de um público privilegiado (Pereira, 2009). Antes mesmo de ingressarem à escola, a criança, em sua prática cotidiana, já se relaciona com elementos discursivos e imagéticos, veiculados pelos mais variados canais de comunicação audiovisual que fazem parte da cultura contemporânea.

Com base nessa nova configuração mundial e em resposta ao papel da criança consumidora, tornou-se corrente, no âmbito dos estudos sobre infância, o olhar crítico acerca dos impactos negativos da mídia no desenvolvimento dessa etapa de vida. Conseqüentemente, emergem discursos sobre a vulnerabilidade dos pequenos, reforçando os riscos e perigos a que esses estão sujeitos como espectadores das imagens midiáticas, em razão, sobretudo, de seu

caráter manipulador e alienador. Pereira (2013) já evidencia a face paradoxal presente nos debates referentes à relação entre criança e mídia e às novas tecnologias: “por vezes se atribui às crianças uma quase inata expertise; por outras, as supomos frágeis e desprotegidas” (p.321).

Em meio às discussões, enfatiza-se o tema da perda da infância, cuja maior parcela de culpabilidade recai sobre a comunicação de massa, responsável por inserir a criança no mundo adulto, ao produzir incessantemente, e por meio de diferentes veículos, cenas que ressaltam o trabalho, a erotização e a criminalidade (Henriques, 2005; Najjar, 2005). Muito se argumenta, por exemplo, sobre o caráter alienador da televisão e como este aparelho eletrônico (reprodutor de imagens) tem invadido o espaço da brincadeira, substituindo o brinquedo, colocando-o em segundo plano ou até mesmo *corrompendo* os modos de brincar e incentivando práticas de violência (Martínzes, 2011; Silveira Netto, 2010; Erwin, Morton, 2008), além de incentivar um consumismo excessivo e impensado (Hill, 2011).

Observa-se, nessa esfera discursiva, um constante esforço teórico em resgatar o conceito de infância plasmado pela modernidade e inseri-lo em um patamar idealizado de preservação da criança. Assim, as instituições sociais (família, escola, igreja, etc.) não oportunizam práticas que primem pela problematização das diferentes e inevitáveis (dado o acesso cada vez mais irrestrito à mídia) experiências que os pequenos têm com as mais diversas imagens propagadas pela televisão.

Esses apontamentos sobre a infância e modos de se concebê-la encontram respaldo nas correntes teóricas da Psicologia que se fundamenta numa perspectiva hedonista. Vigotski, em contrapartida, parte da premissa de que a vida é constituída pelo dramático, pelas constantes relações sociais de conflitos e luta entre diversificadas experiências, percepções e escolhas. Na concepção vigotskiana, o desenvolvimento infantil não deve, dessa maneira, ser compreendido a partir de uma visão branda, linear e progressiva (Del Río & Álvarez, 2007).

Essas questões tendem também a marcar a dificuldade em definir os lugares ocupados pelos indivíduos no contexto contemporâneo da sociedade ocidental. Em consonância com as atuais demandas econômicas e culturais, as fronteiras simbólicas que separam a infância da idade adulta vão sendo, assim, redesenhadas (Buckingham, 2007). Para Pereira (2009), o acesso das crianças ao conteúdo adulto (como o sexo e a violência), pela mídia, possibilita muito mais espaços de construção de outros sentidos a respeito do conceito e do universo da infância do que seu desaparecimento.

Cumprido ressaltar que tais concepções, que cercam e trazem à atualidade a discussão sobre o desenvolvimento infantil, refletem, em muito, o senso comum e remontam às teorias tradicionais da Psicologia, que compreendiam a criança como um ser passivo diante das demandas culturais; como uma tábula rasa a ser preenchida pelas experiências do meio ao qual está inserida. Essas perspectivas acerca da relação mídia-infância acentuam, de certo modo, a ultrapassada e equivocada percepção de que a criança não teria participação ativa em seus processos de desenvolvimento.

Entretanto, para além dessas questões comumente postas em primeiro plano pelas pesquisas sobre infância e cultura midiática, estudos mais recentes representam relevante iniciativa de distanciamento desse lugar comum, à medida que deslocam o foco de atenção para a problematização das interações que a criança estabelece com a linguagem midiática a partir de suas produções criativas desenvolvidas *do outro lado da tela*.

Entre os trabalhos nacionais que seguem essa linha investigativa, merecem destaque aqueles realizados pelas pesquisadoras na área da Educação: Rita Ribes Pereira, Solange Jobim e Souza e Raquel Gonçalves Salgado. Essas três autoras partem de uma visão crítica e reflexiva acerca da produção midiática e seu complexo diálogo com a criança, para, assim, repensar seu lugar social em meio à cultura de consumo.

Para tanto, elegem como principal eixo teórico as contribuições de Bakhtin; seus trabalhos resgatam, sobretudo, os conceitos de dialogismo e alteridade do pensador russo. Pereira (2002 & 2005), por exemplo, vale-se da concepção bakhtiniana sobre comunicação estética entre criador e contemplador da arte, para buscar compreender a relação dialógica entre o discurso midiático e o universo lúdico infantil. Ao partir dessa perspectiva, a autora chega à conclusão de que a criança, então receptora das imagens midiáticas, torna-se também co-criadora dessas produções, à medida que lança mão dos conteúdos veiculados por diversos dispositivos, para compor seus desenhos, suas narrativas e brincadeiras.

Importa sublinhar que as referências a Bakhtin nos trabalhos dessas pesquisadoras são também evidenciadas na orientação do tratamento das questões teórico-metodológicas. Pereira aposta numa metodologia de pesquisa que busca retirar a imagem publicitária de seu lugar comum – o discurso unilateralmente voltado para o consumo – e inseri-la num contexto dialógico, onde, na interface das dinâmicas criança-adulto e criança-criança, tecem-se pensamentos crítico-reflexivos sobre ela.

As palavras de Pereira (2002) abaixo dão margem a uma maior reflexão sobre esses aspectos imbricados na relação mídia-infância:

Para a criança, o desvendamento desse mundo, bem como a compreensão das transformações históricas [...] encontra-se circunscrito na esfera do lúdico e é atuando nessa esfera que a criança passa a tomar consciência das suas intervenções e a ressignificar o lugar social que ocupa (Pereira, 2002, p. 82).

O excerto permite conceber que a interação estabelecida entre a criança e as produções culturais que a cercam é mediada pelo lúdico. Em outras palavras, ao se apropriarem do material fornecido pela mídia, os pequenos, por meio de seus processos criativos, dão-lhe nova forma e conteúdo e, simultaneamente, passam a intervir em suas próprias condições objetivas, transformando suas percepções de mundo e agindo sobre ele.

Em linha de pensamento aproximada, Gomes (2008) problematiza que, na relação com o outro, a criança assume as formas de representação próprias de sua cultura e, ao mesmo tempo, compõe, a partir dessa dinâmica, algo diverso, pois atribuem a elas novos sentidos, de acordo com suas interpretações:

Ao falar sobre o que viram na televisão, no cinema ou sobre algo que escutaram pelo rádio, participam na sociedade, interagem com os demais, adaptam-se, questionam, argumentam e percebem que há outros matizes sociais e culturais. Essa é uma das maneiras pelas quais elas conhecem o mundo a partir de vivências e experiências comuns – virtuais e reais – que se expandem e se transformam com e no seu grupo (Gomes, 2008, p.190).

A autora ainda enfatiza que na brincadeira as crianças apresentam suas percepções decorrentes de suas experiências cotidianas, como assistir televisão. Assim, ao se caracterizarem em papéis sociais (mãe, dentista, policial), reproduzindo ações e discursos presentes em sua realidade – e que circulam pela mídia, por exemplo – elas revelam as representações generalizadas que têm a respeito da função social que desempenham no brincar (Gomes, 2008).

Assim, a produção midiática dirigida ao público infantil – desenhos animados, filmes, telenovelas, anúncios publicitários, entre outros – constitui como um discurso cultural voltado para a criança e, por meio de seu conteúdo, expressa modos de conceber a infância na contemporaneidade e de estabelecer diálogos com os pequenos, motivando-os a também participarem desse mundo (Pereira, 2005).

Nos últimos anos, pesquisadores da área educacional abordaram a relação mídia-infância em diferentes canais de publicação. O Caderno CEDES, por exemplo, elegeu esse tema como foco de discussão em duas edições durante o período. A primeira, publicada em 2005, tem como eixo de análise a investigação de estratégias metodológicas na educação de crianças

e adolescentes, em interface com a televisão e a internet. Em 2012, outro grupo de pesquisadores discutiu sobre temas infantis produzidos pela mídia voltada para crianças, evidenciando a forma como elas dialogam com tais produtos. Chama-se atenção para o lugar periférico que ocupa a cultura midiática no âmbito científico e buscam, à vista disso, contribuir para o fomento dessas questões.

Em conformidade com o que foi advertido por essas publicações, o campo que circunscreve mais estreitamente a pesquisa sobre a mídia televisiva e sua relação com a brincadeira infantil, núcleo investigativo deste projeto, caracteriza-se também por uma reduzida produção. Parte dos trabalhos que se propõem estudar a relação entre mídia televisiva e criança buscam investigar os diferentes usos da produção audiovisual nos contextos em que se desenvolvem atividades criadoras infantis (Chacón, Morales, 2014; Rocha, 2012; Salgado, 2012; Fernández, 2010; Pereira, 2006).

Em sua dissertação, Bochorny (2012) objetiva compreender a presença dos conteúdos da televisão nas atividades lúdicas da criança em contexto escolar, tomando como principal eixo de análise a cultura de pares, que se refere à interação entre as crianças por meio do compartilhamento de valores e de modos de ser e estar no mundo. Assim, por meio de observações, diálogos e entrevistas com as crianças e seus cuidadores, a pesquisadora argumenta que:

A televisão está presente no cotidiano das crianças, alimenta seu universo simbólico, mas não é possível afirmar que visualizamos a (re)significação dos conteúdos e enredos dos *formatos industriais*, seja em suas falas, seja em outro ato comunicativo, que estejam inseridos em contextos diversificados e, conseqüentemente, venham a diversificar as maneiras de ver (Bochorny, 2012, p.133).

Com base no que foi concluído por Bochorny, pode-se afirmar que a metodologia empregada – que tem como principal instrumento a entrevista – não prioriza o olhar para o

modo como se configuram as dinâmicas lúdicas, impossibilitando, dessa maneira, uma análise dos processos simbólicos, como uma forma de conceber os sentidos que as crianças dão aos elementos midiáticos.

Apoiada nas contribuições de Orozco e Buckingham e Brougère, Munarim (2007) avança na discussão da relação entre o brincar e a mídia televisiva, à medida que busca investigar a cultura de movimento da criança em sua experiência lúdica com seus pares, em dois segmentos escolares infantis distintos, para fins de um estudo comparativo: um público e um privado. Assim, em sua dissertação, conclui-se que o imaginário midiático presente nas atividades criadoras da criança não constitui como elemento limitador da brincadeira. Pelo contrário, a apropriação pelos pequenos dos movimentos dos personagens que habitam o universo televisivo é ressignificada a partir da criação de novos gestos e ações desdobrados no brincar.

Acerca desse trabalho ainda é interessante ressaltar que, na escola particular, a despeito da adoção da pedagogia Waldorf – que não incentiva o contato das crianças pequenas com a televisão e com as novas tecnologias – foi onde a presença da mídia apareceu de forma mais intensa durante o brincar, em comparação com a escola pública que também fez parte do contexto de pesquisa. A partir dessa observação, Munarim (2007) discorre da importância dos processos de mediação – por onde circulam os discursos sobre a televisão, além da relação desta com a criança – na apropriação dos conteúdos midiáticos pelos pequenos.

Em eixo semelhante de pesquisa, Wiggers (2012) focaliza a cultura corporal infantil em face das experiências midiáticas, no âmbito escolar. A autora enfatiza que no brincar, a criança, a partir de referências aos desenhos animados, descobrem novos gestos, criando e recriando movimentos com o corpo, de acordo com as mais diversas situações que vão surgindo durante a brincadeira.

Em outro trabalho, Wiggers (2005) analisa representações e expressões corporais (brincadeira, desenho, teatro, dança e música) de crianças entre sete e nove anos, identificando a arte como um lugar capaz de oportunizar a produção de novas imagens corporais. Nesse sentido, conclui que, na atividade artística desempenhada em contexto escolar, as crianças percebem e recriam noções e movimentos corporais difundidas pelo sistema cultural, sobretudo através da mídia.

Observa-se, assim, que grande parte dos trabalhos produzidos sobre a temática mídia-infância concentra-se em analisar o modo como a criança atribui significados aos conteúdos que constituem o universo televisivo. A presente pesquisa busca compreender também os sentidos que as crianças constroem a respeito da mídia televisiva no contexto do faz de conta, tendo como pressuposto a importância da palavra, em articulação com o corpo, na composição de recursos simbólicos, em face dos elementos culturais com os quais elas dialogam.

Conforme salientado anteriormente, as pesquisas sobre o brincar têm dirigido o olhar aos conteúdos das encenações lúdicas como forma de compreender o modo como a criança representa e expressa o mundo. Para além, tem-se problematizado como se configura a própria maneira de a criança pensar e sentir a cultura. Dentre esses aspectos, as relações entre mídia e infância assume importância.

No entanto, apesar dos esforços empreendidos, os estudos comprometidos com essa abordagem ainda se revelam acanhados. Faz-se, portanto, necessários a continuidade e o adensamento dessas investigações, cujo território mostra-se bastante fértil. Nessa direção, tendo como apreciação esse panorama produtivo, mas incipiente, esta pesquisa busca adentrar a esse campo pouco explorado.

Assim, com base na perspectiva histórico-cultural, o presente trabalho, portanto, indaga: quais os sentidos produzidos pelas crianças acerca de sua relação com a mídia televisiva a partir

da focalização de contextos lúdicos? Quais elementos midiáticos-televisivos compõem o faz de conta?

Objetivo Geral da pesquisa:

Analisar os sentidos produzidos pela criança sobre a mídia televisiva a partir do contexto do faz de conta.

Objetivos específicos:

(a) identificar as formas como os elementos midiático-televisivos são elaborados nas cenas lúdicas infantis e

(b) problematizar e compreender o modo como a criança constrói, em seu discurso, reflexões acerca de suas experiências midiáticas vivenciadas no brincar.

3 PRINCÍPIOS METODOLÓGICOS

No século XX, Vigotski inaugurou uma nova forma de se pensar a metodologia na Psicologia a partir da compreensão de que o psiquismo se constitui num processo histórico a partir da complexa relação entre o homem e a sociedade. Tal contribuição teórica reflete ainda hoje na produção científica dessa área de conhecimento, sobretudo no desenvolvimento de pesquisas que investigam o processo de constituição do sujeito em diferentes contextos sociais (Zanella, Reis, Titon, Urnau & Dassoler, 2007).

Ao propor uma mudança epistemológica/metodológica para a Psicologia, Vygotski traz como um dos principais alicerces a compreensão de ser humano como ser fundamentalmente histórico e cultural, manifestação singular de um amplo conjunto de relações sociais, indo na contramão de perspectivas que isolam o sujeito de seu contexto, pois o próprio psiquismo é constituído historicamente na complexa e indissociável relação sujeito e sociedade (Zanella, 2006).

Assim sendo, as etapas metodológicas de uma pesquisa devem estar articuladas com as problematizações teóricas. Isso não seria diferente com essa investigação que se baseia na perspectiva histórico-cultural, cujo objetivo é analisar os sentidos produzidos pelas crianças pequenas acerca da mídia televisiva no contexto da brincadeira de papéis.

Para tanto, a presente investigação ancora-se metodologicamente em uma investigação de caráter qualitativo, que busca a compreensão do sujeito a partir de uma concepção holística e complexa. Dessa forma, a criança é compreendida como sujeito ativo, criativo e histórico; que determina a cultura ao mesmo tempo em que é por ela dialeticamente.

Na composição do contexto de construção dos dados, optamos pela análise microgenética das interações sociais entre criança-criança e criança-adulto no contexto. Tal modelo de estudo, pressupõe, portanto, para além de uma descrição de eventos e fenômenos,

uma análise que atente para uma observação minuciosa das ações e enunciados dos sujeitos de pesquisa, a partir de um olhar que opere no âmbito das relações interpessoais (Góes, 2000).

3.1 Características do trabalho de campo: a escola, a rotina e os participantes

3.1.1 A escola

A pesquisa de campo foi desenvolvida em uma escola classe pública do Distrito Federal, compreendendo crianças de seis a sete anos. A escolha pelo ambiente escolar justificou-se pelo fato de se tratar de um lugar em cujas atividades criadoras infantis estão presentes (foco da análise deste estudo), sendo mais facilmente observáveis, em razão de haver horários definidos destinados a emergência da brincadeira.

A escola escolhida como setting de pesquisa funciona nos turnos matutino (período em que se desenvolveu o trabalho de campo) e vespertino e possui turmas do primeiro ao quinto ano.

Do ponto de vista de sua estrutura, ao adentrarmos à escola, deparamo-nos com um amplo pátio, onde, à esquerda, há uma cantina e, à direita, um bebedouro, um banheiro masculino e outro feminino. Ao fundo, encontram-se localizadas as salas de aula. Mais à direita há um extenso corredor; ao seu lado direito tem-se acesso à sala dos professores e à sua esquerda, à direção. Ao final, localiza-se a biblioteca. Do lado esquerdo do pátio há outro corredor, onde tem-se acesso à sala de recursos e à sala de vídeo. Por fim, há um espaço aberto atrás das salas de aula com mesas de concreto dispostas.

A sala de aula, da turma em que foi realizada a pesquisa, é ampla e bem equipada. Seu formato hexagonal propicia certa dinamicidade na organização das 26 carteiras das crianças, que formam cinco grupos espalhados pela sala. O espaço contém: duas portas; uma lixeira

grande, um quadro branco; uma mesa para professor; três ventiladores, um de mesa e os outros dois acoplados à parede; um relógio de ponteiro; uma cortina persiana cobrindo toda parede formada por vidro, cuja porta dá acesso a uma espécie de varanda, com mesas de concreto. Ao fundo da sala há dois armários, onde são guardados materiais didáticos da turma da manhã e da turma da tarde, cada um de disposto em um canto da sala; entre eles, há um móvel com numerosas gavetas; acima há uma televisão, conectada à internet.

3.1.2 A rotina escolar das crianças

Pela manhã, as crianças chegam à escola e seguem para o pátio, juntando-se aos colegas de sua turma em fileira: meninos de um lado; meninas do outro. É o momento de socialização entre as turmas, conduzido pelos professores e outros funcionários da escola; sempre repleto de música, em que todos cantam com seus pares.

Em seguida, cada turma, acompanhada de seu professor, dirige-se à sua respectiva sala de aula. As crianças colocam suas mochilas e lancheiras no canto da sala, e sentam-se ao chão, formando uma rodinha, para dar início às atividades.

Quanto às atividades, ao início de cada aula, a professora expõe, no quadro branco, a agenda com as tarefas diárias, são elas: rodinha, rotina (cabeçalho e contagem dos alunos presentes), atividade 1, higiene, lanche, recreio, atividade 2, história do dia e o brincar. A depender das demandas do dia, o cronograma planejado pela professora sofre algumas alterações, que são sempre avisadas às crianças ao longo da aula. Como as atividades 1 e 2 (referentes ao conteúdo previsto durante cada bimestre) necessitam de mais tempo para a sua realização, o momento do brincar, por vezes, possui horário bastante reduzido.

O lanche feito na cantina da escola é entregue na sala de aula. Antes de comerem, as crianças vão ao banheiro, lavam as mãos e voltam para a sala; algumas levam lanche de casa e

organizam em sua mesa. A professora apaga luz e, junto com os pequenos, agradece, brevemente, a Deus pela comida. Após o lanche, todos guardam as lancheiras e aguardam ansiosamente pelo sinal do recreio.

Após o recreio, os alunos de todas as turmas se reúnem novamente em filas no pátio, os professores dão alguns informes e iniciam com os alunos exercícios de relaxamento, para que possam retomar, tranquilamente, suas atividades. De volta à sala, a professora apaga a luz, pede silêncio e revisa com a turma o cronograma e dão continuidade ao desenvolvimento das tarefas.

Minutos antes de tocar o sinal do fim do turno, todos guardam o material na mochila e brincam com os colegas, enquanto esperam os pais ou responsáveis buscá-los na sala.

3.1.3 Os participantes

Como esta pesquisa possui como foco de análise as relações entre a brincadeira de faz de conta e os elementos da mídia televisiva, os participantes são 26 crianças entre cinco e sete anos, que compõem uma turma do primeiro ano. Cumpre ressaltar que se opta por essa faixa-etária em razão de ser essa a fase em que a brincadeira emerge como uma das principais atividades no desenvolvimento infantil.

3.2 O desenho metodológico

3.2.1 Primeira etapa: imersão no campo

O desenho metodológico divide-se em três etapas, a saber: observações da rotina escolar das crianças (com foco nas atividades lúdicas), por meio de registro em diários de campo; videogravações das atividades criadoras infantis (o brincar, em especial) em diferentes

momentos e espaços físicos da escola; e realização de oficinas criativas, com temas referentes ao universo midiático-televisivo.

O primeiro momento foi destinado à imersão no campo, objetivando a criação de vínculo e confiança entre as crianças e a pesquisadora. Após esse primeiro contato, houve observação (com registro apenas em diários de campo) do cotidiano escolar das crianças, focalizando as atividades lúdicas que envolvem a criança sozinha e/ou com outros pares (relação criança-criança e criança-adulto), com a finalidade de verificar se emergem, nesses contextos espontâneos, elementos simbólicos referentes ao universo da mídia televisiva (desenhos animados, filmes, telenovelas, etc.).

3.2.2 Segunda etapa: observação das cenas espontâneas de faz de conta

Na segunda fase da pesquisa, as situações lúdicas infantis passaram a ser videogravadas em todo o momento em que a pesquisadora estava na escola. Assim, as aulas continuaram sendo ministradas pela professora regente, enquanto a pesquisadora videogravava as situações lúdicas das crianças na sala de aula, bem como nos momentos extraclases, como: o recreio e/ou pátio da escola. O motivo de manter a filmadora o tempo todo ligada deve-se ao fato de que os processos criativos podem emergir em diferentes momentos da rotina escolar. Durante este período, a pesquisadora teve o cuidado de não intervir diretamente nas atividades lúdicas das crianças, optando pela observação e registro das atividades.

3.2.3 Terceira etapa: as oficinas

Na última etapa da pesquisa de campo, ocorreu a participação direta (intervenção) da pesquisadora por meio da realização, com as crianças, de oficinas criativas, com temas que

faziam alusão ao universo midiático-televisivo. As oficinas eram atividades interventivas promotoras de espaços para a brincadeira e problematização da relação da criança com a mídia televisiva, interesse principal dessa pesquisa, com foco para assunção de papéis e utilização de brinquedos.

Conforme estudado por Souza e Silva (2010), no jogo simbólico, a assunção de papéis envolve a utilização da palavra e do corpo, por meio dos quais são revelados os sentidos que a criança, na relação com o outro, produzem acerca de suas experiências cotidianas, como aquelas travadas com a mídia televisiva. Nessa linha, é importante lembrar que essa investigação se fundamenta no argumento teórico que concebe a criança como sujeito ativo em sua cultura. Assim, sua metodologia pressupõe um espaço para a construção de diferentes opiniões, reflexões e posicionamentos críticos dos pequenos sobre o mundo midiático que os cerca, a partir da orientação e mediação da pesquisadora.

Com base nessas questões teóricas, foram criadas três oficinas, abaixo delineadas:

Oficina 01: *Dando vida aos personagens favoritos da TV*

Duração: três horas

Objetivo específico: produzir máscaras de personagens prediletos da televisão, com intuito de utilizá-las como recurso na brincadeira de faz de conta.

Tipo de observação: videogravação.

Materiais: papel cartão e elástico, para a confecção da máscara; e lápis de cor, giz de cera, canetinha e lantejoulas, para sua ornamentação.

Preparação do ambiente: para a elaboração das máscaras, juntar as carteiras, em uma sala de aula, e organizar os materiais ao centro, de modo que todos tenham acesso. Posteriormente, afastar as mesas do centro da sala, para dar espaço às cenas de faz de conta.

Desenvolvimento:

- A) Primeiro momento:** estabelecer um diálogo introdutório acerca do universo televisivo com as crianças, por meio de perguntas que busquem investigar desde seus programas de TV favoritos à forma como elas refletem sobre a propaganda, especificamente.
- B) Segundo momento:** questioná-las sobre o personagem preferido de cada uma e sugerir que desenhem apenas o rosto dele no papel cartão, para que a pesquisadora transforme em máscara. Depois de prontas, em uma roda, cada criança apresenta o produto a seus colegas, contando sobre sua relação com o personagem escolhido, bem como as principais características dele.
- C) Terceiro momento:** ceder espaço às crianças para a brincadeira livre com as máscaras que confeccionaram.

Oficina 02: *Luz, câmera, (inter)ação*

Duração: quatro horas

Objetivo específico: criar um programa televisivo.

Tipo de observação: videogravação.

Materiais: televisão de papelão com tela vazada, confeccionada pela pesquisadora, e uma câmera.

Preparação do ambiente: em uma sala de aula, deslocar as mesas do centro, deixando uma para servir de suporte à televisão, onde as crianças encenarão.

Desenvolvimento:

- A) Primeiro momento:** relembrar, com as crianças, a realização da oficina anterior, para dar continuidade às atividades.
- B) Segundo momento:** problematizar com a turma como podemos nos comunicar com a linguagem televisiva: por que meios isso é possível?

- C) Terceiro momento:** diante da discussão anterior, propor às crianças a criação de uma programação televisiva (desenho animado, filme, telenovela, telejornal ou programa de auditório), como forma de estabelecermos um diálogo com o universo midiático.
- D) Quarto momento:** ainda conversando com os pequenos, decidir qual o programa de TV será produzido na sala: por meio de que ferramentas pode ser desenvolvido e de que trata seu conteúdo?
- E) Quinto momento:** negociar com as crianças os papéis que cada uma irá assumir na brincadeira em que atuarão como personagens de TV, atrás da televisão de papelão, enquanto a pesquisadora as filma.

Oficina 03: *Do outro lado da tela*

Duração: uma hora

Objetivo específico: apresentar às crianças vídeo contendo cenas dos programas de TV que elas produziram nas oficinas anteriores.

Tipo de observação: videogravação

Materiais:

Preparação do ambiente: dispor as carteiras de frente à televisão da sala de aula.

Desenvolvimento:

- A) Primeiro momento:** a pesquisadora irá assistir às gravações da oficina que objetivou a criação de um programa televisivo e escolher algumas cenas para exibir à turma.
- B) Segundo momento:** selecionar alguns episódios das encenações gravadas e exibi-los às crianças, para analisar como elas se veem, quais suas impressões e experiências de estar do outro lado da tela no contexto de faz de conta.

Procedimento de análise dos dados:

Todo o material videogravado foi transcrito para posterior análise, enfatizando a emergência de gestos, recursos expressivos e uso de brinquedos nas situações de faz de conta entre criança-criança e criança-adulto.

Os dados analisados são de situações de faz de conta que se desenvolveram no decorrer das três etapas do desenho metodológico. No tratamento dos dados, escolheu-se identificar eixos de análise articulados aos objetivos da pesquisa, a saber: a) o corpo em movimento como forma de poder b) a máscara como mediadora da imaginação c) a percepção de si mesmo como comunicador midiático d) o conhecimento das crianças sobre o conteúdo e os processos de funcionamento de um telejornal e) a transformação dos significados do telejornal: das catástrofes ao Natal e f) a percepção das crianças sobre a estrutura do telejornal produzido por elas.

É importante, por fim, destacar que o cumprimento de todas as etapas supracitadas foi embasado e orientado por princípios éticos que regem a pesquisa realizada com seres humanos e oficializado por meio da aprovação da pesquisa pelo Comitê de Ética (condição para o início de seu desenvolvimento), a fim de respeitar as leis de proteção à criança em sua rotina escolar.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Os dados da presente pesquisa foram construídos a partir da realização de três oficinas lúdicas, com temas relacionados ao universo midiático-televisivo: *Dando vida aos personagens favoritos da TV; Luz, câmera, (inter)ação e Do outro lado da tela.*

Uma minuciosa observação dos dados videogravados permitiu a identificação de diferentes categorias de análise, as quais encontram-se diretamente alinhadas com os objetivos geral e específicos da pesquisa. Tais categorias, por conseguinte, referem-se à produção de sentidos das crianças sobre a mídia televisiva.

Oficina 1: **Dando vida aos personagens favoritos da TV**

O corpo em movimento como forma de poder

Nos episódios de faz de conta que se desenrolaram ao longo da primeira oficina, o corpo apareceu como principal recurso expressivo na representação de papéis assumidos pelas crianças. Por trás de gestos variados, elas manifestaram diferentes formas de poder para dar vida a cenas de ação de heróis e heroínas que veem na TV.

Segundo Vigotski (2007), a base das funções simbólicas da criança está no gesto representativo, isto é, na capacidade que ela tem de representar o real a partir da expressão corporal. “O corpo é signo porque suas possibilidades expressivas de refletir e refratar sentidos e significados apresentam-se além de sua realidade material. Nessa dinâmica, tornam-se visíveis as marcas da história, da cultura e das posições que os sujeitos ocupam na encenação” (Souza e Silva, 2010, p.706).

Assim, toda a expressão gestual pode ser analisada como sistemas complexos que comunicam e indicam os significados (Vigotski, 2007). Em movimento, o corpo revela os

sentidos que as crianças atribuíram aos personagens televisivos os quais representaram nas cenas lúdicas da oficina.

A máscara como mediadora da imaginação

Com intuito de explorar de forma mais aprofundada a relação das crianças com a mídia televisiva, em situações de faz de conta, a pesquisadora optou por inserir na oficina um objeto que atuasse como mediador entre a atividade imaginativa e a realidade: a máscara. De fato, tal utensílio – como um tipo de elemento que serve à composição da imagem de um personagem – aproximou as crianças do universo midiático, propiciando maior identificação delas com seus personagens favoritos da TV.

O uso da máscara elaborada pelas próprias crianças possibilitou a imersão delas na criação de cenas de faz de conta com temas referentes ao universo televisivo. Como recurso imagético, a máscara potencializou a assunção de papéis das crianças na brincadeira.

Oficina 2: Luz, câmera, (inter)ação

A percepção de si mesmo como comunicador midiático

O início da segunda oficina é marcado pela problematização a respeito dos meios pelos quais nós, espectadores, podemos nos comunicar com a televisão. Emerge nesses diálogos com a pesquisadora a concepção que as crianças têm de se perceberem como produtoras de vídeos que podem ser veiculados pela televisão.

Por meio de suas falas, elas revelam a consciência de poderem participar dos processos que envolvem a comunicação midiática não apenas como receptoras de notícias, mas como responsáveis pela divulgação de informações, ainda que de forma amadora. Essa percepção da

possibilidade de posicionar-se para além de espectadora evidencia a perspectiva crítica que as crianças possuem acerca de sua relação com a mídia televisiva.

O conhecimento das crianças sobre o conteúdo e os processos de funcionamento de um telejornal

A discussão sobre as possibilidades de nos comunicarmos com a televisão levou à segunda etapa da segunda oficina: a produção lúdica de um telejornal. Para tanto, num primeiro momento, caberia ouvir o que as crianças têm a dizer sobre a constituição desse tipo de programa, como modo de ampliar as reflexões acerca da mídia televisiva e, mais especificamente, em torno do telejornal.

Nessa direção, ao serem questionadas pela pesquisadora sobre a composição de um programa jornalístico exibido na TV, as crianças demonstraram conhecimento sobre os diversos elementos materiais necessários à sua realização, bem como sobre o tipo de conteúdo transmitido ao espectador. Esse exercício de olhar para os mecanismos de funcionamento do programa revelou as concepções que as crianças carregam sobre a imagem típica de um telejornal.

A transformação dos significados do telejornal: das catástrofes ao Natal

Como forma de nos reposicionarmos na cultura midiática e assumirmos o papel de produtores de um programa televisivo, desenvolvemos, ao longo da segunda oficina, um telejornal lúdico. Para tanto, estabelecemos previamente, numa roda de diálogo, o título do programa de notícias, bem como os papéis que cada um iria assumir nas cenas de faz de conta sobre telejornal.

A escolha tomada pelas crianças sobre o tema ser inteiramente voltado a notícias de Natal apresentou-se como uma ruptura da imagem que elas possuem sobre a constituição

simbólica de um telejornal. Dessa forma, por meio da atividade lúdica, elas transformaram os significados que caracterizam esse programa televisivo, enxergando-o como espaço para notícias diferentes daquelas que estão habituadas a ver.

Oficina 3: Do outro lado da tela

A percepção das crianças sobre a estrutura do telejornal produzido por elas

Para finalizar as atividades interventivas da pesquisa de campo na escola, a última oficina teve como partida a retomada dos diálogos por meio da exibição, para as crianças, de algumas cenas do nosso telejornal.

No lugar de espectadoras de si mesmas, as crianças tiveram a oportunidade de se posicionarem criticamente diante de sua produção. No diálogo com os colegas e com a pesquisadora, refletiram sobre a dinâmica do programa, enxergando pontos negativos e refletindo sobre possíveis melhorias para outra oportunidade de fazê-lo.

Definidas as categorias, o presente estudo buscou analisar – com base nos pressupostos teóricos da perspectiva histórico-cultural – as diversas situações lúdicas e rodas de diálogos que ocorreram ao longo das oficinas, focalizando a elaboração de sentidos construídos pelas crianças acerca de suas experiências com a mídia televisiva.

4.1 Oficina 1 – Dando vida aos personagens favoritos da TV

A primeira oficina dividiu-se em duas etapas: a produção de máscaras de personagens de TV pelas crianças e o espaço para a livre interação lúdica com o objeto confeccionado, com

o intuito de analisar os sentidos que elas constroem acerca da mídia televisiva em momentos espontâneos.

Por meio da análise dos dados, foi possível definir duas categorias temáticas, que indicam os recursos simbólicos utilizados pelas crianças no desenvolvimento das cenas de faz de conta: a) o corpo em movimento como forma de poder e b) a máscara como mediadora da imaginação.

4.1.1 O corpo em movimento como forma de poder

Episódio 1: Os poderes da Mulher Maravilha

Na segunda etapa da primeira oficina, as crianças estão reunidas no centro da sala de aula, usando máscaras que produziram com ajuda da pesquisadora. Cada rosto estampa um personagem da televisão: João de Goku, Caio de Robin Hood, Diana de Mulher-Maravilha, Helena de Mulan, Lucas de Ninjago, Flora de Betina Valentin³.

Diana, João, Flora e Beto estão próximos uns aos outros. Com sua máscara de Mulher-Maravilha e de mãos fechadas, Diana suspende os braços em forma de 'x' na altura do peito; em seguida, estica-os para baixo, um para cada lado. Os colegas, no entanto, não prestam atenção em sua performance.

– Vocês sabem, né, que quando a Mulher-Maravilha faz assim – repete o gesto supracitado – tem muita força – diz Diana ao grupo.

– É por causa do... – tenta explicar João, apontando para o braço.

³ Personagem de “Valentins”, série brasileira de aventura infanto-juvenil exibida pela emissora Globo.

– *É por causa do negócio de ferro dela – completa Diana, referindo-se ao bracelete da heroína – Mas quando eu fiz assim – reproduzindo mais uma vez o movimento – você não foi para trás.*

(...)

No papel de Goku, João se dirige ao outro lado da sala, e Diana o segue. Ele vira de costas e, ao encontrá-la, realiza um gesto típico ao do personagem de Dragon Ball: alonga horizontalmente os braços (um em cima e outro embaixo), abrindo as mãos, como se estivesse lançando algum poder contra sua parceira do faz de conta.

– *Aaaaaa... – grita, como forma de indicar força para projetar o poder.*

Para se defender do ataque, Diana cruza novamente os braços, mantendo-os nessa posição enquanto João direciona o poder a ela.

(...)

Diana e João voltam a se enfrentar; um segurando o braço do outro.

– *Eu meti o laço da verdade em você – fala Diana depois de mover o braço fazendo de conta que estava segurando o objeto para laçar João – Você sabe, né, que o laço da verdade queima.*

João tenta resistir, ainda segurando Diana. Em seguida, empurra-a e foge.

(...)

No primeiro episódio narrado, Diana, com a máscara de Mulher-Maravilha, é quem dá início à brincadeira, (re)produzindo, para os colegas próximos a ela, a performance de ataque característica da heroína, conforme viu em filmes e desenhos. O lançamento do poder, pelo movimento dos braços, é um chamamento para o pequeno grupo de crianças ali presente participar da brincadeira de ação.

Ao assumir o papel de Mulher-Maravilha, por meio da realização de gestos que indicam ora ataque ora defesa, Diana traz para o faz de conta referências simbólicas de ferramentas poderosas utilizadas pela heroína: os braceletes e o laço da verdade.

De acordo com a perspectiva histórico-cultural, a partir do jogo de papéis, a criança é capaz de produzir, em sua consciência, imagens de objetos que não se fazem presentes na experiência material (Luria, 1991; Silva 2012). Imersa em situações de faz de conta, ela evoca objetos e eventos ausentes e passa a se relacionar com imagens, ampliando sua capacidade de agir simbolicamente.

Como brincar significa tornar presente objetos ausentes, através da transposição de significados, as possibilidades de ação, mesmo que substitutivas, na atividade lúdica ampliam-se cada vez mais, a partir da capacidade da criança de se comportar não mais somente de acordo com o que vê ou encontra, mas também de acordo com o significado que ela atribui aos objetos (Rocha, 2000, p. 83).

Diana, nesse sentido, transgride seu campo imediato-concreto, atuando no plano imaginativo à medida que opera com a imagem dos braceletes e do laço da verdade, e não diretamente com os adereços utilizados pela personagem que representa na brincadeira. Como modo de evocar tais objetos, Diana se vale da expressão corporal, conforme dito anteriormente. Além da palavra, gestos e posturas desempenhados pela criança, expressam, no faz de conta, os sentidos que ela atribui ao papel que assume durante da atividade criadora.

Para diferentes situações, Diana emprega, de forma também diferenciada, o bracelete. A princípio, com o objetivo de atacar seu colega João, fingindo de conta que está com o acessório, ela posiciona os braços em forma de “x” na altura do peito e imediatamente os abre, como se estivesse lançando uma energia poderosa contra o inimigo no jogo, recriando o típico gesto da Mulher-Maravilha. Em momento posterior, quando sofre contra-ataque de João, observa-se outra postura em sua relação com o mesmo objeto: com intuito de se defender, os

braços de Diana são mantidos em posição de “x”, formando uma espécie de escudo protetor, para impedir que o poder impelido pelo colega a atinja.

Diana, a partir de gestos diferentes com corpo, amplia a possibilidade do poder representado pelo bracelete da heroína, que, no faz de conta, deixa de servir somente como um mecanismo de ataque, para se transformar em um instrumento de defesa. Desse modo, Diana não faz apenas uso habitual da ferramenta da heroína – aproximando-se das características da personagem – como também dá a ela nova função. Diana, por conseguinte, transforma o sentido do objeto utilizado pela personagem da Mulher-Maravilha, de modo a atender às demandas específicas que surgem no desenrolar da brincadeira.

A sequência de cenas de ataque e defesa concretizam-se pela flexibilização das ações de Diana ao representar as diferentes formas de poder do bracelete usado pela Mulher-Maravilha. Pelos movimentos do corpo, observa-se uma reconfiguração da função do objeto (aqui ausente) pela criança, em razão de ele ser compreendido como nova possibilidade de brinquedo na composição do fazer de conta, ou seja, o objeto se adequa à brincadeira. A respeito disso, Vigotski (2007) elucida que:

Na idade pré-escolar ocorre, pela primeira vez, uma divergência entre os campos do significado e da visão. No brinquedo, o pensamento está separado dos objetos e a ação surge das ideias e não das coisas: um pedaço de madeira torna-se um cavalo. A ação regida por regras começa a ser determinada pelas ideias e não pelos objetos. Isso representa uma tamanha inversão da relação da criança com a situação concreta, real e imediata. (Vigotski, 2007 p.111).

Ainda de acordo com a perspectiva histórico-cultural, cumpre salientar que a forma como as crianças compõem personagens está estritamente relacionada com as suas percepções acerca da realidade cultural que vivenciam (Silva, 2012). As ações que Diana e João desenvolvem no faz de conta são delineadas pelo entendimento que eles têm do que é ser

heroína/herói – construído a partir de suas diversas experiências com as imagens e textos midiáticos que atravessam suas relações sociais. Assim, as caracterizações e generalizações dos papéis que representam se transformam em personagens e ações lúdicas, ou seja, são ressignificados na brincadeira.

Nessa linha teórica, cumpre sublinhar que os modos de assumir papéis não são aleatórios, visto que, ao representar, as crianças precisam ser fiéis à essência da imagem do personagem. Essa fidedignidade revela-se por meio da expressão corporal, do discurso e do enredo lúdico (Silva, 2012).

Por outro lado, conforme discutido no segundo capítulo, deve-se ressaltar que o comprometimento às regras de comportamento do papel assumido pela criança no faz de conta não se baseia na simples reprodução do real (Silva, 2012). Ao imitarem ações típicas dos personagens os quais representam no faz de conta, Diana e João não desempenham mera função mimética. De outro modo, embora reproduzam partes das generalizações presentes na imagem de super-heróis, eles recriam os personagens sobretudo pelo enredo que circunscreve a cena lúdica. A brincadeira consiste em uma atividade criadora, ou seja, nela produz-se algo novo, decorrente da recombinação e reelaboração de elementos abstraídos do real (Vigotski, 1991; Silva, 2012).

À vista disso, os movimentos realizados por Diana e João revelam as concepções que cada um deles possui em relação a seu personagem no jogo simbólico. Como se trata de um faz de conta que se desenvolve em torno de situações de combate entre os participantes – em virtude de seus papéis corresponderem a figuras de heróis de aventura – evidencia-se, com mais clareza, a concepção de poder que eles têm em relação ao personagem que representam.

Nas cenas de embate contra o inimigo na brincadeira, Diana e João canalizam suas ações em sucessivos ataques e defesas, onde o corpo articula-se como fonte detentora e disseminadora

de poder. Assim, ambos enxergam os personagens que representam no faz de conta como seres fortes e poderosos.

Além da expressão corporal, as falas de Diana, ressaltando o poder do ataque da Mulher-Maravilha corroboram para evidenciar a ideia que tem da heroína:

– *Vocês sabem, né, que quando a Mulher-Maravilha faz assim [...] tem muita força.*

– *Eu meti o laço da verdade em você [...] Você sabe, né, que o laço da verdade queima.*

Embora a máscara tenha sido utilizada como um recurso simbólico importante para dar início às diversas cenas de faz de conta no decorrer da segunda etapa da oficina, o corpo em movimento, isto é, a expressão não-verbal, aparece como elemento mediador principal na relação entre a criança e aquilo que ela assiste na TV. Por meio da recriação de diferentes gestos, os pequenos revelaram as percepções que possuem da imagem do seu personagem assumido na brincadeira. Os recursos de expressão corporal utilizados pelas crianças, por conseguinte, conduziram e transformaram de modo substancial o desenvolvimento dos jogos de papéis que emergiram durante a primeira oficina.

Pelo corpo, concretizam-se formas da criança se relacionar com personagem televisivo; cada movimento corporal reverte-se de significação. O corpo é lugar da expressão e da representação de papéis. Assim como a palavra, também comunica, protagonizando os processos simbólicos do faz de conta, “permitindo a interpretação de quem brinca (personagens em interação), do que se brinca, como se brinca e para quem se brinca” (Souza & Silva, 2010, p. 711).

Nesse sentido, o corpo em movimento compõe a significação principal das cenas de faz de conta que se desenvolveram ao longo da primeira oficina. A partir de novos gestos que surgem nas situações lúdicas, as crianças ampliam as ações típicas de seus personagens favoritos da televisão, revelando, assim, as concepções que possuem deles, como se pôde observar no primeiro episódio.

Episódio 2: Mulan x Goku

O sinal do fim do turno havia tocado, todos os alunos já tinham ido embora, com exceção de Helena e João, que, já sem usarem máscaras, iniciaram uma nova cena de faz de conta.

No meio da sala, Helena volta-se para seu colega, chamando-o para a brincadeira:

– Estou representando a cultura chinesa... Sou a Mulan! Iiiiá... – anuncia, no papel de Mulan, fazendo gesto com o braço que remete a golpes de karatê.

– E eu sou o Goku – diz João, tentando se defender de Helena, colocando os braços em frente ao rosto.

Após o ataque de Helena, João recompõe a postura, gira e movimenta os braços em direção a ela, como se estivesse deferindo um golpe:

– Iááá!

Helena, fingindo ser atingida por seu parceiro de faz de conta, joga-se ao chão e fecha os olhos. Ao vê-la deitada, João comemora a vitória de seu golpe sacudindo o braço para cima:

– Morreu!

Depois de ouvir o colega, Marina dá um sorriso e se levanta rapidamente do chão e anuncia, com voz enfática e o braço para cima:

– A Mulan nunca more!!!

Os dois então continuam a luta, mas por pouco tempo, pois o pai de Marina havia chegado para buscá-la.

(...)

Nesse segundo episódio – também ocorrido durante a primeira oficina – os protagonistas das cenas lúdicas, Helena e João, não utilizam máscara, pois, ao final dessa atividade, o

acessório já os incomodava para executar ações e falas. Sendo assim, a apresentação dos papéis dá-se pela verbalização dos participantes. Ambos, no entanto, assumem o papel dos personagens representados em suas máscaras: Helena como Mulan e João como Goku.

Tal como no primeiro episódio, o faz de conta volta-se para o embate entre personagens. No entanto, se no primeiro, as falas das crianças tiveram a finalidade de narrar suas ações, para que o outro (que participa da brincadeira) pudesse compreender; nesse episódio, elas não funcionam como suporte da gestualidade, mas como recurso autônomo aos movimentos do corpo, atuando ao lado desse na construção dos processos simbólicos.

Nessa linha, acerca da importância da palavra na produção de sentidos do faz de conta, Silva elucida:

É pela palavra que a criança define seus papéis e compõe formas de ação partilhada com seus pares, ao estabilizar os significados dos objetos negociados, atribuindo sentido à ação lúdica. Assim, no estudo do faz de conta, é fundamental examinar a composição do papel e da cena, bem como a produção de sentidos emergentes no jogo, aspectos relacionados ao jogo dialógico sustentado pelos participantes por meio da linguagem (2002, p. 62).

O faz de conta narrado no segundo episódio se inicia pela fala de Helena apresentando-se a João. Além de se identificar como Mulan, Helena justifica seu propósito para participar da luta contra seu inimigo na brincadeira:

– *Estou representando a cultura chinesa... Sou a Mulan!*

Pela palavra, ela traz, para o campo lúdico, mais do que suas percepções acerca das características físicas que qualificam o papel da heroína – as quais são expressadas em suas ações. Por meio do enunciado, Helena revela também traços da personalidade de Mulan, demarcando o lugar social e histórico de onde essa personagem fala. Assim, depreende-se que, as ações realizadas por ela não se encerram na luta pela luta, mas pelo que essa representa –

numa esfera mais ampla de valores – para o papel que assume na brincadeira. É a partir dessa acepção que o corpo em movimento vai ganhando e expressando sentidos no contexto da situação lúdica e, para além, nos modos como Helena concebe a personagem que representa: como uma figura forte e invencível.

Como em filmes e desenhos de ação, nota-se, nesse episódio, um clima de suspense, proporcionado pelo aparecimento de elementos simbólicos que compõem a estrutura desse gênero. Por meio de um golpe, João derruba sua rival na brincadeira; Helena, por sua vez, ao cair ao chão, fecha os olhos, gerando expectativa tanto em João como em quem assiste à cena. Ao ouvir a comemoração do inimigo por julgar tê-la, de fato, derrotado, Helena sorri e se levanta apressadamente, de maneira a contradizer a fala do colega. A partir desse sorriso estampado em seu rosto, quando caída ao chão, pode-se inferir que Helena havia planejado, dentro daquele breve espaço de tempo, fingir-se de morta na brincadeira.

Silva (2012) explica, que nesses espaços de faz de conta, a criança pode direcionar-se a uma suposta plateia localizada fora do cenário lúdico, inserindo, desse modo, a brincadeira dentro de uma dimensão embrionariamente artística. Tal processo se deve à emergência de um espectador que contempla ativamente as cenas. O olhar desse outro que ocupa um lugar diferente de onde ocorrem as ações da criança – como o olhar da pesquisadora voltado para o embate entre João e Helena – traz a ela um excedente de visão estética, contribuindo para a composição de sua imagem exterior (Magiolino, 2015). O sorriso de Helena durante a espera de poucos segundos até se levantar do chão perfaz-se, portanto, também pela presença do outro espectador, que confere, pela sua visão excedente, acabamento estético à cena (Bakhtin, 2003).

A reviravolta da cena de confronto entre os personagens, desencadeada pela ação de Helena, revela-se como uma estratégia para o desenrolar do faz de conta. De forma mais ampla, isto é, para além da situação lúdica, o uso desse recurso evidencia que, para Helena, os filmes e desenhos de ação são constituídos por narrativas que produzem, no espectador, expectativa

sobre o fim que tomam os personagens após participarem de combates. Helena, então, parte dessa generalização para recriar um enredo autêntico.

O corpo em movimento, aliado à palavra, revelou os modos como as crianças ressignificaram – com o outro que atua dentro da brincadeira ou que a vê de fora – seu personagem favorito. A partir do uso de elementos característicos do enredo de filmes e desenhos de ação, Helena e João desenvolveram cenas lúdicas inéditas.

4.1.2 A máscara como mediadora da imaginação

Na primeira oficina, o uso das máscaras pelas crianças teve por objetivo instigar a realização de situações de faz de conta que aludissem ao universo televisivo, por meio da assunção de papéis que representavam personagens da TV. A partir da utilização da máscara – que dispensou a negociação de papéis entre os participantes da brincadeira –, desenvolveram-se os enredos lúdicos, como o apresentado no primeiro episódio.

Pela máscara, a criança assume a personalidade do personagem que ele representa, conforme se verifica o uso do objeto pelo ator, no teatro ou no cinema:

O símbolo da máscara se presta a cenas dramáticas em contos, peças, filmes, em que a pessoa se identifica a tal ponto com o seu personagem, com a sua máscara, que não consegue mais se desfazer dela, que não é mais capaz de retirá-la; ela se transforma na imagem representada (Chevalier; Gheerbrant, 2005, p. 595-598).

A identidade do personagem materializa-se na máscara, propiciando aos pequenos atuarem no campo simbólico, onde manifestam, pelo corpo e pela fala, suas percepções acerca da representação das diferentes características que constituem tal personagem. Em outras palavras, o assumir papéis por meio da máscara configura-se, por conseguinte, como um recurso visual que, articulado aos movimentos corporais, traz elementos da realidade para a composição

da atividade lúdica (Silva, 2006, 2012). Nesse sentido, o artefato constitui-se como um recurso simbólico mediador entre a imaginação e a realidade.

Como cobre todo o rosto – com exceção dos olhos – a máscara inibe a expressão facial das crianças durante a brincadeira, demandando delas maior trabalho gestual, de modo a complementar a imagem e dar vida ao personagem simbolizado pelo artefato. Em outras palavras, a máscara só adquire sentido em diálogo com a expressão corporal da criança que, por sua vez, vale-se da imagem do objeto para construir um sistema complexo de significados.

4.2 Oficina 2: Luz, câmera, (inter)ação

A segunda oficina, por sua vez, tem como objetivo principal o desenvolvimento de um programa de TV, como forma de analisar aspectos referentes aos modos como as crianças constroem, por meio de situações discursivas, reflexões acerca de suas experiências com a mídia televisiva.

Para tanto, como forma de preparação para a atividade lúdica, estabeleceu-se uma roda de diálogo, em que a pesquisadora buscou problematizar com as crianças meios pelos quais nós, espectadores, podemos nos comunicar com a mídia televisiva.

Assim, com base na análise de dados, emergiram como categorias: a) a percepção de si mesmo como comunicador midiático, b) o conhecimento das crianças sobre o conteúdo e os processos de funcionamento de um telejornal e c) a transformação dos significados do jornal: das catástrofes ao Natal.

4.2.1 A percepção de si mesmo como comunicador midiático

Episódio 3: A gente se comunica com a TV fazendo vídeos

As crianças estão sentadas em suas carteiras, organizadas de forma agrupada, para o início da segunda oficina denominada Luz, câmera, (inter)ação. Depois de retomar os acontecimentos da oficina anterior, a pesquisadora questiona a turma:

- A TV se comunica com a gente, e como podemos nos comunicar com a TV?*
- A gente pode se comunicar com a TV fazendo vídeos – responde João.*
- Fazendo vídeos para mandar pra televisão, igual tem no jornal. As pessoas fazem vídeos no celular e mandam pro jornal – complementa Flora com exemplo.*
- Vídeos de quê? – indaga a pesquisadora.*
- Vídeo que mostra chuva... quando tá chovendo muito e destrói algum lugar – responde Beto.*

(...)

O episódio 3 tem partida com o questionamento da pesquisadora sobre o modo como nós, telespectadores, podemos nos comunicar com a TV, uma vez que ela, a todo momento, transmite-nos uma série de informações sob a forma de imagem e discurso. Uma das respostas para essa pergunta é dada por João, que afirma que podemos dialogar com a televisão produzindo vídeos. Flora complementa o pensamento do colega, dando exemplo de pessoas que enviam vídeos caseiros para telejornais. A pesquisadora, então, indaga acerca dos tipos de audiovisuais que podemos produzir e enviá-los para emissoras de TV, e Beto menciona os vídeos sobre eventos climáticos que trazem consequências negativas para a população.

Tal problematização – posta como base para o desenvolvimento da segunda oficina – ancora-se na perspectiva teórica de Mikhail Bakhtin (1895 - 1975), que parte da premissa de que toda e qualquer produção humana se realiza por meio de uma relação indissolúvel entre produtor, obra e receptor, ou seja, pressupõe um processo dialógico (Bakhtin, 2003, 2010). Nas palavras do pensador russo:

O que caracteriza a comunicação estética é o fato de que ela é totalmente absorvida na criação de uma obra de arte, e nas suas contínuas recriações por meio da co-criação dos contempladores, e não requer nenhum outro tipo de objetivação. Mas, desnecessário dizer, esta forma única de comunicação não existe isoladamente; ela participa do fluxo unitário da vida social, ela reflete a base econômica comum, e ela se envolve em interação e troca com outras formas de comunicação (Bakhtin, 1976, p. 5).

A popularização da internet alterou os modos de relação entre a televisão, sua produção e o telespectador. Na era das novas mídias e redes sociais, graças aos dispositivos móveis como tablets e smartphones, as emissoras de TV, por meio do telejornalismo, por exemplo, convidam o público a participar da produção de informações. Rompe-se, portanto, a ideia de uma comunicação baseada na unilateralidade, isto é, da mídia para o público; e abre-se caminho para uma comunicação dialógica, em que o telespectador, ainda que de forma limitada, colabora com a produção de conteúdo do telejornal (Frazão & Brasil, 2013).

Como sujeitos participantes dessa cultura de globalização, as crianças percebem tais mudanças. O exemplo dado por Flora sobre a gravação do vídeo ser realizada pelo celular mostra sua compreensão de que, mesmo sem o conhecimento técnico dominado por profissionais que atuam no meio midiático, o telespectador pode contribuir para o provimento de informações veiculadas pelo telejornal. Assim, com base em suas experiências como espectadora, Flora deixa transparecer entendimento da dinâmica do atual modelo telejornalístico, aquele cujo processo de produção de informação dá-se pela participação do público.

Para além de espectadores e receptores de imagens e discursos midiáticos, em suas falas, as crianças apresentam a compreensão que possuem acerca da possibilidade de sua colaboração, no universo televisivo, como produtor de vídeos que podem ser exibidos na TV. De forma mais ampla, revela a consciência que elas têm de poder transitar e ocupar outros lugares na sociedade,

como sujeitos que participam ativamente da história de uma época marcada pela cultura midiática.

Nessa linha, fica claro, no discurso das crianças, o posicionamento crítico que elas carregam com relação a sua autopercepção como possível comunicadora midiática. A ação de produzir vídeos cotidianos e enviá-los para televisão, mais especificamente, ao telejornal, é, dessa maneira, vista pela criança como uma forma de estabelecer uma comunicação com a mídia televisiva.

4.2.2 O conhecimento das crianças sobre o conteúdo e os processos de funcionamento de um telejornal

Episódio 4: Construindo um programa: o que tem no telejornal?

Diante das sugestões dadas pelas crianças sobre os possíveis programas televisivos que poderíamos produzir, a pesquisadora propõe fazer uma votação, onde a grande maioria opta pelo telejornal. A partir desse resultado, a pesquisadora solicita às crianças:

– Eu quero que agora todo mundo pense (feche os olhos e imagine) o que que a gente precisa para fazer um jornal.

– Uma câmera e aquele negócio lá que eles colocam pra ouvir, tipo um negócio assim – diz João, fingindo de conta que o lápis é o microfone, levantando-o para cima como se fosse um microfone suspenso, usados em set de filmagem.

– Ah, um microfone! – entende a pesquisadora.

– Duas mesas... pra gente sentar – complementa Diana, portando-se de forma ereta à sua cadeira.

– Isso aí – concorda a pesquisadora – E quem fica atrás da mesa? – pergunta

– Os jornalistas – responde Diana.

– *Uma menina e um menino – completa Bianca.*

– *E o microfone que os repórteres usam – diz Diogo.*

– *E aquele microfone que tem um suportezinho e aí faz assim – Beto descreve o microfone de mesa por meio de gestos: faz a forma de um triângulo com as duas mãos em cima da mesa, representando o suporte; em seguida, unindo os dedos, levanta uma das mãos verticalmente, curvando-a depois até que se aproxime de sua boca – e tem aquele negocinho mini – fazendo um círculo com o dedo para indicar a ponta arredondada do microfone.*

– *É... Tem esse microfone também. Microfone é importante! – afirma a pesquisadora.*

– *Microfone, uma mesa e a música do SBT – responde Carolina.*

– *Muito bem, Carolina! Tem mesmo uma música. Quando o jornal começa tem aquela musiquinha... E como é a música do SBT?*

Carolina diz ter esquecido, e outros alunos cantarolam, de diferentes formas, o que seria a vinheta de abertura de um telejornal.

(...)

– *E o que que passa no jornal? – questiona a pesquisadora.*

– *Notícias! – diz Diogo.*

– *Notícias sobre o quê? – indaga a pesquisadora.*

– *Passa chuva, que a chuva destrói as casas... Também passa as pessoas que morrem – menciona Carolina.*

– *Clima de tempo – diz Beto.*

– *Assalto! – complementa Diogo.*

– *Todo dia eu vejo falar sobre drogas – comenta Flora.*

– *E também as pessoas que capotam os carros – fala Yuri.*

– *Sumiço de pessoas e pessoas que morrem a gente entrevista as mães, a família – completa Diana.*

– Tem uma vizinha minha na minha vizinhança que ela já foi assaltada. O telefone dela tava aqui – aponta para a cintura – e quando o ladrão abriu a bolsa não tinha (o telefone). Com a minha mãe aconteceu a mesma coisa: só tinha o documento lá dentro da bolsa; aí o homem que roubou a minha mãe, lá em cima, jogou a bolsa dela no mato. E meu pai foi lá e pegou pra minha mãe. E também apareceu no jornal uma vizinha minha, mas ela mora perto de um mercado.

– E o que aconteceu? – indaga a pesquisadora.

– Um homem tava disfarçado de namorado dela, mas não era namorado dela.

– E isso você viu onde?

– No SBT – responde Carolina.

– Aí ela foi morta... Jogou o corpo dela no mato. Achou o corpo dela no mato. E aí as formigas já tinham comido o corpo dela, ficou só o osso.

– E o que mais que passa no jornal? – pergunta a pesquisadora.

– Sempre os repórteres ficam reclamando do governo – afirma Diogo.

– E o que eles falam sobre o governo? Quem já viu? Por que eles falam mal do governo?

– a pesquisadora volta-se para a turma indagando.

– Porque o governo faz as coisas ficarem muito caras – responde Beto.

– Também passa no jornal os ladrões que entram nas lojas e pegam o dinheiro – diz Amanda.

– Tia, eu vi na televisão, no domingo, eu vi a professora maltratando os alunos. E pondo os alunos dentro da sacola, e mostrava eles virados, com a cara ensanguentada no colchão – comenta João.

– Violência na escola... contra a professora – completa Beto.

– Um dia eu vi no globo rual o homem que tava maltratando os bichos. Ele pegou um cachorro e começou a maltratar o cachorro – conta Flora.

– *Pessoas enganosas que fazem um site idêntico ao outro aí quando a pessoa paga uma coisa, eles nunca entregam a coisa que a pessoa pagou... Só para ganhar dinheiro – afirma Beto.*

– *Ah, tem isso mesmo. A gente compra uma coisa pela internet e ela não chega, a pessoa reclama e a aparece na televisão – diz a pesquisadora.*

– *Não chega nunca, porque são sites enganosos – termina Beto.*

– *Eu já vi que os bandidos tiram fotos na internet e eles ganham dinheiro e ficam fazendo um bando de coisa pra todo mundo. Aí um dia ele tirou foto e uma menina tava mexendo na internet. Ela tirou uma foto, e ele conheceu a menina e nunca mais tirou a menina da cabeça dele, aí quando viu a menina na rua. Ele pegou e matou ela. Por isso que minha mãe não deixa eu ficar na internet, e eu não gosto também – narra Lucas.*

– *A gente vê muitos crimes assim mesmo na televisão, infelizmente. Os adultos que usam a internet para conseguir fotos e contatos de crianças – afirma a pesquisadora.*

– *Também os bandidos que assaltando bancos – lembra Diogo.*

– *Pra ganhar dinheiro – completa Caio.*

– *A minha mãe viu na TV um homem lá que tomou uns remédios pra crescer o músculo e agora ele vai ter que cortar o braço – comenta João.*

(...)

– *E o jornal fala de coisas boas? – questiona a pesquisadora às crianças.*

A turma fica em silêncio durante alguns segundos.

– *Porque vocês falaram só sobre notícias ruins: violência, acidente, que o jornal denuncia coisas sobre o governo... E o que que o jornal fala de coisas boas que vocês lembram? – indaga a pesquisadora.*

– *Uma criança ficava na rua, morava na rua, aí tinha uma idosa passando e ela foi ajudar ela a atravessar a rua, porque não enxergava e ainda estava de bengala – comenta Diana.*

– *Tem uma mulher que um dia ela precisava levar a filha pro hospital e não conseguia, aí conseguiu ajuda de dinheiro e levou pro hospital, depois voltou pra casa – discorre Diogo.*

(...)

Para a concretização da proposta de criar um telejornal, a pesquisadora primeiramente instiga a discussão com as crianças com base em perguntas direcionadas à estrutura material e ao conteúdo que caracterizam o programa televisivo escolhido pela turma: o telejornal. Tal questão tem por eixo a perspectiva marxista de que o conhecimento dos modos de produção possibilita um posicionamento crítico sobre eles (Marx, 1983; Pereira, 2009). Para esse contexto, conhecer os processos envolvidos na produção midiática implica assumir um papel para além de espectador.

Ao tratar dos aspectos que operam funcionamento do programa televisivo, deslocamo-lo de seu lugar habitual, de modo a estabelecer uma nova forma de relação com esse objeto. Convidadas, pela pesquisadora, a olhar de outro ângulo, ou seja, para o processo de organização do telejornal (seus instrumentos e conteúdos), as crianças aproximam-se da realidade midiática, dando a ela outros sentidos, alterando-a. Esse exercício permite que a mídia televisiva seja compreendida em sua dialogia (Pereira, 2009).

Assim, no que tange ao conhecimento dos elementos que compõem a estrutura material de um telejornal, as crianças citam diversos equipamentos necessários ao funcionamento do programa. Embora tenham se esquecido ou não saibam o nome, utilizam-se de gestos para explicar à pesquisadora e aos colegas o objeto ao qual se reporta. João, por exemplo, usa o lápis, posicionando-o de forma suspensa em sua mão, para representar o microfone comumente

presente em sets de filmagem. João substitui o significado concreto do objeto (lápiz) por outro (simbolizado): o microfone (Costa et al., 2013; Leontiev, 2014; Pinto & Góes, 2006; Silva, 1998, 2002, 2012; Silva et al., 2015; Vigotski, 2007). Beto, por outro lado, descreve o microfone de mesa por meio de movimentos com as mãos, indicando pela fala alguns de seus componentes, como o suporte. Diogo, por fim, cita o microfone dos repórteres; diferenciando, assim, daqueles utilizados pelos jornalistas âncoras, por exemplo.

As crianças, por meio de gestos e de descrições do objeto, apresentam diferentes tipos de microfones utilizados no ambiente jornalístico, demonstrando conhecer aparelhos de comunicação essenciais ao universo midiático da TV. Além do microfone, elas citam a câmera e objetos que configuram o cenário de um telejornal, como a mesa, cuja imagem está, para elas, associada à presença de dois jornalistas, um homem e uma mulher.

Ainda com relação à estrutura caracterizadora do jornal televisivo, chama atenção das crianças a música de abertura. Quando Carolina menciona a presença da vinheta, alguns de seus colegas começam a cantarolar, recriando diferentes sons que, para eles, representam temas musicais de telejornal. Em outras palavras, com base nas músicas que já conhecem dos programas de notícias, as crianças não apenas reproduzem, mas produzem, por meio de processo imaginativo, novos sons e ritmos para indicar as formas de aberturas musicais que se aproximam daquelas que ouvem em telejornais (Souza & Silva, 2010; Costa, Silva, & Souza, 2013 Magiolino, 2015).

Ao longo do desenvolvimento ontogenético, nas relações sociais, ampliam-se os processos de significação da criança, sobretudo com seu ingresso na escola. A generalização e a abstração se complexificam. Pela mediação da palavra, a criança se relaciona com o mundo a seu redor, reelaborando suas impressões sobre o real. Esse processo promove mudanças qualitativas em seu funcionamento psíquico (Cruz, 2011).

Nesse sentido, por meio do diálogo com as crianças, a pesquisadora avança na discussão sobre telejornal, buscando ampliar e problematizar a relação dos pequenos com os elementos midiáticos. Para tanto, além dos aspectos técnicos, com intuito de saber como as crianças se relacionam com o conteúdo do programa, a pesquisadora as questiona sobre o que é transmitido no telejornal. As primeiras respostas são mais diretas: chuvas que destroem casas, assalto, drogas, sumiço de pessoas, pessoas que capotam o carro, etc. No decorrer da conversa, a violência, sobretudo contra a mulher e a criança, vai se delineando como tema principal, contribuindo para a compreensão de que, para as crianças, a imagem do telejornal está ligada à ação de divulgar ao público-espectador notícias de teor predominantemente negativo.

Como um campo de disputa simbólica, “a mídia televisiva tanto cria quanto é produto das representações e imaginários sociais da e sobre a violência, apresentando-se como um elemento essencial na construção de identidades sociais da atualidade” (Morales & Aquino, 2013, p.7). De fato, a circulação cada vez mais intensa de imagens e discursos sobre violência, pelos telejornais, reflete nas experiências cotidianas das crianças, marcando significativamente a formação da sua subjetividade. Nesse sentido, observa-se no episódio 4, uma extensa lista de exemplos de notícias trágicas, em contraste com uma inexpressiva quantidade de notícias de caráter positivo lembrada pelas crianças. Como sujeitos que se relacionam, de maneira ativa, com as produções midiáticas, os enunciados dos pequenos refletem tais conteúdos alimentados (ou não) e propagados (ou não), em forma de notícias diárias, pelos telejornais. Assim, eles canalizam e ressignificam, pela palavra, as vozes da cultura da qual participam (Bakhtin, 2003).

Cabe aqui ressaltar que suas falas sobre os assuntos tratados em um telejornal não se constroem apenas com base naquilo que viram e ouviram diretamente na televisão. Seja em casa, no parque, na escola ou em outros espaços que fazem parte de seu cotidiano, a criança, por meio de sua relação com o outro, interage de maneira também indireta com os mais variados

discursos e imagens difundidos pela mídia televisiva. O comentário de João, que diz ter conhecimento do fato noticiado na televisão por meio de sua mãe, ilustra tal reflexão:

- A minha mãe viu na TV um homem lá que tomou uns remédios pra crescer o músculo e agora ele vai ter que cortar o braço.

Além das respostas curtas sobre o conteúdo dos telejornais, ao exemplificar algum tipo de notícia, observa-se, no episódio 4, pequenas narrativas. A partir do exercício de narrar acontecimentos noticiados, as crianças vão revelando suas percepções sobre os temas que veem em telejornais.

Assim como a brincadeira, a narrativa se configura como uma importante atividade criadora no desenvolvimento infantil. Ao narrar uma história, a criança revela modos singulares de perceber o mundo por meio da palavra atrelada à expressão corporal. Orientada pela imaginação, além de aspectos memorizados da realidade, a narrativa se dá pelas novas combinações desses elementos do real, onde germinam novas criações. Para contar uma história, a criança recorre àquilo que ela vivenciou ou a experiências alheias que viu ou ouviu (Benjamin, 2012). Há, portanto, nessa forma de atividade criadora, uma complexa relação entre imaginação e realidade (Vigotski, 2001; Girardello, 2011).

Dessa forma, ao narrar sobre uma reportagem que disse ter visto no canal do SBT, Carolina parte de um tema comumente noticiado em telejornais: assassinato. Por meio da memória acerca de suas experiências como telespectadora – imagens que viu – e de diferentes eventos cotidianos dos quais participa, dá início a sua narrativa, onde se mesclam a esses elementos da realidade, elementos oriundos da imaginação, compondo uma história original (Vigotski, 2001; Girardello, 2011).

Para narrar o acontecimento, Carolina toma como referência simbólica as cenas fortes que permeiam seu imaginário sobre notícias de cunho violento, como forma de garantir verossimilhança ao que, para ela, faz parte do conteúdo de um telejornal. No plano da

imaginação, tais imagens configuram-se como elementos essenciais para a atribuição de sentido à narrativa, ou seja, elas servem como recurso que ressaltam a violência, assim como pode ser observado no trecho abaixo:

- Ai ela foi morta... Jogou o corpo dela no mato. Achou o corpo dela no mato. E aí as formigas já tinham comido o corpo dela, ficou só o osso.

Essas imagens violentas também estão presentes nas narrativas das demais crianças na exemplificação de notícias negativas. Por outro lado, ao serem questionadas sobre a existência de notícias positivas, Diana, ao nos suscitar a imaginar uma criança moradora de rua ajudando uma idosa, com problema de vista, a atravessar a rua, recria cenas que não são recorrentes em telejornais, mas em filmes e telenovelas. Dessa forma, evidencia-se que a concepção trazida por Diana acerca do que, para ela, representa notícia de cunho positivo dá-se a partir de suas experiências com narrativas fictícias, e não propriamente por meio dos fatos exibidos em telejornais.

Por meio de sua experiência com imagens e textos midiáticos, elas (re)contam histórias inéditas sobre temas amplamente divulgados em telejornais. A partir desses diálogos travados entre a pesquisadora e as crianças, em que estão em pauta reflexões sobre os elementos e os conteúdos que compõem todo o universo da televisão, as crianças expandem sua relação com esse aparelho midiático, indo além de sua posição como espectadoras.

4.2.3. A transformação dos significados do jornal: das catástrofes ao Natal.

Episódio 5: Jornal Natal

Após a escolha do nome do programa, Jornal Natal, as crianças se reúnem próximas a uma grande TV feita de papelão, com tela vazada, onde negociam os papéis de faz de conta.

Yuri e João são os âncoras e se portam, sentados, atrás da televisão. As demais crianças se revezam entre repórteres e entrevistados à frente do aparelho.

Responsável pelas filmagens do programa, a pesquisadora lembra que, na discussão com a turma sobre os elementos que caracterizam um telejornal, Carolina mencionou a vinheta de abertura:

– Carolina disse que tem que ter uma musiquinha para o Jornal. Qual vai ser a música de abertura para o nosso Jornal Natal? – Interroga a pesquisadora.

– A gente já sente chegando o Natal... – Flora começa a cantar a música que todos os alunos do turno matutino estavam ensaiando para a apresentação de final de ano da escola. Em seguida, todas as crianças cantam com ela.

– Essa vai ser nossa música então? – pergunta a pesquisadora.

As crianças respondem positivamente, pulando e sorrindo empolgadas.

– Então vamos lá, todos juntos! – chama a pesquisadora.

– Um clima de sonho se espalha no ar/ Pessoas se olham com brilho no olhar/ A gente já sente chegando o Natal/ É tempo de amor, todo mundo é igual... – cantam as crianças abaixando aos poucos o volume da voz.

– Essa foi a nossa abertura do Jornal Natal! Agora vamos ver com os jornalistas, âncoras, o que eles têm para apresentar – suscita a pesquisadora, dirigindo-se para a João e Yuri.

– Bom dia! Aqui é o Jornal Natal, sejam bem-vindos! Aqui quem fala é o João e hoje eu trouxe o jornalista Yuri. E o que a gente vai falar hoje... Entrevista de Natal – anuncia João, com os braços em cima da carteira e os dedos entrecruzados.

– Vamos falar de notícias de Natal, com muita felicidade. Vou chamar agora os jornalistas pras entrevistas – completa Yuri com sorriso no rosto.

– Bem, e cadê nossos jornalistas e as pessoas que serão entrevistadas? – indaga a pesquisadora para o resto da turma, que está em frente à TV de papelão.

As crianças se organizam para decidirem quem irá assumir o papel de repórter e de entrevistado. Como a maioria quer entrevistar, a pesquisadora sugere revezamento entre ambos os papéis.

Depois de negociarem, Diana e Bianca inauguram a entrevista para o jornal:

– A gente está no clima de Natal, como o João e o Yuri falaram. Eu vou entrevistar a Bianca, que vai falar um pouquinho sobre a árvore de Natal do Park Shopping – inicia Diana, no papel de repórter.

– É porque a árvore de Natal do Park Shopping ela é grande, mas não é de verdade, porque ela é toda branca e, quando a noite chega, ela acende... E tem duas hienas que ficam iluminadas de amarelo – discorre Bianca, numa postura séria e num tom de voz firme.

– Legal! Essa foi a reportagem sobre a árvore de Natal do Park Shopping com a repórter Diana – comunica Diana, encerrando a entrevista.

Posteriormente, Flora entrevista Diana:

– Eu sou a repórter Flora e vou entrevistar Diana... O que é o Natal pra você? – pergunta Flora, animada.

– O Natal pra mim é muito importante, porque eu sempre fico com a minha família... E não é só pra ganhar presente, é aniversário de Deus – responde Diana em tom de alegria.

– Você gosta de Natal? – pergunta Flora.

– Amo – responde Diana, empolgada.

(...)

Sentadas atrás da televisão de papelão, Carolina e Nina assumem o papel de âncora do telejornal.

– E também no Natal tá fazendo muita neve! – anuncia Carolina.

– Lá no Rio de Janeiro vai ter muita neve para gente poder se refrescar... Tem que tá com cobertor, tem que tá com touca. Tem que tá com tudo preparado – complementa Sara, fazendo, com os braços, gestos que indicam os adereços mencionados.

– Faz muito, muito frio. E lá em samambaia vai ter grão de neve – informa Carolina.

– Vai nevar, então a gente vai ter que ficar protegido.

– E se você quiser fazer uma doação pras crianças que vivem na rua, você só deve procurar dar as coisas que você não gosta mais. Tipo eu, tem uma amiga minha que não tem nenhum brinquedo, aí eu peguei meus brinquedos e dei pra ela, e ela ficou feliz.

– Eu vou doar os meus brinquedos, eu já separei em uma sacola, pra doar pras crianças. E os casacos... as crianças também precisam muitos, as crianças que não têm nada.

(...)

No episódio 5, observamos a criação de um faz de conta de telejornal, programa de televisão decidido entre as crianças para a realização da segunda oficina. O objetivo de desenvolver tal atividade reitera a ideia discutida no subtópico anterior, de atuarmos em um lugar diferente daquele ocupado pelo telespectador, assumindo o papel de produtor de um programa de TV.

Na roda de diálogo que antecedeu a criação lúdica, as crianças propuseram nomes para o programa de notícias, decidindo a maioria por *Jornal Natal*. Cumpre ressaltar que a sugestão e a escolha do nome podem ser explicadas pelo intenso envolvimento das crianças em programações natalinas na escola, à época da realização da pesquisa de campo.

A decisão do título do telejornal – e conseqüentemente de seu tema – chamou a atenção por se tratar de um programa cujo desenvolvimento se daria por meio da criação de notícias otimistas, em contraste com o que se verificou no episódio anterior, onde as falas das crianças apontaram para o predomínio de informações negativas veiculadas nesse tipo de programa.

Nesse sentido, a criação lúdica de um telejornal voltado para notícias natalinas surge como uma contraproposta ao conteúdo pragmático dos telejornais.

Os pequenos desenvolveram, por conseguinte, diversas cenas de faz de conta em torno da temática de Natal. De início, ao serem lembrados pela pesquisadora acerca da presença de uma vinheta de abertura no telejornal – conforme mencionado por Carolina na roda de diálogo –, eles trouxeram, para o momento lúdico, uma música que ensaiavam para apresentação de final de ano na escola. Suas experiências cotidianas estão, de fato, estritamente ligadas aos processos criadores que emergem durante a atividade lúdica (Vigotski, 2009; Silva, 2012).

Intitulada “Natal todo o dia”, a canção aborda a importância diária de ações comumente valorizadas e presentes apenas em época natalina, como o amor ao próximo e a igualdade:

- Um clima de sonho se espalha no ar/ Pessoas se olham com brilho no olhar/ A gente já sente chegando o Natal/ É tempo de amor, todo mundo é igual... – cantam as crianças abaixando aos poucos o volume da voz.

A escolha por essa música para dar início ao programa é coerente com o tema a ser tratado pelo telejornal, adiantando, dessa forma, o conteúdo das notícias criadas pelas crianças durante a atividade lúdica. Após essa abertura do programa, a pesquisadora direciona a câmera a João e Yuri, que atuam como âncoras do jornal. Ao anunciarem o início do programa, destacam-se a fala e a expressão de Yuri:

- Vamos falar de notícias de Natal, com muita felicidade. Vou chamar agora os jornalistas pras entrevistas – completa Yuri com sorriso no rosto.

Diferente dos que estamos habituados a ver em telejornais – cujas manchetes anunciam majoritariamente notícias de cunho negativo: corrupção, assalto, assassinato, etc. –, Yuri revela que as notícias serão voltadas para o Natal. Além de enfatizar que informa com muita felicidade o conteúdo do programa, sua expressão facial demonstra contentamento, divergindo do tom de seriedade característico do universo jornalístico. Apesar de fiel à função social de jornalista

âncora, anunciando o tema das notícias e chamando os repórteres para as matérias de entrevistas, Yuri recria o personagem a partir do enredo fictício que se desenvolve no faz de conta (Silva, 2012).

As demais crianças, revezando entre o papel de repórter e entrevistado, criam as reportagens para o jornal por meio de entrevistas com especialistas sobre determinado assunto e com o público que comenta sua opinião sobre a data comemorativa. Num primeiro momento, Diana, como repórter reitera a fala de Yuri sobre o tema da matéria e dá início à entrevista com Bianca. Essa, por sua vez, parece assumir papel de decoradora ao discorrer sobre a estrutura da árvore de Natal do Park Shopping. Ao dar detalhes sobre a decoração natalina, sua postura séria, marcada por um tom de voz firme, como a de um profissional, mostra-nos o conceito que ela tem sobre o papel social que representa no faz de conta (Vigotski, 1991; Silva, 2012). O papel que Bianca assume na brincadeira vai sendo, portanto, recriado por meio de uma figura social que atua de determinada maneira, obedecendo a certas regras, em determinados espaços da cultura (Góes & Leite, 2003).

Na dinâmica de revezamento de papéis na brincadeira, atuando agora como público entrevistado, a resposta de Diana sobre o significado que o Natal tem para ela dialoga com os discursos sobre valores reproduzidos pela mídia (Bakhtin, 2003). Esses significados histórico e socialmente construídos em torno do Natal – como estar na companhia da família – estão presentes na formação do imaginário das crianças. Assim, em sua relação com os elementos culturais, Diana evidencia, por meio de sua fala, as percepções que carrega sobre a data festiva-religiosa.

Interessante notar que, na criação de matérias compostas por entrevistas, ao dizerem sua identidade como repórteres e entrevistados, as crianças optam por manter seus próprios nomes. Pode-se inferir daí que a preservação de seu nome durante o faz de conta, em detrimento do uso

de algum nome fictício, revela a tentativa dos pequenos de se aproximarem da linguagem jornalística, que se caracteriza pelo o que é real, pelo trabalho com fatos.

De volta à bancada do telejornal, ao fazerem de conta que são âncoras, Carolina e Sara comunicam notícias relacionadas às condições meteorológicas no período do Natal e suas consequências para a população. Por trás de suas falas, que ressaltam a chegada de um tempo frio, com neve em algumas regiões, evidencia-se o imaginário natalino presente sobretudo em filmes e desenhos animados estrangeiros – cujos cenários encontram-se cobertos por neve para representar essa época do ano – e em reportagens sobre o inverno em países da América do Norte e da Europa. Tais imagens mediadas pela linguagem midiática ganham, no entanto, ganham outra forma em suas falas: as crianças as inserem dentro do contexto próximo a sua realidade, trazendo a neve para cidades e estados brasileiros. Carolina e Sara não replicam, dessa forma, textos que circulam pela mídia, mas criam uma reportagem inédita a partir das imagens midiáticas que fazem parte de seu repertório imaginativo (Girardello, 2011; Munarim & Girardello, 2012).

O assunto sobre clima e tempo, abordado por Carolina e Sara, dá lugar a outra matéria elaborada por elas: doação de bens materiais às crianças moradoras de rua. O conteúdo solidário da notícia reitera o clima positivo do telejornal. Como forma de se aproximar do público telespectador, instigando-o a participar de doações, as crianças direcionam-se diretamente a ele, valendo-se da linguagem própria do meio midiático para criar a matéria telejornalística (Pereira, 2006).

De acordo com a perspectiva histórico-cultural, no faz de conta, a criança atua de maneira diferente do seu habitual. A imaginação possibilita um desprendimento do campo perceptivo-concreto; é lugar de flexibilização de significados. No episódio narrado, vemos uma transmutação pelas crianças dos significados que cercam seu imaginário sobre o conteúdo característico de um telejornal.

Por meio da imaginação, o corpo e a palavra recriam novos conceitos, retirando o telejornal de seu lugar-comum à medida que constroem um programa constituído apenas por notícias boas, em contraposição ao que elas costumam ver na TV. Ao fingirem de conta que são jornalistas, anunciando e desenvolvendo reportagens baseadas em entrevistas sobre o significado que o Natal tem para as pessoas, por exemplo, as crianças compreendem o telejornal como um espaço também propício à transmissão de informações otimistas.

Enquanto elaboram ludicamente um programa televisivo, as crianças estão construindo conhecimentos e valores a partir dos diálogos com a cultura midiática. As referências simbólicas de tudo aquilo que constitui o universo telejornalístico – as quais são compartilhadas pelas crianças e reveladas em seus discursos – sofrem um processo de ressignificação.

4.3 Oficina 3: Do outro lado da tela

A partir da seleção de alguns episódios das encenações gravadas durante a produção do telejornal, a última oficina objetivou analisar como as crianças se veem na televisão e quais reflexões constroem em relação ao programa criado.

Desse modo, emergiu como categoria de análise dos dados a percepção das crianças sobre a estrutura do telejornal produzido por elas.

4.3.1 A percepção das crianças sobre a estrutura do telejornal por elas

Episódio 6: Se vendo na TV

Todos estão sentados de frente para a TV, onde a pesquisadora exhibe alguns trechos das filmagens que fez das crianças durante a criação lúdica do telejornal.

Assistindo aos vídeos, Diana comenta:

– *Meu Deus! – ri – ficou repetitivo as entrevistas. Todo mundo só perguntava o que a pessoa achava do Natal!*

– *E também se já tinha montado a árvore de Natal – complementa Flora.*

– *Acho que a gente podia ter pensado em outras perguntas sobre o Natal – sugere Diana.*

– *Mas não tinha outra coisa pra perguntar - justifica Beto.*

(...)

Diante dos apontamentos das crianças sobre o conteúdo do telejornal, a pesquisadora questiona:

– *Se a gente fosse fazer outro jornal... o que poderia mudar, com relação ao jornal que fizemos aqui?*

– *Podemos escrever as falas dos jornalistas e dos repórteres antes, pra não repetirem – sugere Sara.*

– *O jornalista tem sempre um papel pra falar, porque ele não vai falar de melancia, né? – reflete Flora.*

(...)

No episódio 6, as crianças tornam-se espectadoras de si mesmas ao assistirem a cenas do telejornal que elas produziram. Há, dessa maneira, um reposicionamento de papéis: aqui, elas são convidadas a se verem do outro lado da tela. Simultaneamente, dialogam com os colegas e a pesquisadora sobre o resultado da criação lúdica.

O distanciamento do lugar como criador de programa televisivo propicia a emergência de uma perspectiva crítica com relação à sua própria produção. As imagens exibidas na televisão durante a última oficina tornam-se, portanto, objeto de reflexão para as crianças. Nesse movimento de se assistir, elas ressignificam as cenas de faz de conta do telejornal.

Tal processo pode ser analisado dentro da perspectiva bakhtiniana da relação dialógica entre produtor e espectador, que, nesse episódio, correspondem a mesma pessoa, em momentos diferenciados (Bakhtin, 2003). Essa mudança de lugar das crianças é marcada por um processo exotópico, em que elas se percebem de maneira diferente no tocante à visão que tinham de si mesmas, uma vez que as imagens – filmadas e selecionadas pela pesquisadora e, agora, exibidas na televisão – trazem a elas um complemento de visão e consciência. Nesse sentido, a exotopia decorre “quando, munido desse olhar do outro, retorno a mim mesmo e efetivamente coloco em ação o excedente de visão que o outro me proporcionou” (Magalhães Júnior, 2010, p.17).

Como espectadora de suas ações e dos modos de se relacionar com os colegas na criação lúdica, as crianças puderam captar imagens que antes – como produtora do telejornal – eram-lhe inacessíveis. Os diferentes ângulos da gravação audiovisual conduzida pela pesquisadora aparecem como um novo olhar para as crianças sobre elas mesmas, convidando-as a se posicionarem criticamente acerca de si própria e da produção lúdica como um todo.

Logo, é a partir desse movimento dialógico e exotópico que as crianças constroem reflexões sobre a estrutura do programa criado por elas. No episódio acima, muitas indicaram como problema a repetição do conteúdo das entrevistas, que se voltavam predominantemente para a opinião das pessoas entrevistadas sobre o Natal, conforme observado na fala de Diana. Nas conversas com os colegas e com a pesquisa, ficou nítida a sensação de incômodo das crianças acerca da falta de variedade sobre as notícias em torno da temática natalina. Flora reflete sobre a possibilidade de se pensar em outras perguntas para as entrevistas, apontando uma solução para a repetição do assunto presente nas reportagens. Por outro lado, a colocação de Beto – sobre não haver mais o que perguntar nas entrevistas – traz novamente à tona a dificuldade em se pensar a diversidade de notícias de cunho positivo numa realidade em que o telespectador se depara cotidianamente com notícias ruins.

Com base nas críticas das crianças, a pesquisadora as leva a refletir sobre o que poderiam mudar caso participassem da construção de um novo telejornal. Pensando em soluções mais práticas, as respostas de Sara e Flora dirigem-se para a ideia de planejamento. De posse das anotações, as crianças, no papel de jornalistas, orientariam-se quanto ao conteúdo do programa.

Por trás dessas falas, observa-se que as crianças, ao sugerirem soluções para evitar a repetição de reportagens, baseiam-se na imagem de repórteres munidos de papéis que contem a programação do jornal, de forma a se aproximar de uma realidade representada pela mídia com a qual interage. No diálogo com o outro, elas estão, portanto, revelando e construindo sentidos sobre os modos como entendem a estrutura de um telejornal.

Ao serem confrontadas com a sua própria imagem na TV, as crianças puderam analisar as formas de se produzir um programa de televisão – mais especificamente, um telejornal – de modo a ampliar sua visão como espectadora crítica e produtora de imagens.

4.4 Síntese dos resultados e discussão

A partir da análise dos resultados apresentada no capítulo anterior, pôde-se observar a emergência de categorias decorrentes das oficinas lúdicas que ocorreram ao longo da pesquisa de campo.

Oficina 1 Dando vida aos personagens favoritos da TV

Categorias de análises:

- 1.a) O corpo em movimento como forma de poder
- 1.c) A máscara como mediadora da imaginação

2) Oficina 2 Luz, câmera, (inter)ação

Categorias de análises:

- 2.a) A percepção de si mesmo como comunicador midiático

2.b) O conhecimento das crianças sobre o conteúdo e os processos de funcionamento de um telejornal

2.c) A transformação dos significados do telejornal: das catástrofes ao Natal

3) Oficina 3 **Do outro lado da tela**

Categoria de análise:

3.a) A percepção das crianças sobre a estrutura do telejornal produzido por elas

Nas cenas de faz de conta desenvolvidas durante as duas primeiras oficinas, as crianças, por meio da palavra, da expressão corporal e do outro – que atua dentro da brincadeira ou que a contempla de fora – revelaram suas percepções acerca dos elementos que constituem o universo da mídia televisiva. Assim, a partir de generalizações dos papéis de super-herói, repórter e público entrevistado em telejornais, as crianças, ao mesmo tempo que se aproximam das imagens e dos discursos midiáticos, apresentam-nos novos olhares para a composição desses personagens.

De tal modo, nas cenas de ação, despertadas pelo uso da máscara, o corpo em movimento tornou-se o protagonista nas atividades lúdicas ao revelar as concepções de super-heróis que as crianças carregam em seu imaginário. Elas nos mostraram uma Mulher-Maravilha, uma Mulan e um Goku poderosos e imbatíveis a partir da recriação de atitudes características desses personagens. Na criação do telejornal, por sua vez, as crianças resignificaram a imagem séria dos jornalistas por meio de gestos e expressões faciais que denotam contentamento em informar as notícias ao público telespectador.

Como podemos observar a partir das análises dos dados, as diversas produções midiáticas que fazem parte das experiências cotidianas das crianças contribuem para ampliar seu repertório imaginativo, oferecendo-lhes narrativas e papéis variados para suas atividades lúdicas (Munarim & Girardello, 2012). Por meio das brincadeiras realizadas nas oficinas, as

crianças foram atribuindo com seus pares sentidos aos personagens, enredos e programas que veem na televisão. Isso implica dizer que a emergência dos processos criadores está diretamente ligada às condições materiais das crianças, ou seja, possuem base sociogenética (Vigotski, 2001; Silva 2012).

Apesar de os pequenos trazerem para a brincadeira elementos que representam o lugar midiático-televisivo, eles não reproduzem falas e ações de seus personagens favoritos, tampouco os insere nas mesmas situações e desfechos que veem em filmes e desenhos animados. No brincar, a criança não apenas se apropria da cultura da qual faz parte; a partir da atividade imaginativa, ela reelabora os elementos advindos de suas experiências concretas e produz algo original (Brougère, 1998; Carvalho & Pedrosa, 2002; Souza & Silva, 2010; Costa, Silva, & Souza, 2013; Magiolino, 2015).

Como autoras das cenas de faz de conta, as crianças objetivam, pela palavra e pelo corpo, conhecimentos, valores sobre a realidade que a cerca. Nessas atividades lúdicas, encontram-se presentes, portanto, processos de significação historicamente produzidos (Silva, 2012). Por meio da brincadeira, as crianças dialogam ativamente com imagens e os textos midiáticos, revelando em suas ações e falas os sentidos que constroem sobre eles.

Além das atividades lúdicas, os momentos das rodas de diálogos com as crianças foram essenciais para entender, por meio do discurso, os modos como elas se relacionam com a mídia televisiva. Essas interlocuções, mediadas por perguntas propostas pela pesquisadora, visaram deslocar a produção midiática de seu lugar pragmático, transformando-a em objeto de reflexão e compreendendo-a dentro de uma perspectiva dialógica (Pereira, 2009; Bakhtin, 2003). Nesse sentido, as crianças construíram com os colegas e com a pesquisadora novos olhares sobre a mídia televisiva.

Nos diálogos travados com a turma, foram levantadas como questões de reflexão formas como nós, telespectadores, poderíamos nos comunicar com a televisão. Ao afirmarem que essa

comunicação pode ser feita por meio de vídeos enviados para telejornais, as crianças revelam a possibilidade de ocupar o lugar de produtor de informação, percebendo-se, dessa maneira, não apenas como receptores do conteúdo veiculado pela televisão. Evidencia-se, assim, sua consciência dialógica acerca de sua relação com a mídia.

A partir de seus enunciados, pudemos observar a complexidade nos modos como as crianças se relacionam com as produções midiáticas televisivas, que vão além de seu papel como telespectadora. O que se verificou nesses diálogos vai, portanto, de encontro às pesquisas que, ao partirem da concepção de que a relação mídia-criança se dá por meio de um processo unilateral (da mídia para a criança), compreendem a criança como sujeito passivo às demandas da cultura midiática (Martínzes, 2011; Silveira Netto, 2010; Erwin, Morton, 2008; Hill, 2011).

Na roda de conversa sobre telejornal, as crianças demonstram conhecimento acerca dos elementos que caracterizam o programa, bem como dos instrumentos necessários ao seu funcionamento. Quanto ao conteúdo, as informações trágicas propagadas exhaustivamente em noticiários de TV (violência, roubo, assalto, desastres naturais, etc.), tornaram-se assunto principal entre as crianças, que demonstraram dificuldade de pensar sobre exemplos de reportagens positivas. Por meio de suas falas, os pequenos revelaram, dessa maneira, a imagem negativa que eles carregam sobre o telejornal.

Na criação lúdica do telejornal, as crianças transformaram as concepções que partilham sobre esse tipo de programa. De acordo com a visão vigotskiana sobre as atividades criadoras infantis, o faz de conta se constitui como espaço para a criança sentir, pensar e vivenciar novas realidades, diferentes daquela que as cerca. Nesse sentido, a escolha por uma temática que valoriza informações de cunho positivo (como doações materiais a crianças carentes), em detrimento do que estão habituados a ver em telejornais, parece nos mostrar uma tentativa de fuga de uma realidade marcada pela banalidade da tragédia.

No papel de espectadoras de si mesmas, imersas num processo exotópico (Bakhtin, 2003; Magalhães Júnior, 2010), as crianças puderam lançar um olhar reflexivo sobre o telejornal que produziram, dando às imagens que veem na TV um novo acabamento. Distantes do contexto de criação das cenas, as falas das crianças sobre as críticas e soluções para os problemas que detectaram na produção do telejornal evidenciam uma tentativa de se aproximar da realidade desse tipo de programa. Nesses posicionamentos, as crianças constroem, portanto, valores estéticos que participam dos modos como percebem e significam o mundo midiático.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As atividades criadoras infantis são constituídas e expressam as demandas culturais vivenciadas e ressignificadas pela criança. Diante das indagações que permeiam o campo de estudos sobre os processos de desenvolvimento infantil na contemporaneidade, o presente trabalho propôs analisar os sentidos produzidos por crianças entre seis e sete anos acerca da mídia televisiva no contexto do faz de conta.

A partir de uma análise microgenética, os dados construídos nas oficinas lúdicas propostas pela pesquisadora revelaram, em diferentes categorias identificadas, o protagonismo das crianças na produção de sentidos sobre universo midiático-televisivo.

Na primeira oficina, o uso da máscara de personagens de TV levou às crianças a criação de cenas lúdicas de ação e aventura, onde o corpo – por meio da reinvenção de gestos característicos desses heróis e heroínas do universo midiático – mostrou-se como protagonista nas situações de embate entre os participantes da brincadeira. Ao utilizarem diferentes movimentos como forma de representar os poderes dos personagens televisivos que assumem, os pequenos ampliam suas possibilidades de ação no faz de conta. De fato, no jogo de papéis, suas ações não estão restritas à mera reprodução das cenas de desenhos e filmes que viram na televisão.

Na segunda oficina, a partir da problematização levantada pela pesquisadora acerca das formas como nós poderíamos nos comunicar com a televisão, emergiu, nas falas das crianças, a complexa concepção que elas possuem sobre sua relação dialógica com a mídia: de acordo com elas, ao produzirmos e enviarmos vídeos para programas de TV, estabelecemos uma comunicação com o universo televisivo. As crianças, portanto, em seu discurso, a possibilidade de transitar por diferentes lugares sociais.

Diante dessa reflexão, a criação lúdica de um telejornal surgiu como uma proposta de sairmos da posição de telespectador para assumirmos o papel de produtor de um programa de televisão. Para tanto, conversamos a respeito da composição (estrutura e conteúdo) de um telejornal, em que foi possível evidenciar o conhecimento das crianças acerca dos processos de funcionamento desse tipo de programa. Além de demonstrarem conhecer os instrumentos necessários para a concretização do telejornal (uso de diferentes microfones, por exemplo), ao exporem os conteúdos comumente abordados por esse tipo de programa, os pequenos revelaram a concepção que possuem desse gênero de programa. Com base em suas falas, a violência e a corrupção são notícias que constituem o âmago do telejornal.

Em contrapartida, na discussão acerca do nosso telejornal, a ideia de elaborarmos um programa baseado em notícias natalinas emergiu como uma contraproposta ao conteúdo que as crianças e nós, adultos, estamos habituados a assistir. As crianças ressignificam, em suas falas e em seus gestos, a ideia do telejornal: em vez de informar notícias negativas, o programa é espaço para o compartilhamento de reportagens otimistas.

Na última oficina, as crianças foram convidadas a se posicionarem como espectadoras de si mesmas ao se confrontarem com cenas do telejornal que produziram. Esse distanciamento foi essencial para que elas se portassem de forma crítica com relação ao seu papel como produtora de um programa de TV. Assim, elas enxergaram limitações quanto ao conteúdo do telejornal e puderam refletir sobre possibilidades de solução para de tal problema.

A relação mídia-infância é tema amplamente discutido na Psicologia e na Educação. Entretanto, o número de pesquisas desenvolvidas no âmbito do deslocamento do foco para as atividades criadoras da criança, como forma de compreender essa relação a partir de um processo dialógico, tem se mostrado pouco expressivo. Nesse sentido, com o propósito de contribuir para o fomento dessa linha investigativa, o presente trabalho objetivou estudar os

processos criativos infantis, a partir dos quais se buscou extrair os dados para a análise da relação mídia-infância.

A investigação dos dados construídos, à luz da perspectiva histórico-cultural, revelou que a relação entre criança e mídia se delineia no universo lúdico. Esse diálogo pode ser mediado de diversas maneiras; máscaras de personagens de desenhos favoritos e uma televisão, com tela vazada, por exemplo, são instrumentos motivadores para novos episódios de faz de conta. Além dos objetos concretos, os elementos midiático-televisivos em geral – personagens, enredos, peripécias, cenários – são utilizados pela criança como referência simbólica na composição de seu repertório imaginativo.

Por meio de as suas atividades criadoras, bem como de suas reflexões sobre acerca da estrutura e do conteúdo de programas transmitidos pela TV, a criança estabelece uma relação dialógica com a mídia, deixando de ser mera consumidora, espectadora e receptora passiva de uma relação unilateral. Assim, a ela atua como autora de suas atividades lúdicas e, em sentido mais amplo, intervém como coautora nas construções sociais.

Referências

- Bakhtin, M. & Voloshinov, V. (1976). “Discurso na vida e discurso na arte”. In: Freudianism: a marxist critique. New York, Academic Press, (tradução de Cristóvão Tezza, para uso didático).
- Bakhtin, M. (2003). Estética da criação verbal. São Paulo: Martins fontes.
- Bakhtin, M. (2010). Questões de literatura e de estética: A teoria do romance. São Paulo: Hucitec.
- Benjamin, W. (2012). Magia e técnica, arte e política: obras escolhidas, vol. 1. São Paulo: Brasiliense.
- Bochorny, J. (2012) *Cultura lúdica e televisão: mediações no contexto escolar*. 2012. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Presidente Prudente.
- Brougère, G. (1998, Julho/Dezembro). A criança e a cultura lúdica. *Revista da Faculdade de Educação*, 24(2), 103-116. Recuperado de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-25551998000200007
- Brougère, G. (2004). Brinquedos e companhia. São Paulo: Cortez.
- Buckingham, D. (2007). Childhood in the age of global media. *Children’s Geographies*, v. 5, n. 1-2, p. 43-54.
- Cadernos CEDES (2005), Campinas, v. 25, n.65.
- Cenci, A. (2012). Trabalho em Marx/Engels e a apropriação desse conceito por Vygotski.
- Chacón, P. & Morales, X. (2014). Infancia y medios de comunicación: El uso del método semiótico cultural como acercamiento a la cultura visual infantil. *Ensayos: Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, v. 29, n. 2, p.1-17.
- Chevalier, J. & Gheerbrant, A. (2005). Dicionário dos Símbolos. Rio de Janeiro: José Olympio.

- Costa, M.T.M.S., Silva, D.N.H. & Souza, F.F. (2013). *Corpo, atividades criadoras e letramento*. São Paulo: Summus. (Coleção Imaginar e Criar na Educação Infantil).
- Duarte, N. (2000). A anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco: a dialética em Vigotski e em Marx e a questão do saber objetivo na educação escolar. *Educação & Sociedade*, 21(71).
- Erwin, E. & Morton, N. (2008). Exposure to media violence and young children with and without disabilities: Powerful opportunities for family-professional partnerships. *Early Childhood Education Journal*, v. 36, n. 2, p.105-112.
- Fernández, A. & López, M. (2010). El imaginario sonoro de la población infantil andaluza: análisis musical de La Banda. *Comunicar*, v. XVIII, n. 35, p. 193-200.
- Fontana, R., & Cruz, N. (1997). A abordagem histórico-cultural. In: R. Fontana & N. Cruz, *Psicologia e trabalho pedagógico* (pp. 57-66). São Paulo: Atual.
- Frazão, S., Brasil, A. (2013). A participação do telespectador na produção da notícia em telejornal: Transformação do processo noticioso e da rotina profissional. *Brazilian Journalism Research – Vol. 9 – nº 2*.
- Girardello, G; Munarim, I. (2007) *Brincando na escola: o imaginário midiático na cultura de movimento das crianças*. p. 134-149.
- Girardello, G. (2011). Imaginação: arte e ciência na infância. *Pro-Posições*, 22(2), 72-92.
- Góes, M. C. R. (2000) *A abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade*. Cadernos CEDES, Campinas, v. 20, n. 50, pp.47-70.
- Góes, M.; Leite, A. (2003). Cognição e imaginação: a elaboração do real pela criança e as práticas de educação infantil. In: *II encontro internacional linguagem, cultura e cognição – reflexões para o ensino*. Unicamp, UFMG, BH, 16-18/07/2003, CDROM ISBN 85-86091

- Gomes, L. O. (2008) *O cotidiano, as crianças, suas infâncias e a mídia: imagens concatenadas*. Pro-Posições, v. 19, n. 3 (57) - set./dez.
- Henriques, I. V. M. (2005) *Publicidade abusiva em face da deficiência de julgamento e experiência da criança*. 2005. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.
- Hill, J. (2011). Endangered childhoods: how consumerism is impacting child and youth identity. *Media, Culture & Society*, v. 33, n. 3, p. 347-362.
- Leontiev, A.N. (2014). Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: L.S Vigotskii, A.R. Luria, & A.N. Leontiev, *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem* (13^a ed., pp. 119-142). São Paulo: Ícone.
- Lordelo, L. R. (2011). A Crise na Psicologia: análise da contribuição histórica e epistemológica de L. S. Vigotski. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 27(4), 537-544. doi: 10.1590/S0102-37722011000400019
- Luria, A.R. (1991). A atividade consciente do homem e suas raízes histórico-sociais. In: A.R. Luria, *Curso de psicologia geral* (vol. I, pp. 71-84). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Magalhães Júnior, C. (2010). O conceito de exotopia em Bakhtin: uma análise de O filho eterno, de Cristovão Tezza. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba.
- Magiolino, L.L.S. (2015). Afetividade, imaginação e dramatização na escola: apontamentos para uma educação (est)ética. In D. N. H. Silva & F. Abreu (Orgs.), *Vamos brincar de quê? Cuidado e educação no desenvolvimento infantil* (pp. 133-154). São Paulo: Summus.
- Martins, L. M. (2013). O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. Campinas: Autores Associados.

- Martínez, A.; Sendra, J. & Coromina, A. (2010). Violencia en televisión: análisis de la programación en horario infantil Violence in TV: Analysis of Children's Programming. *Comunicar*, v. XVIII, n. 35, p. 105-112.
- Marx, K. (1983). "A mercadoria" In: *O Capital – Cap. I*. São Paulo: Abril Cultural.
- Munarim, I. (2007). *Brincando na escola: o imaginário midiático na cultura de movimento das crianças*. 2007. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.
- Munarim, I & Girardello, G. (2012). "Crianças, mídias e cultura de movimento". In: ARROYO, M. E SILVA, M (Org). *Corpo-infância: exercícios tensos de ser criança; por outras pedagogias dos corpos*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Najar, P. M. G. (2005) *A publicidade abusiva e a proteção da criança no Código Brasileiro de Defesa do Consumidor*. 2005. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.
- Oliveira, M.K. (1997). *Vygotsky, aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico* (4ª ed.). São Paulo: Scipione.
- Pereira, R. M. Ribes. Souza, Solange Jobim e Salgado, Raquel Gonçalves. (2005) *Pela tela, pela janela: questões teóricas e práticas sobre infância e televisão*. Cadernos CEDES (Impresso), Campinas, v. 25, n.65, p. 9-24.
- Pereira, R. M. R. Salgado, Raquel Gonçalves e Souza, Solange Jobim. (2006) *Da recepção à produção midiática: as crianças, a cultura midiática e a educação*. Alceu (PUCRJ), v. 7, p. 165-181.
- Pereira, R. M. R. (2013) *O (en)canto e o silêncio das sereias: sobre o (não)lugar da criança na (ciber)cultura*. *childhood & philosophy*, rio de janeiro, v.9, n. 18, jul-dez. 2013, pp. 319-343. issn 1984-5987

- Pereira, R. M. R. (2009) Infância e publicidade: uma pesquisa-intervenção no contexto escolar. *Cadernos de Educação (UFPEL)*, v. 34, p. 265-288.
- Pereira, R. M. R. (2002) Infância, televisão e Publicidade: uma metodologia de pesquisa em construção. *Cadernos de Pesquisa (Fundação Carlos Chagas. Impresso)*, São Paulo, v. 116, p. 81-105.
- Pino, A. (2000). O social e o cultural na obra de Vigotski. *Educação & Sociedade, XXI(71)*, 45-78. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/es/v21n71/a03v2171.pdf>
- Pino, A. (2005). *As marcas do humano: às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski*. São Paulo: Cortez.
- Pino, A. (2006). A produção imaginária e a formação do sentido estético. Reflexões úteis para uma educação humana. *Pro-posições*, v. 17, n. 2(50), maio/ago.
- Pinto, G.U. & Góes, M.C.R. (2006, Janeiro/Abril). Deficiência mental, imaginação e mediação social: um estudo sobre o brincar. *Revista Brasileira de Educação Especial, 12(1)*, 11-28. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/rbee/v12n1/31982.pdf>
- Del Río, P., & Alvaréz, A. (2007). De la psicología del drama al drama de la psicología. *Estudios de Psicología, 28(3)*, 303-332.
- Rocha, M. (2012). Cenas (im)próprias para crianças?. *Cadernos CEDES, 32(86)*, 97-115. <https://dx.doi.org/10.1590/S0101-32622012000100007>
- Rocha, M. (2000). Não brinco mais: a (des) construção do brincar no cotidiano educacional. Ijuí: Ed. UNIJUÍ.
- Salgado, R. (2012). Da menina meiga à heroína superpoderosa: infância, gênero e poder nas cenas da ficção e da vida. *Cadernos CEDES, 32(86)*, 117-136. <https://dx.doi.org/10.1590/S0101-32622012000100008>

- Sawaia, B.B., & Silva, D.N.H. (2015). Pelo reencantamento da psicologia: em busca da positividade epistemológica da imaginação e da emoção no desenvolvimento humano. *Caderno Cedes*, 35(n. especial), 343-360.
- Silva, D.N.H. (1998). *O brincar e a linguagem: um estudo do jogo do "faz de conta" em crianças surdas* (Dissertação de mestrado). Unicamp, Campinas. Recuperado de <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000189113>
- Silva, D.N.H. (2006). *Imaginação, criança e escola: processos criativos na sala de aula* (Tese de Doutorado). Unicamp, Campinas. Recuperado de <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000395845>
- Silva, D.N.H. (2012). *Imaginação, criança e escola*. São Paulo: Summus. (Coleção Imaginar e Criar na Educação Infantil).
- Silva, D.N.H., Costa, M.T.M.S., & Abreu, F.S.D. (2015). Imaginação no faz de conta: o corpo que brinca. In D. N. H. Silva & F. Abreu (Orgs.), *Vamos brincar de quê? Cuidado e educação no desenvolvimento infantil* (pp. 111-154). São Paulo: Summus.
- Silveira Netto, C. F.; Brei, V. A.; Flores-Pereira, M. T. (2014) *O fim da infância? As ações de marketing e a "adultização" do consumidor infantil*. RAM, Rev. Adm. Mackenzie.
- Smolka, A. L. Bustamante & Nogueira, A. L. Horta (orgs.) (2011) *Emoção, memória, imaginação: a constituição do desenvolvimento humano na história e na cultura*, Editora: Mercado de Letras.
- Souza F., Silva D. (2010). O corpo que brinca: recursos simbólicos na brincadeira de crianças surdas. *Psicologia em estudo*, 4(15),705-712.
- Tukeski, S.C. (2000). Para ler Vygotski: recuperando parte da historicidade perdida. Trabalho apresentado na 23ª Reunião Anual da Anped. Recuperado de <http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br>

- Tuleski, S. C., Chaves, M., & Leite, H. A. (2015). *Materialismo Histórico-Dialético como Fundamento da Psicologia Histórico-Cultural: Método e Metodologia de Pesquisa*. Maringá: EDUEM.
- Vigotski, L. S. (1991). *A formação social da mente* (3ª ed.). São Paulo: Martins Fontes. Publicado originalmente em 1931.
- Vigotski, L.S. (1996). *Teoria e método em Psicologia*. São Paulo: Martins Fontes.
- Vigotski, L.S. (1999) *O desenvolvimento psicológico na infância*. Tradução Claudia Berliner. Martins Editora.
- Vigotski, L.S. (2000). Manuscrito de 29. *Educação & Sociedade*, XXI(71).
- Vigotski, L. S. (2001). *Obras escogidas — tomo II*. Madrid: Visor y A. Machado Libros. Recuperado de <http://www.taringa.net/perfil/vygotsky>
- Vigotski, L.S. (2007) *A formação social da mente*. Martins Editora.
- Vigotski, L.S. (2009) *Imaginação e criação na infância*. São Paulo: Ática.
- Vigotski, L.S. (2013). *Obras Escogidas I: el significado histórico de la crisis de la Psicología* (vol. 2). España- Madrid: Machado Nuevo Aprendizaje.
- Wiggers, I. D.; Siqueira, I. B.; Souza, V. P. (2012) *O brincar na escola: a relação entre o lúdico e a mídia no universo infantil*. Rev. Bras. Ciênc. Esporte, Florianópolis, v. 34, n. 2, p. 313-326.
- Zanella, A.V., Reis, A.C dos, Titon, A.P., Urnau, L.C., & Dassoler, T.R. (2007). Questões de método em textos de Vygotski.: contribuições à pesquisa em psicologia. *Psicologia & Sociedade*, 19(2), 25-33. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/psoc/v19n2/a04v19n2.pdf>
- Zanella, A.V. (2006, Maio/Agosto). Sujeito e alteridade: reflexões a partir da perspectiva histórico-cultural. *Psicologia & Sociedade*, 17(2), 99-104. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/psoc/v17n2/27049.pdf/%3E>.

Morales, L.; Aquino, J. (2013). Narrativas do real: a construção social da violência urbana na mídia brasileira. In: Congresso Latino Americano de Sociologia, 29., 2013, Santiago. Anais... Santiago: Congresso Brasileiro de Sociologia.

Apêndice

APÊNDICE A

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido aos Professores

Você está sendo convidado (a) a participar da pesquisa “De espectadora a criadora: a criança como protagonista de seus processos de desenvolvimento na cultura midiática”, de responsabilidade de Bruna Pacheco de Almeida, aluna de mestrado da Universidade de Brasília. O objetivo principal desta pesquisa é analisar quais os sentidos produzidos pela criança sobre a mídia televisiva a partir do contexto do faz de conta.

Sua participação é voluntária e livre de qualquer remuneração ou benefício. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper sua participação a qualquer momento. A recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios. Sua participação na pesquisa não traz nenhum risco.

Sua participação nesta pesquisa consistirá em participar de conversas iniciais sobre a rotina escolar das crianças, as quais serão anotadas em diário de campo e na negociação dos dias em que eu (pesquisadora) poderei observar as aulas bem como as atividades realizadas pelas crianças. Essas observações ocorrerão durante um mês, de duas a três vezes por semana, a depender das atividades realizadas pela escola nesse período. Após isso, combinaremos os dias em que poderei realizar as atividades propostas no tocante à minha pesquisa.

No primeiro momento, ocorrerá a aproximação do campo, objetivando a criação de vínculo e confiança entre as crianças e a pesquisadora. Antes de dar início à investigação, a pesquisadora irá se apresentar à turma, explicitando, por meio de uma linguagem acessível às crianças, o motivo de sua presença no local, os objetivos e procedimentos metodológicos (como as formas de registro das observações e a intervenção da pesquisadora a partir de oficinas criativas) da pesquisa e demais informações relevantes sobre o trabalho de campo, que constarão no termo de consentimento livre e esclarecido destinado aos participantes. Após esse primeiro contato, haverá observação (com registro em diário de campo) do cotidiano escolar das crianças, focalizando as atividades lúdicas que envolvem a criança sozinha e/ou com outros pares (relação criança-criança e criança-adulto), com a finalidade de verificar se emergem,

nesses contextos espontâneos, elementos simbólicos referentes ao universo da mídia televisiva (desenhos animados, filmes, telenovelas, etc.). Para tanto, serão duas semanas, com encontros cuja duração será definida previamente com a escola.

Na segunda fase da pesquisa, essas situações lúdicas infantis passarão a ser videogravadas. Não haverá a intervenção direta da pesquisadora, que seguirá observando as crianças em suas atividades cotidianas. Assim, as aulas continuarão sendo ministradas pelo (a) professor (a) regente, enquanto a pesquisadora videogravará as diversas produções das crianças nesse período, além dos momentos extraclases, como: o recreio e/ou as atividades lúdicas que ocorrem no pátio da escola. Isso se justifica em razão de que os processos criativos podem emergir em diferentes momentos da rotina escolar. O tempo estimado para essa etapa da pesquisa é de duas semanas.

Cabe aqui ressaltar que as videografações são necessárias para que se possa, posteriormente, analisar, de forma minuciosa, todo o campo semiótico envolvido nas situações em que os processos criativos infantis ocorrem, sem o risco de perder detalhes preciosos. Para evitar qualquer ansiedade ou curiosidade em demasia, que possa gerar algum risco, permitirei que as crianças, antecipadamente, observem a câmera, toquem, mexam, olhem-se nela, sob a supervisão da professora.

Na última etapa da pesquisa de campo, ocorrerá a participação direta (intervenção) da pesquisadora por meio da realização, com as crianças, de oficinas criativas, com temas que aludem ao universo midiático-televisivo, de modo a promover diferentes situações lúdicas (com foco na emergência do pensamento simbólico e da assunção de papéis, o faz de conta), bem como diálogos, entre as crianças e a pesquisadora, que objetivem problematizar as percepções e reflexões das crianças sobre a mídia televisiva. Tais ações também serão videogravadas, para posterior transcrição e análise dos dados construídos. Os encontros acontecerão em aproximadamente três semanas, com o total de cinco oficinas, a depender do cronograma de atividades realizadas pela escola nesse período.

Você receberá todos os esclarecimentos necessários antes, durante e após a finalização da pesquisa, e lhe asseguro que o seu nome não será divulgado, sendo mantido o mais rigoroso sigilo mediante a omissão total de informações que permitam identificá-lo(a). Os dados provenientes de sua participação na pesquisa, tais como as observações das aulas e as conversas sobre o desenvolvimento do trabalho em sala registrados no diário de campo e as videografações tanto das situações de brincadeiras quanto das aulas envolvendo o brincar ficarão sob a guarda do pesquisador responsável pela pesquisa.

Espera-se com esta pesquisa avançar nos estudos acerca da relação mídia-infância nas áreas da Psicologia e da Educação, no sentido da construção de um olhar crítico das crianças e das instituições escolares acerca do universo midiático em geral.

Se você tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, pode contatar-me por meio do telefone (61) 984711684 ou pelo e-mail bruna.pacheco@globo.com.

A equipe de pesquisa garante que os resultados do estudo serão devolvidos aos participantes por meio de um relatório ao (à) professor (a) regente e Direção da escola e de um texto acessível para as crianças sobre a temática estudada com base nos resultados construídos junto à turma, podendo ser publicados posteriormente na comunidade científica.

Este projeto foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Ciências Humanas da Universidade de Brasília - CEP/IH. As informações com relação à assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ou os direitos do sujeito da pesquisa podem ser obtidos através do email do CEP/IH cep_ih@unb.br.

Este documento foi elaborado em duas vias, sendo a primeira página rubricada e a segunda assinada por mim (pesquisadora) e por você. Uma das vias ficará com o(a) pesquisador(a) responsável pela pesquisa e a outra com o senhor(a).

Assinatura do (a) participante

Assinatura do (a) pesquisador

(a)

Brasília, DF, _____ de _____ de 2017.

APÊNDICE B

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido aos Responsáveis

O seu (sua) filho (a) está sendo convidado (a) a participar da pesquisa “De espectadora a criadora: a criança como protagonista de seus processos de desenvolvimento na cultura midiática”, de responsabilidade de Bruna Pacheco de Almeida, aluna de mestrado da Universidade de Brasília. O objetivo principal desta pesquisa é analisar quais os sentidos produzidos pela criança sobre a mídia televisiva a partir do contexto do faz de conta.

Sua participação é voluntária e livre de qualquer remuneração ou benefício. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper sua participação a qualquer momento. A recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios. Sua participação na pesquisa não traz nenhum risco.

A participação das crianças ocorrerá nos momentos de observação da rotina escolar, videogravação de situações de brincadeiras, onde a criança brinca sozinha e/ou com seus pares, além das situações formativas (as oficinas lúdicas), sob intervenção direta da pesquisadora, com destaque às brincadeiras de faz de conta, favorecendo a emergência dos processos criativos (imaginação e criação) infantis.

No primeiro momento, ocorrerá a aproximação do campo, objetivando a criação de vínculo e confiança entre as crianças e a pesquisadora. Antes de dar início à investigação, a pesquisadora irá se apresentar à turma, explicitando, por meio de uma linguagem acessível às crianças, o motivo de sua presença no local, os objetivos e procedimentos metodológicos (como as formas de registro das observações e a intervenção da pesquisadora a partir de oficinas criativas) da pesquisa e demais informações relevantes sobre o trabalho de campo, que constarão no termo de consentimento livre e esclarecido destinado aos participantes. Após esse primeiro contato, haverá observação (com registro em diário de campo) do cotidiano escolar das crianças, focalizando as atividades lúdicas que envolvem a criança sozinha e/ou com outros pares (relação criança-criança e criança-adulto), com a finalidade de verificar se emergem, nesses contextos espontâneos, elementos simbólicos referentes ao universo da mídia televisiva (desenhos animados, filmes, telenovelas, etc.). Para tanto, serão duas semanas, com encontros cuja duração será definida previamente com a escola.

Na segunda fase da pesquisa, essas situações lúdicas infantis passarão a ser videogravadas. Não haverá a intervenção direta da pesquisadora, que seguirá observando as

crianças em suas atividades cotidianas. Assim, as aulas continuarão sendo ministradas pelo (a) professor (a) regente, enquanto a pesquisadora videogravará as diversas produções das crianças nesse período, além dos momentos extraclases, como: o recreio e/ou as atividades lúdicas que ocorrem no pátio da escola. Isso se justifica em razão de que os processos criativos podem emergir em diferentes momentos da rotina escolar. O tempo estimado para essa etapa da pesquisa é de duas semanas.

Cabe aqui ressaltar que as videograções são necessárias para que se possa, posteriormente, analisar, de forma minuciosa, todo o campo semiótico envolvido nas situações em que os processos criativos infantis ocorrem, sem o risco de perder detalhes preciosos. Para evitar qualquer ansiedade ou curiosidade em demasia, que possa gerar algum risco, permitirei que as crianças, antecipadamente, observem a câmera, toquem, mexam, olhem-se nela, sob a supervisão da professora.

Na última etapa da pesquisa de campo, ocorrerá a participação direta (intervenção) da pesquisadora por meio da realização, com as crianças, de oficinas criativas, com temas que aludem ao universo midiático-televisivo, de modo a promover diferentes situações lúdicas (com foco na emergência do pensamento simbólico e da assunção de papéis, o faz de conta), bem como diálogos, entre as crianças e a pesquisadora, que objetivem problematizar as percepções e reflexões das crianças sobre a mídia televisiva. Tais ações também serão videogravadas, para posterior transcrição e análise dos dados construídos. Os encontros acontecerão em aproximadamente um mês, com o total de cinco oficinas, a depender do cronograma de atividades realizadas pela escola nesse período.

Você receberá todos os esclarecimentos necessários antes, durante e após a finalização da pesquisa, e lhe asseguro que o nome de seu/sua filho/a não será divulgado, sendo mantido o mais rigoroso sigilo mediante a omissão total de informações que permitam identificá-lo(a). Os dados provenientes de participação de seu/sua filho/a na pesquisa, tais como as observações e as videograções das aulas e das oficinas registradas no diário de campo posteriormente, ficarão sob a guarda do pesquisador responsável pela pesquisa.

Espera-se com esta pesquisa avançar nos estudos acerca da relação mídia-infância nas áreas da Psicologia e da Educação, no sentido da construção de um olhar crítico das crianças e das instituições escolares acerca do universo midiático em geral.

Se você tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, pode contatar-me por meio do telefone (61) 98471-1684 ou pelo e-mail bruna.pacheco@globo.com.

A equipe de pesquisa garante que os resultados do estudo serão devolvidos aos participantes por meio de um relatório ao (à) professor (a) regente e Direção da escola e um

texto acessível para as crianças sobre a temática estudada com base nos resultados construídos junto à turma, podendo ser publicados posteriormente na comunidade científica.

Este projeto foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Ciências Humanas da Universidade de Brasília - CEP/IH. As informações com relação à assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, ou os direitos do sujeito da pesquisa podem ser obtidos através do email do CEP/IH cep_ih@unb.br.

Este documento foi elaborado em duas vias, sendo a primeira página rubricada e a segunda assinada por mim (pesquisadora) e por você. Uma das vias ficará com o (a) pesquisador (a) responsável pela pesquisa e a outra com o senhor(a). As crianças envolvidas na pesquisa receberão o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido, para que possam ter ciência da pesquisa e possam decidir sobre o interesse ou não em participar da mesma. As crianças poderão optar por assinar o termo de assentimento (ao seu modo) ou terão ainda a opção do aceite por via oral o qual será gravado (áudio).

Assinatura do (a) responsável do participante
pesquisador (a)

Assinatura do (a)

Brasília, DF, _____ de _____ de 2017.

APÊNDICE C

Termo de Assentimento Livre e Esclarecido **Termo de Assentimento Livre e Esclarecido às Crianças**

Olá, criança, você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa “De espectadora a criadora: a criança como protagonista de seus processos de desenvolvimento na cultura midiática”, em que eu, Bruna Pacheco de Almeida, aluna de Mestrado da Universidade de Brasília, sou a responsável. Com essa pesquisa, pretendo investigar e entender como os programas que você assiste na televisão (desenhos animados, filmes, novelas, etc.) aparecem na sua brincadeira.

Em primeiro lugar, quero te dizer que este documento foi elaborado em duas vias (folhas). Caso concorde em participar da pesquisa, eu posso ler todo o documento para você e no final você dá seu assentimento via oral, ou seja, você fala comigo e eu gravo. Ou você pode escrever seu nome em cada folha desse documento. Ele tem duas páginas. Você escolhe o que é melhor para você.

Se você escrever seu nome, um documento (uma folha) ficará para mim, e o (a) outro (a) com você. Caso seja gravado, entregarei uma fita para você, e a outra ficará para mim.

Sua participação ocorrerá nos momentos em que eu observarei sua rotina escolar, tudo que você faz na sua escola. Além disso, vou utilizar uma câmera de filmar, para gravar alguns momentos que você estará brincando tanto sozinho quanto com seus colegas. Você também participará de algumas atividades legais, que desenvolverei com você e seus colegas, usando brinquedos e outras situações envolvendo brincadeiras (as oficinas). As filmagens realizadas ficarão sob minha responsabilidade. Não direi seu nome para ninguém. Você não será identificado. Quero te explicar que todos os documentos a respeito de imagem e fotografia foram dados para seus pais, para que eles também saibam e possam assinar, caso concordem.

Você pode desistir a qualquer momento de participar, mesmo que seus responsáveis tenham assinado o termo de consentimento livre e esclarecido. Inclusive, se você não quiser mais ser filmado, é só me avisar, que sua decisão será respeitada. É importante que você saiba que essa pesquisa não te traz nenhum risco. Eu apenas quero conhecer sua escola, sua rotina escolar, as atividades que você faz, como você brinca e propor brincadeiras interessantes.

Para que eu possa me lembrar depois do que eu vi, terei que anotar as observações em um caderno e usarei a câmera de filmar, para que eu possa ver os vídeos novamente e não perder nada. Eu permitirei, antecipadamente, que todos possam se olhar na câmera, tocar, observar, mexer nela com a presença da professora.

Deixo claro que o conteúdo desse documento poderá (caso seja necessário) ser explicado oralmente, com uma linguagem mais simples e acessível a vocês.

Se você tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, você poderá me encontrar por meio do telefone (61) 98471-1684 ou pelo e-mail bruna.pacheco@globocom.com.

No final da pesquisa, darei um texto acessível para você, seus pais e seus professores, com tudo que aprendi na sua escola. Esse texto pode ser publicado na comunidade científica em seguida.

Este projeto foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Ciências Humanas da Universidade de Brasília - CEP/IH. As informações com relação à assinatura do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido, ou os direitos do sujeito da pesquisa podem ser obtidos através do email do CEP/IH cep_ih@unb.br , o qual já informei para seus responsáveis.

Assinatura do (a) do participante

Assinatura do (a) pesquisador (a)

Brasília, DF, ____ de _____ de 2017.