

BRINCANDO NA ESCOLA: O IMAGINÁRIO MIDIÁTICO NA CULTURA DE MOVIMENTO DAS CRIANÇAS ¹

Iracema Munarim
Gilka Girardello (orientadora)

INTRODUÇÃO

As mídias têm estabelecido uma nova forma de ver e interpretar as situações cotidianas, modificando até mesmo o próprio conceito de infância, que tem sido revisto em termos contemporâneos. Definições diferentes, confusas ou alarmantes, são encontradas nas mais diversas classificações existentes na literatura ou no senso comum. Além disso, tem se tornado comum a discussão sobre o acesso às mídias eletrônicas por parte das crianças, que ora apontam estes meios como benéficos ora como maléficos ao seu desenvolvimento. Polêmicas e dualismos à parte, o fato é que os meios de comunicação eletrônicos fazem parte do dia-a-dia da maioria das crianças em contextos urbanos, isto não pode mais ser negado.

Neste sentido, constitui-se como foco de pesquisa a forma como estão se constituindo as brincadeiras das crianças ou, mais especificamente, as suas diferentes formas de “*se-movimentar*” enquanto brincam. Pensamos na televisão, como meio de comunicação de massa mais difundido na sociedade, especificamente entre as crianças de

1. Uma versão deste texto foi publicada nos anais da 30ª Reunião Anual da ANPED, em Caxambu/2007.

Florianópolis², e em sua presença no universo lúdico infantil. Se enquanto se movimentam as crianças dialogam com o mundo em que vivem (HILDEBRANDT-STRAMANN, 2003), fazendo descobertas e incorporando aspectos de sua vida, como se constitui a relação entre o “*se-movimentar*” das crianças enquanto brincam e os programas a que elas assistem na televisão?

O “*se-movimentar*” é definido neste trabalho como uma das formas de entendimento e compreensão do ser humano em relação ao seu contexto de relações, ao seu mundo. O movimento humano, nas palavras de Kunz (2004) é uma “ação em que um sujeito, pelo seu ‘se-movimentar’, se introduz no Mundo de forma dinâmica e através desta ação percebe e realiza os sentidos/significados em e para o seu meio” (Idem, p.162). Compreendendo o movimento humano como forma de comunicação e reconhecimento do mundo pela criança, já que esta, “enquanto não domina os símbolos da linguagem verbal, fala e se entende com o mundo e os outros através de movimentos que realiza” (KUNZ, 2001, p.40) a pretensão deste trabalho foi constituída a partir da necessidade de se aprofundar acerca dos sentidos do movimento das crianças quando brincam na escola, assim como da relação destas brincadeiras com o imaginário da televisão.

Se as possibilidades do “*se-movimentar*” são limitadas pelo espaço físico (KUNZ, 2004) que leva as crianças, em razão de fatores políticos, econômicos e culturais, cada vez mais a assistir televisão, utilizar o computador ou ficar horas jogando videogame dentro de casa - o chamado confinamento cultural de que fala Perrotti (1990) -, surge a dúvida sobre as possíveis influências destes meios no “*se-movimentar*” das crianças. Tendo como pressuposto que as mídias eletrônicas, principalmente a televisão, fazem parte da realidade das crianças e de suas brincadeiras, o desafio configurado nesta pesquisa é o de entender melhor como os conteúdos da TV (e as linguagens inseparáveis deles), se relacionam com as culturas de movimento infantil³. A presença de

2. De acordo com Girardello e Orofino (2002).

3. De acordo com Kunz (apud GONZÁLEZ e FENSTERSEIFER, 2005), “pertencem à cultura de movimento todas aquelas atividades que envolvem o movimentar-se humano com características lúdicas, de jogo, de brincadeira, de ginástica, de apresentação e competição, reconhecidas num determinado contexto sócio-cultural” (Idem, p.112).



personagens e roteiros de histórias encontradas na mídia, apropriados e ressignificados nas brincadeiras, são fatores limitantes às descobertas das crianças em suas possibilidades de movimento ou, pelo contrário, estimulam a criação de novos gestos e interpretações por parte delas?

Assim, buscou-se investigar possíveis traços do imaginário da televisão no se movimentar de crianças em vivências lúdicas no ambiente escolar. Nesta busca, pretendeu-se pesquisar a presença do imaginário midiático nos processos comunicacionais de que fazem parte os gestos e expressões das crianças durante suas brincadeiras. Para isso, nos propomos a observar crianças brincando no pátio em duas escolas de Educação Infantil situadas no mesmo bairro de Florianópolis: uma particular, que neste trabalho será designada como Jardim de Infância (JI)⁴, com uma pedagogia diferenciada das escolas públicas do estado de SC - a pedagogia Waldorf, e outra, pública municipal, que aqui chamaremos de Núcleo de Educação Infantil (NEI). Um dos critérios de escolha de uma das escolas é o fato de sua pedagogia, Waldorf, desestimular a aproximação das crianças às novas tecnologias.

O objetivo de fazer a pesquisa nas duas instituições foi o de obter, senão um estudo comparativo, algumas possibilidades de vivências diferenciadas com crianças provenientes de diferentes classes sociais, ampliando o universo de reflexão sobre o objeto de pesquisa. Consideramos também a possibilidade de que as crianças matriculadas na instituição Waldorf teriam uma experiência diferenciada das da outra escola com relação à TV - que assistissem menos TV e/ou contassem em casa com uma mediação mais crítica aos programas assistidos, pelo fato de terem sido matriculadas em uma instituição cuja pedagogia não recomenda a audiência de TV por crianças pequenas.

Para que fosse possível desenvolver uma discussão acerca da temática escolhida, foi feito um estudo das relações entre criança, brincadeira e televisão a partir de abordagens teóricas na interface educação e comunicação. Para isso, tomamos como base as idéias de autores que tratam as relações entre crianças e mídias como Buckingham (2000),

4. Destacamos que este não é o nome da escola, apenas a designação genérica das instituições de Educação Infantil ligadas à pedagogia Waldorf.



Orozco (1996), Brougère (2004), Girardello (1998), entre outros, principalmente quando o foco apresentado parte da importância das mediações à relação das crianças com a televisão.

Sendo o imaginário a dimensão principal das brincadeiras, são as mediações dos adultos e o contexto onde elas acontecem que definem a forma como as crianças se apropriam e se relacionam com as mídias. É a partir daí que chegamos à importância de se discutir a educação como parte de um contexto amplo, que torna possível a participação das crianças na criação de sentidos das mídias.

Compreendendo a educação como um dos fatores fundamentais para o entendimento e a participação das crianças na produção de mídia, é a escola, segundo Orozco (1996) uma instituição de mediação, onde as crianças fazem comentários umas com as outras sobre o que viram na TV ou mostram como, durante seus jogos, 'recriam' os personagens televisivos. Isto nos leva a pensar na importância de se problematizar o modo como a televisão tem ajudado a construir as brincadeiras e particularmente o "*se-movimentar*" das crianças, assim como a forma como elas se relacionam com esta mídia. É a escola, no caso específico desta pesquisa as instituições de Educação Infantil, um dos principais lugares onde as crianças interagem com seus pares, compartilham experiências e, acima de tudo, brincam, demonstrando ser esse hoje um dos locais mais importantes para a ação cultural das crianças - onde ainda encontramos tempos e estruturas destinados especialmente às brincadeiras livres (brinquedos no pátio, parques, etc).

As brincadeiras e o imaginário das mídias

Tive como pressuposto no início da pesquisa que os conteúdos da televisão estão presentes no imaginário e conseqüentemente nas brincadeiras das crianças. A minha curiosidade maior era entender como se construía essa relação entre crianças e TV nos momentos de brincadeiras, tentando observar de que forma essa relação se refletia na cultura de movimento destas crianças.

Segundo Brougère (2004), é fato que nossa cultura, e talvez mais ainda a das crianças, tenha absorvido a mídia e, de um modo privilegiado, a televisão. Para ele, "a televisão transformou a vida e a cultura da criança,



as referências de que ela dispõe. Ela influenciou, particularmente, a sua cultura lúdica” (Idem, p.50). E é na brincadeira, onde a criança se apropria de imagens presentes na realidade da qual faz parte, que a cultura lúdica incorpora também elementos presentes na televisão. “Contudo, não basta que as imagens sejam apresentadas na televisão, nem mesmo que elas agradem, para gerar brincadeiras; é preciso que elas possam ser integradas ao universo lúdico da criança” (Idem, p.53).

Os programas da televisão nas brincadeiras das crianças das duas escolas demonstraram ser fatores de contribuição para o entrosamento entre os pares. A escolha de personagens identificáveis por todas ou quase todas as crianças que se reuniam em grupos para a brincadeira tornava a negociação mais fácil, sendo o programa ou personagem da TV um código para a negociação, entendido por todos. Assim, a vontade de brincar em grupo geralmente era facilitada quando as crianças se referiam a algum tema da televisão⁵.

Embora existam diferenças entre as crianças das duas escolas com relação ao acesso à televisão – algumas crianças da escola Waldorf não possuíam acesso a esta mídia em casa -, foi possível perceber uma grande semelhança na preferência geral por um determinado programa, principalmente entre os meninos: os *Power Rangers*. A série, segundo Brougère (2004b)

é uma mistura complexa entre aventuras no *campus* universitário e uma história de ficção científica que vê os heróis, estudantes de aparência comum, se transformarem em guerreiros/robôs do espaço, dotados de naves sofisticadas, que lutam contra monstros, as forças do mal que querem invadir a Terra (Idem, p.277).

5. O cuidado demonstrado pelos pais, através das respostas aos questionários utilizados na pesquisa com que os filhos não fiquem muito tempo em frente à televisão, ou até mesmo da interdição da TV em algumas residências, leva-nos a pensar na importância das mediações no espaço escolar que possibilitam que, mesmo sem o contato direto com a TV em suas residências, as crianças possam atribuir sentidos aos programas e personagens através de suas brincadeiras e objetos/brinquedos.

Analisada por Brougère (2004b), Seiter (1999ab) e Pereira (1999) devido a sua popularidade entre as crianças nos contextos que estes pesquisaram, essa série possui roteiros repetitivos e de fácil compreensão para qualquer leigo no assunto. A violência ali, segundo Brougère, é adoçada, banalizada, não havendo sangue nem mortes (os perdedores desaparecem em outra dimensão). As batalhas representam a lógica de lutas marciais, sempre na luta do bem contra o mal. Podemos lembrar neste contexto uma fala de Brougère durante conferência realizada em Florianópolis no ano de 2006:

Por que as crianças gostam do Power Rangers? Como olhar o problema sem ser com olhos de adulto? Será que os Power Rangers não estão simplesmente reproduzindo a cultura produzida pelas crianças? O programa dá as crianças algo que se aprendeu com as crianças, e esse princípio é o jogo. Nesse sentido, poderíamos dizer que as crianças não imitam a televisão; é a televisão que imita as crianças. O sucesso desses programas estaria assim relacionado às estruturas lúdicas pré-existentes entre as crianças” (BROUGÈRE, registro verbal, 2006).

As referências mais fortes ao programa, observadas tanto no NEI quanto no Jardim de Infância, estão ligadas às cenas de lutas e transformação. As simulações de golpes seguidas por onomatopéias, geralmente acompanhadas por gritos como “*Power Rangers Força Animal*” tornavam a brincadeira ainda mais interessante para ser observada, já que o *se-movimentar* destas crianças parecia ser o canal mais importante para a ressignificação dos conteúdos da série. Situações como essa foram observadas por vários dias durante pesquisa de campo realizada nas duas escolas, embora a presença dos Power Rangers tenha sido ainda mais marcante entre as crianças do Jardim de Infância.

A concentração das crianças que, imersas em seu mundo imaginário, lutam contra os inimigos invisíveis, parece mostrar, à primeira vista, que se trata de uma mera imitação de gestos dos personagens da televisão. Mas mesmo que exista a intenção de ser fiel à realidade do



programa, isso seria impossível não apenas pela falta de recursos, mas também pelos rumos característicos da brincadeira, que não se prende a uma função específica com um fim determinado.

Se a brincadeira começa com uma certa intenção, em seu desenrolar vai adquirindo novas características que podem mudar totalmente a lógica inicial. E é nos momentos em que as crianças se espelham na movimentação de lutas de seus personagens favoritos que elas descobrem diferentes maneiras de se movimentar, criando e recriando gestos de acordo com as situações exigidas durante a brincadeira, solitária ou em grupo. Como afirma Girardello (2000), no contexto das narrativas orais, mas que podemos associar à situação do *se-movimentar* das crianças, “ao contar e recontar o que vêem na TV as crianças têm uma oportunidade de recriar o que viram, num processo de assimilação, adaptação e intensidade imaginativa que pode ser muito rico” (Idem, p.5). É também ao se movimentar que as crianças atribuem sentido às situações observadas em seu cotidiano, experimentando através da intenção e dos sentidos do movimentar-se as mais diferentes formas de interpretar o que acontece em seus mundos.

Enquanto não domina a linguagem verbal, a criança se comunica e se entende com o mundo através dos movimentos que realiza (KUNZ, 2006), e a brincadeira é o tempo em que a criança poderá se expressar livremente, explorando novas situações, dialogando com a realidade através de questionamentos, da apropriação e ressignificação de conteúdos de seu cotidiano. Neste contexto, estando a televisão presente no dia-a-dia das crianças, esta pode ser ou não um elemento inspirador.

Se até aqui pensamos na relação dos programas da TV com o mundo de movimentos das crianças, foi possível perceber, através de uma situação observada no Jardim de Infância, que não somente o *se-movimentar* das crianças pode ser inspirado em filmes ou programas da televisão. No trecho transcrito abaixo é possível observar que não apenas as histórias de filmes levam as crianças a montar seus roteiros nas brincadeiras, mas que também suas próprias formas de se movimentar em determinadas brincadeiras trazem lembranças de certas cenas de personagens.

Luiza e Juliana estão brincando no balanço. Quando Juliana empurra Luiza até o alto ela diz: “Estou voaaaando! Lembra Juliana,



da Era do Gelo 1, quando o elefante disse que saía voando? Tão engraçado.” Juliana dá risada, diz que lembra, não consigo entender o resto, mas dá pra perceber que o papo continua em torno do filme da Era do Gelo 1, agora estão falando do esquilo.⁶

O movimento de ir e vir nas alturas do balanço fez com que Luiza tivesse a sensação de estar voando, o que provavelmente remeteu seus pensamentos a uma determinada cena de filme, engraçada e improvável de acontecer na realidade – um “elefante” voar⁷ -, com certeza muito marcante para ela. Coincidência ou não, naquele momento estava sendo lançado o filme *A Era do Gelo 2*.

A presença de objetos/brinquedos que fizessem referência a algum personagem da televisão não foi significativa nas duas escolas, com exceção dos objetos como tênis, mochila e roupas, como registrado no Diário de Campo:

Reparo que Ruber está usando uma bota do Homem Aranha e recordo que ontem Manhas me mostrou seu tênis “novo e bonito”, da Hello Kitty. Ricardo também usa sua camiseta dos Incríveis.⁸

No Núcleo de Educação Infantil, presenciei durante dois ou três dias algumas crianças carregando consigo brinquedos, geralmente pequenos, que costumavam fazer alusão a algum programa de televisão. Dentre eles, todos mostrados para mim, um boneco do Shrek - cujo registro em foto foi pedido por seu dono - uma pulseira do Batman e bonequinhos da coleção dos chocolates Kinder Ovo. Além dos brinquedos, roupas, calçados e mochilas carregados de mensagens da televisão acompanhavam as crianças diariamente, como pode ser visto na foto 28, tirada por uma das crianças.

Uma situação interessante e que merece reflexão é a forma como as negociações acontecem nas brincadeiras, de acordo com as imagens estampadas nos objetos ou vestimentas das crianças. De acordo com

6. Diário de Campo, 08/06/2006, JI.

7. Luiza usa a palavra “elefante” para se referir ao mamute da história.

8. Diário de Campo, 23/08/2006, JI.



Brougère (2004a, p.73), “a criança se situa na sua prática lúdica diante de imagens constituídas, daquelas que emanam dos brinquedos e daquelas que provêm do seu círculo”. Nessa apropriação de imagens durante a construção dos roteiros lúdicos, foi possível perceber nas duas escolas que a roupa, com a estampa de personagens, ganha status de brinquedo, contribuindo para a fidelidade na representação do personagem. Diferentemente do brinquedo que a criança manipula, nesta situação a criança utiliza seu próprio corpo, e é através de seu *se-movimentar* que a brincadeira acontece, em outra dimensão, não restrita à movimentação de objetos. Para isso ela pode recorrer às imagens encontradas em seus vestuários, como é o caso da fantasia. Isto pode ser percebido ao se prestar atenção na presença intensa das fantasias no cotidiano das crianças de hoje, particularmente no carnaval, e agora também no Halloween, festa tradicional americana que, aos poucos, também ganha ares de tradição por aqui. Brincando assim, a criança torna-se o personagem principal da brincadeira.

Jl:

Ricardo e Marcos começam a conversar para decidir do que iriam brincar. Ouço a opção de Power Rangers. Mas Ricardo olha para sua camiseta dos Incríveis e diz. “Ah, mas não dá, eu to com isso aqui, então eu tenho que ser o Flecha”. (...)

Ouço Ricardo agora com outro amigo no barco: “Mas assim vai dar briga”, diz Mateus. “Mas eu quero ser o Flecha!”, diz Ricardo. “Viu? Falei que assim ia dar briga? Eu também quero ser, podemos ser nós dois”. Ricardo: “Não, se for assim eu não vou mais brincar!”. E sai ‘fazendo bico’. Dá alguns passos, pára para pensar e volta. “Já sei! E se nós dois sermos o Flecha?”. “Então tá!”. E começam a brincar⁹.

A decisão tomada por Ricardo de representar o personagem estampado em sua camiseta e a negociação feita entre os dois meninos nos remetem à reflexão de Kline (1993) sobre os bens de consumo ofertados

9. Diário de campo, 20/04/2006 Jl.



às crianças. Na opinião do autor a oferta de produtos, principalmente através de mídias como a televisão, contribuem para tornar evidente o fato de que a “matriz” da socialização entre as pessoas gira em torno dos bens que adquirimos. Assim poderíamos encarar também as brincadeiras em grupo, que são negociadas coletivamente e construídas a partir das imagens que fazem parte do universo lúdico das crianças, dentre elas, os brinquedos e objetos.

Embora nesta análise tenha sido exposta apenas uma pequena amostra de toda a experiência da pesquisa de campo, é possível confirmar o quanto a TV está presente na escola, em seus conteúdos, no imaginário das crianças, nas brincadeiras. Como vimos, as crianças apropriam-se do que vêem na TV a partir de muitas mediações, entre elas as conversas entre amigos e familiares, caracterizadas por momentos, cenários, negociações que transcendem a tela da TV. E a escola, enquanto instituição, se constitui num importante espaço de encontro, de apropriação e produção de significados.

Enquanto se movimentam, dialogam, negociam, as crianças interpretam, apropriam-se da realidade que vivenciam ou resistem a ela através da brincadeira. E a televisão, fazendo parte deste contexto, mostra-se como um dos elementos de grande presença na vida das crianças. Uma reflexão crítica sobre as mídias com as crianças permitiria que se instaurasse uma relação menos fascinada, mais autônoma, mais crítica frente aos conteúdos transmitidos. E a escola, enquanto um espaço de significação dos conteúdos midiáticos, poderia se constituir num importante canal de diálogo entre adultos e crianças no que diz respeito à apropriação crítica dos sentidos/significados das mídias.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como demonstrado anteriormente, objetivo principal desta pesquisa foi construir um entendimento sobre como estão se constituindo as brincadeiras das crianças em nosso contexto e, mais especificamente, as suas diferentes formas de “*se-movimentar*” enquanto brincam.

Nos questionamos sobre a forma como as crianças pequenas se relacionam com as mídias e como esta relação se configura nas suas brincadeiras, considerando que o imaginário midiático, através da oferta de



produtos culturais produzidos e transmitidos através das mídias, tem sido cada vez mais presente na cultura lúdica das crianças. Entendendo a brincadeira como instância de apropriação e ressignificação cultural, onde a criança dialoga com o mundo e com seus pares e encontra maneiras de entender e questionar as situações vividas em seu cotidiano, indagamos no início deste trabalho se a presença de personagens e roteiros de histórias encontradas na mídia, apropriados e ressignificados nas brincadeiras, são fatores limitantes às descobertas das crianças em suas possibilidades de movimento ou, pelo contrário, estimulam a criação de novos gestos e interpretação por parte delas.

Tentamos evidenciar a importância de compreender o “*se-movimentar*” enquanto um diálogo estabelecido entre os seres humanos e o mundo. As crianças enquanto se movimentam exploram a realidade e descobrem maneiras de comunicação, testam os seus limites e os limites dos objetos. Observando as crianças brincando livremente no pátio da escola, se tornou possível confirmar empiricamente que todo movimento humano é intencional e relacionado ao sentido (TREBELS, 1998). Enquanto se movimentavam e construía os roteiros de suas brincadeiras, as crianças mostraram através da ressignificação de histórias o quanto o contexto e as ofertas culturais são significações importantes na constituição de suas brincadeiras. Quanto mais diversas as experiências, o contato com a natureza, as histórias, os lugares e a diversidade dos brinquedos, mais as crianças exercitam a imaginação, criando e atribuindo sentidos à realidade da qual fazem parte. E quanto mais sentido existir na vida das crianças, mais ricos de sentidos serão os seus movimentos.

Esta constatação nos leva a questionar se a diversidade das produções culturais oferecidas às crianças (brinquedos, espaço físico, contos de fada, histórias, livros e demais suportes simbólicos) são fatores que contribuem para a ampliação do repertório de suas brincadeiras. Acreditamos que sim. As diferenças entre as ofertas culturais nas duas escolas da pesquisa, tanto no nível físico (o espaço, os materiais), como no nível simbólico (as histórias, os livros, as músicas) influenciaram em certa medida as produções culturais das crianças, manifestadas principalmente através de suas brincadeiras. Claro, somando-se a isso as vivências das crianças em outros âmbitos sociais, entre eles, a família.

Entendemos, como demonstra Girardello (2000) que “o papel da TV na vida da criança depende de diversos fatores que interagem

durante a atividade imaginativa da criança que vê televisão” (Idem, p.1), e que para compreender melhor essa relação entre as crianças e as mídias é importante considerar o potencial da imaginação infantil na ressignificação e apropriação cultural. A partir daí acrescentamos a importância de se refletir sobre a presença do imaginário na constituição das mais diversas formas do *se-movimentar* dos seres humanos. Estando imbricados, o *se-movimentar* a partir da imaginação, ou a imaginação instituída a partir do *se-movimentar*, possibilitam às crianças descobrirem diferentes formas de dialogar com seus mundos, com as suas dúvidas, com as suas expectativas. Movimentando-se, fazendo referência a personagens e cenários, criando situações e roteiros para brincadeiras a partir de histórias e programas de televisão, as crianças refletem e questionam, à sua maneira, o mundo que as cerca.

A vontade de se movimentar e de se expressar das crianças mostrou não só a importância da diversidade nas produções culturais encontradas nas escolas mas também das alternativas de espaços para a construção de suas brincadeiras. Os cantinhos, as árvores para subir, os brinquedos, os escorregadores para descer, o campo para o futebol, a terra e as pedrinhas para a culinária, as cordas e o trenzinho fazem parte de uma instância maior que, envolvida pelo imaginário, é transformada no local onde são construídos os castelos, onde vivem os príncipes e princesas, os dragões ou monstros que, dependendo da situação, são derrotados pelos *Power Rangers*, pelas *3 Espiãs Demais* ou pelos príncipes com suas espadas de luz. Sem este espaço de possibilidades no qual o lúdico encontra as mais diversas formas de se manifestar, a imaginação “não tem para onde correr” e as possibilidades de movimento limitam-se num confinamento físico que não estimula novas criações e não leva em conta a condição ativa e curiosa da criança, ansiosa por novas experiências e descobertas.

Se mesmo com as barreiras encontradas na escola e na família o conteúdo da TV se mostra intensamente presente no imaginário, podemos concluir que os processos de mediação estão muito mais presentes na vida dessas crianças do que tão somente o conteúdo da televisão. Eles dizem respeito também aos textos **sobre** a televisão, que circulam na vida social e não apenas no momento da relação com a tela - o que é demonstrado por Orozco (1996), de que nossa relação com a tela da



televisão antecede e prossegue ao seu momento de contato. São os textos da TV e sobre a TV que circulam nas narrativas das crianças, nas brincadeiras, que tornam a escola um dos cenários importantes para a apropriação destes conteúdos, que podem aparecer sob a forma de ponto de partida para o imaginário, para a criação de jogos e brincadeiras ou simplesmente assunto de conversa entre os colegas.

A oportunidade de se fazer a pesquisa de campo durante um período relativamente longo nas escolas permitiu uma observação mais próxima sobre o processo de apropriação por parte das crianças dos conteúdos das mídias, assim como da negociação construída entre elas para as tomadas de decisão (como o tema e os personagens a serem escolhidos para a brincadeira). Brincando com seus pares, as crianças se identificam com o elemento comum que pode ser representado por um personagem ou ação mostrada na TV ou videogame e a partir daí dialogam e constroem regras para seus jogos inspirados neste conhecimento comum.

Naquele contexto observado consideramos a importância das macromediações – de que fala Orozco (1996) – na atribuição de sentidos às mídias pelas crianças no ambiente escolar. Entendidas como cenários indiretos que fazem parte das mediações, as macromediações podem ser definidas pelo contexto amplo que envolve as duas instituições, como a filosofia seguida, a pedagogia, o pátio, a classe social dos sujeitos que ali frequentam, as produções culturais etc. Nas fontes de mediação consideramos a escola como uma mediação institucional, cujos processos de negociação entre os sujeitos que a frequentam variam de acordo com as suas condições materiais, culturais e espaciais. Como fonte de mediação situacional, caracterizamos seus espaços físicos, bem como as propostas pedagógicas que englobam as ofertas culturais destinadas às crianças. São essas fontes de mediação que talvez possam explicar as diferenças encontradas entre as brincadeiras das crianças nas duas escolas pesquisadas, assim como fazer relação ao contexto situacional e de sentidos do se-movimentar das crianças, que encontram na brincadeira a instância maior de mediação, onde são atribuídos sentidos às mídias.

Assim, as observações feitas das crianças brincando no pátio nos possibilitam afirmar que o imaginário midiático interfere na cultura de movimento das crianças, assim como faz parte do universo lúdico infantil. A apropriação por parte delas de expressões verbais ou de



movimento de personagens e programas da TV mostrou-se comum e freqüente nas duas escolas pesquisadas e não demonstrou ser um fator limitante nas suas descobertas de possibilidades de movimento. Relacionado com o contexto de cada escola no seu espaço e com as produções culturais tanto de nível material como simbólico, o imaginário midiático mostrou-se como uma referência a mais na constituição dos roteiros das brincadeiras, como uma oportunidade de criar novos gestos e ações através do *se-movimentar*.

Vale ressaltar que entendemos aqui a criança não como receptora passiva, mas como sujeito de autoria, que cria e produz significados a partir dos conteúdos a que tem acesso na televisão. Portanto, consideramos a capacidade criativa das crianças de não apenas imitar seus personagens favoritos, mas de recriar ações a partir daquilo que observam. Seguindo certos sentidos de movimento, as crianças descobrem outras formas gestuais e de interpretação que são desdobradas pela ação na brincadeira. E é na relação construída pela criança entre o seu "*se-movimentar*" e a ressignificação do imaginário midiático que pensamos no quanto há de elaboração e reflexão crítica dos conteúdos da TV nas brincadeiras das crianças.

Mas mesmo considerando as crianças como atores sociais, sujeitos de autoria e críticos da realidade à qual pertencem, pensamos também na demanda de produtos culturais destinados a elas que também se constituam como elementos inspiradores das brincadeiras. Pela maturidade e experiência de vida, as crianças não podem prescindir das formas de mediação dos pais e da escola, especialmente no que diz respeito à televisão, que se mostra tão presente em suas vidas. As qualidades duvidosas de brinquedos e programas que passam na TV devem ser discutidas num quadro mais amplo, o dos Direitos da Criança (1989) que afirmam as necessidades de proteção, participação e provisão.

Por isso a necessidade de se refletir na sociedade e no âmbito acadêmico sobre as formas de desenvolver o uso positivo da televisão pelas crianças, em iniciativas educacionais que busquem o desenvolvimento da autonomia e do pensamento crítico, numa formação voltada para o desenvolvimento de cidadãos ativos, esforçados por reivindicar a qualidade das mídias.



Nessa trajetória de pesquisa evidenciaram-se os processos que as crianças criam durante as brincadeiras para elaborar os sentidos das mídias e relacioná-los com suas experiências. São estes caminhos apontados principalmente pelas crianças da pesquisa que nos levam a pensar em apenas um final provisório para este trabalho. Como o pátio das escolas repleto de crianças brincando, todo o pensamento está em movimento e a escrita é apenas uma de suas formas de registro. Esperamos daqui evoluir para outros patamares de discussão, tendo sempre em mente, enquanto adultos que nunca deixaram de ser crianças, a importância da cultura lúdica, da imaginação e do movimento na vida dos seres humanos.

REFERÊNCIAS

- BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e Cultura**. São Paulo: Cortez, 2004a.
- BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedos e Companhia**. São Paulo: Cortez, 2004b.
- BUCKINGHAM, David. **Crescer na Era das Mídias** (After the Death of Childhood: growing up in the age of electronic media, 2000). Tradução: Gilka Girardello e Isabel Orofino (no prelo).
- GIRARDELLO, Gilka. e OROFINO, Isabel. A Pesquisa de Recepção com Crianças. Encontro da COMPÓS – Associação Nacional de Programas de Pós-Graduação em Comunicação, 11, **Anais...** Rio de Janeiro: 2002.
- _____. **TV, Narração de Histórias e o Imaginário Infantil**. II Jornada Mídia e Imaginação Infantil, UFRGS, Porto Alegre, novembro de 2000.
- GOMES, Itânia. **Ingenuidade e Recepção: as relações da criança com a TV**. Disponível em www.facom.ufba.br/sentido/ingenuid.html.
- HILDEBRANDT-STRAMANN, Reiner. **Textos pedagógicos sobre o ensino da Educação Física**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2003.
- KLING, Stephen. **Out of the Garden: Toys and Children's Culture in the Age of TV Marketing**. Verso, London/New York, 1993.



KUNZ, Elenor. **Educação Física: Ensino e Mudanças**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2004.

_____. TREBELS, Andreas H. (org.). **Educação Física crítico-emancipatória: com uma perspectiva da pedagogia alemã do esporte**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2006.

OROZCO, Guillermo. **Televisión y Audiencias: un enfoque cualitativo**. Proyecto Didáctico Quirón, nº 45. Ediciones de La Torre; Universidad Iberoamericana. Madrid, 1996.

PEREIRA, Sara de J.G. **A televisão na família: processos de mediação com crianças em idade pré-escolar**. Universidade do Minho, Braga, Portugal, Ed. Bezerra, 1999.

PERROTTI, Edmir. A Criança e a Produção Cultural: Apontamentos sobre o lugar da criança na cultura. In: ZILBERMANN, R. **A produção cultural para a criança**, 4 ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1990.

_____. **Confinamento Cultural, Infância e Leitura**. SP: Summus, 1990.
SEITER, Ellen. **Television and new media audiences**. Oxford University Press Inc, New York: 1999a.

_____. Power Rangers at Preschool: Negotiating Media in Child Care Settings. In: KINDER et al. **Kid's Media Culture**. Duke University Press, Durham/London, 1999.

TREBELS, Andreas. Aprender a movimentar-se. Pontos referenciais para uma teoria pedagógica do movimentar-se. Seminário Brasileiro em Pedagogia do Esporte, **Anais ...** Santa Maria: UFSM, 09-13 de setembro de 1998.

_____. Movimentar-se: aprender e ensinar. Orientações antropológico-filosóficas. Seminário Brasileiro em Pedagogia do Esporte, **Anais ...** Santa Maria: UFSM, 09-13 de setembro de 1998.