



CULTURA LÚDICA E CULTURA MIDIÁTICA NA CONTEMPORANEIDADE: O QUE AS CRIANÇAS PEQUENAS REVELAM ACERCA DESTA RELAÇÃO

Marluci Guthiá Ferreira¹

RESUMO

Este artigo apresenta o resultado de uma pesquisa concluída em 2014, cujo objetivo principal foi tentar compreender como as crianças se relacionam com as mídias eletrônicas na contemporaneidade, e como estas participam da configuração dos modos de viver a infância a partir do estudo da cultura lúdica infantil. Para este texto, foi realizado um recorte de algumas cenas e narrativas das crianças a fim de revelar a relação que estas estabelecem entre o brincar e a cultura midiática nos dias atuais. Através deste estudo, sob o aporte teórico da Sociologia da Infância, foi possível perceber, nas expressões e manifestações das crianças durante a pesquisa de campo, um forte intrincamento da cultura midiática nas brincadeiras e referências tanto com relação aos artefatos, aos produtos, bem como a presença dos objetos de consumo relacionados a essas referências.

Palavras-chave: Educação Infantil; Cultura lúdica; Cultura midiática.

PLAYFUL CULTURE AND MEDIA CULTURE IN CONTEMPORARY: WHAT YOUNG CHILDREN REVEAL ABOUT THIS RELATIONSHIP

ABSTRACT

This article presents the results of a survey completed in 2014, whose main objective was trying to understand how children relate to electronic media in contemporary society, and how they participate in the configuration of the ways of living childhood, from the study of the playful children culture. For this text, a cut of some scenes and narratives of children was made in order to reveal the relationship they establish between the play and the media culture today. Through this study, under the theoretical support of the sociology of childhood, it was revealed in the expressions and manifestations of children during the field research a strong intricacy of media culture in kidding and references, both regarding to artifacts and products, as well the presence of consumer goods related to these references.

Keywords: Early Childhood Education; Play culture; Media culture.

CULTURA LÚDICA Y CULTURA MEDIÁTICA EN LA CONTEMPORANEIDAD: LO QUE LOS NIÑOS PEQUEÑOS REVELAN ACERCA DE ESTA RELACIÓN

RESUMEN

Este artículo presenta el resultado de una investigación concluida en 2014, cuyo objetivo principal fue intentar comprender cómo los niños se relacionan con las medias electrónicas en la contemporaneidad, y cómo estas participan de la configuración de los modos de vivir la infancia desde el estudio de la cultura lúdica infantil. Para este texto fue realizado un recorte de algunas escenas y narrativas de los niños con el objetivo de revelar la relación que ellas establecen entre el

¹ Doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina. Professora Titular do Curso de Pedagogia do Centro Universitário Municipal de São José - USJ. Membro do Grupo de pesquisa EDUMÍDIA - Educação, Comunicação e Mídias - UFSC / Cnpq. E-mail: <marlucigf@yahoo.com.br>



jugar y la cultura mediática en los días actuales. A través de este estudio, bajo el aporte teórico de la Sociología de la Infancia, fue posible percibir, por medio de las expresiones y manifestaciones de los niños, durante la investigación de campo, una fuerte intrincación de la cultura mediática en los juegos, y referencias tanto con relación a los artefactos, a los productos, como la presencia de los objetos de consumo relacionados a esas referencias.

Palabras-clave: Educación Infantil; Cultura lúdica; Cultura mediática.

Introdução

Este artigo apresenta o resultado de uma pesquisa concluída em 2014, realizada sob o aporte teórico da Sociologia da Infância, cujo objetivo principal foi tentar compreender como as crianças se relacionam com as mídias eletrônicas na contemporaneidade, e como estas participam da configuração dos seus modos de viver a infância, a partir do estudo da cultura lúdica infantil.

Veen e Vrakking (2009, p. 30) afirmam que existe “aparentemente uma nova espécie que atua em uma cultura cibernética global com base na multimídia”. Será que podemos afirmar que, de fato, existe uma nova espécie? Há realmente uma *geração digital*? Seria possível uma generalização das crianças ao ponto de chamá-las atualmente de *crianças digitais*? Então, cabe também a indagação: Se há uma *geração digital*, como é que esta geração age e como ela manifesta sua cultura lúdica na contemporaneidade? Estas foram algumas indagações que impulsionaram o desenvolvimento desta pesquisa, a fim de tentar conhecer as crianças inseridas no contexto da Educação Infantil e compreender sua relação com a cultura midiática.

Neste sentido, Dornelles (2012) considera que é preciso investir em estudos e refletir sobre a relação entre as crianças e o mundo digitalizado na atualidade. Os tempos da infância são múltiplos, e não é possível tomá-la como universal nem absoluta, visto que, na atualidade, pelos efeitos da globalização, a mudança e a pluralização das suas identidades é o que se afigura como a marca preponderante da infância (SARMENTO, 2001).

Deste modo, na tentativa de elucidar algumas das indagações de investigação, nas seções a seguir, faz-se um recorte do estudo e são resgatadas cenas e narrativas das crianças, com o objetivo de revelar a relação que estas estabelecem entre o brincar e a cultura midiática nos dias atuais.

Cultura midiática e cultura lúdica: discutindo conceitos

A cultura midiática está presente no cotidiano das crianças e este fato tem despertado o interesse de pesquisadores que se dedicam a investigar o universo infantil. Ainda que muitos utilizem a expressão *cultura midiática* de maneira indiscriminada e generalizada, já que o termo e sua abrangência são consensuais, a expressão ainda está longe de um consenso quanto às formas, gêneros e códigos culturais a que a expressão pode ser empregada, e quanto à dinâmica cultural que as mídias instauram (SANTAELLA, 2003). Neste sentido, a expressão *cultura midiática* é utilizada, no presente estudo, assim como em Santaella (2003, p. 54), como sinônimo de “cultura das mídias”. Sendo assim, passa-se a explicitar o termo “cultura das mídias”, tomando de empréstimo as palavras de Lucia Santaella:

[...] novas sementes começaram a brotar no campo das mídias com o surgimento de equipamentos e dispositivos que possibilitaram o aparecimento de uma cultura do disponível e do transitório: fotocopiadoras, videocassetes e aparelhos para gravação de vídeos, equipamentos do tipo *walkman* e *walktalk*, acompanhados de uma remarcável indústria de *videoclips* e *videogames*, juntamente com a expansiva indústria de filmes em vídeo para serem alugados nas videolocadoras, tudo isso culminando no surgimento da TV a cabo. Essas tecnologias, equipamentos e as linguagens criadas para circularem neles têm como principal característica propiciar a escolha e consumo individualizados, em oposição ao consumo massivo. São esses processos comunicativos que considero como constitutivos de uma cultura das mídias (SANTAELLA, 2003, pp. 15-16).

Veen e Vrakking (2009) desenvolveram um importante estudo sobre essa nova geração, que aprendeu desde cedo a lidar com as novas tecnologias, geração que os autores denominam de *Homo zappiens*, pois:

[...] cresceu usando múltiplos recursos tecnológicos desde a infância: o controle remoto da televisão, o *mouse* do computador, o *minidisc* e, mais recentemente, o telefone celular, o *iPod* e o aparelho de mp3. Esses recursos permitiram às crianças de hoje ter controle sobre o fluxo de informações, lidar com informações descontínuas e com a sobrecarga de informações, mesclar comunidades virtuais e reais, comunicarem-se e colaborar em rede, de acordo com suas necessidades (VEEN e VRAKKING, 2009, p. 12).

O estudo de Veen e Vrakking (2009) vem corroborar os argumentos de outros autores, que afirmam que as crianças aprendem por meio do brincar (Brougère, 2004, 2010; Salgado, 2005; Salgado; Pereira; Souza, 2005; Buckingham, 2007; Odininio, 2009). Nas palavras de Veen e Vrakking (2009, p. 12):

O Homo zappiens aprende por meio do brincar e das atividades de investigação e descoberta relacionadas ao brincar. Sua aprendizagem começa tão logo ele jogue no computador e a aprendizagem logo se torna uma atividade coletiva, já que os problemas serão resolvidos de maneira colaborativa e criativa, em uma comunidade global. Os jogos de computador desafiam o Homo zappiens a encontrar estratégias adequadas para resolver problemas, a definir e categorizar problemas e uma variedade de outras habilidades metacognitivas na aprendizagem.

Mas Brougère salienta que “não existe na criança uma brincadeira natural. A brincadeira é um processo de relações interindividuais, portanto de cultura” (BROUGÈRE, 2010, p. 104). E acrescenta: “a brincadeira é, entre outras coisas, um meio de a criança viver a cultura que a cerca, tal como ela é verdadeiramente, e não como ela deveria ser” (BROUGÈRE, 2010, p. 62).

A brincadeira é uma mutação do sentido, da realidade: as coisas aí tornam-se outras. É um espaço à margem da vida comum, que obedece a regras criadas pela circunstância. Os objetos, no caso, podem ser diferentes daquilo que aparentam. Entretanto, os comportamentos são idênticos aos da vida cotidiana (BROUGÈRE, 2010, p. 106).

Wajskop (1995, p. 28), tomando como base a concepção sócio-antropológica, também compreende que “a brincadeira é um fato social, espaço privilegiado de interação infantil e de constituição do sujeito-criança como sujeito humano, produto e produtor de história e cultura”.

A brincadeira, na perspectiva sócio-histórica e antropológica, é um tipo de atividade cuja base genética é comum à da arte, ou seja, trata-se de uma atividade social, humana, que supõe contextos sociais e culturais, a partir dos quais a criança recria a realidade através da utilização de sistemas simbólicos próprios (WAJSKOP, 1995, p. 28).

Brougère (2010) entende que a brincadeira, que pode ser, às vezes, uma escola de conformismo social, isto é, uma forma de as crianças se adequarem às situações propostas, também pode se configurar como espaço de invenção, de criação, de curiosidade, de experiências diversas, ainda que a sociedade ofereça às crianças poucos meios para isso.

Compartilha-se da ideia de Brougère (2010) que a televisão influenciou a cultura lúdica das crianças. Neste estudo, entende-se cultura lúdica como

uma estrutura complexa e hierarquizada, constituída (essa lista está longe de ser exaustiva) de brincadeiras conhecidas e disponíveis, de costumes lúdicos, de brincadeiras individuais, tradicionais ou universais (se isso pode ter sentido) e geracionais (próprias a uma geração específica). Essa cultura inclui, ainda, um ambiente composto de objetos e, particularmente, de brinquedos [...] (BROUGÈRE, 2010, p. 53-54 grifos do autor).

A cultura lúdica é estratificada e compartimentada, e acontece de modo diferente nos lugares em que a brincadeira pode ocorrer: a criança faz uso de aspectos diversos de sua cultura lúdica em casa ou na escola. Além disso, essa cultura lúdica apresenta uma interdependência com a cultura global e integra elementos externos, que acabam influenciando a brincadeira. Os brinquedos se inserem nessa dinâmica (BROUGÈRE, 2010).

Para este autor, a mídia televisiva influencia nas brincadeiras das crianças na medida em que elas podem se valer das temáticas propostas no quadro de estruturas das suas brincadeiras já usuais. De acordo com Brougère (2010, p. 57),

Nem tudo se presta à brincadeira! A brincadeira não aparece como uma imitação servil daquilo que é visto na televisão, mas sim como um conjunto de imagens que têm a vantagem de ser conhecidas por todas, ou quase todas as crianças, de ser combinadas, utilizadas, transformadas, no âmbito de uma estrutura lúdica.

Brougère (2010), ao abordar as contribuições da televisão para as brincadeiras das crianças, ressalta que estas não recebem, de modo passivo, os conteúdos televisivos. Nas palavras do autor,

[...] a criança não se limita a receber passivamente os conteúdos, mas reativa-os e se apropria deles através de suas brincadeiras, de maneira idêntica à apropriação dos papéis sociais e familiares nas brincadeiras de imitação (BROUGÈRE, 2010, p. 58).

Em relação ao papel da TV sobre a imaginação infantil, Girardello (2005) entende que não se pode fazer uma análise de forma isolada; é preciso considerar três fatores: “1. quanto tempo a criança passa assistindo TV; 2. o tipo de mediação adulta, ou seja, a qualidade geral do cotidiano da criança; 3. o conteúdo da programação” (GIRARDELLO, 2005, p. 6).

Contudo, para esta autora, do ponto de vista da imaginação, há um critério para verificar a qualidade de um programa de TV, “seria ver o que ele oferece para apoiar a necessidade que a criança tem de elaborar suas ansiedades por meio da fantasia” (GIRARDELLO, 2005, p. 7).

Para Pinto (2000), através da mídia televisiva os sujeitos infantis têm acesso a “[...] inumeráveis situações, informações e problemas em torno da vida social e natural, próxima e distante, sobre diversas facetas e dimensões do tempo e do espaço, numa linguagem complexa que resulta de uma combinação de várias linguagens” (PINTO, 2000, p. 266).

A consideração das crianças como actores sociais de pleno direito, e não como menores ou como componentes acessórios ou meios da sociedade dos adultos, implica o reconhecimento da capacidade de produção simbólica por parte das crianças e a constituição das suas representações e crenças em sistemas organizados, isto é, em culturas (PINTO; SARMENTO, 1997, pp. 20-21).

Neste sentido, Cohn (2005, p.35) também afirma que “as crianças não são apenas produzidas pelas culturas, mas são produtoras de cultura”; elas “têm autonomia cultural em relação ao adulto” (COHN, 2005, p. 35).

Esta afirmação também é corroborada por Prado (1999), que constatou, através de sua pesquisa ao observar crianças brincando em uma creche pública, que estes sujeitos recriam, reelaboram e ressignificam muitas brincadeiras. Assim, segundo esta autora, meninas e meninos apropriavam-se dos espaços e dos brinquedos da instituição de maneiras

diversas, muitas vezes fora do proposto ou esperado pelos professores, justamente pelo fato de que as crianças não ficavam apenas submetidas às referências dos adultos.

Desse modo, por intermédio da mediação com o outro, que ensina, aprende e faz junto, as crianças constroem seu mundo de cultura, um sistema de comunicação e uma rede de significados e, portanto, expressões culturais específicas. Específicas porque adultos e crianças não são iguais e, da mesma forma, não estabelecem relações como iguais. Entretanto, não basta reconhecer a diferença entre eles, mas a alteridade, o trânsito entre as diferenças (PRADO, 1999, p. 114).

Levin (2007) é um dos defensores da necessidade de se compreender melhor essas crianças que vivem em um mundo de novas tecnologias. Por isto este autor afirma que

Conseguiremos compreender a problemática das crianças e a demanda que ela expressa se nos inserirmos na nova realidade imaginária, digital e virtual em que se estrutura e desenvolve o mundo da meninada, abordando-a principalmente do ponto de vista do ato de brincar, como dimensão fundamental da vida infantil (LEVIN, 2007, p. 16).

Dentro desta linha de pensamento, buscou-se desenvolver um estudo acerca da relação entre crianças e mídias, em uma abordagem mais social, tentando compreender os elementos que as mídias eletrônicas trazem na configuração dos modos de vivenciar a infância na contemporaneidade.

A metodologia de pesquisa e os sujeitos envolvidos

Dialogando com os estudos que tecem reflexões e trazem indicativos para a construção de uma metodologia de pesquisa com crianças (KRAMER, 2002; SALGADO, 2005; BUCKINGHAM, 2007; GIRARDELLO, 2008; ODININO, 2009; RIVOLTELLA, 2008; FANTIN, 2009; GOMES, 2012; entre outros), foi possível compor as linhas gerais de um plano de investigação alicerçado em princípios éticos e em instrumentos teórico-metodológicos coerentes e equilibrados (FANTIN, 2009), visando a conhecer a relação que os sujeitos infantis estabelecem com a cultura midiática.

Portanto, buscou-se, nesta pesquisa, um estudo de caso com abordagem qualitativa, o qual se configurou também como pesquisa-intervenção, cruzar diversos

procedimentos e instrumentos de investigação para captar as vozes infantis, tentando reunir os dados *gerados*² através das observações participantes, fotografias, desenhos, registros filmicos e escritos, complementados com conversas informais com o grupo de crianças, e também com entrevistas com os pais ou responsáveis.

Neste sentido, tendo cuidado também com os princípios éticos na pesquisa com crianças (e também com adultos), quanto à preservação ou não da identidade dos sujeitos infantis (KRAMER, 2002), decidimos coletivamente – crianças, pais e pesquisadora - identificar as crianças com seus nomes reais e revelar sua autoria, visto que foi explicado sobre os objetivos da investigação aos envolvidos, obtendo previamente a autorização das crianças e de seus pais, inclusive para o uso de imagens e áudio do grupo de crianças.

Enquanto pesquisadora atenta à coerência de uma investigação realizada *com* crianças, houve a necessidade de *escutá-las* em suas variadas manifestações, pois, revisitando as palavras de Rocha (2008, p. 44, grifos da autora): “temos muito a aprender e conhecer sobre as crianças tratadas no plural, - suas múltiplas infâncias vividas em contextos heterogêneos – e temos muito a debater sobre as orientações teórico-metodológicas, quando se trata de *pesquisa com crianças*”.

A pesquisa empírica foi realizada em um grupo com vinte crianças da Educação Infantil, com idade entre cinco e seis anos, sendo dez meninos e dez meninas. Este grupo é de um Centro de Educação Infantil (CEI) pertencente à Rede Municipal de Ensino de Palhoça – SC, situado na região central do município. A Instituição atende 157 crianças, e foi escolhida por sua localização e representatividade no município, já que, por estar na região central, atende crianças de várias comunidades de Palhoça e com perfil socioeconômico diversificado.

Com inspiração também nos estudos de Salgado (2005) e Odininio (2009), nesta pesquisa se utilizou do cruzamento de dois eixos metodológicos: o uso da observação participante realizada ao longo das ações das crianças em atividades lúdicas e o uso de

² Utiliza-se o termo *geração de dados*, cunhado por Graue e Walsh (2003), em substituição à expressão coleta de dados, pois, assim como estes autores, entende-se que “os dados não estão à nossa espera, quais maçãs nas árvores prontas a serem colhidas. A aquisição de dados é um processo muito ativo, criativo e de improvisação” (idem, p. 115). Vale dizer que o termo *coleta de dados* é utilizado quando os autores/pesquisadores com os quais se dialoga neste estudo assim o fizeram.

pesquisa-intervenção, pois houve o planejamento e a organização de situações em oficinas com o intuito de conhecer a relação entre o brincar infantil e a cultura midiática.

A pesquisa empírica com as crianças no CEI totalizou dezesseis encontros. Em três destes foram realizadas as sessões da pesquisa-intervenção, onde se optou por desenvolver, primeiramente, uma oficina de desenhos produzidos pelas crianças acerca *do que elas mais gostam de fazer em casa*, com o intuito de também perceber seus movimentos, gestos, diálogos e preferências durante esta situação proposta ao grupo. A oficina do brinquedo foi outra atividade proposta às crianças, onde foi solicitado que elas trouxessem de casa um brinquedo preferido para brincar em sala. A sessão de desenho animado foi mais uma situação planejada para tentar conhecer as crianças na sua relação com a cultura midiática. Além dessas sessões de pesquisa-intervenção, também foram realizadas conversas informais com as crianças durante as brincadeiras no parque, buscando conhecer suas preferências em relação à brincadeira, brinquedo, programa de TV, desenho animado e o que mais gostam de fazer em casa.

Com o intuito de complementar e confrontar os dados *gerados* durante a investigação em campo, também se buscou estabelecer uma comunicação com os pais ou responsáveis pelas crianças. Assim, optou-se por enviar aos pais do grupo uma Carta-Convite, a fim de verificar aqueles que estavam interessados em participar de uma entrevista com a pesquisadora. Portanto, foi realizada, nas casas das crianças, uma entrevista com os pais ou responsáveis que aceitaram o convite.

Esta mesma ideia de também considerar o contexto familiar nas pesquisas com crianças é defendida por Fróis (2010, p. 91), quando traz a seguinte afirmação em sua investigação:

[...] ainda que não seja foco deste estudo investigar as relações da família com a criança, é importante demonstrar que a organização familiar vai interferir no contato da criança com o brincar analógico e digital. Destacam-se também outros fatores, como a condição socioeconômica e a acessibilidade dessa família e dessa criança ao brincar analógico e digital.

Pinto e Sarmiento (1997, p. 22) também entendem que “a interpretação das culturas infantis, [...], não pode ser realizada no vazio social, e necessita de se sustentar na

análise das condições sociais em que as crianças vivem, interagem e dão sentido ao que fazem”.

Para finalizar esta seção, tomam-se emprestadas as palavras de Odino (2009, p. 246):

[...] o produto de nossa pesquisa, mais do que pretender constituir-se num conjunto teórico conclusivo acerca das percepções das crianças [...], configura-se como um documento que contém registros visuais e escritos, frutos de uma interação entre crianças, adultos e um universo cultural permeado pelas mídias.

As vozes de meninas e meninos: o brincar dos sujeitos infantis e sua relação com a cultura midiática na contemporaneidade

Nesta seção, com o intuito de dar visibilidade às relações sociais, às vivências e experiências das crianças do grupo pesquisado e, em um esforço de síntese, de tentar comunicar pelo *outro*, neste caso, as crianças, empresta-se destaque para alguns episódios registrados em campo, pois se entende que revelam a cultura lúdica destes sujeitos infantis e seu entrelaçamento com a cultura midiática na contemporaneidade.

Partindo do arcabouço teórico já delineado sucintamente neste texto e considerando a importância de *auscultar* as crianças (ROCHA, 2008), a pesquisadora foi ao encontro respeitosa das meninas e dos meninos do grupo para capturar as nuances, os traços, as cores, os sons, os ritmos, enfim, as vivências dos sujeitos infantis durante a estada em campo, a fim de compor um panorama da cultura lúdica do grupo.

Neste sentido, considera-se importante enfatizar que o brincar infantil foi o fio condutor para realizar a investigação e desenvolver as reflexões e análises aqui tecidas. Pois, assim como Ferreira (2004, p. 84), entende-se que

[...] o brincar é um dos meios de realizar e agir no mundo, não unicamente para as crianças se prepararem para ele, mas, usando-o como um recurso comunicativo, para participarem na vida cotidiana pelas versões da realidade que são feitas na interação social, dando significado às ações.

Deste modo, a partir de um olhar atento, cuidadoso e sensível às manifestações das crianças durante as atividades lúdicas na instituição de educação, foi possível perceber que estes sujeitos infantis estabelecem relações diversificadas com seus pares, com outras crianças e com os adultos, e evidenciam que seus repertórios lúdicos são de fato alimentados pela cultura midiática, especialmente a mídia televisiva. A seguir são apresentados trechos das notas de campo e fotografias, em que, nas situações lúdicas, as crianças demonstram fazer uso de personagens de desenho animado e de filmes infantis para compor o enredo das brincadeiras, bem como de objetos e brinquedos que são apresentados pela televisão.

Na primeira cena, Alan brinca com o boneco *Max Steel* e Yasmin participa da brincadeira. Eles estabelecem o seguinte diálogo:

Alan: - O boneco morreu.
 Pesquisadora: - Por que ele morreu?
 Alan: - Ah, porque o boneco do mal que tem o olho invisível soltou uma bomba, e o *Max Steel* morreu.
 Yasmin: - Ah, pára de dizer que ele morreu!
 Pesquisadora: - Por que você diz isso, Yasmin?
 Yasmin: - Ah, porque eu quero que ele diga que ele está vivo, está vivo! Sabia que eu assisti no cinema o filme *A Era do Gelo 4*? Você já assistiu?
 Pesquisadora: - Eu já assisti também.
 Alan: - Eu já fui ver o filme *Shrek* para sempre. O *Shrek* foi matar as bruxas, mas ele não conseguiu.
 Yasmin: - Olha o meu chinelo! Eu ganhei ontem da minha madrinha. É da *Monster High*.
 Pesquisadora: - E onde você viu esse desenho?
 Yasmin: - Na Sky! Esse desenho passa na Sky, mas eu também já vi no cinema.
 Pesquisadora: - E você pediu para ela comprar esse chinelo?
 Yasmin: - Não, eu não pedi, mas ela sabia que eu gostava desse desenho.
 (Registro do diário de campo – 14/09/2012).

Ilustração 1 – Registro fotográfico de menino brincando com o boneco *Max Steel*



Fonte: Autora, 2012.

Ilustração 2 - Registro fotográfico de menina mostrando sua sandália da *Monster High*



Fonte: Autora, 2012.

Ainda houve a oportunidade de perceber outras situações que revelaram a forte presença da televisão nas brincadeiras, ações e falas das crianças, o que confirma as discussões tecidas nesta pesquisa sobre a relação mídia televisiva e cultura lúdica infantil, como os estudos de Fernandes (2003), Silva (2009), Odicino (2009) e Brougère (2010). Os excertos a seguir ilustram esta afirmação:

Diz Yasmin: - Quando eu crescer quero ser cantora! Eu quero ser igual à Chayenne.

Pesquisadora: - Quem é Chayenne?

Vitória: - É aquela que ficou sem voz, da novela das empreguetes!

(a criança refere-se à novela *Cheias de charme*, exibida às 19 horas na Rede Globo).

Yasmin: - A profe vê essa novela?

Pesquisadora: - Não, eu não assisto.

Vitória: - Ah, eu gosto da novela Carrossel, mas o meu pai não deixa eu ver.

Pesquisadora: Por quê?

Vitória: - Ah, porque ele quer assistir a novela!

(Registro do diário de campo – 14/09/2012).

Yasmin chega perto de Gabriely e cria com ela uma brincadeira com as personagens da novela Carrossel. Yasmin diz que é a Maria Joaquina. Eu pergunto por que. Ela diz: Ah, *porque a Maria Joaquina é mais chique e é rica*.

(Registro do diário de campo – 09/11/2012)

Já no parque do CEI, durante as brincadeiras do grupo foi possível observar situações entre as crianças e registrar algumas cenas que também remetem ao repertório lúdico midiático dos sujeitos infantis, como os desenhos animados povoando as atividades lúdicas de meninos e meninas, exemplificados no caso de João Gabriel (Ilustração 3), o qual brincava satisfeito com sua máscara da personagem *Friagem* do desenho animado Ben 10, e no caso de Luan e Filipe (Ilustração 4) que brincavam no parque com o brinquedo do peixe *Nemo*.

Ilustração 3 - Registro fotográfico de João Gabriel brincando no parque com a máscara do *Friagem* (personagem do desenho Ben 10)



Fonte: Autora, 2012.

Ilustração 4 - Registro fotográfico de Luan e Filipe brincando no parque com o boneco *Nemo*



Fonte: Autora, 2012.

É importante refletir sobre estes objetos e brinquedos evidenciados na cultura lúdica das crianças pesquisadas, revelando-as sujeitos consumidores de uma produção cultural direcionada ao público infanto-juvenil. Por isto, compartilha-se da ideia de Dornelles (2011, p. 96 grifos do autor):

As crianças pós-modernas são capturadas pelas regulações de poder. Elas aprendem desde cedo que consumir é possuir determinados objetos ou marcadores sociais, adotar certo estilo de vida é “condição” necessária para a “felicidade”, é ter poder. Portanto, consumir é, também, uma forma de poder, um modo ou um estilo de autossubjetivação ou de governo de si.

Em outro dia da pesquisa empírica no CEI, observou-se atentamente a Luan e Filipe, que também brincavam com bonecos *Max Steel*, colocavam um dos bonecos sob a terra e falavam que o haviam matado, revelando um enredo rico e recheado de elementos do imaginário infantil, e também midiático.

Fica evidenciado que as crianças utilizam bonecos de personagens de desenhos animados como suporte para as suas brincadeiras com seus pares, mas, na maioria das vezes, as atividades lúdicas se desenvolvem com ações e enredos criados por elas próprias, revelando que há, na cultura lúdica infantil, uma relação ativa de manipulação dos objetos e, às vezes, de uma (re)criação da cultura, conforme já foi abordado neste estudo.

Percebeu-se, no grupo pesquisado, a presença predominante da mídia televisiva, principalmente das narrativas dos desenhos animados, nos cenários e enredos que as crianças organizavam em suas brincadeiras. Em uma cena, por exemplo, foi possível observar o menino Alan usando o objeto corda, não para pular, mas para brincar de *motoqueiro fantasma* com a corda enrolada no pescoço. O menino afirmou que viu isso na televisão.

Destaca-se, a seguir, excerto do diário de campo que revela a influência das mídias também no repertório musical das crianças deste grupo, pois meninos e meninas de pouca idade já cantam músicas divulgadas atualmente nas mídias, como as canções do chamado *sertanejo universitário* e do *funk*.

Alan, ainda no balanço, canta várias músicas: “Eu quero tchu, eu quero tcha...”. Pergunto quem canta essa música e ele diz que é Lucas e Marcelo. Algumas crianças acompanham Alan na música. Depois, ele canta “Tchere, Tchere, Tchere, Gustavo Lima e você...”. E canta também a música

“Assim você mata o papai, ai ai ai...” . E logo partiu para cantar a música “Ai se eu te pego...”, também acompanhado de outras crianças. Pergunto onde eles ouvem as músicas e Alan diz:

- *No rádio! É o meu pai, a minha mãe e a minha irmã que colocam as músicas, aí eu escuto todas.*

(Registro do diário de campo – 31/08/2012).

Em relação às músicas, na prática pedagógica com crianças pequenas, compartilha-se da ideia de que

[...] não se trata de negar a entrada, na instituição educativa de qualquer tipo de música trazida pelas crianças, porque seria como negar a história dessas crianças. Porém, não é também seguir a moda, as determinações do mercado de bens simbólicos. É, no mínimo, questionar tudo que aí chega, [...]. É possibilitar a coexistência dos mais variados tipos de música, de modo a provocar o encontro e o debate de significados e sentidos – do estranhamento às entranhas do novo (OSTETTO, 2008, p. 58).

Dito isto, considera-se importante enfatizar que se entende que a Educação Infantil deve “ampliar a participação ativa e informada das crianças na cultura de mídias que as cerca” (BUCKINGHAM, 2007, p. 286).

As brincadeiras tradicionais mobilizando as crianças do grupo

Para conhecer o repertório cultural das crianças, é preciso mergulhar intensamente no seu brincar diário. Assim, vale dizer que as fotografias produzidas pelas crianças também foram fundamentais para conhecer sua cultura lúdica, pois o olhar delas sobre objetos e brinquedos ajudou a compor o panorama da cultura lúdica infantil deste grupo. Isto porque se entende que “o olhar das crianças permite revelar fenômenos sociais que o olhar dos adultos deixa na penumbra ou obscurece totalmente” (PINTO; SARMENTO, 1997, p. 25).

Neste sentido, as fotografias produzidas pelas crianças em suas casas revelaram que o universo infantil destes sujeitos está repleto de objetos e brinquedos expostos pela mídia televisiva, e que o consumo infantil é motivado pelo discurso midiático que as rodeia, conforme pode ser visualizado pelas fotografias destacadas a seguir.

Ilustração 1 – Registros fotográficos de brinquedos e objetos realizados por Yasmin Luize em sua casa (destaque para Bonecas e objetos da linha *Princesas Disney*, bonecas *Barbie*, bonecas e quebra-cabeça *Monster High*)



Fonte: Yasmin Luize, 2013 (criança participante da pesquisa).

Cabe salientar que as crianças, sujeitos protagonistas desta investigação, revelaram, em seu dia a dia, atividades lúdicas que podem ser consideradas como tradicionais, pois os novos conteúdos destas atividades, originados especialmente pela televisão, vêm se inserir em estruturas de brincadeiras que meninos e meninas já dispõem e dominam (BROUGÈRE, 2010). Ou seja, os modos atuais das brincadeiras das crianças reativam estruturas de brincadeiras que fazem parte da cultura lúdica há várias gerações (BROUGÈRE, 2010).

Foi possível constatar que as brincadeiras de correr, escorregar, subir/descer, pular corda, brincar com areia entre pneus, brincar com carrinhos, brincar no balanço, brincar de se pendurar, eram atividades recorrentes entre as crianças deste grupo. Não somente pelo fato de ir ao parque ser uma proposta diária na rotina da instituição (exceto em dias de chuva), mas principalmente porque estas atividades lúdicas mobilizavam enormemente estes sujeitos infantis. Com isso, foi possível testemunhar, entre as crianças, situações de disputa pelos brinquedos do parque, algumas destas foram resolvidas por elas mesmas e outras que necessitaram da mediação adulta.

Neste sentido, muitas foram as cenas (Ilustração 6) nas quais foi possível observar, e até vivenciar com as crianças, suas fantasias, seus movimentos, suas brincadeiras com bambolê, com bolinhas de gude, com bilboquê, com carrinhos, com corda de pular, com balanço, com areia, ou seja, muitos brinquedos e brincadeiras tradicionais mobilizavam os interesses destas crianças, mesmo na era das mídias digitais.

Ilustração 6 – Registro fotográfico de crianças brincando com bambolê, bolinha de gude, bonecas e carrinhos



Fonte: Autora, 2012.

Vale dizer que, algumas vezes, os brinquedos tradicionais também foram suporte para outras atividades lúdicas entre as crianças deste grupo, como observado na brincadeira com bambolês.

Ana Kariny, Yasmim e Emily brincam com os bambolês, mas agora os transformam em uma passagem para os cachorros. Elas imitam cachorros que vão pegar os outros do outro lado do bambolê (porta). Vitória Luana e Amanda juntam-se na brincadeira dos bambolês. (Registro do diário de campo – 09/11/2012).

Ilustração 7 – Registro fotográfico de crianças brincando com bambolês e imitando cachorros



Fonte: Autora, 2012.

Considera-se importante salientar que algumas brincadeiras, como andar de bicicleta, transformam-se, modificam-se devido ao surgimento de novos brinquedos. Assim, das crianças participantes desta pesquisa, duas delas fotografaram em suas casas um brinquedo que também costumam usar em seus momentos de ludicidade – o patinete - indicando que a ação *andar de bicicleta* pode ganhar outras variações na atualidade.

Deste modo, concorda-se com Viana (2005), quando afirma que

[...] o lúdico digital não vem substituir as boas brincadeiras tradicionais. O lúdico digital acontece na medida em que as circunstâncias individuais, do grupo e da sociedade de forma geral, permitem, mas ele não substitui a necessidade natural na criança de exercitar sua ludicidade de forma mais concreta nos playgrounds, ou brincando de pega-pega e amarelinha nos

espaços limitados (condomínios, escolas, clubes), ou ainda através de esportes, dentre outras formas (VIANA, 2005, p. 225).

Em um esforço de refletir sobre as questões colocadas acima, e diante do panorama da cultura lúdica dessas crianças já delineado neste texto, entende-se que esses meninos e meninas fazem pouco uso das mídias digitais em seu brincar diário. Foi possível verificar que, na maior parte do tempo que as crianças dispõem para suas atividades lúdicas no dia a dia, seja em casa ou na instituição de Educação Infantil, é recorrente a preferência pelas brincadeiras ao ar livre, como jogar bola, andar de bicicleta, brincar de casinha e bonecas, brincar com carrinhos - no pátio de casa, ou por estar diante da tela da TV; e brincadeiras, como pega-pega, pular corda, andar no balanço, subir e descer, escorregar, pular, de casinha e de bonecas, de carrinhos, na areia e sobre os pneus - na instituição de Educação Infantil.

Portanto, foram vivenciadas poucas situações com as crianças em que as tecnologias digitais estiveram presentes. Considera-se que a inserção dos sujeitos desta pesquisa na cultura digital ainda ocorre de forma lenta e tímida.

Esta constatação corrobora o argumento de Buckingham (2008) a respeito do discurso sobre a aclamada *geração digital*, ou seja, o que os pesquisadores da vertente *otimista* afirmam como regra, pode se apresentar como exceções. É preciso considerar, também, o contexto cultural, social e econômico onde ocorrem as ações desses sujeitos infantis, já que as tecnologias digitais costumam ser menos acessíveis àqueles pertencentes às classes menos abastadas.

Considerações finais

O acompanhamento empírico das situações vividas pelas crianças no cotidiano da instituição educacional mostrou como, neste espaço, podem ser percebidas as manifestações dos atravessamentos entre a cultura midiática e a cultura lúdica infantil nos momentos de brincadeiras.

Nas expressões e manifestações das crianças durante a pesquisa de campo, percebeu-se um forte intrincamento da cultura midiática nas brincadeiras e referências, tanto com relação aos artefatos (celulares, videogames, aparelhos de TV), aos produtos

(jogos eletrônicos, filmes, programas e séries de TV, músicas), bem como à presença dos objetos de consumo relacionados a essas referências (mochilas, sandálias, roupas, etc.). No brincar, percebeu-se como aparecem os comportamentos, atitudes, opiniões e críticas agendadas e motivadas pela cultura midiática. Ao mesmo tempo, muito das brincadeiras tradicionais estava presente, seja de forma mais preservada, seja de modo híbrido, incorporando as referências culturais vindas das mídias na contemporaneidade.

Assim, é urgente que os estudos com crianças pequenas tentem conhecer as manifestações infantis, seus olhares sobre a realidade, suas vivências e experiências na era digital através de instrumentos de pesquisa variados que registrem atentamente como elas estão brincando para produzir sua cultura lúdica.

Compreende-se este estudo como uma leitura contextualizada de um grupo de crianças pequenas e seus modos de vivenciar e manifestar sua cultura lúdica, em outras palavras, ele se apresenta como uma análise variável, flexível e crítica da realidade investigada.

Por fim, entende-se que a beleza deste estudo está justamente na aposta de lançar mão de várias estratégias a fim de dar oportunidade às crianças de se manifestarem, de expressarem sensações e sentimentos, gostos e desejos, vontades e necessidades, enfim, de abrir espaços para as vozes infantis ecoarem em um universo quase sempre impregnado do olhar adulto. Assim, lembrando o poema de Barros (2008, p. 47), as vozes das crianças participantes desta pesquisa parecem dizer “Eu não sou da informática: eu sou da invencionática”.

Referências

BARROS, Manoel de. **Memórias Inventadas**: as infâncias de Manoel de Barros. São Paulo: Editora Planeta do Brasil, 2008.

BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e Companhia**. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. **Brinquedo e Cultura**. 8. ed. – São Paulo: Cortez, 2010.

BUCKINGHAM, David. **Crescer na era das mídias eletrônicas**. Tradução: Gilka Girardello e Isabel Orofino. São Paulo, Loyola, 2007.

BUCKINGHAM, David. Introducing Identity. In: BUCKINGHAM, D. (Org.). **Youth, Identity, and Digital Media**. Cambridge, MA: The MIT Press, p. 1-24, 2008.

COHN, C. **Antropologia da criança**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

DORNELLES, Leni Vieira. Artefatos culturais: ciberinfâncias e crianças zappiens. In: DORNELLES, L. V.; BUJES, M. I. E. (Orgs.). **Educação e infância na era da informação**. – Porto Alegre: Mediação, 2012.

DORNELLES, Leni Vieira. **Infâncias que nos escapam** – Da criança na rua à criança cyber. 3. ed. Petrópolis, Vozes, 2011.

FANTIN, Mônica. A pesquisa com crianças e mídia na escola: questões éticas e teórico-metodológicas. In: GIRARDELLO, G; FANTIN, M. (Orgs.) **Práticas culturais e consumo de mídias entre crianças**. Florianópolis: UFSC/CED/NUP, 2009.

FERNANDES, Adriana Hoffmann. **As mediações na produção de sentidos das crianças sobre os desenhos animados**. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2003. Disponível em: www.dbd.puc-rio.br.

FERREIRA, Manuela. Do “Averso” do Brincar ou... as Relações entre Pares, as Rotinas da Cultura Infantil e a Construção da(s) Ordem(ens) Social(ais) Instituintes(s) das Crianças no Jardim-de-Infância. In: SARMENTO, Manuel Jacinto e CERISARA, Ana Beatriz. **Crianças e Miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação**. Porto: Edições ASA, 2004, p. 55- 104.

FRÓIS, Érica Silva. **As práticas da criança na contemporaneidade: o brincar analógico e digital - Uma perspectiva acerca do corpo no processo de subjetivação infantil**. 2010. Dissertação (Mestrado em Psicologia), Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

GIRARDELLO, Gilka E. P. O florescimento da imaginação: crianças, histórias e TV. In: I Seminário Educação, Imaginação e as Linguagens Artístico-Culturais. 5 a 7 de setembro de 2005.

GIRARDELLO, Gilka. Produção cultural infantil diante da tela: da TV à internet. In: FANTIN, M.; GIRARDELLO, G. (Orgs.). **Liga, roda, clica: estudos em mídia, cultura e infância**. Campinas, SP: Papyrus, 2008.

GOMES, Lisandra Org. **Particularidades da infância na complexidade social** – Um estudo sociológico acerca das configurações infantis. São Paulo, SP. Tese de doutorado. USP, 2012.

GRAUE, M. E.; WALSH, J. D. **Investigação etnográfica com crianças: teorias, métodos e ética**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.

KRAMER, Sonia. Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 116, p. 41-59, jul. 2002.

LEVIN, Esteban. **Rumo a uma infância virtual?**: a imagem corporal sem corpo. Trad. Ricardo Rosenbush. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

ODININO, Juliane Di Paula Queiroz. **As super-heroínas em imagem e ação**: Gênero, Animação e Imaginação Infantil no Cenário da Globalização das Culturas. Florianópolis, SC. Tese de doutorado. Programa Interdisciplinar em Ciências Humanas. UFSC, 2009.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. “Mas as crianças gostam!” Ou sobre gostos e repertórios musicais. In: OSTETTO, Luciana E.; LEITE, Maria Isabel (Orgs.). **Arte, Infância e Formação de Professores**: Autoria e Transgressão. 5ª ed. - Campinas, SP: Papirus, 2008.

PINTO, Manuel; SARMENTO, Manuel J. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In: **As crianças**: contextos e identidades. Coleção Infans. Centro de Estudos da Criança. Universidade do Minho, 1997.

PINTO, Manuel. **A Televisão no Quotidiano das Crianças**. Porto: Afrontamento, 2000.

PRADO, Patrícia Dias. As crianças pequeninhas produzem cultura? Considerações sobre educação e cultura infantil em creche. **Pro-Posições**. vol. 10 nº1 (28) março de 1999.

RIVOLTELLA, Pier Cesare. A formação da consciência civil entre o “real” e o “virtual”. In: FANTIN, M.; GIRARDELLO, G. (Orgs.). **Liga, roda, clica**: estudos em mídia, cultura e infância. Campinas, SP: Papirus, 2008.

ROCHA, Eloísa Acires Candal. Por que ouvir as crianças? Algumas questões para um debate científico multidisciplinar. In: CRUZ, Silvia Helena Vieira (Org.) **A criança fala**: a escuta de crianças em pesquisas. São Paulo: Cortez, 2008.

SALGADO, R. G.; PEREIRA, R. M. R.; SOUZA, S. J. e. Pela tela, pela janela: questões teóricas e práticas sobre infância e televisão. In: **Caderno Cedes**, Campinas, vol. 25, n. 65, p. 9-24, jan./abr. 2005.

SALGADO, Raquel Gonçalves. **Ser criança e herói no jogo e na vida**: a infância contemporânea entre o brincar e os desenhos animados. 2005. Tese (Doutorado em Psicologia) – Departamento de Psicologia, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005. Disponível em www.dbd.puc-rio.br.

SANTAELLA, Lucia. **Culturas e artes do pós-humano**: da cultura das mídias à cibercultura. São Paulo: Paulus. 2003.

SARMENTO, Manuel Jacinto. A globalização e a infância: impactos na condição social e na escolaridade. In: GARCIA, Regina Leite; FILHO, Aristeo Leite (Orgs.). **Em defesa da educação infantil**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

SILVA, Rogério Correia da. A televisão e a criança que brinca. In: SOUTO, Kely Cristina Nogueira et al. (Orgs.). **A infância na mídia**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009, p. 155-195.

VEEN, Wim; VRAKKING, Ben. **Homo Zappiens**: educando na era digital. Tradução Vinicius Figueira. Porto Alegre: Artmed, 2009.

VIANA, Claudemir Edson. **O lúdico e a aprendizagem na cibercultura**: jogos digitais e internet no cotidiano infantil. Tese (Doutorado em Ciências da Comunicação) – Programa de Pós-Graduação em Ciências da Comunicação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

WAJSKOP, Gisela. **Brincar na pré-escola**. São Paulo: Cortez, 1995.

RECEBIDO EM 22 DE FEVEREIRO DE 2015.

APROVADO EM 23 DE ABRIL DE 2015.