

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS**

**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

**RENATA REIS GENUÍNO**

**OS IMPACTOS DA MÍDIA NO IMAGINÁRIO INFANTIL**

**CAMPINAS**

**2016**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS**

**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

**RENATA REIS GENUÍNO**

**OS IMPACTOS DA MÍDIA NO IMAGINÁRIO INFANTIL**

Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) apresentado à Coordenação de Curso de Licenciatura em Pedagogia, da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), como requisito para obtenção do título de Licenciado em Pedagogia.

Orientadora: Profa. Dra. Heloísa Andreia de Matos Lins.

**CAMPINAS**

**2016**

Ficha catalográfica  
Universidade Estadual de Campinas  
Biblioteca da Faculdade de Educação  
Rosemary Passos - CRB 8/5751

G289i Genuino, Renata Reis, 1994-  
Os impactos da mídia no imaginário infantil / Renata Reis Genuino. –  
Campinas, SP : [s.n.], 2016.

Orientador: Heloisa Andreia de Matos Lins.

Coorientador: Carlos Eduardo Albuquerque Miranda.

Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) – Universidade Estadual de  
Campinas, Faculdade de Educação.

1. Infância. 2. Mídias sociais. 3. Tecnologias da educação. 4. Imaginação. I.  
Lins, Heloisa Andreia de Matos, 1974-. II. Miranda, Carlos Eduardo  
Albuquerque, 1965-. III. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de  
Educação. IV. Título.

## Folha de aprovação

Campinas, 06 de Janeiro de 2017.

---

Prof. Dr. Heloísa Andreia de Matos Lins  
*Orientadora*

---

Prof. Dr. Carlos Miranda  
*Segundo leitor*

## **Agradecimentos**

A minha orientadora, Heloisa Lins, que me acolheu docemente durante essa trajetória compreendendo e apoiando em todos os momentos. Ao professor Carlos Miranda cujas observações refletiram em importantes contribuições à pesquisa.

O meu profundo agradecimento a equipe escolar que protagonizou essa pesquisa por permanecerem disponíveis e prontos a me ajudar abrindo espaço para o desenvolvimento do trabalho de forma acolhedora e alegre.

Aos amigos que, apesar de todas as dificuldades, permaneceram por perto durante este momento mostrando-me que, apesar das dificuldades e ausências, certos laços jamais serão desfeitos.

Ao Diego Castello que, com todo amor, calma, leveza, paciência e carinho me incentivou em todos os momentos. Obrigada pelo companheirismo, por buscar entender minhas prioridades e pelas palavras de ânimo nos momentos em que pensei em desistir. Sem você essa trajetória teria sido muito mais difícil.

E, aos meus familiares, aos quais dedico este trabalho. Obrigada por tudo que fizeram para que eu conseguisse chegar até aqui. Sei que esta conquista não é só minha, é de vocês também. Muito obrigada.

## Resumo

O objetivo da pesquisa é discutir os impactos das mídias na imaginação infantil a partir de autores da perspectiva histórico-cultural e da pedagogia da infância. A metodologia tem cunho qualitativo e baseou-se em recortes, por parte da pesquisadora, temporais-espaciais de determinados fenômenos que ocorreram em uma sala de aula de educação infantil da rede municipal de Campinas. A partir do conceito de imaginação de Vygotsky que a considera como um trabalho de construção do homem sobre o homem, procurou-se conhecer as influências nas brincadeiras infantis e também nas formas como as crianças se relacionam entre si e com o mundo, uma vez que as relações das mídias com as infâncias não devem ser analisadas de forma simplista e dicotômica, tornando-se “vilãs” ou “salvadoras” da infância, já que convergem com outros fenômenos sociais.

Palavras-chave: imaginação, infâncias, mídias, educação infantil.

## Sumário

1. Introdução.....	1
2. O conceito de infância em movimento: mídias em foco.....	6
3. Mídias, infâncias e imaginação.....	12
4. Método.....	16
4.1 Instrumentos de pesquisa.....	17
4.1.1 Diário Reflexivo online.....	17
4.1.2 Diálogo sobre personagens midiáticos com as crianças.....	18
4.1.3 Registro fotográfico.....	19
4.2 Proposta de descrição e análise de dados.....	20
5. Descrição e análise dos dados.....	22
5.1 Os suportes das mídias como ferramentas para as brincadeiras.....	22
5.2 Ressignificações infantis entre o brincar, as mídias e a imaginação.....	24
5.3 Crianças como novo nicho de mercado consumidor e suas consequências nas infâncias.....	26
6. Considerações finais.....	29
7. Referências Bibliográficas.....	30
8. Anexos.....	35
8.1 – Termo de consentimento livre esclarecido (TCLE).....	35
8.2 – Diário reflexivo.....	37
8.2.1 “- Ele não queria vir para a escola para ficar jogando no celular”.....	39
8.2.2: “- Pelo menos eu posso usar o tablet dela”.....	40
8.2.3: “- Não tia, o seu aparece game-over ”.....	42
8.2.4: “- Samsung é muito ruim, tia”.....	43
8.2.5: “- Corrida de carrinho meu pai deixa”.....	46
8.2. 6: “- Estou muito ocupado trabalhando”.....	47
8.2.7: “- Isso aí não é pra sua idade”.....	51

8.2.8: “- Hulk esmaga” .....	51
8.2.9: “- Trilha sonora do Bob Esponja” .....	52
8.2.10: “Eu tenho tudo da Elsa” .....	52
8.2.11: “- A gente viu no sítio do Pica Pau Amarelo” .....	53
8. 3 - Apresentação dos personagens .....	54

## Introdução

Este trabalho nasce da intenção de refletir sobre as narrativas fantasiosas na educação infantil. Penso que a temática escolhida surge pelas minhas experiências como auxiliar de sala e também no reolhar da minha infância, momento em que as histórias fantasiosas despertaram sensações e emoções que se tornaram um diferencial na forma como me relaciono com o outro e o mundo que me cerca.

Sempre fui muito agitada. Uma das maiores dificuldades da minha mãe era pentear meu cabelo. Mais do que o comprimento e os muitos nós presentes, o maior desafio era que eu ficasse quieta, enquanto ela tentava, insistentemente, manter cada cachinho em seu lugar. Por conta do desembaraçar rotineiro e incansável, das inúmeras tranças feitas e desfeitas e dos infinitos nós que ela fazia questão de desmanchar, nasceu em mim uma enorme paixão por histórias.

O único modo que minha mãe conseguia me manter sentada, imóvel, esperando que ela terminasse as tranças, era inventando histórias. Ela e minha avó tentaram de tudo: livros para colorir, brinquedos de montar, bonecas, carrinhos...Tudo em vão. Eu gostava mesmo era das histórias que minha mãe contava. Não podia ser nada conhecido: aquela não era a hora de ouvir “Chapeuzinho vermelho” ou “Rapunzel”; isso eu ouvia na escola ou na hora de dormir. Naquele momento, gostava de sentir o medo das bruxas que comiam crianças, a tristeza na hora em que o herói morria ou a esperteza da princesa que armava um plano mirabolante para salvar o príncipe em perigo. As histórias contadas naqueles momentos, rotineiramente possuíam fins trágicos, personagens amorais e tramas que não eram resolvidas no final.

O tempo passou e a minha fixação por histórias não diminuiu. Chegara o momento em que eu mesma cuidava dos meus cabelos e não ouvia mais as histórias da minha mãe, mas tinha sempre em mãos livros e mais livros de literatura. O aprendizado da leitura e da escrita foi muito incentivado pela minha família e, além de ser o princípio da minha independência literária, gerou uma grande mudança na forma como eu enxergava as histórias. Celso Sisto afirma que:

Todo contador de histórias foi marcado, de alguma forma, pela literatura. Provavelmente porque leram ou contaram histórias para ele na infância. Ou porque aprendeu a brincar com as palavras e aprendeu a ‘descascá-las’, e vislumbrou a possibilidade de construir um outro mundo através da ficção (2001: p.39).

Com sete anos, meus pais se separaram e, cada vez mais, apoiei-me na literatura como um recurso ambíguo que, ao mesmo tempo, proporcionava-me fuga e entendimento da situação. Minha mãe casou-se novamente com o que eu me nego a chamar de “padrasto”, uma vez que ele sempre se fez como um segundo pai, ainda que o meu pai biológico permanecesse sempre presente. Meu pai também se casou novamente e, há nove anos, tenho um “irmãozinho”, o André, que foi meu primeiro contato com a contação de histórias e alfabetização de crianças, antes mesmo da faculdade.

Durante o ensino fundamental, passei por duas escolas. Na primeira, tive contato com professores excelentes e, mesmo com método apostilado e uma rotina bem rigorosa, tais professores proporcionaram-me o início de reflexões críticas que influenciaram diretamente minha escolha de curso na graduação. Todo início de aula de Geografia, o professor escrevia na lousa: “Para que(m) serve teu conhecimento?” e até hoje essa incógnita vive em mim e me move a querer aprender, conhecer e questionar.

Já a segunda escola, que era religiosa e extremamente autoritária, tive dificuldades de adaptação. Lembro-me que era obrigada a aceitar algumas regras do colégio e, ao contrário do que alguns dos meus antigos professores me ensinaram, na minha nova escola eu não podia questionar as regras para entendê-las, era “pecado” perguntar. Então, muito desmotivada com aquele ambiente, optei em entrar em uma das escolas técnicas estaduais da minha cidade, para realizar o ensino médio.

A escola técnica possuía grêmio estudantil, jornal feito pelos próprios estudantes e sarau a cada 15 dias. A maioria dos alunos permanecia na escola por dois períodos, isso fazia com que os estudantes se apropriassem dos espaços de forma diferenciada e tivessem maior participação das decisões escolares. Todo esse envolvimento tornou essa escola muito diferente das outras que eu havia estudado; havia em mim a sensação de pertencimento em relação à escola.

Escolhi realizar o Técnico de Edificações, junto ao ensino médio. Na época, não tinha ideia de qual curso prestaria no vestibular, mas como sentia muita dificuldade em Matemática e Física, escolhi um dos cursos que mais possuía tais matérias para que eu tivesse maiores chances de contato e aprendizado.

O ensino técnico - que a princípio era somente um reforço dos conteúdos que não gostava - tornou-se minha paixão; acreditei ter encontrado minha profissão na área de construção civil. Mas, ainda assim, durante os três anos de Ensino Médio, a matéria de Literatura continuava como a minha preferida. Hoje percebo que estava dividida: por um lado via a parte prática em aprender tais conteúdos (o que fez com que eu os apreciasse) e, por outro, continuava -e continuo- instigada pela produção de sentidos da realidade através de histórias.

No cursinho pré-vestibular, comecei a repensar se era realmente Engenharia Civil o que eu queria. No contato com alunos de graduação e professores, percebi que a concretude que encontrei no ensino técnico tornava-se novamente abstrata na graduação. Depois de realizar um estágio temporário em uma empresa privada, veio a certeza que não era aquilo que me dava paixão, não era o que me movia a aprender mais.

Durante o cursinho me questionava frequentemente “Para que(m) serve MEU conhecimento?”. Eu sabia que o contato com pessoas, a troca de experiências devia fazer parte da minha futura profissão. O período de inscrição dos vestibulares se aproximava e eu ainda não tinha decidido entre Psicologia, Pedagogia e Jornalismo. Optei por pedagogia por acreditar que me traria mais felicidade no trabalho e porque acredito que ser professora era a melhor forma de servir o meu conhecimento ao outro.

Durante a graduação, duas áreas de interesse se sobressaltavam sobre as demais: A psicologia e a contação de histórias. Os maiores contatos que tive relacionados aos temas de meu interesse, pensando na formação do sujeito, foram nas disciplinas EP376 “Prática de Ensino e Estágio Supervisionado nos Anos iniciais do Ensino Fundamental” que enfatizou o planejamento, desenvolvimento e avaliação dos projetos de ensino envolvidos nas práticas educativas; a disciplina EP471 “Escola, Alfabetização e Culturas da Escrita” que abordou conhecimentos da ordem da escrita, seus usos e objetos, discursos e lugares de produção e, por fim, a disciplina EP158 “Educação, Corpo e Arte” que é uma disciplina que tem caráter teórico-prático e introduz os estudantes às diferentes linguagens corporais e/ou artísticas em suas relações com o processo educacional.

Outro fator diferencial na forma como compreendo a importância da contação de histórias na educação, foi o fato de ter realizado estágio remunerado como

auxiliar de classe em uma escola privada no centro de Campinas. A professora que acompanhei, durante um ano, fazia com que histórias tivessem espaço excepcional em sala de aula, fosse por meio da leitura, do teatro, de filmes, entre outras formas.

Daí surge minha inquietação como indivíduo pesquisador: diante de toda a rotina dentro da educação infantil, era na hora da história que as crianças mais se envolviam com o que era proposto, criavam situações, comparavam os relatos com suas experiências e comentavam sobre o que estava sendo narrado. Além de, naquele momento, demonstrarem “entrar na história”. Era rotineiro que os personagens causassem sentimentos tão exacerbados que, por inúmeras vezes, as crianças corriam com medo, queriam conversar com os personagens para auxiliá-los ou enganá-los e ficavam extasiados de felicidade quando o embate principal da história era resolvido. Segundo Mantovani, “contar histórias desperta percepções, aguça a visão, a audição, o paladar, o olfato e o tato, deixando os sentidos mais sensíveis, desenvolvendo e formando habilidades cognitivas que facilitam o ato de criar” (2006: p.148).

Com todas essas percepções e estudos já realizados sobre o tema, questionei-me: como a imaginação se faz importante para a criança? De que formas os professores devem instigar os alunos?

Então, ao chegar o momento em que foi necessário escolher uma temática para a produção do trabalho de conclusão de curso, outras questões, a partir da escolha do tema com minha orientadora, começaram a surgir: como trabalhar em sala de aula o contar histórias, com toda a tecnologia que vem sendo desenvolvida e apresentada às crianças? Quais são as “novas formas” de se contar histórias? Quais são as “novas formas” de ver o livro? Haveria mudanças significativas, portanto, no modo de as crianças terem contato com as histórias e em suas formas de imaginação, para além do suporte material em que as histórias circulam (livros ou telas, por exemplo)? Chartier (1921) diz que “a revolução do livro eletrônico é uma revolução nas estruturas do suporte material do escrito assim como nas maneiras de ler.” (p. 13). Assim, sem pretender esgotar efetivamente essas discussões, mas com base nelas, questiona-se, por exemplo: como os professores poderiam lidar e apresentar às crianças essa revolução, como chamou Chartier? Os professores têm possibilidade de acesso a tais mudanças? Quais seriam, de fato, as especificidades das escolas, nos diferentes contextos em que, por vezes a tecnologia circunda

determinados contextos infantis e, ao mesmo tempo, se afasta de tantos outros? As crianças demonstram interesse pelas histórias que chamaram a atenção de gerações anteriores como, por exemplo, os contos de fadas? Como a imaginação das crianças poderia estar sendo vivenciada, a partir de suas próprias expressões? Como as mídias, dentro deste contexto, são vistas pelas crianças?

Então, após realizar um mapeamento entre as pesquisas existentes no Brasil, em teses, artigos e reportagens fica evidente a necessidade de discussão sobre a multiplicidade de infâncias na contemporaneidade e como essas se relacionam com as visões dos adultos sobre o impacto das mídias nas crianças. É preciso considerar que a tecnologia está presente na sociedade de maneira distinta para diferentes públicos, inclusive para os pequenos que estão em um processo ativo no qual procuram construir sentido para as práticas culturais que participam. As culturas infantis são em grande parte (re)construídas a partir da perspectiva que os adultos tem das vivências infantis, pouco escutamos e damos espaços as crianças para que se manifestem.

Deste modo, neste estudo, tenho como objetivo refletir sobre como as mídias circundam as realidades infantis e como as mesmas são explicitadas em suas narrativas fantasiosas, brincadeiras e outras formas de expressão dentro do contexto escolar da educação infantil.

## **O conceito de infância em movimento: mídias em foco**

A separação entre crianças e adultos começou na Renascença e ganhou força com a expansão da industrialização capitalista, com isso, Buckingham (2004) aborda o conceito de infância como um estágio distinto da vida, como uma ideia em si fundamentalmente moderna. Também segundo Ariès (1978) a ideia de infância constitui-se como uma categoria social construída recentemente na história da humanidade, surgida então de um tempo histórico e de condições socioculturais determinadas.

O autor afirma que anteriormente à sociedade industrial, a duração da infância se limitava até a idade em que a criança necessitava de cuidados físicos para a sua sobrevivência, por volta dos sete anos. Após este período, a criança passava a conviver diretamente com os adultos, compartilhando tanto o trabalho quanto jogos. Com a consolidação da família moderna e à destruição das formas comunitárias sociais tradicionais, as famílias reorganizaram-se em função das necessidades da ordem capitalista. Com isso, estabeleceu na burguesia, a partir do século XVII, a ideia de maior intimidade nos núcleos familiares, da valorização da vida privada e do sentimento de união afetiva entre o casal e entre pais e filhos.

Em sociedades capitalistas, segundo Miranda (1989), definidas pelas relações estabelecidas entre classes sociais antagônicas, a origem da criança determina uma condição específica de infância. Não existe, portanto, uma natureza infantil, mas uma condição de ser criança, socialmente determinada por fatores que vão do biológico ao social, produzindo uma realidade concreta. Assim, a dependência da criança é um fato social e não um fato natural. Com isso, atualmente, as infâncias são cada vez mais permeadas pelas mídias e por novas tecnologias que se constituíram como fenômenos sociais recorrentes em determinados cotidianos infantis.

As crianças convivem diariamente com as imagens, tecendo novas experiências e novas formas de perceber o mundo e a si próprias. Sendo então consideradas como seres sociais, integradas a seu meio (incluindo o midiático e tecnológico). Para Alan Prout (2010), fenômenos sociais como esses são de alta complexidade e, por isso, devem ser compreendidos pelo misto de cultura e natureza. Ao pensar na constituição das particularidades da infância, o autor acrescenta que não necessariamente tais compreensões – cultural e natural – são

tidas como antagônicas, o que resulta na necessidade de análises complexas sobre a infância. Dessa forma, Prout (2010) defende que as relações que se estabelecem entre os indivíduos e a cultura são socialmente construídas e heterogêneas, portanto, as relações não devem ser pensadas como uma divisão pré-determinada e estável, como explicitado pelo autor abaixo:

Apenas quando a vida social é reconhecida como heterogênea, a divisão *a priori* de entidades (pessoas, adultos, crianças, corpos, mentes, artefatos, animais, plantas, arquiteturas etc.) entre cultura e natureza torna-se pensável [...] Nem é preciso dizer que isso é muito mais desafiador analiticamente do que partir de uma divisão estável e predeterminada entre o natural e o cultural” (p.740).

A infância está em constante processo de mudança. Assim como Fontes (2005) e Pinheiro (2001), Buckingham (2004) afirma que a vida das crianças está cada vez mais institucionalizada, privatizada, menos estável e segura:

Se a autonomia das crianças tem sido restrita em certo sentido, já que elas passam mais tempo de lazer sob a supervisão familiar, os recursos econômicos destinados ao seu lazer aumentaram substancialmente. O lazer infantil vinculou-se inexoravelmente à ‘revolução do consumo’ do período pós-guerra; e, neste processo, muitos serviços que eram antes oferecidos pelo estado (bibliotecas, quadras de esporte, museus e clubes de jovens) caíram em declínio ou precisaram se reinventar em termos comerciais – tornando-se assim menos acessíveis às crianças mais pobres. (p.48)

Segundo Prout (2010), desde meados dos anos 1970, há sinais de uma crise cultural (ou representacional) devido ao enfraquecimento das fronteiras entre a idade adulta e a infância, uma vez que a compreensão sobre as particularidades desse período inicial da vida também foi se modificando. Assim, compreende-se a fragilização das fronteiras entre o que se convencionou denominar “infância” e “adulter”. Já para Buckingham (2004), as fronteiras entre crianças e adultos tornaram-se menos visíveis em determinadas áreas, mas foram reforçadas e expandidas em outras.

Buckingham (2004) aponta que as crianças adquiriram poder, tanto político quanto econômico, mas também estão sujeitas a mais controle e vigilância. Com a noção da multiplicidade de infâncias na contemporaneidade, graças à construção histórica de tal categoria, as relações das crianças com as mídias levantam questões fundamentais, ligadas à alfabetização, à moralidade, à cidadania e às relações entre a cultura e o comércio:

As imagens da infância – como pecadora e corrompida ou como pura e inocente – foram usadas conscientemente pelos reformadores sociais do século XIX; do mesmo modo, imagens igualmente estereotipadas das crianças como livres e naturais fazem parte da retórica visual da ‘liberação das crianças’ em tempos mais recentes. [...] Tais imagens e textos são, assim, não apenas a materialização de ideias sobre a infância, mas também veículos para os sentimentos ambivalentes dos adultos com relação às crianças, e sobre suas próprias infâncias – sentimentos de medo, ansiedade, compaixão, nostalgia, prazer e desejo. Ou seja, eles nos falam muito mais sobre os adultos do que sobre as crianças. (BUCKINGHAM, 2004, p.26).

Portanto, como já dito, pensar a criança hoje é considerá-la como um ser social, integrado a seu meio (incluindo o midiático e tecnológico), sendo influenciada por ele e também o influenciando. Como afirma Pacheco (2009):

[...] conhecer a criança é pensá-la não apenas numa perspectiva evolutiva e etária; é compreendê-la como ser social, determinado historicamente, interagindo dinamicamente, influenciando e sendo influenciada. É, sobretudo, pensá-la como um ser produto e produtor das relações que ocorrem na família, na sociedade, na comunidade. Essas relações passam pela interação com as diferentes mídias. (p.29)

Paulo Freire (2003) discute a invasão cultural como uma forma de colonialismo em que o dominador desqualifica a cultura do dominado e impõe sobre ele sua própria cultura, tornando inautêntico o próprio ser que tem sua cultura invadida. Embora as crianças influenciam na cultura por não só se adaptarem aos fatos e os internalizarem, mas também por apropriarem-se desta, reinventando hábitos e não só reproduzindo, ainda é comum a imposição da leitura de mundo adulta, silenciando as crianças através da negação de suas vozes e de suas múltiplas linguagens. David Buckingham (2004) destaca que há dois recorrentes tipos de discurso em relação à infância no que se refere à diferentes mídias atuais: aqueles produzidos por adultos prioritariamente para adultos (discursos acadêmicos, programas de TV, etc) e aqueles produzidos por adultos para crianças (produção midiática, programas de TV, literatura infantil, etc.). Com isso o autor enfatiza que poucas vezes há a voz das próprias crianças e jovens sobre o que eles pensam das mídias e de sua relação com elas. Há um silenciamento do corpo infantil devido à sociedade adultocêntrica, na qual estamos inseridos. Neste mesmo sentido, Corsaro (2011) aponta:

Compreender o mundo a partir dos olhos das crianças implica no rompimento desse silenciamento, e, conseqüentemente, na construção de uma relação dialógica com elas, reconhecendo-as como participantes ativas da e na sociedade. Desse modo, é preciso olhar para as produções das

crianças em sua potencialidade, como a capacidade que elas têm de materializar e de compartilhar suas indagações frente ao mundo em que estão inseridas, e, ao fazê-lo, deixar as marcas de sua presença. Meninos e meninas não estão apenas a incorporar, passivamente, aquilo que a sociedade lhes impõe. É preciso considerar que o processo de socialização das crianças “[...] não é só uma questão de adaptação e internalização, mas também um processo de apropriação, reinvenção e reprodução.” (p.31).

Nos últimos anos do século XX, segundo Buckingham (2004), houve dois polos contraditórios de pensamentos envolvendo a influência das mídias no contexto infantil, como apontado acima. O primeiro dá-se por frequentes lamentações dos adultos sobre o desaparecimento da própria infância, fato ocorrido pelo contato dos pequenos com as diferentes mídias, uma vez que estas provocariam comportamentos agressivos, indisciplina, proporcionariam estímulos à sexualidade precoce. Nessa perspectiva, como já apontado, a criança é vista como alvo especialmente vulnerável em relação às mudanças sociais, dessa forma então, esta visão adultocêntrica desconsidera as apropriações e ressignificações infantis.

Em contrapartida, temos um segundo polo que coloca as mídias como veículo primordial para se travar debates sobre a “natureza em mutação” da infância. As crianças, nessa perspectiva, são vistas como dotadas de uma forma poderosa de “alfabetização midiática”; as novas tecnologias são consideradas capazes de oferecer novas oportunidades para a criatividade da criança. As mídias são encaradas como um potencial positivo, especialmente quanto a novas formas de aprendizagem como mostrado no texto a seguir:

Eles efetivamente ligam uma *mitologia* sobre a infância a uma mitologia paralela sobre a tecnologia. Assim, as crianças são vistas como possuidoras de uma criatividade natural e espontânea, que seria (talvez paradoxalmente) liberada pela máquina; ao mesmo tempo, elas são vistas como vulneráveis, inocentes e carentes de proteção contra os danos que a tecnologia inevitavelmente lhes causará (2004: p.32).

Buckingham (2004) afirma que nos dois casos os argumentos podem ser vistos como parte de uma ansiedade mais geral, com relação à mudança social, que tende a acompanhar o advento de um novo milênio.

Ao pensar a infância como tempo social vivido nos diferentes contextos que a criança participa, não é possível examinar as mídias e sua relação com as infâncias sem considerar outros fatores sociais como localização geográfica, etnicidade, gênero, classe social, etc. Buckingham (2004) aponta que:

No presente, os benefícios criativos, educacionais e comunicativos dessas tecnologias são apenas percebidos por uma pequena elite – que, como outras elites, é predominante branca, masculina e de classe média. Tanto em termos globais quanto no interior dos países tecnologicamente ricos, cresce a polarização entre os ‘ricos em informação’ e os ‘pobres em informação’; e isso não tem a ver apenas com a distribuição desigual de equipamentos, mas também com o ‘capital’ cultural e tecnológico necessário para *aprender* a usá-lo de modo criativo e efetivo (2004: p.39).

Da mesma forma, segundo Prout (2010), caso os fatores sociais não sejam considerados, têm-se resultados acríticos, como exemplo, o autor cita pesquisas realizadas entre os anos de 1970 e 1980 que tenderam a simplificar toda uma esfera sociocultural por reduzir as novas relações sociais infantis com as diferentes mídias a um “desaparecimento da infância”.

Buckingham (2004) enfatiza a necessidade de dialogar com os contextos mais amplos nos quais as tecnologias são produzidas e usadas, uma vez que as questões étnicas e sócio-econômicas são fundamentais nessas análises:

As crianças mais pobres têm menos oportunidades educacionais e um pior desempenho escolar; elas têm menos opções de lazer; têm menos mobilidade e certamente estão em desvantagem quando se trata de adquirir mercadorias e serviços de consumo que muitos críticos têm destacado como os símbolos definidores da infância contemporânea. Além do mais, a pobreza tanto molda quanto é moldada por outras formas de desvantagem, como os efeitos do racismo e da ruptura familiar. Em conjunto, esses fatores sugerem que as crianças pobres e as ricas estão vivendo infâncias cada vez mais diferentes. A infância, portanto, está certamente mudando (BUCKINGHAM, 2004, p.52).

Não se pode negligenciar e simplificar os impactos midiáticos, observando as crianças como um grupo homogêneo que necessariamente já se relaciona cotidianamente com os suportes midiáticos. Buckingham (2004) enfatiza que não necessariamente as crianças se adaptam sem esforços às diversas mídias existentes; dessa forma, para refletir sobre as crianças, é necessário considerar a pluralidade de infâncias que coexistem, se sobrepõem e entram em conflito entre si, como também afirma Prout (2001).

Para que as pesquisas abordem as relações sociais e as mídias, Prout (2010) sugere que é preciso intensificar a interdisciplinaridade dos estudos da infância, de modo a promover mais áreas de diálogo como, por exemplo, a relação entre a sociologia da infância e a psicologia, já que historicamente constituíram-se como opostas, uma vez que há correntes da psicologia que têm como objetivo observar as

crianças como indivíduos versus correntes da sociologia que entendem as crianças exclusivamente como seres sociais.

Diante do exposto, a relação entre a infância e as mídias eletrônicas não pode ser percebida em termos essencialistas, como já apontado, como se as crianças fossem possuidoras de qualidades inerentes que se ligam de um modo único às especificidades das novas mídias, como afirma Buckingham (2004), e também não podemos utilizar um recorte teórico-metodológico que se feche absolutamente numa área de conhecimento.

## Mídias, infâncias e imaginação

Gilles Brougère (2001) em sua obra “Brinquedo e cultura” afirma que as mídias desempenham nas sociedades ocidentais um papel considerável na rotina das crianças e, conseqüentemente, isso altera a forma como elas brincam e utilizam o brinquedo.

Para o autor, a cultura lúdica está imersa na cultura geral, a qual a criança pertence; com isso, ao brincar, as crianças retiram elementos do repertório de imagens que representam a sociedade no seu conjunto. Dessa forma, a cultura lúdica não está fechada em torno de si mesma; ela integra elementos externos que influenciam a brincadeira como atitudes, capacidades, cultura e meio social.

A cultura lúdica, portanto, precisa necessariamente ser encarada como uma estrutura complexa, hierarquizada, constituída de brincadeiras conhecidas disponíveis, de costumes lúdicos, de brincadeiras individuais e coletivas, tradicionais ou universais e geracionais. Brougère (2001) acrescenta:

Tal cultura lúdica não é só composta de estruturas de brincadeiras, de manipulações em potencial que podem ser atualizadas. Ela é também simbólica, suporte de representações. A brincadeira é, igualmente, imaginação, relatos, histórias. O próprio brinquedo serve de suporte para representações, para as histórias, sejam elas específicas ou retiradas de outros suportes (livros, filmes, desenhos animados). (BROUGÈRE, 2001, p.51)

Com isso, de acordo com Brougère (2001), é preciso ressaltar que, por mais que as mídias tragam diversas e novas informações aos contextos infantis, as crianças não são compreendidas como sujeitos totalmente passivos ao recebimento destas informações. Por exemplo, ao assistir a TV, elas podem apropriar-se dos temas propostos e os incorporarem no quadro de estruturas das brincadeiras usadas a partir da imaginação.

Brougère (2001) ressalta a necessidade de levar em conta como se transformou também a vida infantil, a cultura das crianças, suas referências e, com isso, suas culturas lúdicas, relacionando-as com os demais contextos que circundam as crianças. Embora a cultura lúdica disponha de certa autonomia, como dito anteriormente, tal fato só pode ser entendido em interdependência com as especificidades da sociedade, portanto, tais mudanças não acontecem do mesmo modo em todos os lugares onde a brincadeira é possível.

As influências da tecnologia, para Brougère (2001), definem grande parte da cultura juvenil contemporânea. Um exemplo disto, segundo o autor, é a incorporação da televisão na rotina das crianças, sendo esta uma das principais fornecedoras de imagens variadas que alteraram as brincadeiras infantis. Tal suporte afirma-se socialmente como um fornecedor essencial de fontes brincadeiras, como apontado abaixo:

O grande valor da televisão para a infância é oferecer às crianças, que pertencem a ambientes diferentes, uma linguagem comum, referências únicas. Basta lembrar um herói de desenho animado para que as crianças entrem na brincadeira em pé de igualdade, ajustando seu comportamento ao dos outros a partir daquilo que conhecem do seriado lembrado. Numa sociedade que fragmenta os contextos culturais, a televisão oferece uma referência comum, um suporte de comunicação. Seu papel, aqui, não é similar ao que desempenha essa mesma televisão como suporte de conversas, como lugar-comum, para os adultos? [...] Seria inverossímil se a brincadeira da criança não se alimentasse da televisão e de seus efeitos. (BROUGÈRE, 2001, p.58)

Buckingham (2008) ao refletir sobre a relação das crianças com as mídias, salienta que há uma proliferação de meios de comunicação e também há considerável expansão do acesso aos meios disponíveis para os jovens e crianças o que, conseqüentemente, aumenta o repertório de conteúdo disponíveis, com isso, o autor levanta a hipótese das mudanças nas mídias estarem relacionadas as mudanças nos hábitos e brincadeiras infâncias. Dessa forma, ao relacionar, então, a possibilidade de novos acessos graças as mídias que circundam a criança, estas aumentariam as possíveis recombinações do que a criança conhece. Smolka (2009), sobre a construção da imaginação, aponta: “A criança acumula o que vê, o que sente, o que ouve; e esse material todo se tornará aquele caldo perceptivo-cultural que auxiliará na construção de sua imaginação” (p. 17).

Muitas destas novas mídias são especificamente direcionadas para o público infantil que passa a ser encarado como um novo "nicho" de mercado cada vez mais importante e influente sobre os pais.

Buckingham (2008) acrescenta que o que costumava ser chamado de "tecnologia da informação" agora é mais comumente chamado de “TIC”, Tecnologia de Informação e Comunicação . Essa mudança é uma forma de reflexão sobre os novos usos da tecnologia digital. Neste contexto, essas tecnologias não são simples prestadores "Informação"; pelo contrário, são portadores de imagens, contos e fantasias que operam tanto na imaginação e no intelecto do público.

Neste processo de contato das crianças com as novas mídias, não necessariamente há substituição de mídias já conhecidas por outras novas, mas sim há adição de novas opções disponíveis; com isso, Buckingham (2008) ressalta que o contexto atual não é caracterizado, então, pelo deslocamento, mas pela convergência dos meios tecnológicos.

Há indefinição de fronteiras, fusão de tecnologias, formas e práticas culturais que eram independentes antes, tanto no ponto da produção como no da recepção pelas crianças e, esta convergência, é em parte o resultado de mudanças no campo da tecnologia. Entretanto, esta convergência significa também que há maiores impulsos comerciais, o novo "marketing integrado" é possibilitado por programas de televisão que estão ligados a filmes, livros, desenhos animados, jogos de vídeo game, brinquedos, roupas e outros bens.

Com isso Buckingham (2008), levanta que, por um lado, as fronteiras entre o mundo adulto e infantil parecem estar se diluindo, uma vez que as crianças têm maior acesso a materiais antes restritos aos adultos. Entretanto, tais fronteiras, segundo o autor, são claramente reafirmadas pelas crianças terem cada vez mais mídias produzidas especificamente para elas. O autor conclui, então, que as mudanças nas mídias reforçam e refletem as mudanças nas infâncias.

Ao ver os sujeitos não só como seres passivos as informações, Vygotsky em sua obra "Imaginação e criação na infância (2009)", explicita que a imaginação é compreendida em duas atividades distintas mas que, ainda assim, relacionam-se: a atividade reprodutiva e a atividade criadora. A atividade reprodutiva diz respeito a reprodução de meios de conduta anteriormente criados e elaborados, esta atividade não cria nada de novo, sua base é a repetição similar daquilo que já existia; tal atividade é de extrema importância, pois, é graças a ela que há a conservação de experiências anteriores.

A segunda atividade, denominada de atividade criadora, tem como resultado a criação de novas imagens e ações, e não a reprodução de impressões ou ações anteriores da experiência. Isto só é possível porque o cérebro não é apenas o órgão que conserva e reproduz a experiência anterior, mas também recombina e reelabora, de forma criadora, elementos da experiência anterior, erigindo novas situações e novo comportamento. A psicologia, então, denomina tal procedimento de imaginação ou fantasia (VIGOTSKY, 2009).

Já na primeira infância, até os 3 anos, segundo Vigotsky (2009), identifica-se nas crianças processos de criação que se expressam melhor em suas brincadeiras pois, é neste momento, que há a reprodução do que viram – o papel de imitação-, no entanto, esses elementos da experiência anterior nunca se reproduzem, na brincadeira, exatamente como ocorreram na realidade. Com isto, a brincadeira não é só a recordação do que a criança vivenciou, mas também uma reelaboração criativa de impressões vivenciadas.

A imaginação, com isso, é entendida como uma forma especificamente humana de atividade consciente, que se manifesta ao longo de toda a vida e possibilita – influenciada, dentre outras coisas, pelo contexto sócio-histórico vivenciado – a criação artística, científica e técnica. Com isso, a brincadeira que surge, por exemplo, da imitação de personagens presentes em programas infantis, não deve ser compreendida como uma imitação servil daquilo que foi visto, mas sim de como um conjunto de imagens que foram apropriadas e resignificadas pelas crianças.

Vygotsky (2009) acrescenta que a particularidade da criação no âmbito individual implica, sempre, um modo de apropriação e participação na cultura e na história, com isso, o desenvolvimento cultural da criança apresenta-se como um caráter dialético.

Dessa forma, a imaginação não pode ser compreendida como um processo simplista, espontâneo, linear e natural e sim um trabalho de construção do homem sobre o homem. Vigotsky (2009, p.14) afirma: “Toda a obra da imaginação constrói-se sempre de elementos tomados da realidade e presentes na experiência anterior da pessoa. Dessa forma, a imaginação sempre constrói de materiais hauridos da realidade”.

## Método

Tendo em vista o objetivo de analisar o impacto das mídias na imaginação das crianças e em suas narrativas fantasiosas, optou-se nesta pesquisa pela abordagem qualitativa por melhor descrever e analisar os diferentes componentes de sistemas complexos de significados, propondo-se em traduzir e expressar o sentido dos fenômenos do mundo social (MAANEN, 1979).

Tal método de pesquisa deu-se por um recorte, por parte da pesquisadora, temporal-espacial de determinados fenômenos que ocorreram em uma sala de aula de educação infantil da rede municipal de Campinas.

Segundo orientações do Comitê de Ética em Pesquisa da Unicamp sobre pesquisas que envolvem seres humanos na coleta de dados, providenciamos a elaboração do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para que fosse assinado pelos participantes da pesquisa. Com isso, todos os dados mencionados estão devidamente autorizados, conforme modelo de documento em anexo (anexo 8.1) de forma a garantir que todos os participantes desta pesquisa tivessem total sigilo quanto a sua identificação; com isso, todos os nomes que aparecem no decorrer deste trabalho são fictícios.

A aproximação com a escola em questão ocorreu através de indicação por parte da orientadora deste trabalho, uma vez que já havia feito visita ao local, a convite da equipe pedagógica. O primeiro contato fez-se em julho de 2016, via email, com a equipe gestora com o intuito de conhecer a escola e seus agentes e, também, apresentar a proposta de trabalho.

Para melhor compreensão do objeto de pesquisa, faz-se necessário levar em consideração o cenário socioeconômico em que a escola analisada se situa. O CEI (centro de educação infantil), segundo o blog mantido pela a escola, encontra-se em um bairro periférico da região sul de Campinas habitado há mais de quarenta anos, entretanto, até o momento, a implementação de asfalto, rede de esgoto e calçamento do local é incompleto apesar das reivindicações da comunidade às autoridades públicas. A inauguração do CEI ocorreu em 2008 e foi a primeira obra pública no bairro, no momento são atendidas crianças de zero a seis anos advindas de diferentes bairros de Campinas.

Quanto ao nível de escolarização das famílias, segundo dados fornecidos pela escola e mantidos disponíveis ao público através da atualização do blog desta,

há predomínio do ensino fundamental incompleto, entretanto, parte dos responsáveis pelas crianças encontra-se engajados em processos de formação e de trabalho que requerem para além da certificação do ensino fundamental

A apresentação da proposta de pesquisa e da pesquisadora ocorreu durante uma reunião de trabalho docente coletivo (TDC) com todas as professoras da unidade e, após breve exposição da temática da pesquisa, as mesmas demonstraram interesse em participar e ressaltaram por meio de falas o quanto o tema é recorrente no cotidiano de sala de aula e como lhes causava inquietações, uma vez que as mídias e seus impactos na infância são algo recente e que elas precisam se apropriar de alguns elementos nesse campo para, então, orientar as famílias.

Na busca pela melhor maneira de investigar o tema da pesquisa, optou-se pelos instrumentos de pesquisa de observação em sala de aula, conversas coletivas com as crianças (dado o quadro teórico aqui privilegiado, tratado anteriormente), registros fotográficos das brincadeiras e anotações no caderno de campo. A seguir serão abordados os percursos da pesquisa em relação a seus instrumentos e procedimentos de análise dos dados da pesquisa.

#### 4.1 Instrumentos de pesquisa

Após o início do trabalho de campo, além da observação, foi preciso aprofundar o diálogo com as crianças através de propostas de intervenção colocadas pela pesquisadora para a produção de dados específicos. Duarte (2002) afirma que durante a realização de pesquisas, geralmente algumas questões são colocadas de forma bem imediata, enquanto outras vão aparecendo no decorrer do trabalho de campo de acordo com a necessidade de aprofundamento de determinadas questões. Com isso, foram utilizados os seguintes instrumentos:

##### 4.1.1 Diário Reflexivo online

Além do caderno de campo - usado durante os encontros com as crianças - repleto de palavras-chave anotadas durante as conversas, foi criado também um “Diário reflexivo online”, que era utilizado como um veículo alternativo de diálogo entre a pesquisadora e a orientadora deste trabalho.

O intuito inicial, além da comunicação, como já apontado, era criar um mecanismo de anotação posterior às visitas, com trechos mais densos e detalhados

sobre as cenas descritas no caderno de campo e que, ao mesmo tempo, tivesse abertura para desnaturalizar os fatos ocorridos que, poderiam ou não, estar relacionados com a temática do impacto das mídias no imaginário infantil. Contudo, tal instrumento de problematização e reflexão sobre os dados produzidos tornou-se, após as visitas, peça chave para entendimento e elaboração das narrativas trazidas neste trabalho, uma vez que auxiliou a tecer hipóteses e entendimentos sobre as cenas vividas.

#### 4.1.2 Diálogo sobre personagens midiáticos com as crianças

A partir da observação em sala de aula, como já mencionado, surgiram outras demandas a partir da frequência em que as crianças traziam situações que remetiam às imagens de personagens infantis. A partir disso, foram realizadas conversas orientadas por um pequeno questionário, com o intuito de saber se elas tinham acesso a esse conteúdo e, se sim, por qual suporte e em qual local (casa, escola, etc); o objetivo era de compreender como é feito o contato das crianças com as mídias.

A conversa com as crianças teve início com a amostra de uma pré-seleção de personagens realizada pela pesquisadora e os questionamentos foram guiados pelas seguintes perguntas iniciais:

1. Qual o personagem?
  2. Qual desenho/história ele pertence?
  3. Como conheceram tal personagem? (TV, LIVRO, FILMES NO CINEMA...)
  4. Preferiram o filme/ desenho/ livro? (no caso da história ter mais de um meio de circulação)
  5. Gostam da história? Por quê?
  6. Você queria ser esse personagem? Por quê?
- Após a apresentação:
7. Faltou algum personagem na lista?
  8. Por que esse personagem deve entrar?

Duarte (2002) ressalta que em coletas de depoimentos orais, posturas mais rígidas guiadas pelo modelo pergunta-resposta costumam não produzir bons resultados, uma vez que deixa os participantes menos livres para exporem suas

opiniões. Apesar das perguntas terem sido planejadas, tal instrumento serviu de orientação geral, possibilitando, a partir da demanda da turma, a flexibilidade de passar mais tempo dialogando sobre os personagens que eles demonstrassem maior interesse. Duarte(2002) pontua também que a coleta desse tipo de depoimento exige atenção redobrada por parte do pesquisador, pois há maiores riscos do diálogo perder-se dos objetivos da pesquisa.

Já em relação a necessidade de um olhar diferenciado em relação às pesquisas que envolvem crianças, Roger Bastide (1979, p. 154) aponta que “não basta observar a criança de fora, como também não basta prestar-se a seus brinquedos; é preciso penetrar, além do círculo mágico que dela nos separa, em suas preocupações, suas paixões, é preciso viver o brinquedo”. Já, segundo Sarmiento (1997), há necessidade dos estudos das infâncias não negligenciarem a auscultação da voz das crianças, uma vez que participação delas nas pesquisas não se limita somente aos aspectos da recolha de dados, mas também, a consideração e a busca da compreensão das expectativas e representações de mundo infantis.

#### 4.1.3 Registro fotográfico

Durante as visitas, com o intuito de auxiliar na compreensão das cenas narradas e possibilitar maior detalhamento posterior, a partir dos fatos registrados no caderno reflexivo, foi realizado também um registro fotográfico das atividades e brincadeiras que as crianças realizavam durante as visitas. Por vezes, tal instrumento fazia com que a pesquisadora criasse vínculos específicos com as crianças, a partir do momento em que estavam sendo fotografadas. Abrahão (2014) destaca:

Ciente da interferência fotógrafo/fotografado na imagem resultante e levando em conta essa condição, o observador (pesquisador) possivelmente terá consciência da própria interferência (a mediação enquanto câmara clara). Nesse processo, ao interpretar não lhe é dado tratar a imagem fotográfica (ou fílmica) tão somente como registro factual; também buscará tratá-la como possibilidade de compreensão de significados, como possibilidade de construção de conhecimento, enfim, já que essa é essencialmente a finalidade da pesquisa, mais ainda quando se trata de pesquisa qualitativa. (ABRAHÃO, 2014, p.4)

Abrahão (2014) afirma que a fotografia auxilia na retomada de posse das coisas transitórias, com isso, tendo o pesquisador a possibilidade de olhar para a imagem congelada, terá mais um estímulo para aguçar a memória, a imaginação, a

criação e a reconstituição da própria história vivida. Portanto, a leitura e interpretação das fotografias apresenta-se como um método de aproximação da realidade sócio-histórica e cultural do grupo fotografado. Diante disso, a interpretação fotográfica mostra o passado lido aos olhos do presente, mas que já não é o mesmo passado, mas sim sua leitura ressignificada.

#### 4.2 Proposta de descrição e análise de dados

Para descrever e analisar os dados, a partir das visitas realizadas e dos instrumentos utilizados, foram criados núcleos de significação. Esse processo, segundo Vianna (2009), faz com que a organização viabilize uma análise mais detalhada, saindo de apenas uma descrição, para avançar para a interpretação. Para isso, é preciso agrupar os dados por semelhança, contradição ou complementação.

Tal processo de descrição e análise de dados demanda releituras detalhadas do texto para que se possa relacionar as diferentes cenas, reorganizando-as em categorias que permitam aglutinação de pré-indicadores a partir de temas similares. Segundo Aguiar e Ozella (2013), ao final da sistematização, espera-se um número reduzido de núcleos que devem expressar os pontos centrais e fundamentais desenvolvidos e abordados pela pesquisa em relação aos dados coletados em campo. Para tanto, foram criados os seguintes núcleos de significação:

**Núcleo de significação 1:** Os suportes das mídias como ferramentas para as brincadeiras infantis.

**Núcleo de significação 2:** Ressignificações infantis entre o brincar, as mídias e a imaginação.

**Núcleo de significação 3:** Crianças como novo nicho de mercado consumidor e suas consequências nas infâncias.

Dessa forma, primeiro foram realizadas leituras das cenas descritas no caderno reflexivo online, o que nos levou a uma lista de acontecimentos que se destacavam no cotidiano de sala de aula. Diante desses acontecimentos, emergiram os diversos pré-indicadores que foram organizados em grupos de “semelhança”, “complementaridade” e “contraposição”, conforme Aguiar e Ozella (2013).

<b>PRÉ INDICADORES</b>	<b>INDICADORES</b>	<b>NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO</b>	
Celular/ tablet como brinquedos	Relação das crianças e suas famílias permeadas pelas mídias	Os suportes das mídias como ferramentas para as brincadeiras infantis	
Jogos no celular			
A presença dos adultos durante as brincadeiras com os suportes	A apropriação infantil dos suportes tecnológicos		
Não permissão de jogos eletrônicos como punição dos pais			
Brincadeiras de imitar os adultos utilizando as mídias			
Vocabulário de jogos	A reprodução do que eles têm acesso pelas mídias	Ressignificações infantis entre o brincar, as mídias e a imaginação	
Imitar personagens			
Imitar de cenas de vídeo game			
Trilha sonora dos desenhos			
Empolgação despertada em ver personagens de desenho e jogos	A classificação dos desenhos		
Divisão etária de desenhos			
Violência nos jogos			
Trilha sonora dos desenhos			
Conhecimento infantil sobre marcas de eletrônicos	A relação entre mídias, propaganda e infâncias		Crianças como novo nicho de mercado consumidor e suas consequências nas infâncias
Interesse em jogos que advém de personagens de filmes			
Preferência pela compra de produtos que tenham personagens conhecidos.			

## Descrição e análise dos dados

Como já exposto no capítulo anterior, foi realizado um diário reflexivo que serviu de apoio para a produção dos dados durante as visitas. Em seguida, com os dados em vias de análise, houve a separação e classificação destes, levando-se em conta situações com características semelhantes, fundamentalmente. Para isso, foram criados os núcleos de significação: a) Os suportes das mídias como ferramentas para as brincadeiras infantis, b) Resignificações infantis entre o brincar, as mídias e a imaginação e c) Crianças como novo nicho de mercado consumidor e suas consequências nas infâncias. Em seguida, serão apresentados e analisados os dados que compõem cada um deles.

### 5.1 Os suportes das mídias como ferramentas para as brincadeiras

Segundo Buckingham (2008), uma vez que as tecnologias não são vistas como simples prestadoras de "Informação", mas portadoras de imagens, contos e fantasias que operam tanto na imaginação e no intelecto das crianças, estas diferentes mídias, com seus diferentes suportes, foram apontadas, durante as visitas, como elementos de diálogo entre as crianças em distintas situações de sala de aula.

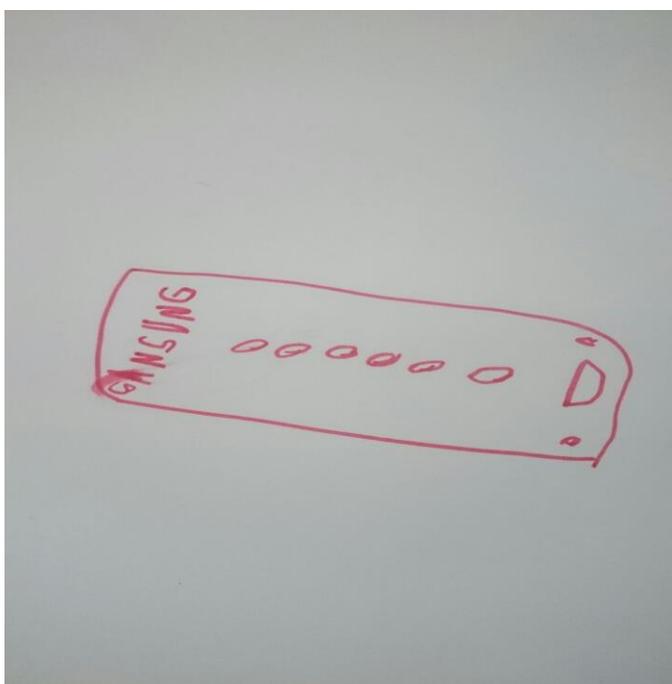
Uma das cenas que demonstra a vinculação entre os suportes das mídias como ferramenta para as brincadeiras aconteceu durante uma roda de conversa. Enquanto a professora conversava com os alunos, uma criança disse à outra que não queria férias da escola, já que ela teria que acompanhar a mãe no trabalho. Então, a outra menina respondeu: *“Eu também vou trabalhar com a minha mãe, mas eu acho suuuuuuper legal porque ela deixa eu usar o tablet dela.”* (Anexo 8.2, pag 42)

As crianças, de acordo com Buckingham (2008), passam mais tempo em contato com as diferentes mídias de diferentes suportes do que é direcionado a qualquer outra atividade, além de dormir. Prout (2010), ao problematizar essas mudanças no contato das crianças com as mídias, acrescenta que as novas formas de se viver a infância aparecem a partir da criação de novos espaços e conexões que podem se sobrepor e coexistir com outras antigas, mas também podem entrar em conflitos com elas. Em relação ao surgimento, acesso e utilização das crianças aos novos suportes e mídias, Buckingham (2008) concorda com Prout (2010) sobre

a coexistência destes e afirma que, apesar da crescente proliferação de meios de comunicação eletrônica, há poucos sinais de que, por exemplo, a quantidade de crianças que lê o textos impressos diminuiu, embora o autor ressalte que possa ser verdade que as crianças, atualmente, leem por razões diferentes ou mudaram seu modo de leitura. Como consequência disso, por exemplo, o computador passa a ser muito mais do que uma calculadora ou máquina de escrever com a memória, mas, tornou-se uma variedade de opções de entretenimento, informação e comunicação, tanto para adultos como para crianças.

Durante as visitas, em diferentes momentos, as crianças apresentaram certo domínio em relação aos suportes midiáticos. Durante uma atividade, foi proposto à turma que desenhassem o que mais gostavam de brincar enquanto estavam em casa.

A seguir há um recorte do diário reflexivo online da pesquisadora em que esta, como já dito no capítulo anterior, utilizava-o como suporte para registrar e problematizar questões referentes às visitas. Abaixo uma das crianças apresenta um desenho e explica seu significado:



**Figura 1 - Desenho do celular Samsung**

M: - Olha tia, esse é o celular da minha mãe.

R: - Aa, é da sua mãe então? Ia perguntar já de quem era... Olha só, você deve brincar bastante com ele, né? Já lembrou até a marca....

M: - É que Samsung é muito ruim tia, para tudo os jogos no meio. Deixa eu ver o seu?

M referia-se ao celular que era utilizado durante o estágio, como já dito anteriormente, para realizar registros fotográficos das atividades. Quando abaixei para mostrar qual era o meu celular, M perguntou:

M: - O seu não é Samsung, tia?

R: - Não o meu é Sony

M: - Mas também trava? Porque o da minha mãe tá ruiiiiiiiiiim (fazendo sinal de negativo com a mão). (Anexo 8.2, pag 39)

M, em sua fala, não só relatou que sua brincadeira favorita em casa relaciona-se com suportes tecnológicos, como também demonstrou conhecimento sobre a marca, explicitando suas críticas de funcionamento quanto aos jogos. Embora M demonstrasse domínio em relação a jogos de celulares, é necessário evidenciar que as crianças não devem ser vistas como um grupo homogêneo que necessariamente já se relaciona cotidianamente com os suportes midiáticos. A relação entre as infâncias e as mídias eletrônicas não pode ser percebida de forma simplista como se as crianças fossem possuidoras de qualidades inerentes, como aponta Buckingham (2004).

Já, em relação ao conhecimento da marca de celular é preciso evidenciar que o mercado de produtos e marcas é bastante competitivo e encontra-se em constante mutação devido ao aparecimento de novos produtos, independente de serem direcionados ao público infantil. Com o contato das crianças com a tecnologia foi permitido um acesso mais fácil à informação - TV digital, Internet, celulares- de forma a contribuir para um maior e mais aprofundado conhecimento sobre produtos e marcas, como demonstrado no Anexo 8.2.

Além disso, os seus gostos das crianças e suas preferências são moldados e influenciados graças aos agentes de socialização como a família, os pares e os meios de comunicação de massas, cuja influência se mantém constante ao longo da vida. É igualmente de salientar, que o desejo de pertença social a um dado grupo leva a que muitas vezes as crianças adotem uma dada marca, em detrimento de outras, na esperança de serem aceites pelos seus pares

## 5.2 Ressignificações infantis entre o brincar, as mídias e a imaginação

Durante as observações das brincadeiras, muitos elementos advindos das mídias, principalmente da televisão, faziam parte do reportório apresentado pelas crianças. Brougère (2001) relata que a presença da televisão no cotidiano infantil não se opõe às brincadeiras, mas as alimenta, influencia e estrutura na medida em

que a brincadeiras não nascem do nada, mas sim daquilo com que a criança é confrontada.

Em uma das visitas, foram apresentadas as crianças diferentes imagens de personagem e, em seguida, houve uma conversa para que elas relatassem o que pensavam sobre tais personagens. Quando apareceu uma imagem do Hulk, uma das crianças saiu correndo com os braços erguidos e gritando pela sala “*Hulk esmaga!*”. Em seguida, a professora chamou a atenção, lembrando-o que na sala de aula não era o melhor lugar para correr e que isso fazia parte do combinado com a turma. Assim, de imediato, ele se acalmou e voltou a se sentar na roda com os outros amigos. Então, iniciou-se um diálogo:

R: - O Hulk é o seu personagem favorito?

L: - Sim porque ele é o mais fortão e esmaga todo mundo no filme. Você viu o filme, tia?

Antes que eu pudesse responder que havia assistido, uma outra criança acrescentou:

A: - Eu também gosto, tia. Faz tempo que só escolho ele nos jogos. (Anexo 8.2, pag 53)

Neste sentido, Brougère (2001) afirma que a criança não se limita a receber passivamente os conteúdos, mas os reativa e se apropria deles através de suas brincadeiras, de maneira idêntica à apropriação dos papéis sociais e familiares nas brincadeiras de imitação. Dado isso, Vygotsky (2009) acrescenta que a atividade de imaginação criadora é diferente na criança (inclusive em cada período da infância) e no adulto, uma vez que a imaginação, para o autor, relaciona-se com as experiências, com o meio, com as tradições e influências. Embora exista a opinião que a fantasia é mais desenvolvida na criança, ao ser analisada pelo prisma científico, esse ponto de vista não encontra confirmação. Dessa forma, Smolka (2009) aponta que:

O desenvolvimento da criança é desenvolvimento cultural por excelência, isto é, de que a criança se desenvolve apropriando-se da experiência social e histórica construída anteriormente (...) A experiência faz diferença, e a cada atividade ou (inter)ação que se realiza (e que implica, portanto, fechamento e restrição nesse sentido, seria condição de abertura de novas possibilidades), surgem outras condições de possibilidades. (SMOLKA, 2009, pag.44).

A partir, então, do contato das crianças com as mídias, como na cena descrita, esta trouxe possibilidades não só de criação de novos estilos de comunicação e interação entre as crianças como também novas brincadeiras.

Durante as brincadeiras, era frequente a interpretação de personagens de filmes e desenhos pelas crianças. Em uma ida ao parque, as crianças convidaram a pesquisadora para brincar de super-heróis, abaixo a descrição da cena:

Como nenhum deles havia me explicado como brincava, imaginei que deveria pegá-los e iniciar “uma luta” já que, aparentemente, eu era a vilã e eles os heróis. Assim que me aproximei, um deles começou a “lutar” comigo - sem encostar, só fingindo golpes - então, M disse:

M: - Tia, vou te dar meu golpe mais forte e aí você morre, tá?

R: - Tá bom!

M saiu correndo para se afastar, fez movimentos com o braço como se estivesse soltando algum poder. E eu, como combinado, deitei em uma mureta no chão para fingir que não havia suportado o golpe de M.

M saiu correndo todo entusiasmado perguntando quem seria o próximo a morrer em suas mãos e eu continuei ali, deitada, esperando que a brincadeira continuasse de alguma forma. Então, o F\* veio falar comigo discretamente:

F: - Tia, cê morreu. Já pode levantar.

R: - Mas como assim? Não vai vir alguém me salvar?

F: - Não

R: - Acabou assim? Comigo morrendo?

F: - É

R: - Mas vai ter continuação do desenho não é? Não dá pra morrer assim, fica uma história muito curta, não dá para entender o que aconteceu.

F: - Não tia, acabou. Já tem o “game over”. Sua barrinha de vida tá sem cor, agora você tem que ser outra pessoa pra continuar.

Só depois que F veio me explicar que já havia “aparecido game over” que fui compreender que estávamos representando a cena de luta de um vídeo game. (Anexo 8.2, pag. 44)

As crianças, na cena apresentada, demonstram brincar inspirados em uma forma “game” imaginária, dessa forma, as interações dos indivíduos durante a brincadeira demonstra o acesso que eles têm a determinados tipos de artefatos tecnológicos em outros ambientes. Como pesquisadora, fui a princípio com um olhar para a brincadeira voltado como um momento de faz de conta relacionado a conto de fadas, onde o renascimento é comum e constante, já as crianças demonstram responderem com um universo game, em a vida nunca termina de verdade, uma vez que há outras chances ao reiniciar o jogo.

### 1.3 Crianças como novo nicho de mercado consumidor e suas consequências nas infâncias

Buckingham (2008) afirma que a tecnologia gera uma grande variedade de mudanças sociais, psicológicas e políticas. Porém, para o autor, é necessário cautela em relação ao otimismo da criação para mídias direcionadas para as crianças, pois, grande parte desses desenvolvimentos são movidos por interesses

econômicos que, por sua vez, são parte de uma tendência mais geral para um sistema de meios definidos pelo mercado, em que a maximização dos lucros é tida como destaque. Dessa forma, os avanços tecnológicos ajudaram a reforçar as mudanças industriais e econômicas, ao mesmo tempo em que foram reforçados por essas mudanças.

As mudanças industriais e econômicas citadas também se mostraram influente na escolha das crianças em relação a seus brinquedos e demais objetos direcionados ao público infantil. Como na cena narrada a seguir em que, durante a apresentação de personagens, as meninas da turma mostraram seu interesse na personagem “Elsa” do filme “Frozen”:

L: - Tiiiia, eu sou a que mais gosta da Elsa! Eu tenho tudo da Elsa... Até a escova de dente, quer ver?  
Antes que eu respondesse a menina já havia trazido a escova de dente com a foto da personagem. E, sucessivamente, as meninas começaram a trazer mais objetos que tinham a imagem da personagem e contar o que mais tinham em casa que remetesse ao filme, desde fantasia dos personagens a cobertores (Anexo 8.2, pag. 42).

Dado a influência que as mídias exercem nas escolhas infantis, como apresentado acima, as indústrias que se relacionam com tais mídias passam a ver a criança não mais como vulnerável que precisa de proteção, mas sim como "consumidora soberana" uma vez que foram descobertas como um mercado consumidor que exerce forte influência nas decisões de compra de seus pais.

Outro fato que demanda atenção é em relação as desigualdades sociais que afetam os sujeitos , inclusive as crianças, e como isso reflete nas mídias e na possibilidade de acesso aos seus suportes, que se tornam cada vez mais inacessíveis a determinados públicos. Sobre tal fato Buckingham (2008) reforça que a polarização entre ricos e pobres é reforçada pela comercialização dos meios de comunicação social

Steinberg e Kincheloe (2001), em relação a essa desigualdade e como as crianças assimilam tais diferenças, alertam que no século XX a criança se tornou um público alvo da indústria. Dessa forma, a indústria passa a veicular não só sua mercadoria, mas também sua ideologia, com o intuito de formar futuros consumidores e sujeitos adaptados a estrutura social.

Uma cena que se relaciona com a ideia de permanência da ordem vigente posta por Steinberg e Kincheloe (2001) e como as crianças se apropriam de tais

ideais, aconteceu durante uma brincadeira em que a massinha de modelar era “comidinha”. Abaixo a conversa entre as crianças:

L: - Gente vamos vender essas comidas e ficar rico!

F, que estava na brincadeira, respondeu:

F: - Que ficar rico o que... Vamos filhas.

E então as outras crianças da sala, que eram suas filhas, a acompanharam. Apenas um dos meninos, o J, seguiu L para tentar descobrir como ficar rico. Os dois estavam sentaram-se na cadeira e pegaram o notebook de brinquedo e algumas xícaras, fingindo preparar alguma bebida. Então, me aproximei deles para entender a brincadeira. Depois de um tempo observando entendi que enquanto J preparava bebidas e L, necessariamente, precisava ficar apertando os botões do notebook. J disse:

J: - Minha vez de ser rico!

E, então, os dois trocaram de lugar. L, que estava no computador, passou a manusear as xícaras enquanto J se ajeitava frente ao computador. Então, como havia ficado muito curiosa, indaguei:

R: - Mas é só isso que o rico faz? Aperta botões?

Então, enquanto digitava freneticamente, J respondeu:

- Não posso falar agora tia, estou muito ocupado trabalhando.

(Anexo 8.2, pag. 49)



**Figura 2 - Crianças brincando de trabalhar**

## Considerações finais

Vygotsky (2009) afirma que a imaginação não pode ser compreendida como um processo simplista, espontâneo, linear e natural e sim como um trabalho de construção do homem sobre o homem. Dessa forma, a apropriação e participação infantil na cultura e na história apresentam-se como um caráter dialético. Sobre tal fato, Brougère (2001) ao apontar as influências da tecnologia na cultura juvenil contemporânea aponta que as mídias se tornaram fornecedoras essenciais de fontes de brincadeiras.

Ao relacionar, então, a possibilidade de novos acessos graças as mídias, estas aumentariam as possíveis recombinações que a criança conhece. Smolka (2009) aponta: “A criança acumula o que vê, o que sente, o que ouve; e esse material todo se tornará aquele caldo perceptivo-cultural que auxiliará na construção de sua imaginação” (p. 17).

É necessário salientar que não é possível examinar as mídias e sua relação com as infâncias sem considerar outros fatores sociais como localização geográfica, etnicidade, gênero, classe social, etc uma vez que a infância é um tempo social vivido nos diferentes contextos que a criança participa. É necessária também a reflexão acerca de que estas novas mídias são especificamente direcionadas para o público infantil que passa a ser encarado como um novo "nicho" de mercado cada vez mais importante e influente sobre os pais.

## Referências Bibliográficas

ABRAHÃO, Maria Helena. **Anotações teórico-metodológicas do trabalho com fontes visuais e audiovisuais em pesquisas com Histórias de Vida e Memoriais de Formação.** In Educação e Realidade. Santa Maria | v. 39 | n. 1 | p. 13-26 | jan./abr. 2014

ALVAREZ, Patrícia; MARTÍNEZ M, Albertina. **O sujeito que aprende: Diálogos entre psicanálise e o enfoque histórico-cultural.** Brasília: Liber livro, 2014.

ARIÈS, P. **O sentimento da infância.** In: História social da criança e da família. Rio de Janeiro: Zahar, 1978. p. 29-164.

ARRUDA, Eucídio Pimenta. **Ciberprofessor: novas tecnologias, ensino e trabalho docente.** Belo Horizonte: Autêntica/FCH-FUMEC, 2004.

ASSMANN, Hugo (org). **Redes digitais e metamorfose do aprender.** Petrópolis: Vozes, 2005.

BARBOSA, Maria. **Por uma mitologia poética dos contos de fadas no Brasil.** Porto alegre: Letras de Hoje, v. 26, n.3, p. 1-167, set. 1991.

BASTIDE, Roger. Prefácio. In: FERNANDES, Florestan. **Folclore e mudança social na cidade de São Paulo.** Petrópolis, Vozes, 1979. p. 153-155

BERNADINO, Andreza; SOUZA Linete. **A contação de histórias como estratégia pedagógica na educação infantil e ensino fundamental.** Educere et educare – revista de educação, vol. 6, nº12, p.235-249, jul/dez. 2011

BETTELHEIM, Bruno. **A psicanálise dos contos de fada.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

BUCKINGHAM, David. **Mas allá de la tecnología: aprendizaje infantil em la era de la cultura digital.** Buenos Aires: Manantial, 2008.

BUCKINGHAM, David. **Crescer na era das mídias: após a morte da infância.** (Tradução Gilka Girardello e Isabel Orofino), 2004.

BROUGERE, Gilles. **Brinquedo e Cultura.** 4ª ed. São Paulo: Cortez. (2001)

CORSARO, William A. **Sociologia da infância.** 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.

CORSO, Diana Lichtenstein; CORSO, Mário. **Fadas no divã.** Porto Alegre: Artmed, 2006.

DEMARTINI, Zelia de Brito Fabri; FARIA, Ana Lucia Goulart; PRADO, Patrícia Dias. **Por uma cultura da infância – Metodologias de pesquisa com crianças.** Campinas: Autores associados, 2002.

DUARTE, R. **Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o campo de trabalho.** In: Cadernos de Pesquisa, n. 115, p. 139-154, março/ 2002.

Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n115/a05n115.pdf>

Acesso em: 21/09/2016.

FERNANDES, Adriana H; OSWALD, Maria Luiza. **Ressigniëcando as relações adulto/criança na contemporaneidade: “prefiro ver televisão sozinha porque os adultos só entendem dos desenhos da época deles”.** Série Educação, Rio de Janeiro, v.63, p. 1-18, 2003.

FERREIRA, Marcia; FRADE, Isabel. **Tecnologias digitais = tecnologias educacionais? Pressupostos para uma avaliação.** III Encontro nacional sobre hipertexto, Belo Horizonte, 2009.

FONTES, R. Criança. **Revista Presença Pedagógica**, v.11, n.61, p. 03-05, jan./fev. 2005

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 35. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003

FROTA, Ana Maria. **Diferentes concepções da infância e adolescência: a importância da historicidade para sua construção.** Estud. pesqui. psicol. v.7 n.1 Rio de Janeiro jun. 2007

JOBIM E SOUZA, Solange. **Infância e linguagem: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin.** São Paulo, Papirus, 1994.

LEBRUN, Jean. **A aventura do livro: do leitor ao navegador : conversações com Jean Lebrun.** São Paulo, SP: Editora da UNESP.

MAANE, John Van. **Reclaiming qualitative methods for orgazation research: a preface,** In Administrative Science Quarterly, vol. 24, no. 4, December 1979, pp. 520-526.

MANTOVANI, Rosalvo. **Contar histórias: técnica e performance, Anais do IV Congresso de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas (Memória ABRACE X).** Rio de Janeiro, 2006.

MELLI, R. & GIGLIO, J. **Enquanto o seu lobo não vem...Contos de fadas na escola? Relato de uma experiência.** Psico-USF, 4 (1), 13-23, 1999.

MIRANDA, Marília Gouvêa. **O Processo De Socialização Na Escola: A Evolução Da Condição Social Da Criança.** In: LANE, S. & CODO, W. Corgs (1989)

MÜLLER, Fernanda; CARVALHO, Ana Maria A. (Org.). **Teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogos com William Corsaro.** São Paulo: Cortez, 2009. p. 83-103

PACHECO, Elza. **Infância, cotidiano e imaginário no terceiro milênio: Dos folguedos infantis à diversão digitalizada.** In: Televisão, criança, imaginário e educação. 5.ed. Campinas: Papirus, 2009. p.29-38.

PINHEIRO, Â. **A criança e o adolescente no cenário da redemocratização: representações sociais em disputa.** 2001. 438 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza

RADINO, G. (2003). **Contos de fadas e a realidade psíquica: a importância da fantasia no desenvolvimento.** São Paulo: Casa do Psicólogo.

REAL, Taciana Saciloto; FARIA, Ana Lúcia Goulart de (orient.). **Onde estão as borboletas: contar histórias na pré-escola e a imaginação das crianças.** Campinas, [SP: [s.n.],2004. 98f. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?down=000310612>>. Acesso em: 04 mai 2016.

SANTOS, Marina Charaba; STRAZZACAPPA HERNANDEZ, Marcia Maria (orient.). **Nas asas da imaginação: a arte de contar histórias, o imaginário e a criatividade infantil.** Campinas, SP: [s.n.], 2007. 68 f. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?down=36747>>. Acesso em: 04 mai 2016.

SARMENTO, Manuel Jacinto y PINTO, Manuel (1997): As crianças e a infância: Definindo conceitos, delimitando o campo. En PINTO, M. y SARMENTO, M. J. (Coords.): As crianças: Contextos e identidades (pp. 9-30). Braga: Centro de Estudos da Criança, Universidade do Minho.

SILVA, Márcia R. Goulart. **Novas Tecnologias: análise das concepções subjacentes a produção de softwares educativos destinados à fase inicial da escrita.** 1998. 134 p. (Dissertação de Mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1998.

SISTO, C. Gente Contante . **Apontamentos (sempre incompletos) de um contador de histórias in Textos e pretextos sobre a arte de contar histórias.** Chapecó: Argos, 2001.

SOUZA, M. T. C. C. (2005). **Valorizações afetivas nas representações de contos de fadas: um olhar piagetiano.** Boletim de Psicologia, 55 (123), 1-22

STEINBERG, S.R.; KINCHELOE, J. L. (Orgs.). **Cultura infantil: a construção corporativa da infância.** Tradução de George Eduardo Japiassú. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

VIGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem:** (texto integral, traduzido do russo pensamento e linguagem). Tradução de Paulo Cesar Bezerra. 2. ed. São Paulo, SP: Martins Fontes, 2009.

VIGOTSKY, Lev S. **Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico:** livro para professores / Lev Semionovich Vigotski; apresentação e comentários Ana Luiza Smolka; tradução Zoia Prestes. – São Paulo: Ática, 2009.

WINNICOTT, D.W. **O brincar e a realidade.** Rio de Janeiro: Imago, 1975.

## 8. Anexos

### 8.1 – Termo de consentimento livre esclarecido (TCLE)

#### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a) Senhor(a),

Gostaríamos de convidá-lo (a) a participar da pesquisa “O impacto das mídias na imaginação da criança e em suas narrativas fantasiosas”, que será realizada como Trabalho de Conclusão do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação, da Universidade Estadual de Campinas.

Esta pesquisa tem como foco de estudo, descrever, analisar e refletir sobre quais mídias circundam as realidades infantis e como tais são explicitadas em suas narrativas fantasiosas, brincadeiras e outras formas de expressão. Nesse estudo, a abordagem metodológica adotada é de cunho qualitativo e a coleta de dados será realizada pela pesquisadora responsável, através de entrevistas, observações em sala de aula e coleta de registros feitos pelas crianças (desenhos, etc.). Por meio deste documento, pedimos a autorização para acompanhar suas aulas, ter acesso às produções das crianças e filmarmos alguma cena do cotidiano e/ou entrevista, caso seja necessário. É oportuno ressaltar que a pesquisa não trará nenhum risco a você e nem as crianças.

Todo o material (coletado em áudio e/ou vídeo, fotos, registros das crianças e relatórios de observação) será utilizado somente para fins dessa pesquisa. Não serão veiculadas em qualquer outra mídia escrita, falada, de difusão e transmissão por qualquer meio de comunicação. Também garantimos que seu nome e de seus alunos serão preservados e alterados, assim como o da instituição escolar. Os resultados da pesquisa poderão tornar-se públicos por meio de artigos, congressos, encontros, simpósios e revistas especializadas, mas o seu anonimato será garantido.

A participação nessa pesquisa será na qualidade de voluntário e a sua recusa e/ou não autorização para a realização da pesquisa, bem como a desistência em qualquer de suas etapas, não acarretarão nenhum prejuízo acadêmico, laboral ou social para você ou para as crianças.

Ressaltamos que a pesquisa trará benefícios para a educação, ao permitir que o investigador tenha uma visão contextualizada de como as diferentes mídias estão sendo utilizadas pelas crianças atualmente.

Caso tenha dúvidas ou necessite de maiores esclarecimentos, queira contactar a pesquisadora, Renata Reis Genuíno, através do endereço: Roxo Moreira, 1406, Cidade Universitária, telefone: (11) 987228727 e e-mail: renata.reisgenuino@hotmail.com. Pode também entrar em contato com a Professora orientadora da pesquisa, Profa. Dra. Heloísa Andreia de Matos Lins, do Departamento de Psicologia Educacional da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, através dos e-mails: heloisamatos@gmail.com/hmlins@unicamp.br.

Na expectativa de contar com sua participação, agradecemos antecipadamente e nos colocamos à disposição para quaisquer esclarecimentos.

Eu, \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_ portador(a) do RG: \_\_\_\_\_, CPF: \_\_\_\_\_

concordo em participar da pesquisa intitulada até o momento como “O impacto das mídias na imaginação da criança e em suas narrativas fantasiosas”.

\_\_\_\_\_  
Renata Reis Genuíno  
Graduanda em Pedagogia  
Pesquisadora

\_\_\_\_\_  
Profa. Dra. Heloísa Matos Lins  
Orientadora

Av. Bertrand Russell, 801, Cidade Universitária "Zeferino Vaz" Campinas - SP -  
Brasil CEP 13083-865 Fone/Fax: 55 19 3521-6715 e-mail: [dirfe@unicamp.br](mailto:dirfe@unicamp.br)

## 8.2 – Diário reflexivo

1º visita 23/06:

### APRESENTAÇÃO DA PESQUISA AS DOCENTES

Como combinado por e-mail, compareci na escola durante a reunião de trabalho docente coletivo para apresentar a minha proposta de pesquisa. Durante a reunião, foram apresentadas narrativas das participantes do TDC sobre suas vivências lúdicas/artísticas, na história de vida pessoal e/ou profissional, envolvendo corpo/movimento/expressividades. E, como combinado anteriormente entre o grupo, duas professoras pré-selecionadas deveriam propor ao grupo vivências lúdicas/artísticas envolvendo corpo e movimento. Uma das professoras trouxe, para exemplificar a importância da escola oferecer esses momentos as crianças, fotos de sua infância relacionadas a danças e teatros apresentados. Outra professora propôs que utilizamos o corpo como instrumento musical através de um ritmo criado pelos Barbatuques (grupo que produz música a partir de efeitos de voz, palmas, estalos, batidas, mãos, etc).

Em seguida foi discutido a cultura de silenciar os corpos das crianças e como influenciemos tal processo por termos sido silenciados durante a infância. Dessa forma, como seria a atuação da professora nesse contexto a fim de minimizar o máximo possível tal característica crescente na educação infantil?

Durante toda essa construção coletiva, sai com mais inquietações/dúvidas do que respostas - o que, particularmente, acredito ser enriquecedor. Durante a conversa dois fatores ficaram sobressaltado em minha memória: O sofrimento que eu passava quando precisei trabalhar em uma escola que era método apostilado desde a educação infantil (no sentido de ter que fazer parte de um sistema ideológico que não acredito, com práticas que acho maltratar a criança) e da aula de educação corpo e arte na qual éramos obrigados a sair da “zona de conforto” de ser “telespectador” de uma aula e colocar o corpo em cena, se expor. Acredito que as experiências dessa disciplina em particular mostraram na prática o desafio do professor que é um “corpo engessado” em lidar com as múltiplas linguagens das crianças.

Por fim, apresentei meu tema de pesquisa as professoras. Fui muito bem recebida e elas demonstraram interesse em participar da pesquisa e ressaltaram

que é um tema muito recorrente no cotidiano de sala de aula e também nas reuniões com as famílias. Os pais questionam as professoras quanto tempo devem deixar seus filhos brincarem no tablet, se isso afeta o desempenho na escola, se causa dificuldade de concentração, etc.

Após a reunião, conversei pessoalmente com a professora que acompanharei, combinamos que na próxima reunião de TDC, ficarei até um pouco mais tarde para conhecer a turma.

2º visita 07/07:

### REUNIÃO DE TDC E APRESENTAÇÃO A TURMA

Obs: Não participei da reunião do dia 30/06 pois era destinada à RPAI (Reunião Pedagógica de Avaliação Institucional referente ao I Semestre/2016).

Iniciamos a reunião de TDC debatendo sobre o artigo “Relação Professor-Performer” presente na revista “Estudos Contemporâneos da Subjetividade” (autores: \* SILVA, K. P.; DAMIANO, G. A). Em minha leitura em casa achei que era um texto bem provocativo para uma reunião só com educadoras, uma vez que logo no primeiro parágrafo do resumo encontramos “O presente trabalho consiste na resenha do livro intitulado “Adote o artista não deixe ele virar professor: reflexões em torno do híbrido professor-performer”. Ao continuar a leitura entendi que era mais uma reflexão sobre a dificuldade da relação entre um professor adulto que foi condicionado a não pensar de forma artística e um artista que não é um professor, o que remeteu várias lembranças do TDC anterior.

As professoras que apresentaram o texto ao coletivo explicitaram não gostar do artigo pela forma em que os autores dicotomizaram as relações: ou se é professor ou se é artista.

A conversa girou em torno dessa diferenciação e de como o trabalho docente exige que, na verdade, não direcione as crianças, no campo da arte, ao fazer o que é socialmente considerado belo e sim ao que transmite emoções, desperta sensações e faz com que elas se autoconheçam.

Conversamos também sobre o que é arte e para que serve a arte. O que mais me marcou foi a ideia de que arte na educação é mais do que aprendizado de técnicas e sim espaço para a expressividade das crianças.

### 8.2.1 “- Ele não queria vir para a escola para ficar jogando no celular”

Após a reunião acompanhei a professora G. para esperarmos as crianças chegarem no pátio. Alguns minutos depois o portão da escola abriu e as crianças entraram e formaram as filas para cada sala. Nesse meio tempo, algumas crianças já vieram perguntar quem eu era e ficaram conversando comigo. A G começou a andar com a fila e eu me posicionei no final dela quando o pai de uma das crianças da turma disse:

- Professora, você pode levar o W para a sala? ele não quer entrar, queria ficar em casa jogando no celular da mãe.

(meus olhos brilharam, rs)

Antes que eu respondesse que sim o pai saiu, parecia estar com bastante pressa, rs. Fui conversar com W:

- Olá, W. Meu nome é Renata... Vou ficar com vocês hoje. Por que você está chorando?

Silêncio. Quando vi que ele não iria responder, insisti:

- W, você está triste porque não queria vir pra escola? É isso?

Silêncio, novamente. Percebi que ele estava curioso para saber quem eu era e o que eu iria falar. Toda vez em que eu começava alguma frase, ele parava o choro e prestava atenção me olhando fixamente. Prossegui no monólogo:

- Você quer conversar comigo sobre o que te chateou? Seu pai me contou que você gosta muito de jogar no celular da sua mãe. É verdade?

Silêncio.

- Qual era o joguinho que vc estava brincando? Eu também adoro jogos de celular.

Silêncio e o olhar fixo em mim. Como era meu primeiro dia, não conhecia a rotina da turma, não sabia se a G se importaria com o atraso do W conversando comigo e esse diálogo já havia ocupado alguns minutos, resolvi encerrar nossa conversa no pátio mas, assim que possível, retomá-la na sala:

- W, vamos para sala? Seus amigos devem estar sentindo sua falta. E a G me contou que hoje faremos várias brincadeiras, vamos?

Peguei em sua mão e fomos juntos a sala, ele não chorava mais, mas, não respondia nenhuma das minhas perguntas.

Entramos na sala e expliquei para G que o pai havia pedido ajuda para convencer W a entrar na sala, por isso estávamos atrasados. Ela foi conversar com ele para ver o que havia acontecido e ele também não respondia as perguntas dela. Assim que o menino se afastou, eu falei sobre o jogo do celular que o pai havia narrado. Ela deu risada e disse que imaginava ser algo desse tipo.

Após a roda de novidades tentei retomar a conversa para ver se o W me contava mais alguma coisa sobre seu jogo, mas, não obtive sucesso, ele parecia nem se lembrar que havia chorado a meia hora atrás.

#### 8.2.2: “- Pelo menos eu posso usar o tablet dela”

Fizemos a roda para contar as novidades do dia. Eu me apresentei para as crianças como “Tia Rê” e disse que passaria uns dias com eles porque me contaram que aquela turma é muito esperta e que iria me ensinar muitas coisas. Eles de imediato concordaram com a afirmação e disseram que eram muito espertos mesmo.

Era o último dia letivo do primeiro semestre e durante a roda de novidades a maioria das crianças contaram o que iriam fazer nas férias. Alguns disseram ir viajar, outros iam ficar com os avós, tios ou primos, outros disseram que iam aproveitar para brincar com os pais... Mas, dentre as diversas falas, duas meninas chamaram minha atenção, a primeira, P, disse:

Eu não quero férias, fico só no trabalho da minha mãe, o dia todo, todinho. Lá não tem nada para fazer..

Então, a menina do seu lado, J, respondeu:

- Eu também vou trabalhar com a minha mãe mas eu acho suuuuuper legal porque ela deixa eu usar o tablet dela.

A dinâmica da roda acaba por facilitar conversas paralelas e esse diálogo aconteceu em um momento em que a sala estava dividida em diversos pequenos grupos de conversa então a G pediu a atenção de todos e a as falas prosseguiram.

A roda de novidades se encerrou e a G direcionou as crianças para outro ambiente para fazer uma brincadeira que trabalhava a consciência fonológica das crianças, no caminho me aproximei de J e brinquei:

- Quer dizer então que a senhorita aproveita as férias pra zerar todos os joguinhos do tablet da sua mãe? rs

Ela respondeu:

- Eu gosto do Pou! A minha é linda, coloco laço, dou banho, comida... Você joga Pou também, tia?

- Nunca joguei mas sei que a minha mãe joga e adora. Como é?

Eu já havia jogado algumas vezes no celular da minha mãe mas queria que ela me contasse como era o jogo porém, não deu certo:

- Tia, você tem mãe? Quantos anos você tem?

A partir daí a conversa sobre o jogo “se perdeu” porque, quando respondi minha idade, começaram diferentes perguntas: “Onde você mora, tia?, Você tem filho?, É casada?... “ Em seguida o jogo sobre consciência fonológica começou e não houve oportunidade de retomar o assunto com a J.

3º visita 28/07

#### REUNIÃO DE TDC (EDUCAÇÃO ESPECIAL) E OBSERVAÇÃO DA TURMA

Na terceira visita, durante a reunião de TDC, foi apresentada uma exposição para as professoras ministrada pela professora de educação especial da unidade escolar com o intuito de esclarecer qual o papel da professora de educação especial em uma sala de aula regular, quais são as limitações devido ao sistema público de ensino, quais foram os ganhos legais nos últimos anos, etc.

Após o término do TDC, fui com a G receber as crianças no pátio. Assim que chegamos em sala, a G veio me contar que havia se lembrado de uma atividade que provavelmente eu iria gostar e me mostrou o mural do lado de fora da sala que continha frases das crianças contando o que elas gostavam de fazer fora da escola. As que mais me chamaram a atenção foram: “Eu gosto de comer a comida da minha mãe, de brincar com o Xbox do meu pai e de brincar com a minha cachorrinha”; “Eu faço tantas coisas com a minha família, mas eu gosto mais de jogar videogame com meu pai”.

Em seguida foi feita a roda de conversa, uma brincadeira com o intuito de trabalhar a consciência fonológica a partir das lendas folclóricas que as crianças haviam estudado cantinhos com diferentes atividades (quebra cabeça, massinha, lego e livros), porém, foi na hora do parque que fiquei mais intrigada com as brincadeiras das crianças.

### 8.2.3: “- Não tia, o seu aparece game-over”.

Assim que chegamos ao parque as crianças me convidaram para brincar com elas de super heróis, eu aceitei e “do nada” a brincadeira começou com eles fugindo de mim. Como nenhum deles havia me explicado como brincava eu imaginei que deveria pegar eles e iniciar “uma luta” já que, aparentemente, eu era a vilã e eles os heróis.

Assim que me aproximei, um deles começou a “lutar” comigo - sem encostar, só fingindo golpes - então, M disse:

- Tia, vou te dar meu golpe mais forte e ai você morre, tá?

- Tá bom!

M saiu correndo para se afastar, fez movimentos com o braço como se estivesse soltando algum poder. E eu, como combinado, deitei em uma mureta no chão para fingir que não havia suportado o golpe de M.

M saiu correndo todo entusiasmado perguntando quem seria o próximo a morrer em suas mãos e eu continuei ali, deitada, esperando que a brincadeira continuasse de alguma forma. Então, o F\* veio falar comigo discretamente:

- O tia, cê morreu. Já pode levantar.

- Mas como assim? Não vai vir alguém me salvar?

- Não

- Acabou assim? Comigo morrendo?

- É

- Mas vai ter continuação do desenho não é? Não da pra morrer assim, fica uma história muito curta.

- Não tia, acabou. Já tem o “game over”. Sua barrinha de vida tá sem cor, agora você tem que ser outra pessoa pra continuar.

Naquela hora entendi, de fato, do que eles estavam brincando. Na minha visão, quando começou a brincadeira, achei que estávamos nos baseando em algum filme de super herói ou desenho animado. Só depois que F veio me explicar que já havia “aparecido game over” que fui compreender que estávamos representando a cena de luta de um vídeo game e não de filmes ou desenhos - como eu brincava quando criança.

Após a explicação de F\* percebi que era por isso que eles trocavam toda hora de personagem e eu nunca sabia ao certo com quem eu estava “lutando”.

Durante a brincadeira tentei direcionar o diálogo com o intuito de entender melhor como eles se apropriaram das histórias do vídeo game e como trazem isso para as brincadeiras, entretanto, como eles estavam brincando, minhas indagações eram quase que solitárias já que eles não queriam falar naquela hora e então decidi observar mais atentamente de fora.

Durante a brincadeira, J disse a M:

- Você só morre... Mas não é culpa sua é que eu já estou no nível 20, sou muito forte.

Então, após a visita comecei a pensar em como direcionar mais as minhas idas sem que os meus questionamentos direcionasse as respostas das crianças.

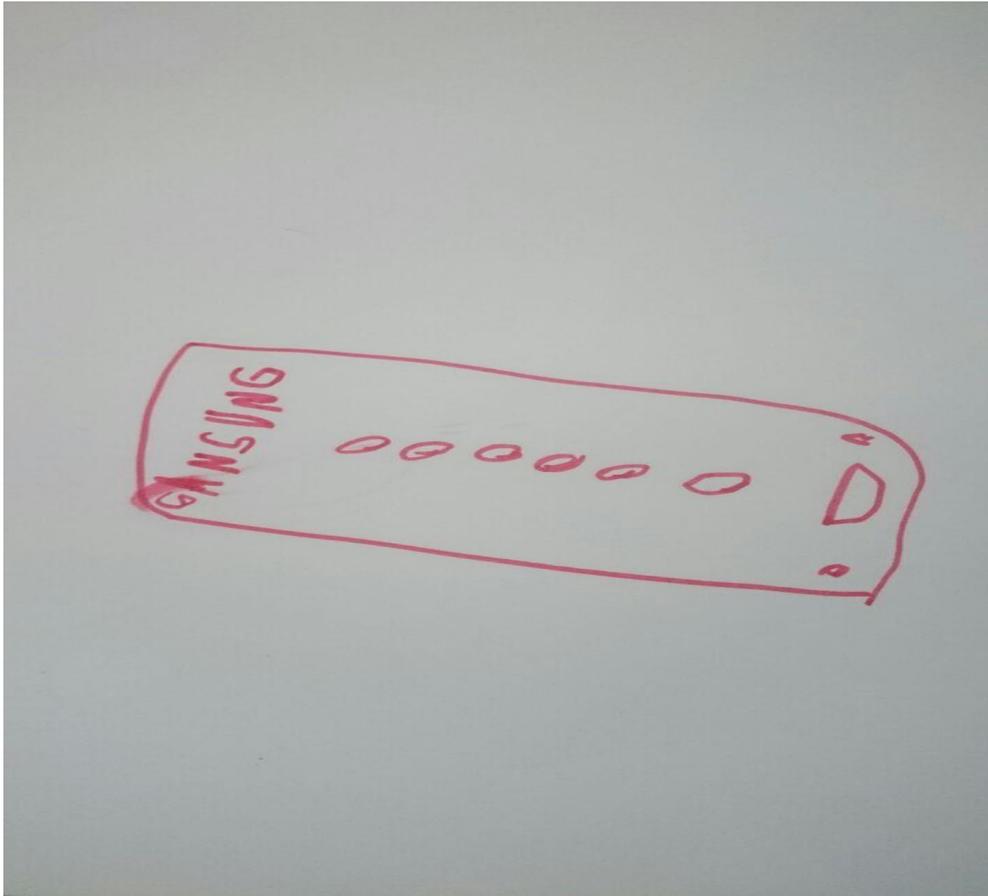
4º visita 04/08

#### ATIVIDADE DIRECIONADA

Na semana seguinte não pude chegar na escola a tempo de participar do TDC já que estou realizando um outro curso na parte da manhã. Já havia combinado pelo Whatsapp com a professora que chegaria no horário da roda de conversa pois havia pensado em uma atividade mais direcionada para esse momento. Depois de conversar com a G, ficou decidido que entregaríamos uma folha em branco para cada crianças e eles deveriam desenhar do que mais gostam de brincar. Dois foram os desenhos que mais me chamaram a atenção:

8.2.4: “- Samsung é muito ruim, tia”.

Depois que entregamos as folhas, eu e a G passamos nas mesas para que as crianças nos contassem o que elas estavam desenhando. Quando me aproximei de M, vi seu desenho:



**Figura 3 - Desenho celular Samsung**

M, por iniciativa própria, começou a conversar sobre o desenho:

- Olha tia Rê, esse é o celular da minha mãe.
  - Aa, é da sua mãe então? Ia perguntar já de quem era... Olha só, vc deve brincar bastante com ele né? Já lembrou até a marca.
  - Samsung é muito ruim tia, para tudo os jogos no meio. Deixa eu ver o seu?
- Durante o estágio registro por fotografia as atividades e, as vezes, gravo o áudio de alguns momentos. Eu abaixei o celular:
- O seu não é Samsung, tia?
  - Não o meu é Sony
  - Mas também trava? Porque o da minha mãe tá ruiiiiiiiiiim (fazendo sinal de negativo com a mão)
  - Não, o meu não trava muito não
  - Ele me interrompeu entusiasmado
  - Ah então é esse que minha mãe vai ter que comprar porque toda vez que eu vou pegar as moedinhas trava.
  - Moedinhas?

- É tia, é umas moedas que você corre e tem que pular. E tem uns macacos e você foge.

Então me lembrei do “Temple Run” que, aparentemente, era parecido com a descrição que o M havia feito.



Figura 4: Jogo citado pelas crianças - Fonte: <https://play.google.com/store/apps/details?id=com.imangi.templerun>

Ao desbloquear o celular, procurar o jogo no play store e mostrar o ícone, o M confirmou que era aquele jogo mesmo e pediu para jogar. Confesso que, como pesquisadora, gostaria de ter entregado o celular para ele jogar, porém sabia que o fato de deixa-lo jogar naquela hora acarretaria em dar possibilidade a todos os outros jogarem (e só tirar o celular e mostrar para M já fez com que, no mínimo, mais umas seis crianças se aproximassem) então, expliquei pra eles que eu não teria bateria suficiente para deixar todos jogarem - o que era verdade- e também disse que atrapalharia a rotina da G, já que ela já havia proposto outra atividade. M ficou com cara de choro - nitidamente forçada, fez que sim com a cabeça e continuo seu desenho.

### 8.2.5: “- Corrida de carrinho meu pai deixa”

Ao continuar passando nas mesas, perguntei ao N o que ele havia desenhado, segue a imagem:



**Figura 5 - Desenho Video- Game**

N me explicou que havia desenhado a tv com o vídeo game (na parte inferior do desenho encontra-se o controle, ligado a um fio que leva até a Tv que está passando um jogo de corrida de carros. Nas laterais do desenho, em azul, há as caixas de som).

Então começamos a conversar sobre o desenho, eu disse:

- Nossa, que legal, consigo imaginar como é a sua sala de casa agora, você desenhando cada detalhe, adorei. Seu jogo favorito é de carrinho?

- Não mas meu pai só deixa eu jogar esse, me proibiu todos de luta porque eu briguei com meu irmão e bati nele

Nesse momento N levantou e começou a fazer uns golpes com a mão e com os pés, imitando um lutador. Esperei que ele acabasse sua imitação (rs) e continuei:

-Mas agora você gosta desses jogos ou só joga eles porque não tem nenhum outro? Tem vários outros jogos que não tem luta que você pode gostar.

- Não tia, agora eu adoro esse. Ou é esse, ou é o de dancinha da minha irmã, coisa de menina, meu pai disse.

- Antes que eu pudesse problematizar algumas coisas, a G\* chamou a turma para a próxima atividade.

5º visita 11/08

### O FAZ DE CONTA E AS MÍDIAS

Como combinado, cheguei a sala durante a roda de conversa e, como não havia pensado em uma próxima atividade com as crianças, observei mais as brincadeiras não direcionadas. Após a roda de conversa, como de costume, G propôs os cantinhos com diferentes brinquedos, as crianças tem liberdade de trocar de atividade quando quiserem e misturar brinquedos de diferentes cantos se isso fizer parte da brincadeira. Nesse momento de cantinhos, pelo que observei em todas as visitas, é o momento em que as crianças mais brincam de fantasiar atitudes cotidianas, até pela concretude de já ter alguns elementos para utilizar como fogão, bonecas, etc. Dentro desse contexto, uma brincadeira se destacou em relação as demais:

#### 8.2. 6: “- Estou muito ocupado trabalhando”

Estava brincando de massinha com algumas crianças, mais especificamente fazer comidinhas, quando o L se aproximou e disse:

- Gente vamos vender essas comidas e ficar rico!

Uma das meninas respondeu:

- Que ficar rico o que... Vamos filhas.

E então as outras crianças da sala que eram suas filhas a acompanharam. Apenas um dos meninos seguiu L para tentar descobrir como ficar rico. Os dois estavam sentados na cadeira brincando com o Notebook de brinquedo e com algumas xícaras fingindo preparar alguma bebida. Então, me aproximei deles para entender a

brincadeira. Depois de um tempo observando a brincadeira - J preparava bebidas e L ficava apertando os botões do Note - J disse:

- Minha vez de ser rico

E então os dois trocaram de lugar. L, que estava no computador, passou a manusear as xícaras e J o computador. Então eu interfeiri:

- Mas é só isso que o rico faz? Aperta botões?

Então, enquanto digitava freneticamente, J respondeu:

- Não posso falar agora tia, estou muito ocupado trabalhando.



**Figura 6 - Crianças brincando com computador de brinquedo**



**Figura 7 - Crianças brincando com massinha e computador de brinquedo**

Até agora não sei exatamente sobre o que pensar da cena seis, já que, no fundo, achei um pouco triste. Mas, por outro, achei incrível a apropriação que eles, aos 5 anos, já tem de quais são os fins da tecnologia pro adulto como é enraizado o ideal de que o trabalho que enriquece está ligado a uma concepção intelectual (enquanto o J estava manuseando as xícaras aquilo não era um trabalho que o enriqueceria, só passou a ser depois que assumiu o computador).

6º visita 20/09

### OS DIFERENTES PERSONAGENS

Como combinado, antes da visita, preparei uma apresentação de Power Point com alguns personagens do universo infantil com o intuito de perceber quais as crianças conheciam, por meio de quais suportes acessam as diferentes histórias, qual suporte elas mais gostam de acessar as histórias, etc. Havia planejado um mini questionário para seguir com a turma:

9. Qual o personagem?
10. Qual desenho/história ele pertence?
11. Como conheceram tal personagem? (TV, LIVRO, FILMES NO CINEMA...)
12. Preferiram o filme/ desenho/ livro? (no caso da história ter mais de um meio de circulação)
13. Gostam da história? Por que?
14. Você queria ser esse personagem? Por que?

Após a apresentação:

15. Faltou algum personagem na lista?
16. Por que esse personagem deve entrar?

Antes de iniciar a apresentação das imagens, falei para as crianças que havia montado uma lista com histórias que eu gosto e queria saber a opinião deles e, se eles quisessem, poderiam me indicar mais histórias.

A seleção dos personagens foi feita tentando alcançar histórias presentes nos diferentes suportes - começou aí a minha dificuldade uma vez que, por mais que tentasse fugir da tv, ficou perceptível o quanto ela se apropriou das histórias e como, para mim, é um veículo que tem o acesso mais “facilitado” as crianças até pelo fato dos pais acreditarem em um maior controle ético por meio da TV se comparado com a internet, por exemplo.

Combinei com a professora que utilizaria o projetor da escola, entretanto, só há um para todas as salas e uma professora já estava utilizando. Então, decidimos separar a sala em pequenos grupos (os cantinhos) e, um dos cantinhos, eu ficaria com meu computador para mostrar as imagens.

Como de costume elas montaram os cantinhos com a ajuda da professora e escolheram em qual deles ficariam. A princípio pensamos em grupos de 5 crianças para que eu pudesse mostrar as imagens e conseguir conversar melhor com elas, entretanto, assim que eu mostrei a primeira imagem uma criança gritou o nome do personagem, o que chamou a atenção das outras, que saíram de seus cantinhos “determinados” para ver o que estávamos fazendo.

Combinei com elas que tudo bem ter mais crianças que o combinado, mas, elas teriam que respeitar a vez do colega falar e escutar o que o amigo estava dizendo. Depois da terceira imagem, algumas crianças dispersaram para os outros cantinhos - acredito que por impaciência de escutar os colegas já que, quando já estavam em outras partes da sala e escutava alguém falar entusiasmado de algum personagem, elas voltavam correndo para ver a imagem. No meu ponto de vista, pareceu mais do que “apenas” curiosidade, mas interesse por parte delas em descobrir quais histórias eu havia selecionado e se os amigos gostavam dos personagens que eles gostavam. Com isso, a maior parte da pesquisa, eu estava conversando com, em média, 15 crianças (a maioria, cerca de 10, eram meninos).

Dados gerais:

Personagens apresentados: 39

Personagens não conhecidos pelas crianças: Hércules, sakura card captor (anime japonês mais visto no Brasil), os flintstones.

Personagens que poucas crianças conheciam: Papaléguas, Tiana (a princesa e o sapo), Eep (os crood).

Personagens preferidos: Hulk, Elsa (frozen), Homem de ferro, Branca de neve, Curupira, Saci.

#### 8.2.7: “- Isso ai não é pra sua idade”

A primeira imagem que selecionei para mostrar as crianças foi da Peppa Pig já que, em outras visitas, um dos meninos havia falado para uma outra criança que não era mais para ela usar sapato da Peppa porque aquilo era desenho para bebê e eles não eram mais bebês. A menina que recebeu a crítica ficou visivelmente abalada com as críticas dos meninos e foi reclamar para a G que os colegas falaram mal de sua sandália da Peppa.

Quando mostrei a imagem todos reconheceram o personagem, indicaram que viam em casa, mas, a maioria, disse que não gostava mais do desenho porque não tinha graça, uma das crianças acrescentou:

- Não acontece nada, a Peppa faz só coisa chata... Não bate em ninguém

Quando questionei se eles conheciam algum jogo online da Peppa ou jogo de videogame o mesmo menino respondeu:

- Pro x-box não tem não tia, mas meu pai coloca sempre um joguinho pra Julia porque ela é bebê (irmã mais nova)

#### 8.2.8: “- Hulk esmaga”

Assim que apareceu o personagem Hulk, Luan saiu correndo com os braços erguidos e gritando pela sala “HULK ESMAGA”, a professora chamou a atenção dizendo que sala de aula não era o melhor lugar para correr e que isso fazia parte do combinado com a turma ele, de imediato, se acalmou e voltou a para sentar na roda com os outros amigos. Então perguntei:

- O Hulk é o seu personagem favorito?

- Sim porque ele é o mais fortão e esmaga todo mundo no filme... Você viu o filme, tia?

Antes que eu pudesse responder que havia assistido, Pedro acrescentou:

- Eu também gosto, tia. Faz tempo que só escolho ele nos jogos. Oh Luan, meu pai me mostrou mais um jogo, só que nesse ele quebra a madeira, VÁRIAS madeiras. É assim ó tia, você aperta a tecla grandona do teclado e espera, ai o Hulk vai e quebra tudo.

Então perguntei qual era esse jogo e ele respondeu que não sabia o nome, mas, lembrava-se era um site que o pai dele havia mostrado. O luan acrescentou:

- Minha mãe me proibiu de jogar, agora só meu irmão fica com o tablet e com o celular dela, só meu irmão....

Chegando em casa procurei o jogo que ele havia dito e encontrei:  
<http://poki.com.br/g/hulk-esmaga-com-for%C3%A7a>

#### 8.2.9: “- Trilha sonora do Bob Esponja”

Quando apareceu a figura do Bob esponja, uma das meninas começou:

- “Ohhh... querido abacaxi que mora no mar, Bob esponja calça quadrada” e ai todos começaram a cantar a música de entrada do desenho.

Em geral todos comentaram que gostavam do desenho, mas, nenhum demonstrou tanto interesse como foi o caso de outros personagens, a não ser pela música que, até a hora da saída, ainda havia crianças cantando.

#### 8.2.10: “Eu tenho tudo da Elsa”

Quando as meninas viram a personagem Elsa do Frozen ficaram extremamente animadas. L iniciou a conversa dizendo:

- Tiiia, eu sou a que mais gosta da Elsa! Eu tenho tudo da Elsa... até a escova de dente, quer ver?

Antes que eu respondesse a menina já havia trazido a escova de dente com a foto da personagem.

E, sucessivamente, as meninas começaram a falar o que tinham da Elsa em casa (fantasia, cobertor, colar, coroa, sapato, escova de dente, etc).

### 8.2.11: “- A gente viu no sítio do Pica Pau Amarelo”

Um dos projetos didáticos trabalhados no primeiro semestre pela professora da turma tinha como temática as lendas do folclore brasileiro, sabendo disso, selecionei três personagens deste contexto para ver qual seria a reação das crianças.

Quando coloquei a imagem e os questioneei de onde conheciam tais personagens (filme, livros...) a primeira resposta foi:

- Ah tia, esse daí não tem filme...não tem desenho...

Matheus, enquanto falava pausadamente tentando lembrar-se de onde conhecia os personagens, foi interrompido por Sofia:

- Eu conheço esses daí do sítio do Pica Pau amarelo, tia.

Depois da fala de Sofia as outras crianças “concordaram”, então perguntei:

- Mas vocês SÓ viram essa história na TV?

Sofia respondeu convicta:

- Siiim!

Então, Gustavo disse:

- Não, a tia Gi contou a história também...

E “do nada” todos concordaram que também conheciam a história dos livros e não só da tv.

Depois da aula, ao compartilhar essa cena com a professora, ela comentou que achou estranho eles em um primeiro momento não recordarem que viram na escola já que foram feitas diversas atividades lúdicas e brincadeiras sobre o tema. Posteriormente, eu e a professora levantamos a hipótese da turma ter ligado os personagens que eu apresentei (Iara, Curupira e Saci) relacionando-o somente com a imagem do Saci que aparece no programa de tv.

### 8. 3 - Apresentação dos personagens

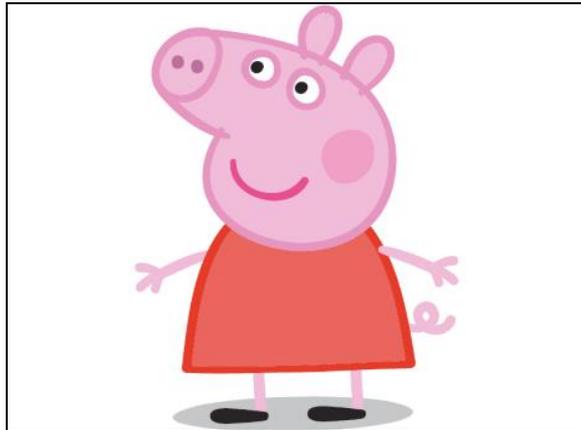


Figura 8 – Fonte: <http://www.abc.net.au/abcforkids/shows/s2978757.htm>



Figura 9 - Fonte: <http://www.desenhosinfantis.com/galerias-desenhos-do-homem-aranha>



Figura 10 -Fonte: <http://theflashbr.com/>



Figura 11 – Fonte: <http://weknowyourdreams.com/hulk.html>



Figura 12 – Fonte: <http://www.dccomics.com/characters/batman>



Figura 13 – Fonte: <http://www.einerd.com.br/curiosidades-sobre-o-bob-esponja/>



Figura 14 – Fonte: <http://www.gifs-animados.es/clip-art/hercules/&p=2/>



Figura 15 – Fonte: <http://www.plugou.com/os-croods-2-animacao-ganha-data-de-estreia>



Figura 16 – Fonte: <http://filmesedesenhosanimados.com/informacoes/papaleguas/>



Figura 17 – Fonte: <http://ludy-quadrinhosdisney.blogspot.com.br/2010/06/tico-e-teco-o-maquinador-e-o-tolo.html>



Figura 18 – Fonte: <http://www.pedromigao.com.br/ourodetolo/2010/12/chapeuzinho-vermelho-os-tres-porquinhos-e-a-churrascada/>



Figura 19 – Fonte: <http://www.snopes.com/female-love-interest-frozen/>



Figura 20 – Fonte: <http://www.snopes.com/female-love-interest-frozen/>



Figura 21 – Fonte: <http://www.clipartkid.com/mikey-mouse-49ers-clipart-RHleAq-clipart/>



Figura 22 – Fonte: <http://www.pintarcolorir.com.br/cascao-para-colorir/>



Figura 23 – Fonte: [http://espiasbrazil.blogspot.com.br/2012\\_03\\_01\\_archive.html](http://espiasbrazil.blogspot.com.br/2012_03_01_archive.html)



Figura 24 – Fonte: <http://queroimagem.blogspot.com.br/2012/01/pica-pau-em-png.html>



Figura 25 – Fonte: <http://www.fatosdesconhecidos.com.br/10-coisas-que-voce-nao-sabe-sobre-o-super-homem/>



Figura 26 – Fonte: <https://descobrindovida.blogspot.com.br/2015/08/curupirablog.html>



Figura 27 – Fonte: <http://edsonfariasillustrador.blogspot.com.br/2009/05/saci-e-curupira.html>



Figura 28 – Fonte: <http://princesas.disney.pt/ariel>

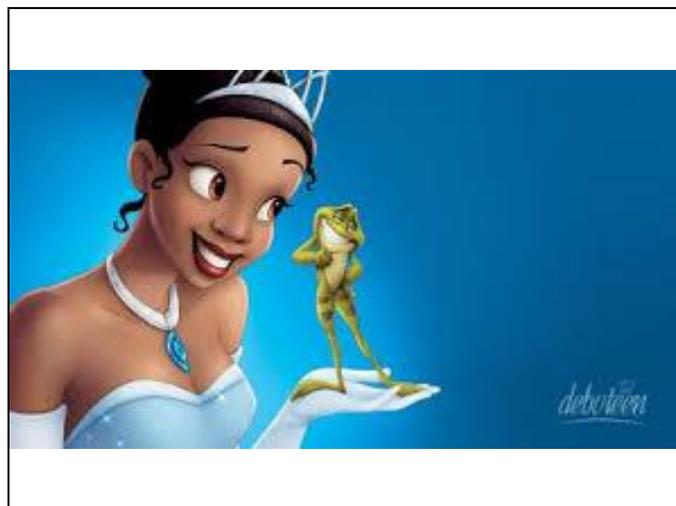


Figura 29 – Fonte: <http://guiadeorlando.com/2013/03/07/disney-abandona-a-animacao-em-2d-pelo-menos-para-ja/2231>



Figura 30 – Fonte: <http://www.anos80.net/desenhos/os-flintstones/>



Figura 31 – Fonte: <http://poltronanerd.com.br/filmes/disney-anuncia-data-de-estreia-do-live-action-de-mulan-41232>



Figura 33 – Fonte: <http://www.castelonerd.com.br/single-post/2015/05/19/Guia-completo-do-Personagem-Homem-de-Ferro>



Figura 34 – Fonte: <http://meninojesussp.blogspot.com.br/2014/07/joao-e-maria-e-o-traffic-humano.html>



Figura 35 – Fonte: <http://howtobearhead.com/a-review-of-brave-and-insight-into-merida-the-new-disney-princess/>



Figura 36 – Fonte: <http://www.sitedejogosonline.com.br/jogos/wonderwoman-last-woman-standing.html>



Figura 37 – Fonte: <http://naomordamaca.com/2013/04/30/pinoquio/#.WDMJSLIrLIU>



Figura 38 – Fonte: <http://princesas.disney.pt/pocahontas>



Figura 39 – Fonte: <http://cliquetando.xpg.uol.com.br/2013/07/rapunzel-e-enrolados-para-imprimir-e-colorir-gratis.html>



Figura 40 – Fonte: <http://animesonlinetk.xpg.uol.com.br/116354>



Figura 41 – Fonte: <http://blog.netsabe.com.br/ja-viu-o-trailer-do-novo-a-bela-e-a-fera/>

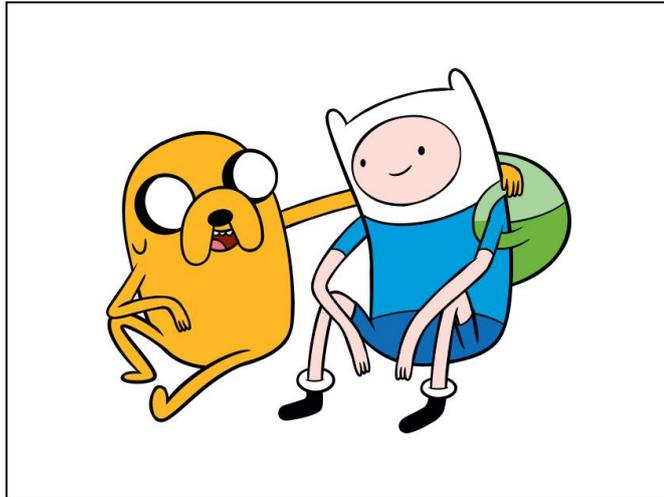


Figura 42 – Fonte: <https://www.wired.com/2015/04/binge-guide-adventure-time/>



Figura 43 – Fonte: <http://www.purebreak.com.br/midia/a-historia-de-a-bela-adormecida-da-89970.html>



Figura 44 – Fonte: <http://disney-princess.webnode.pt/album/branca-de-neve1/branca-de-neve-108-png/>



Figura 45 – Fonte: <https://pt.pinterest.com/explore/sereia-iara-912220919319/>



Figura 46 – Fonte: <http://universoanimanga.blogspot.com.br/2015/03/marvel-comics-capitao-america-steve.html>

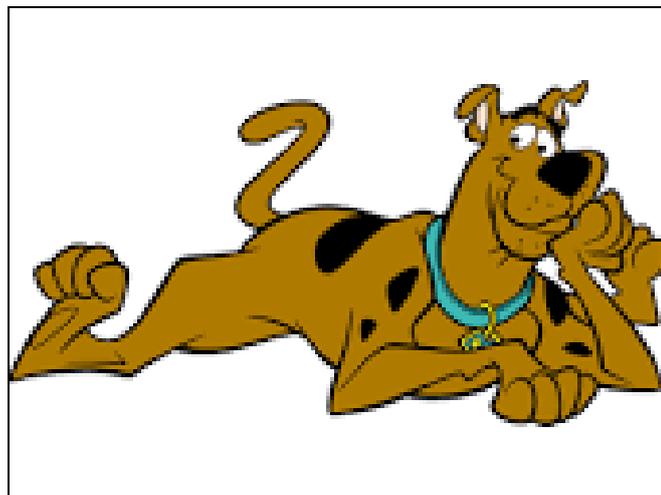


Figura 47 – Fonte: <http://ohrubbishblog.com/2015/08/scooby-doo-party-ideas-games-activities-scooby-doo-mystery-game/>