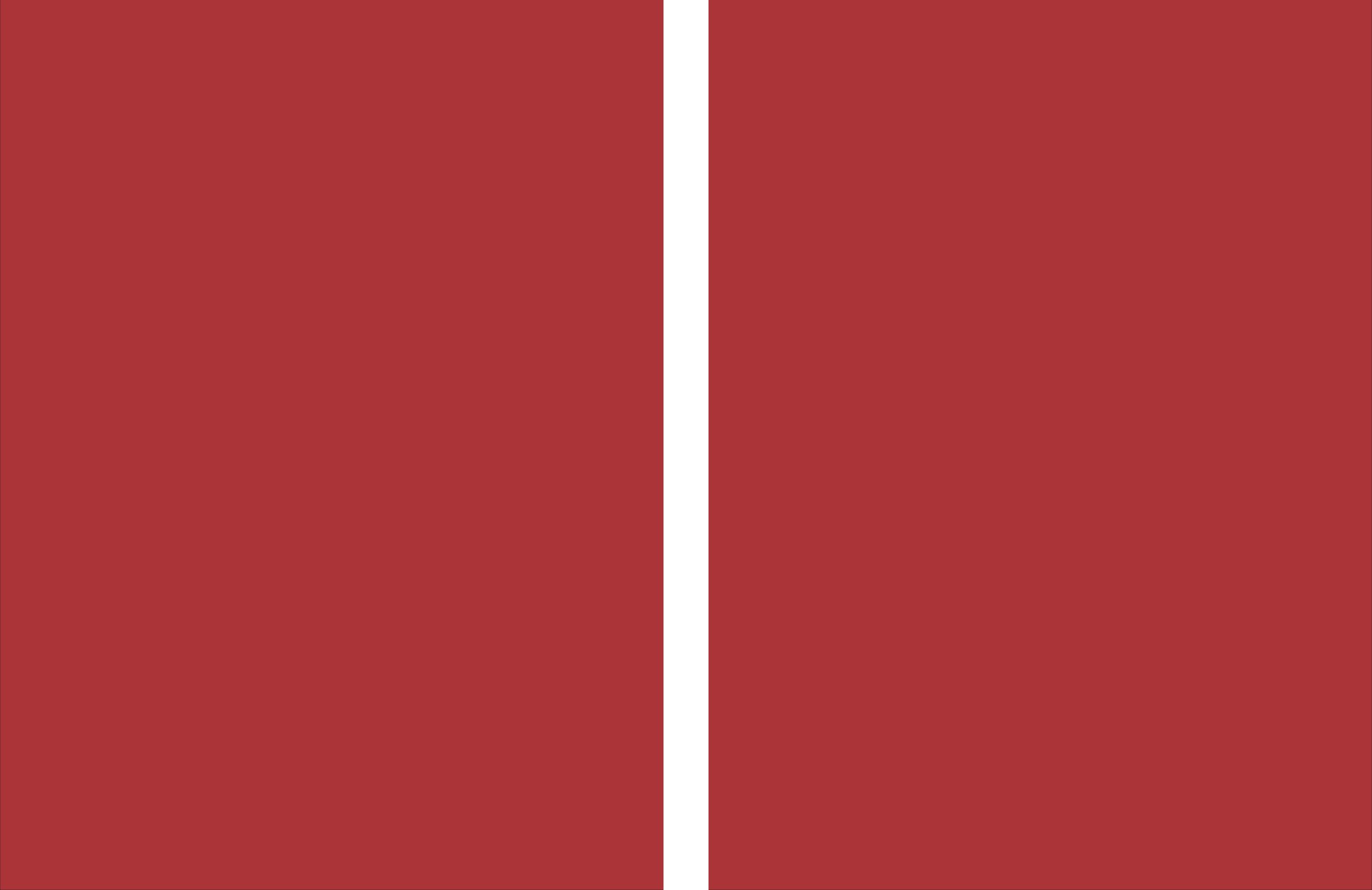




Universidade do Minho
Instituto de Educação

Evandro Salvador Alves de Oliveira

**Infância, *Media* e Educação Física
no contemporâneo: as influências
dos heróis nas culturas lúdicas das crianças**





Universidade do Minho

Instituto de Educação

Evandro Salvador Alves de Oliveira

**Infância, *Media* e Educação Física
no contemporâneo: as influências
dos heróis nas culturas lúdicas das crianças**

Tese de Doutoramento
Doutoramento em Estudos da Criança
Especialidade em Educação Física e Saúde Infantil

Trabalho efetuado sob a orientação do
Professor Doutor António Camilo Cunha

DIREITOS DE AUTOR E CONDIÇÕES DE UTILIZAÇÃO DO TRABALHO POR TERCEIROS

Este é um trabalho académico que pode ser utilizado por terceiros desde que respeitadas as regras e boas práticas internacionalmente aceites, no que concerne aos direitos de autor e direitos conexos.

Assim, o presente trabalho pode ser utilizado nos termos previstos na licença abaixo indicada.

Caso o utilizador necessite de permissão para poder fazer um uso do trabalho em condições não previstas no licenciamento indicado, deverá contactar o autor, através do RepositóriUM da Universidade do Minho.

Licença concedida aos utilizadores deste trabalho



**Atribuição
CC BY**

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

AGRADECIMENTOS

Ao Prof. Dr. António Camilo Cunha, pela confiança depositada ao longo dos anos de trabalho no doutoramento e pela amizade sincera construída. Agradeço pelas orientações e diálogos estabelecidos durante esse processo investigativo. Foram muito produtivos.

Às crianças, incríveis protagonistas de todo este trabalho, que muito nos ensinaram e provocaram a refletir.

Às professoras das crianças, pela gentileza, abertura ao diálogo e apoio durante o percurso investigativo.

À Escola Municipal investigada (equipe gestora), pela abertura e autorização para a realização da pesquisa.

Aos amigos que apoiaram a realização desta etapa significativa na vida, especialmente àqueles de Portugal, Patrícia Capelo, Inês Silva, Anne Cossio, Raphael e Deolinda.

Agradeço, imensamente, a família, pois sem o apoio dela não seria possível realizar este sonho – pais João Salvador Oliveira e Ana Maria Alves Oliveira, irmãos Leandro Salvador A. Oliveira e Maristela Salvador A. Oliveira, além dos sobrinhos Guilherme Salvador Ferreira e Mariana Salvador Ferreira. A todos vocês, meus mais sinceros agradecimentos.

À Deus.

DEDICATÓRIA

Às crianças, heróis e heroínas da investigação, e a todos os professores de crianças que trabalham com a dimensão da Educação (Física) Infantil.

À minha família, avó Maria Madalena Alves de Souza, pais João Salvador Oliveira e Ana Maria Alves de Oliveira, irmãos Leandro Salvador A. Oliveira e Maristela Salvador A. Oliveira, e aos sobrinhos Guilherme e Mariana.

DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE

Declaro ter atuado com integridade na elaboração do presente trabalho académico e confirmo que não recorri à prática de plágio nem a qualquer forma de utilização indevida ou falsificação de informações ou resultados em nenhuma das etapas conducente à sua elaboração.

Mais declaro que conheço e que respeitei o Código de Conduta Ética da Universidade do Minho.

Infância, *Media* e Educação Física no contemporâneo: as influências dos heróis nas culturas lúdicas das crianças

Resumo: Investigar o universo infantil é instigante, desafiador e emblemático. Conhecer e compreender fenômenos que ocorrem na vida das crianças com intuito de produzir conhecimento é a pretensão deste trabalho, que tem como objeto de estudo a criança na Educação Física Infantil e os heróis dos *media* que influenciam suas culturas lúdicas. A investigação ocorreu com uma turma de crianças entre 4 e 5 anos de uma escola pública municipal do Estado de Goiás, Brasil. Como investigações científicas partem de um problema, que surge da sociedade e a ela pretende voltar (com possíveis respostas), nesta tese o problema partiu da seguinte lacuna: *os heróis que circulam nos meios influenciam a cultura motora - práticas da Educação Física - das crianças de 4 e 5 anos da Educação Infantil? Vários são os objetivos da pesquisa, mas o principal consistiu conhecer as expressões motoras das crianças que acontecem na Pré-escola, a partir das interações que estabelecem com os heróis dos media, e verificar se/como tal fenômeno aparece nas aulas de Educação Física. É através das interações estabelecidas entre crianças, heróis e conteúdos da cultura mediática que realidades objetivas e subjetivas foram captadas, a fim de serem transformadas em conhecimento. Para tanto, o trabalho recorreu ao valor da ciência e das possibilidades de análises que a corrente fenomenológica permite construir, com a intenção de aprofundar e conhecer fenômenos que merecem ser “escavados” e mostrados como “coisas mesmas”. A tese é fruto de uma investigação qualitativa, inspirada na etnografia e na imersão no cotidiano das crianças através de observações participantes, oficinas/workshops lúdicos e construção de um diário de bordo – que permitiram interpretar os dados sob duas vertentes: por um lado, a partir da análise de conteúdo, e, por outro lado, pela análise do discurso. Convocamos, assim, a opção observacional (racional), fenomenológica e hermenêutica, que estabeleceu a nossa matriz epistemológica. Consideramos, desse modo, a objetividade, a subjetividade e a interpretação da criança, permitindo uma real aproximação com aquilo que é vivenciado e interpretado em contextos (circunstâncias) distintos e momentâneos. A construção teórica da tese contou com exemplares que compõem parte do acervo bibliográfico situado no campo das Ciências Humanas, especialmente dos estudos da infância. As conclusões apontam que quando as crianças brincam e compõem as suas culturas lúdicas, trazem a palavra do outro (dos heróis) para a cadeia da comunicação verbal, e também para as suas práxis, que constroem nas suas relações discursivas suscitadas nos contextos em que vivem. Foi possível compreender que os heróis não estão apenas na televisão, eles estão “vivos” nas produções objetivas/subjetivas das crianças. As interações entre crianças e personagens dos *media*, principalmente pelo viés da televisão, são capazes de provocar um bombardeio de novas experiências lúdicas, de reproduções motoras cujas referências passam a fazer parte do repertório psicomotor que a criança começa a construir desde muito pequena. Defende-se a tese de que há uma nova cultura na escola (híbrida), a cultura dos *media* na contemporaneidade, esta que, como outras culturas, sofre transformações de acordo com aspetos relacionados ao homem, aos objetos, aos factos e, sobretudo, à temporalidade. Os *media* estão na escola, assim como em outros espaços sociais. Se num primeiro momento eles foram olhados como instrumentos de apoio didáticos e pedagógicos, começam agora a ser olhados (o desejo) como *locus* de aprendizagem, conhecimento e sabedoria.*

Palavras-chave: Crianças, Identidades motoras, *Media*, Movimento, Novas culturas.

Childhood, Media and Physical Education in the contemporary: the influence of heroes in the playful cultures of children

Abstract: Investigating the children's universe is thought provoking, challenging and emblematic. Knowing and understanding the phenomena that occurs in the lives of children in order to produce knowledge is the intention of this work, which has as its object of study the child in Physical Education and the heroes of the media that influence their playful cultures. The investigation took place with a class of children between 4 and 5 years old from a municipal public school in the state of Goiás, Brazil. Scientific investigations start from a problem that arises from society and intends to return to it (with possible answers), in this thesis the problem came from the following gap: Do the characters who circulate in the media influence the motor culture - Physical Education practices - of children from 4 to 5 year olds? There are several objectives of the research, but the main one consisted of understanding the motor expressions of children that happen in preschool, from the interactions they establish with the media characters, and to verify if / how such phenomenon appears in Physical Education classes. It is through the interactions established between children, heroes and contents of media culture that objective and subjective realities were captured in order to be transformed into knowledge. To this end, the work resorted to the value of science and the possibilities of analysis that the phenomenological current allows to build, with the intention of deepening and understanding the phenomena that deserves to be excavated and shown as "same things". The thesis is the result of a qualitative research, inspired by ethnography and the daily immersion of children through participant observations, playful workshops and the construction of a logbook - which allowed us to interpret the data in two ways: on the one hand, from content analysis, and, on the other hand, through discourse analysis. The choice for phenomenology was due to this epistemological matrix to consider the subjectivity of the child, allowing a real approximation with what is experienced and interpreted by people in different and momentary contexts. The theoretical construction of the thesis had copies that form part of the bibliographic collection located in the field of Human Sciences, especially childhood studies. The conclusions point that when children play and make up their playful cultures, they bring the other's word (from the heroes) to the chain of verbal communication that they build in their discursive relationships in the contexts in which they live. It was possible to understand that heroes are not only on television, they are "alive" in the subjective productions of children. The interactions between children and media characters, mainly through television bias, are capable of provoking a bombardment of new playful experiences, of motor reproductions whose references become part of the psychomotor repertoire that the child begins to build from an early age. We also noticed a new culture in the school (hybrid), the media culture in contemporary times, which, like other cultures, undergo transformations according to aspects related to man, objects, facts and, above all, to temporality. The media is in school, as in other social spaces. If at first they were seen as didactic and pedagogical support instruments, they are now beginning to be looked at (desire) as loci of learning, knowledge and wisdom.

Keywords: Children, Media, Motor identities, Movement, New cultures.

ÍNDICE

PRÓLOGO	x
PARTE I - INTRODUÇÃO	1
1 Apontamentos iniciais sobre o estudo: a investigação neste campo.....	2
2 Ao tema: razões e motivações para pesquisar a criança no contemporâneo	3
3 Sobre o estudo: algumas escolhas.....	6
4 Novos tempos, novas produções de conhecimento no universo científico – o caso do nosso estudo.....	7
5 Itinerário da tese: a organização dos capítulos	10
PARTE II – OLHARES À LITERATURA NO CAMPO DOS ESTUDOS DA INFÂNCIA.....	12
1 INFÂNCIAS, CULTURAS E <i>MEDIA</i>.....	12
1.1 Culturas infantis no contemporâneo	13
1.2 Uma nova cultura de experiências e habilidades técnicas e lúdicas.....	15
1.3 Criança, <i>media</i> e estudos da infância: elucidações	18
1.4 Criança, tempo e <i>media</i> no século 21: rumo a uma infância virtual?	20
1.5 A criança e o contacto com a televisão.....	23
1.6 A Infância no contexto contemporâneo – uma nova infância!?	27
1.7 A criança e a cultura lúdica – a brincadeira e o jogo.....	30
2 EDUCAÇÃO FÍSICA, INFÂNCIA E CRIANÇAS EM CONTEXTOS EDUCATIVOS	35
2.1 A Educação Física Infantil no Brasil – um ponto de situação	35
2.2 Particularidades e regulamentações da Educação Física (infantil) no Brasil	37
2.3 A cultura do movimento na Educação Infantil.....	39
2.4 A importância da Educação Física na Educação Infantil	44
2.5 Cultura mediática, brincadeira e socialização na escola	46
2.6 Entre o social e a escola: nativos digitais e suas relações com os heróis.....	49
PARTE III – ORGANIZAÇÃO E PLANIFICAÇÃO DO ESTUDO.....	54
1 SOBRE O PROBLEMA, O OBJETO E ESTRATÉGIAS DA INVESTIGAÇÃO.....	54
1.1 Pressupostos teóricos na construção do problema de investigação	54
1.2 Relação entre o problema e a temática dos <i>media</i>	56
1.3 A Pesquisa qualitativa: caminhos possíveis.....	56
1.3.1 A dialética como caminho congregador	58
1.4 Problema.....	59
1.5 Questões norteadoras do estudo	60
1.6 Objetivo (s)	61

2 O PERCURSO METODOLÓGICO	63
2.1 Metodologias de pesquisa (com crianças) – algumas considerações teóricas e opções instrumentais.....	63
2.2 Etnografia e observação participante com crianças na escola	64
2.3 Os sujeitos da pesquisa	66
2.3.1 A escolha dos pseudônimos pelas crianças – a oficina lúdica.....	67
2.4 O calendário da pesquisa	69
2.5 As professoras das crianças – formação e intervenção.....	70
2.6 O <i>locus</i> do estudo – as condições materiais, pedagógicas e humanas	71
2.6.1 As rotinas das crianças e os espaços	75
3 INSTRUMENTOS E ESTRATÉGIAS DE RECOLHA DE DADOS E EXEMPLOS DE ATIVIDADES DESENVOLVIDAS	78
3.1 Os episódios na escola (o inusitado)	78
3.2 O diário de bordo	78
3.3 Os <i>workshops</i> lúdicos (oficinas).....	80
3.3.1 A oficina dos desenhos.....	80
3.3.2 A oficina das fotografias.....	81
3.3.3 O trabalho com recortes e colagens	83
4 PROCEDIMENTOS NO TRATAMENTO E ANÁLISE DOS DADOS – ANÁLISE DE CONTEÚDO E ANÁLISE DE DISCURSO	85
4.1 As categorias de análise – cruzamento dos vários instrumentos.....	86
PARTE IV – APRESENTAÇÃO E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS.....	89
1 Achados do diário de bordo: os heróis, as crianças e suas expressões motoras na Educação Física.....	89
1.1 As atividades das crianças, propostas pelas professoras.....	97
1.2 Realçar a importância do corpo/movimento.....	99
2 Achados nos episódios da escola	101
2.1 Episódio 1 - Dos estúdios <i>Disney</i> às moradas infantis: as crianças e seus heróis.....	101
2.2 Episódio 2 – O inusitado...deliberado: corpo/movimento e espaço	103
2.3 Episódio 3 - A imortalidade infantil em questão.....	104
2.4 Episódio 4 - No dia das crianças, os heróis em cena	107
2.4.1 As crianças, os heróis e as heroínas dos <i>media</i>	110
2.4.2 Apresentação dos heróis à turma – o desfile	111
2.4.3 Voltar ao corpo próprio – piscina do não utópico	115

2.4.4 O valor do tempo – um tempo do presente.....	117
3 Workshops lúdicos	119
3.1 Oficina dos desenhos	119
3.1.1 Desenhos das brincadeiras em casa: o que mais gostam de fazer.....	119
3.1.2 Desenhos das brincadeiras na escola: as preferências das crianças.....	125
3.2 Oficina das fotografias (espaços atrativos na escola).....	133
3.2.1 Ambientes capturados pelas crianças: “a caverna do zumbi”	133
3.2.2 Fotografias dos espaços de que mais gostam de brincar na escola	136
3.3 A oficina dos recortes e colagens	141
3.3.1 Os recortes selecionados: seus significados	142
3.3.2 Análise discursiva dos recortes selecionados – alguns exemplos.....	148
PARTE V - CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES.....	151
1 CONCLUSÕES	151
2 RECOMENDAÇÕES.....	156
REFERÊNCIAS	158
ANEXOS.....	167
Escola Municipal investigada.....	167
Desenhos das crianças – brincadeiras que gostam de fazer em casa.....	168
Desenhos das crianças – brincadeiras que gostam de fazer na escola	172
Imagens que falam (fotografias dos espaços, jogos e brincadeiras que as crianças gostam na escola)	176
Oficina de recortes e colagens	182
O dia das crianças e os heróis dos media.....	185

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 Localização geográfica do Estado de Goiás	71
Figura 2 Localização geográfica da cidade Mineiros.....	72
Figura 3 A cidade de Mineiros.....	73
Figura 4 Frente da escola investigada 1	74
Figura 5 Frente da escola investigada 2	75
Figura 6 Espaço para prática de Educação Física na Escola	76
Figura 7 Exemplo: desenho sobre o que gostam de fazer em casa - Tigre.....	81
Figura 8 Exemplo: imagem do espaço preferido pelo Onça na escola	82
Figura 9 Exemplo: recorte e cole e o trabalho do Leão.....	84
Figura 10 O mundo Disney	101
Figura 11 As crianças e as fantasias do desfile	108
Figura 12 As crianças e os super-heróis.....	110
Figura 13 Apresentação dos heróis à turma da escola: Sereia	112
Figura 14 Apresentação dos heróis à turma da escola: Batman.....	113
Figura 15 Apresentação dos heróis à turma da escola: Homem-Aranha.....	113
Figura 16 O banho de piscina	116
Figura 17 Voltar ao corpo próprio.....	116
Figura 18 Desenho sobre o que Leão mais gosta de brincar em casa	121
Figura 19 Desenho sobre o que a Gata prefere brincar em casa.....	122
Figura 20 Desenho sobre a preferência de Tigre – brincar em casa.....	125
Figura 21 Tigre a brincar na escola com amigos	126
Figura 22 Onça a brincar com os amigos no escorrega da escola.....	127
Figura 23 O escorrega da escola.....	128
Figura 24 Jiraiya e as brincadeiras na escola	129
Figura 25 Tinker Bell e sua amiga na escola	131
Figura 26 Imagens dos espaços preferidos das crianças na escola.....	134
Figura 27 A caverna do Zumbi	135
Figura 28 . “Perigo” na caverna do Zumbi	135
Figura 29 O pátio da escola (Educação Física)	137
Figura 30 O escorrega colorido da escola.....	138

Figura 31 O parque de areia nas manhãs de sombra	139
Figura 32 O escorrega, a piscina e a proteção de tela	140
Figura 33 Oficina recorte e cole, trabalho da Lupita.....	143
Figura 34 Oficina recorte e cole, trabalho da Elsa (Frozen	143
Figura 35 Oficina recorte e cole, trabalho do Leão.....	145
Figura 36 Oficina recorte e cole, trabalho do Batman	145

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 Media e objetos existentes nas residências das crianças	24
Quadro 2 Instrumento de media que as crianças mais usam diariamente	25
Quadro 3 Pseudónimos infantis	68
Quadro 4 Encontros e atividades realizados com as crianças	70
Quadro 5 Categorias/eixos de análise.....	86
Quadro 6 Heróis e personagens (suas características) mais expressivos.....	90
Quadro 7 Heróis, trajes e fantasias das crianças na escola.....	109
Quadro 8 Conteúdos sobre o workshop dos recortes e colagens (1)	147
Quadro 9 Conteúdos sobre o workshop dos recortes e colagens (2)	147

LISTA DE SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BR	Brasil
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDB	Lei de diretrizes e bases da educação nacional
PR	Paraná
PCN	Parâmetros curriculares nacionais
RECNEI	Referencial curricular nacional para a Educação Infantil
RS	Rio Grande do Sul
SBT	Sistema brasileiro de televisão
TV	Televisão
UERJ	Universidade Estadual do Rio de Janeiro
UFG	Universidade Federal de Goiás
UFMT	Universidade Federal de Mato Grosso
UFR	Universidade Federal de Rondonópolis
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UMINHO	Universidade do Minho
UNIFESP	Universidade Federal de São Paulo
UNIFIMES	Centro Universitário de Mineiros
USP	Universidade de São Paulo

“O movimento do corpo só pode desempenhar um papel na percepção do mundo se ele próprio é uma intencionalidade original, uma maneira de se relacionar ao objeto distinta do conhecimento”.

Maurice Merleau-Ponty

“Sabemos que o mundo de hoje não pode voltar atrás. Compreendemos isso logo que olhamos para a ciência, para a filosofia e para a arte. (...) E o mesmo sucede com a tecnologia e sua gigantesca aparelhagem, ou com toda a máquina econômica, social e política”.

Johan Huizinga

PRÓLOGO

O doutoramento em Estudos da Criança surgiu na minha vida logo após a conclusão do mestrado em Educação (concluído em 2014), realizado na Universidade Federal de Mato Grosso UFMT, Campus Rondonópolis, no Brasil. Na minha investigação de mestrado, sob orientação da Profa. Dra. Raquel Gonçalves Salgado, obtive contacto com crianças e suas professoras da rede pública municipal de um Jardim de Infância, e o meu estudo objetivou compreender os significados que as crianças constroem sobre os discursos dos *media* e como estes se expressam nos seus modos de ser, agir e se relacionar com o outro em contextos educativos, como a escola e a brinquedoteca.

Encantado pelos resultados da investigação construídos no mestrado e, com o intuito de manter uma sequência com os estudos que tenho realizado ao longo dos anos, a escolha pelo doutoramento em Estudos da Criança, na especialidade de Educação Física e Saúde Infantil, em Portugal, permitiu a concretização de uma investigação mais aprofundada sobre a temática da infância (orientada pelo Professor Doutor António Camilo Cunha, com bastante experiência de trabalho e estreita afinidade com a ciência).

Assim, as reflexões, problematizações e análises aqui construídas, durante cinco anos de estudos, partem do olhar de um professor de “Educação Física” que trabalha com a temática da infância e atua no ensino superior com temas que permitem afastar e distanciar deste objeto de estudo. Sinto-me bastante preocupado e interessado pelos assuntos que envolvem o campo da educação, principalmente por nele estar inserido, e, por esta razão, interesse-me por esta temática a ponto de desenvolver significativos projetos de pesquisa e de extensão voltados ao tema deste estudo, ou seja, crianças, jogos, brincadeiras, *media*, tecnologias digitais, heróis e culturas lúdicas infantis.

Neste doutoramento, o interesse pelo objeto investigativo “criança, *media*, Educação Física infantil e heróis da cultura mediática” persistiu, no entanto, com novos olhares. Os heróis e suas influências nas culturas lúdicas das crianças passaram a despertar um interesse maior, e isto ocorreu de tal modo que o foco no estudo girou em torno da necessidade de compreender um pouco mais sobre os modos de brincar e as expressões motoras – próprias da cultura motora - das crianças, que ocorrem e se produzem nas aulas de Educação Física. Posso dizer que a curiosidade pelos estudos que tomam os *media*, crianças e as tecnologias digitais de informação e comunicação, principalmente a televisão (TV), como objeto de investigação foi o que me motivou a caminhar por novos caminhos no decorrer destes anos.

Para finalizar este prólogo, quero destacar que durante as várias fases e etapas de realização deste estudo estive presencialmente em Portugal por diversas e significativas vezes. Além das Unidades Curriculares cursadas no Programa de doutoramento, muito relevantes para minha formação, participei de vários eventos científicos, que muito agregaram para a construção e aprimoramento do projeto de tese desenvolvido.

As jornadas em Estudos da Criança realizadas em 2015, 2016, 2017 e 2018 são exemplos de momentos formativos em que participei, com apresentações de trabalho; assim como o SIEFLAS (Seminário Internacional de Educação Física, Lazer e Saúde), que também participei, consecutivamente, nas edições ocorridas em 2015 (Porto, Portugal), 2016 (*Leipzig*, Alemanha) e 2017 (Guarda, Portugal), ora presencialmente, ora virtualmente; e outros eventos científicos, como: Congresso Internacional de Atividade Física (CIAF) - I *International Congress of Physical Activity The Contact With Nature, Privileged Intervention of Future?* - em Idanha-a-Nova, 2015; *Challenges 2015: Meio século de TIC na Educação*, em 2015, na Universidade do Minho; e o 5º Congresso Internacional em Saúde – CIS, em 2018, na Universidade do Minho.

Em síntese, as experiências adquiridas entre as idas e vindas (Brasil e Portugal), durante esses anos de dedicação científica, foram muito gratificantes e importantes (cultural, científica, pessoal e profissionalmente) para a formação de um investigador em Estudos da Criança. A partir desta breve explanação, vale salientar que apresento, nas próximas partes deste trabalho, os resultados de um estudo realizado com crianças, em que os procedimentos e aspetos éticos neste tipo de investigação foram cuidadosamente levados em consideração, durante todo o percurso de pesquisa – do projeto ao relatório final (defesa).

PARTE I - INTRODUÇÃO

Investigados os modos, investigadas as espécies, é hora de fazer a pergunta inevitável, a pergunta filosófica: a pergunta sobre o gênero. O que é ser criança? Pois bem, sondamos a obra, escrutinamos a obra, chegamos à sua última página, e ficamos com esta impressão, com esta imagem: a criança é o *Homo ludens* em sua aurora. Que nos primórdios, o Homo é ludens, e que é somente mais tarde que ele se torna *Homo faber* e *Homo sapiens*, e que se esquece que é *ludens*; e que, à medida que se torna *sapiens* e *faber*, reprime o *ludens*; estratégias de ocultamento: vir a ser adulto, vir a ser *sapiens*, vir a ser *faber*, e esquecer o *ludens*, e reprimir o *ludens*. O adulto: *sapiens*, *faber*; a criança: *ludens*. O conhecimento, sim; o trabalho e a técnica, sim; o prazer, não. (Abib, 2014: 09).

O excerto escrito por Abib (2014) faz referência à aurora do *Homo ludens* – como o primeiro homem - materializado e espiritualizado no movimento que começa logo na infância. Assim, com o autor somos convidados a refletir a respeito do movimento (humano) no contemporâneo e sobre o significado do que pode ser “criança”. Com esta citação registramos e iniciamos as primeiras palavras e reflexões da tese, fazendo alusão à pergunta lançada pelo autor: “o que é ser criança?”

Ninguém melhor do que as próprias crianças para responder indagações ou construir sentidos com base em perguntas como esta. Nesta tese, o olhar aqui lançado parte da perspectiva de considerar a criança como *Homo sapiens*, que tem nas suas múltiplas linguagens o seu caminho, sem ignorar o *ludens* (o lúdico e o movimento) que existe, por essência, no que é e significa ser criança.

Nesta investigação, que traz a criança, a cultura lúdica¹, os heróis e a Educação Física como objetos (sujeitos) de estudo, brincamos, aprendemos, observamos, ouvimos, registramos, conversamos, relatamos, participamos, questionamos e analisamos ações e discursos de crianças de um Jardim de Infância no Brasil. Vamos considerar que a aurora dos atores infantis configura-se como um importante fenômeno de estudo, principalmente pelos olhares profundos e investigativos que aqui são construídos.

Nesta tese, para além de uma racionalidade e de uma subjetividade disciplinada, apropriamo-nos da teoria fenomenológica e hermenêutica, pois entendemos que elas possibilitam compreender em profundidade algumas dimensões do movimento humano como um diálogo do homem consigo mesmo (real e simbólico) e entre o homem e a natureza, considerando, como referem Surdi & Kunz (2010), o

¹ Como neste trabalho trabalhamos diferentes dimensões da cultura (a cultura lúdica, a cultura mediática, culturas infantis e a cultura motora), interessamos esclarecer que a cultura motora (o movimento da criança) é parte importante da cultura lúdica infantil. E, nesta tese, trabalhamos essa dimensão para conhecer a criança em desenvolvimento e a influência que os heróis e heroínas mediáticos têm nesse processo.

mundo vivido dos indivíduos como um caminho fundamental para a construção de oportunidades significativas.

Ao considerar a criança enquanto objeto (sujeito) de investigação no campo das Ciências Humanas e Sociais, vemos com Abib (2014: 10) que na aurora infantil o homem brinca. “Na sua aurora o homem é brincante, na sua aurora o homem se diverte, ele se desvia, ele diverge, ele é diferente, ele devaneia”. Há, portanto, uma leveza da aurora: a criança. No entanto, essa criança depara-se hoje com novos estímulos e novos instrumentos que invadem a sua infância e o seu movimento – estamos a falar da técnica, dos *media* (indústria mediática e cultural) e dos seus heróis.

Neste sentido (perante esta nova realidade), pretendemos investigar este fenómeno tendo por base a constatação empírica, mas também um plano teórico acumulado com leituras realizadas nos últimos anos associado à nossa experiência como professores e investigadores – que nos oferece um sentido académico plural e multifacetado.

1 Apontamentos iniciais sobre o estudo: a investigação neste campo

Durante a construção do projeto de tese, inicialmente inspirado pelo gosto pessoal sobre a temática e na constatação empírica, tivemos a necessidade de fazer o “ponto da situação” em virtude de delimitar o objeto e elaborar a problemática da investigação. Após várias buscas de trabalhos académicos² (para expor o conceptual estado da arte) sobre a temática que aqui tratamos, percebemos haver tímidos estudos que se voltam especificamente ao objeto em questão. Portanto, embora tenhamos encontrado algumas produções, podemos dizer que não há uma variedade abrangente de pesquisas que discutem diretamente a influência dos heróis mediáticos nos modos de ser criança, nas culturas lúdicas, expressões motoras que produzem e nos jogos e brincadeiras que acontecem nas aulas de Educação Física.

Logo, uma vez constatada a ausência/carência de pesquisas com o mesmo tipo de problema e objetivos, registramos que o projeto de tese foi delineado com foco especial às manifestações dos fenómenos dos *media* no brincar, expressões motoras e culturas lúdicas das crianças, na escola, sobretudo na Educação Física.

Vale sublinhar que esta tese se refere (como vamos ter oportunidade de verificar) a uma pesquisa “com” seres humanos, crianças pequenas que possuem idades entre 4 e 5 anos, e não “sobre” seres

² Buscamos encontrar trabalhos em revistas científicas de impacto, nacional e internacional, assim como no banco digital de teses e dissertações, em língua portuguesa, produzidas nos últimos 10 anos, utilizando um recorte temporal de 2006 a 2016. No entanto, sabemos que não devemos deixar de lado a “memória” investigativa e reflexiva (teórico/prática), já acumulada ao longo do tempo, e, nesse sentido, também buscamos outros saberes (sua importância) com outras datas.

humanos, ou “sobre” crianças. Pesquisar a infância, com as crianças, observá-las e estabelecer diálogos com elas nas suas interações, é um fenômeno que permite analisar as vozes que ecoam e aquelas que ressoam nos seus discursos, além de suas ações e comportamentos. Isso possibilita, assim, um aprofundamento científico, ao analisar o que é vivido no processo etnográfico e observação participante, no qual a palavra da criança também expressa o valor que a pesquisa apresenta.

Pesquisar com as crianças e analisar como elas se têm constituído enquanto sujeitos brincantes e como tem ocorrido a construção de suas novas expressões motoras, reflexo das interações com as personagens e heróis, e verificar como acontecem as interações que estabelecem entre si, a partir dos produtos, objetos e discursos de *media* dos quais elas se apropriam, implica também assumir a abordagem dialógica como importante postura metodológica (tanto para coleta, quanto para a análise dos dados).

2 Ao tema: razões e motivações para pesquisar a criança no contemporâneo

Perante a constatação de partida apresentada no ponto anterior, bem como a pretensão investigativa, apresentamos as razões e motivações com mais “profundidade”. Crianças, adultos e “velhos” (estes últimos como fonte de sabedoria) constroem e transformam a cultura contemporânea com ritmos e ações incapazes de serem medidos e quantificados no tempo circular e contínuo. Nesta cultura observamos que sujeitos na sociedade têm estabelecido relações com diversos recursos mediáticos e eletrônicos, amplamente acessível à maior parte da população do mundo e em particular às crianças.

É hoje uma evidência que, neste tempo marcado pela presença das inovações tecnológicas, as pessoas que habitam o nosso planeta, composto por continentes distintos, mesmo divididos por muitas águas, se conectam e convivem com culturas distintas e peculiares. As culturas, sejam elas da esfera mediática, do consumo, das redes e conexões, ludicidade e do movimento, entre tantas outras, constituem os sujeitos e os atravessam com diversos fenômenos que modificam os modos de ser e estar no mundo.

É também tendo como referencial este contexto, marcado por tempos de cultura virtual, digital e tecnológica, que nos debruçamos a conhecer as “culturas lúdicas” infantis, compreendidas, nesta pesquisa, como os fenômenos advindos do “brincar, jogar, competir e cooperar”, daqueles que se encontram no primeiro extremo dos seres humanos que habitam o planeta, as crianças. Tratamos de explorar, nesta tese, uma discussão indispensável para o campo da educação e dos Estudos da

Criança, em que o movimento, imaginação, jogos e brincadeiras são fenômenos sublimes, próprios da infância, entendidos como fundamentais para o processo de desenvolvimento, assim como do ensino e aprendizagem dos miúdos (crianças).

Assim, o assunto elegido para enquadrar e direcionar o estudo gira em torno do tema “infância, brincar, heróis e *media*, em que tomamos a criança e a Educação Física, assim como as brincadeiras, culturas lúdicas e a imaginação, produzidas por elas no contexto educativo, como foco de investigação. Perguntamos: como as crianças se constituem enquanto sujeitos, quando estão na escola, durante as aulas de Educação Física?

Esta preocupação também aparece implícita e explicitamente nos textos legais. Encontramos, no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), o esclarecimento de que os jogos, as brincadeiras, a dança e as práticas esportivas revelam a cultura corporal de cada grupo social, constituindo-se em atividades privilegiadas nas quais o movimento é aprendido e significado (Brasil, 1998). Tais aspetos e dimensões têm sido atravessados fortemente pela cultura mediática, em que personagens³, que nela se destacam, são tomados como referências para meninos e meninas pequenos, possibilitando o entrecruzamento de informações e, conseqüentemente, novos discursos, expressões motoras e culturas lúdicas.

O RCNEI, importante documento norteador para educação de crianças, construído no Brasil, contempla, nas suas diretrizes, os principais e importantes conteúdos a serem trabalhados na Educação Infantil, sendo o movimento um dos aspetos mais significativos a ser desenvolvido e trabalhado pelos professores, além da importância e contribuições para o desenvolvimento pleno e global das crianças.

Nesta direção, as razões e motivações que possibilitaram a construção do desenho e operacionalização desta tese, assim como a materialização das informações aqui processadas, em forma de conhecimento, baseiam-se na necessidade de aprofundar sobre o universo infantil para, ao investigar, junto às crianças, aprender mais sobre os fenômenos que penetram as aulas na Educação Física. Interessa-nos, portanto, adentrar nesse campo de conhecimento, buscando traçar um fio condutor que observe, com lentes investigativas, as vertentes, relações e inter-relações entre os *media*, especialmente as personagens e heróis mediáticos, e as brincadeiras e culturas lúdicas produzidas e reproduzidas durante as relações entre crianças e crianças, crianças e professora e crianças e pesquisador no contexto da Educação Física.

³ No decorrer da tese também utilizamos a expressão personagens com a pretensão de referir aos heróis e heroínas dos *media*.

Na contemporaneidade, as crianças reproduzem, quando brincam, muitas situações e fenômenos que acontecem no seu entorno. Temos percebido, enquanto investigadores atentos e observadores, que muitos heróis, heroínas, personagens da televisão, como atrizes, atores, jogadores de futebol ou celebridades famosas, são tomados como referências para as crianças em razão de seus poderes, qualidades ou atributos que se destacam e se tornam popularmente conhecidos. Tais fenômenos aparecem na escola, nos mais variados momentos, e os compreendemos como aspetos que refletem aquilo que é vivenciado em casa ou assistido na televisão, visualizado em algum tipo de equipamento digital ou eletrônico, frutos de interações sociais e virtuais.

Convivemos, neste contexto contemporâneo, em uma era de convergência mediática e tecnológica, iniciada no final do século passado e fortalecida nas duas últimas décadas, com sujeitos conectados por infinitas redes e sistemas de telecomunicações cada vez mais inovadores na sociedade dominada pelos *media* e tecnologias digitais. Podemos dizer que construímos, fazemos parte e produzimos a cultura contemporânea, e, por estarmos inseridos nesse contexto (por ventura pós-moderno), às vezes não notamos que existem alguns paradoxos que a sociedade tem atravessado no nosso cotidiano e nas temporalidades que nos circundam.

Isto posto, destacamos que o movimento, as expressões motoras infantis e seus discursos se caracterizam como elementos chave para nosso ponto de partida. Ou seja, quando a criança brinca, fala e se move na escola, de maneira direcionada ou livre, pretendemos estabelecer uma relação capaz de permitir o avanço do conhecimento de modo a possibilitar o alcance dos objetivos que aqui propomos e desafiamos.

É por meio do movimento infantil (fortemente presente no brincar) que nos sentimos provocados e muitas indagações são levantadas, uma vez que, quando se movimentam, as crianças colocam em suspenso questões emblemáticas e pertinentes a serem exploradas, como: o facto de muitos meninos afirmarem ser o jogador de futebol Neymar; meninas que reproduzem com veemência modelos famosas da televisão, de desenhos, filmes e do mundo *fashion*; crianças que valorizam o poder e o status; que buscam visibilidade na cultura do consumo, dos *smartphones* e da internet. São essas crianças as nossas protagonistas, um recorte significativo de sujeitos que pertencem a uma das instituições Pré-escolares que nos aproximamos. Nesta investigação de doutoramento, elas possuem vez e voz e são consideradas protagonistas críticas, reflexivas, produtoras de cultura e coparticipes de todo o processo de pesquisa.

3 Sobre o estudo: algumas escolhas

Este trabalho investigativo encontra-se ancorado no campo dos estudos que permeia o universo infantil, especificamente da criança, em interface com a cultura mediática e o mundo a parte que ela abarca, em que meninos e meninas jogam, brincam e imaginam. O referencial teórico e aportes teórico-metodológicos partem dos estudos culturais situados no campo das Ciências Humanas (científica), na sociologia da infância, convocando, também, a corrente fenomenológica e hermenêutica (filosófica), como importante viés teórico-metodológico e interpretativo.

Deste modo, as culturas (lúdicas) infantis são importantes fontes de análise, pois temos como desafio apresentar um trabalho que analisa os fenômenos capturados a partir da aproximação dos sujeitos, daqueles que permaneceram à nossa frente com suas objetividades/subjetividades e sem deixar de considerar as culturas que as crianças “carregam”.

Assim, ao longo dos escritos teóricos na tese, realizamos um esforço de articular empiria e conteúdo científico, tecendo problematizações, análises e reflexões sobre o material encontrado na literatura existente. Na continuação, convocamos uma investigação de natureza qualitativa - seus métodos e instrumentos - tentando concretizar os objetivos do estudo, e o seu *problema central*, que consiste em saber: como as crianças (4 e 5 anos) constroem as suas novas expressões motoras, no contexto da Educação Física escolar, através do brincar, jogar, competir e cooperar (lúdico), a partir das interações estabelecidas com os heróis mediáticos nas suas vidas?

Por outro lado, os dados que apresentamos nesta pesquisa realizada com crianças⁴ estudantes da rede pública de ensino foram resultados de caminhos, instrumentos e metodologias refletidas e sustentadas, tais como: observações participantes, intervenções, *workshops* lúdicos, diário de campo/bordo (inúmeros registros), diálogos, comunicação, movimentos (corpo), tendo como sujeitos 13 participantes, entre meninos (sete) e meninas (seis), e duas professoras da turma, sendo a docente de Educação Física, principal participante adulta analisada, e a regente de Educação Infantil, pedagoga.

Nesse sentido, como pesquisadores interessados em aprofundar os conhecimentos sobre os estudos da criança, partimos para a parte prática do estudo, ou seja, recolhimento das informações com intuito de elas serem trabalhadas e, posteriormente, analisadas, a partir dos dados encontrados. Foi assim que permanecemos em constante contacto com os participantes da investigação, na escola,

⁴ Por questões éticas na investigação com crianças, seus nomes foram preservados e elas são identificadas na tese com pseudônimos escolhidos por elas mesmas. Além disso, nas imagens que retratam as crianças, presentes no trabalho, tivemos o cuidado de inserir uma tarja (venda) em seus olhos, para evitar que sejam reconhecidas.

durante dois semestres do ano, após aprovação do projeto no Comitê Científico da Universidade do Minho e também no Comitê de Ética em Pesquisa com seres humanos (Plataforma Brasil).

Vale destacar que a inserção no campo de estudo possibilitou que o investigador construísse uma relação íntima com os participantes do contexto, considerando que, ao fazer ciência, partimos do pressuposto de que “vasculhamos” e investigamos aquilo que ainda não conhecemos ou ainda não temos respostas suficientes para algumas questões ou problemas.

Para terminar este ponto, gostaríamos de destacar a ideia de que a pesquisa científica, fenomenológica e hermenêutica visa a contribuir com questões sociais emergentes na sociedade, e por esta razão estudar as crianças, o imaginário e a cultura mediática, para além de conhecer apenas as personagens da televisão e heróis com as quais os miúdos interagem, possibilita ampliar o olhar para novas maneiras de educar no campo da Educação Física, considerando a presença marcante dos *media* nesse contexto.

Pretendemos, assim, com este estudo, contribuir para o debate de questões provenientes do universo escolar, principalmente com aquelas que tomam o movimento, brincadeira, imaginação e culturas lúdicas infantis como referências. É um facto que as tecnologias e a cultura digital se fazem presentes, cada vez mais e expressiva, na cultura contemporânea. Não é possível e nem devemos separar [longe de ser nossa pretensão] as crianças dos *media* eletrónicos, uma vez que a nova geração de crianças, nativas digitais, nascem, crescem, brincam e se apropriam das novas tecnologias desde muito pequenas.

4 Novos tempos, novas produções de conhecimento no universo científico – o caso do nosso estudo

A Educação Física (Infantil), neste novo tempo de experiências e habilidades técnicas e lúdicas, apresenta-se como “matéria” a ser investigada. Neste sentido, vários caminhos podem ser adotados, para responder a uma problemática construída, nomeadamente no campo das ciências humanas, do comportamento e da educação. Sabemos também que o conhecimento não se situa apenas no campo da Ciência, da Filosofia ou da Sociologia. Ele também é do campo da gnosiologia (teoria geral do conhecimento) e de olhares muito particulares, como a fenomenologia.

Neste estudo, vamos trilhar por caminhos que permitem a construção do conhecimento pelos seguintes vieses: *i)* o *científico*, pelo viés qualitativo, a partir de um movimento dialético, mais próximo do domínio das indagações e dos questionamentos, por permitir construir outras possibilidades de

interpretações. Apesar de não convocarmos as dimensões quantitativas que nos levam sempre a objetividades e interpretações mais “seguras”, fizemo-lo pela dimensão qualitativa, convocando, como refere Camilo Cunha (2019), uma *subjetividade disciplinada*, que nos garante alguma segurança no conhecimento e interpretação; *ii) o fenomenológico*, por permitir compreender fenômenos e pelo valor dado ao voltar “às coisas mesmas”, alicerçado na autenticidade das crianças, e na sua intencionalidade fenomenológica sensível.

Julgamos pertinente destacar estes dois caminhos:

i) quando abordamos a *dimensão científica*, entramos num mundo “sem fim” – dada a sua dimensão instrumental, metodológica, teórica. Para tal, recorremos a estudos e posições teóricas de autores, tais como: Brandão (2010), Silva & Gamboa (2014), Fonseca (2008), Richardson (1999), Pinto (1979), Alvez-Mazzotti (2006), Chiarello (2015), Souza (2011), Eco (1997), Bianchetti & Machado (2006), entre outros. Tais teóricos problematizam questões que se articulam com vertentes no campo da investigação, como: ciência, objeto, problema de pesquisa e método qualitativo na educação, com especial atenção à era mediática e tecnológica, que está em plena convergência no século 21 - foco de nossas análises e olhares investigativos na pesquisa com crianças.

Também não nos esquecemos de autores, entre outros, como: Comte (1972), Durkheim (1978), Weber (1982), Viana (2004), Galliano (1981), Silva (2011), Cavalcanti (2014), Bakhtin, (1992), Jobim e Souza & Albuquerque (2012) e Viana (2004), que nos emprestam reflexões importantes no campo da ciência positiva, fenomenologia, sociedade, linguagens, relações de poder, educação, ideologia, cultura, diálogo (dialética), alteridade, política, ética, cidadania, arte, etc. e que de alguma forma são temáticas direta e indiretamente abordadas nesta pesquisa.

ii) quando abordamos a *dimensão fenomenológica*, encontramos também inúmeros autores. Destacamos, por exemplo, Husserl (1986), Merleau-Ponty (2006), Cavalcanti (2014), Silveira & Camilo Cunha (2014), Camilo Cunha (2019), entre outros teóricos, que permitem compreender tal corrente epistemológica para além de fenômenos objetivos, dando espaço também à subjetividade.

Como muito bem nos explica Silveira & Camilo Cunha (2014: 15),

A fenomenologia emerge, assim, como método através do qual os sujeitos se descobrem como seres no mundo e de uma comunidade de sujeitos abertos aos demais e envoltos nas dimensões históricas e culturais. O entendimento do mundo e das pessoas é valorizado pelas experiências subjetivas, pré-teóricas, pré-reflexivas... que, depois, darão razão e ciência. A ciência apenas consegue tratar os fenômenos e indivíduos como algo objetivo, mas parece esquecer a origem, que é fenomenológica e subjetiva. A ciência “ignora” a grandeza da subjetividade, dos eus individuais, da cultura. Só acredita no mensurável, na regra, na

generalização. No entanto, existe um primeiro mundo – mundo da fenomenologia – como o primeiro viver; e, depois, o mundo da ciência como o segundo de viver. No entanto, a ciência faz-nos crer que as coisas idealizadas e concretizadas são melhores do que as coisas sensíveis e percebidas por nós de forma direta e sentida. Mas as coisas parecem não ser assim!

Estamos perante a grandeza das subjetividades, do eu individual. Ao escolhermos a fenomenologia como “postura para conhecer”, estamos a valorizar as coisas percebidas pelos sentidos, discursos, expressões e ações que não ignoram as histórias, reflexões, culturas e subjetividades das crianças. A ciência, aqui, tem reconhecimento por darmos sentido e valorizar o primeiro mundo, o fenomenológico, dos sujeitos participantes e colaborativos da investigação, com suas origens, relações e interações com a cultura geral, com a cultura mediática.

Na construção desse raciocínio, Silveira & Camilo Cunha (2014) complementam dizendo que a fenomenologia pretende, portanto, mostrar um mundo diferente àquele já visto ou racionalizado por nós, em que a sua essência e realidade se mostram como origem que espera ser mostrada. Este facto, para os investigadores, é diferente do apontado pela razão. Assim, buscar uma corrente epistemológica e filosófica, que sustente as análises que aqui trazemos, é uma proposta desafiadora que obtivemos durante a construção desta tese.

Investigar a criança como objeto/sujeito de estudo, para além de trabalhar com singularidades e peculiaridades da infância, é mergulhar num mar de possibilidades, descobertas, surpresas e desafios. É tentar ir à essência. A essência, nesse sentido, é compreendida como a parte mais profunda e, de certo modo, estável do fenómeno ou da realidade. A essência, portanto, está oculta por detrás da superfície de aparências, ou seja, só é essência porque está presente nas camadas mais intensas e sublimes das relações que estão por debaixo das camadas aparentes e superficiais.

Com a pretensão de avançar, com mais profundidade, para além das camadas aparentes e superficiais das produções científicas, debruçamo-nos em estudos de teóricos que abordam a temática deste trabalho. Ao “vasculhar” a literatura, sem a ambição impossível de esgotar o tema, trazemos para o debate assuntos e conteúdos que permitem conhecer e refletir um pouco mais sobre as questões que engendram e movimentam a presente investigação, atrelados ao objeto e problema de estudo.

iii) quando convocamos os caminhos hermenêuticos, estamos cientes de que o sentido da ciência e do fenómeno também precisam de interpretação e reinterpretação nas suas manifestações individuais e coletivas – fusão de horizontes.

Neste contexto (como forma panorâmica), também gostaríamos de enfatizar alguns autores que sustentam as nossas posições e fundamentações teóricas, tais como: Brandão (2010), Silva &

Gamboa (2014), Fonseca (2008), Richardon (1999), Pinto (1979), Alvez-Mazzotti (2006), Chiarello (2015), Souza (2011), Eco (1997), Bianchetti & Machado (2006), entre outros, para conhecer um pouco mais sobre o universo da ciência; Bakhtin (1992; 1995; 1998) e sua teoria da enunciação, em razão dos discursos (linguagem verbal) das crianças, assim como o acervo teórico de Bardin (1977) e Guerra (2014), que permitiram fazer a análise de conteúdo.

Para discutir os temas infância, cultura e sociologia da infância recorreremos à teoria de Burke (2003), Lévy (1999), Christensen & James (2005), Belloni (2009), Corsaro (2011), Prout (2010), e Sarmiento (2005; 2013; 2018); para explorar os aspetos sobre a Educação Física Infantil, jogo, brincar e cultura lúdica, debruçamo-nos sobre os conceitos de Brougère (1998; 2002; 2010); Camilo Cunha (2011; 2013; 2014; 2019); e, para discutir as relações entre infância, imaginação e *media*, a teoria de Sarlo (2006), Hall (2011), Salgado (2005; 2012), Pereira & Macedo (2012), Silva (2015), Santaella (2003), Buckingham (2007), entre outros, foram muito importantes.

5 Itinerário da tese: a organização dos capítulos

Todo texto escrito, sobretudo o científico, fenomenológico e hermenêutico, é organizado [ao menos deveria] de maneira que o leitor compreenda aquilo que se pretende explicar, esclarecer, descrever ou relatar. Desta maneira, este trabalho encontra-se organizado/dividido em *cinco* partes principais:

A *primeira* delas refere-se à introdução, em que apresentamos algumas razões e motivações de fazer este estudo, o itinerário da tese e algumas notas introdutórias. Nesta primeira parte, também trazemos para o texto apontamentos sobre a nova produção de conhecimento, assim como considerações sobre algumas escolhas teórico-metodológicas que aqui assumimos.

Na sequência, a *segunda* parte do trabalho traz “olhares à literatura”, tomando como base importantes referenciais teóricos, que discutem o tema desta tese. Nela, exploramos conceitos sobre culturas infantis, criança, *media*, sociologia da infância, culturas lúdicas, brincadeiras e jogo. Também discutimos o tema Educação Física Infantil, cultura do movimento, *media*, heróis e mundo tecnológico/digital, assim como falamos também da escola e da cultura mediática.

Na sequência, durante a *terceira* parte da tese, intitulada “metodologia e procedimentos”, apresentamos pontos importantes sobre o objeto, problema e objetivos (pretensões) da investigação, assim como o percurso metodológico que delimitou todo o processo de pesquisa. Tivemos como objetivo abordar, também, relações ocorridas entre pesquisador e sujeitos participantes.

A apresentação e interpretação dos resultados constituem o título da *quarta* parte do trabalho. Nela trazemos discussões a respeito do que os dados revelam, reflexões sobre as observações realizadas, bem como a descrição e análise sobre os *workshops* (oficinas) desenvolvidos com as crianças, durante as interações construídas no contexto da investigação. É um capítulo dedicado a apresentar os achados da investigação, os resultados dos *workshops*, das observações e registros contidos no diário de bordo.

As conclusões do estudo compõem a *quinta* parte, em que registramos algumas considerações finais e recomendações. Neste capítulo, retomamos o problema, as questões de estudo e os objetivos. A partir daí, construímos reflexões que se articulam às interrogações e afirmações proferidas. Por fim, trazemos as referências bibliográficas consultadas e exploradas durante a construção da tese. Como vamos constatar vão aparecer referências recentes e também antigas, pois consideramos que não devemos esquecer a memória investigativa e o conhecimento desse tempo produzido. Finalmente surgem os anexos – importantes elementos (materialidade/funcionalidade) que contribuem para a compreensão global e alargada de todo o contexto.

PARTE II – OLHARES À LITERATURA NO CAMPO DOS ESTUDOS DA INFÂNCIA

1 INFÂNCIAS, CULTURAS E *MEDIA*

É difícil pensar em existir um adulto que, por ventura, nunca imaginou ser um herói famoso, quando ainda pequeno. Seja em casa, no clube, no supermercado, no autocarro, na rua ou na escola, alguém de nós já deve ter brincado, usado a imaginação e simulou possuir poderes formidáveis. Mais ainda, qual a criança que, utilizando alguma roupa de super-herói, ou a imaginar possuir alguma, brincou de salvar, resgatar ou proteger alguém ferido ou em perigo? Cenas como essas (ou algumas situações do género), vivenciamos muitas vezes, quando estamos próximos das crianças, inclusive nos momentos em que brincam na escola, na sala de aula, no recreio, na aula de Educação Física, no caminho para a casa, enfim. São fenómenos que fazem parte das particularidades de ser criança.

Nesse sentido, as crianças e suas vicissitudes, no seu imaginário e universo lúdico, repetidas vezes criam fantasias e cenas inusitadas enquanto brincam e produzem culturas. Meninos e meninas interpretam maneiras de ser e agir, advindos das relações que estabelecem com heróis que se destacam nos *media*. Isto permite a construção de novos enredos, quando as crianças jogam, competem ou brincam, ao se apropriarem de experiências construídas a partir das referências simbólicas e imagéticas presentes no mundo tecnológico, multicultural e contemporâneo em que habitam.

Afinal, são as crianças que nos estimulam a aprofundar em estudos que discutem temáticas a respeito da discussão desta investigação no campo escolar. O nosso estudo, particularmente (como já referimos), traz como uma de suas pretensões verificar como as personagens e heróis que circulam nos *media* se fazem presentes nas brincadeiras das crianças na escola, como isto acontece e os modos como os sujeitos da Pré-Escola se apropriam desta interação entre heróis e figuras mediáticas.

Esta parte da tese, portanto, apresenta uma revisão de literatura mais detalhada a respeito da criança, bem como de assuntos afins atrelados ao mesmo. Iniciamos, neste primeiro momento, com discussões e conceitos relativos à contemporaneidade, infância, culturas infantis e mediáticas, enquanto a segunda parte destina-se a explorar aspetos relacionados à Educação Física e cultura lúdica das crianças em contextos educativos, como a escola.

1.1 Culturas infantis no contemporâneo

Discutir e pensar a infância e as culturas infantis no contemporâneo é bastante desafiador, instigante e emblemático. É complexo, e ao mesmo tempo prazeroso, porque pretendemos lançar o olhar sobre as brincadeiras e produção de culturas lúdicas das crianças. E compreendemos as crianças como sujeitos que possuem vez, voz e são protagonistas e atores sociais neste trabalho investigativo.

Inicialmente, é importante frisar que o conceito de contemporâneo é discutido por diferentes perspectivas teóricas. Identificamos com a teoria de Agamben (2009), por este ser um teórico que se baseia em Nietzsche para construir um raciocínio a respeito do que “é ser contemporâneo”. Para o autor, a contemporaneidade possui uma relação (de percepção) com o tempo, como notamos na citação a seguir.

A contemporaneidade, portanto, é uma singular relação com o próprio tempo, que adere a este e, ao mesmo tempo, dele toma distâncias; mais precisamente, essa é a relação com o tempo que a este adere através de uma dissociação e um anacronismo. Aqueles que coincidem muito plenamente com a época, que em todos os aspetos a esta aderem perfeitamente, não são contemporâneos porque, exatamente por isso, não conseguem vê-la, não podem manter fixo o olhar sobre ela (Agamben, 2009: 59).

A cultura contemporânea permite que os sujeitos obtenham olhares renovados diante da relação entre os tempos, arcaico e atual. Com o autor, vemos que o contemporâneo permite voltarmos para a origem, aos factos do passado (com sentido crítico), de modo a questionar acontecimentos ocorridos, bem como as consequências que existem no tempo presente. E falar do presente é também considerar e discutir a cultura dos *media*, que hoje é muito manifesta.

A esse autor (Agamben) se soma Burke (2003), cuja teoria acumulada contribui, e muito, para alargar compreensões sobre a convergência mediática em tempos contemporâneos, de sociedade em rede e cultura capitalista. O investigador, ao expor a história social do conhecimento, destaca a revolução científica como um fenómeno instaurado no século 17, que se perpetua até aos dias atuais e impacta na “inteligência coletiva” (Lévy, 1999) da sociedade. Esses processos são potencializados pelos recursos tecnológicos, que hoje a sociedade tem disponível, produzidos em larga escala.

Estes sentidos aproximam-se dos estudos de Buckingham (2007) sobre a alargada expansão dos *media* eletrónicos na era digital e na cultura virtual, bem como o livre acesso aos mais variados tipos de *media* que as crianças atualmente possuem, como o caso da televisão e os *smartphones* (telemóveis) – estes últimos os mais utilizados pelos sujeitos investigados.

Nesse sentido, as culturas infantis na contemporaneidade ocorrem e são produzidas neste recorte temporal marcado por relações e interações estabelecidas entre crianças no mundo atual, global e capitalista. O contemporâneo é o período histórico em que ocorrem transformações culturais e dialéticas que são manifestadas em contextos educativos, a exemplo dos Jardins de Infância.

Ainda que a infância não seja um conceito amplamente conhecido e utilizado em todas as sociedades, a considerar sua crescente construção, do ponto de vista histórico, sempre haverá crianças nos diferentes grupos sociais, a protagonizar distintas formas de compreender, vivenciar e produzir novas culturas. Tais culturas, compreendidas aqui como culturas infantis, evidenciam-se num conjunto de rotinas, atividades, objetos e valores que são compartilhados entre as próprias crianças. A esse respeito, como nos explica e conceitua Sarmiento (2005: 373):

Estas actividades e formas culturais não nascem espontaneamente; elas constituem-se no mútuo reflexo das produções culturais dos adultos para as crianças e das produções culturais geradas pelas crianças nas suas interacções. [...] São acções, significações e artefactos produzidos pelas crianças que estão profundamente enraizados na sociedade e nos modos de administração simbólica da infância [...]. As culturas da infância são resultantes da convergência desigual de factores que se localizam, numa primeira instância, nas relações sociais globalmente consideradas e, numa segunda instância, nas relações inter e intrageracionais. Essa convergência ocorre na acção concreta de cada criança, nas condições sociais (estruturais e simbólicas) que produzem a possibilidade da sua constituição como sujeito e actor social. Este processo é criativo tanto quanto reprodutivo.

O autor citado dedica-se, há décadas, aos estudos no campo da sociologia da infância, em que esse conceito muito tem sido discutido e debatido no âmbito das investigações realizadas por ele. Na perspectiva do pesquisador sobre as culturas infantis, é visível perceber a capacidade que as crianças possuem de, à sua maneira, interpretar as pessoas e as coisas que estão no mundo. Constantemente e nos seus modos de ser, as crianças formulam hipóteses para responder a suas próprias indagações e, assim, produzirem novos conhecimentos, novas culturas, salienta Sarmiento (2005).

Um dos elementos que constituem as culturas infantis diz respeito ao brincar, momento privilegiado em que emergem e se consolidam as interpretações que as crianças fazem sobre as coisas. Afinal, o brincar é a primeira manifestação do *homo-ludens*. É no (com o) brincar que a criança entra no mundo e mais tarde assumirá papéis do contexto social a que pertencem, vivenciando as experiências do mundo adulto, inclusive conflitos, alegrias, situações relacionadas ao mundo de trabalho, responsabilidades e prazeres.

Na brincadeira, as crianças reproduzem as ações, expressões e discursos das personagens midiáticas com as quais interagem diariamente pelos dispositivos tecnológicos e eletrônicos, mirando-se na perfeição e execução de movimentos, gestos e outras imitações, assim como em maneiras diferentes de ser, brincar e agir. Podemos constatar que construímos, na contemporaneidade, uma nova cultura de experiências e habilidades intelectuais e motoras/lúdicas.

1.2 Uma nova cultura de experiências e habilidades técnicas e lúdicas

Não resta dúvida de que vivemos um novo tempo de experiências e habilidades técnicas e lúdicas. As agregações de novos elementos da cultura digital e midiática na vida humana permitem a construção de novas experiências capazes de transformar a constituição dos sujeitos – seres humanos. O que observamos, na cultura contemporânea, é que muitos elementos existentes na cultura digital e virtual entram na escola sem pedir licença. Crianças interagem com os *media* e neles encontram discursos e textos midiáticos, comportamentos, objetos e outros que passam a incorporar o cotidiano dos sujeitos, ampliando o imaginário infantil.

A imaginação das crianças aflora cada vez mais na cultura contemporânea. Neste novo tempo marcado pela facilidade de acesso a conteúdos de *media* nos mais diversos meios e aparelhos digitais, habitamos um mundo recheado de recursos tecnológicos e midiáticos, em que a televisão, por exemplo, tem sido uma importante ferramenta veiculadora de informações e comunicação. Esse objeto tecnológico, como a TV, existente em diversos cantos do espaço social, e que milhões de pessoas têm acesso a ele, inclusive as crianças, permite que elas estabeleçam relações com personagens e heróis da cultura virtual, a partir dos conteúdos que assistem e dos intercâmbios que constroem virtualmente com tais personagens (heróis).

Buckingham (2007), pesquisador do Reino Unido, que, na sua tese de doutoramento, investigou crianças na era dos *media* eletrônicos, descreve um fenômeno que contribui para a efetivação dessa relação tão estreita entre crianças e a cultura midiática, com objetos e produtos eletrônicos. Para o autor, muitos pais equipam os quartos das crianças, desde muito pequenas, com televisões, videogames e outros equipamentos eletrônicos para os resguardarem da rua perigosa e do ambiente externo da casa.

Nesta direção, considerando o mundo habitado por seres humanos que constroem uma sociedade que tem sido fortalecida pelo capitalismo global, um sistema que, por sua vez, fomenta competitividades entre sujeitos, com ritmos acelerados de trabalho e que valoriza a produtividade,

temos os adultos (pais de crianças), que, por não possuírem mais tempo de estar/brincar com os filhos, presenteiam as crianças com aquilo que elas pedem, incessantemente, como telemóveis, *tablets*, *smartphones*, *iphones*, entre outros – dentre os vários tipos de dispositivos eletrônicos e mediáticos. Trata-se de um fenômeno impulsionado pela indústria cultural e do consumo, mas que, segundo Buckingham (2007), é denominado de “tempo de qualidade”, em que os pais, para compensarem a ausência na vida das crianças, compram e lhes entregam aquilo que, muitas vezes, eles não tiveram nas suas infâncias. Contudo, poderemos questionar essa representação. Será que um “tempo de qualidade” é viver fechado e envolto só em contacto com a tecnologia? E a relação homem - homem; criança – criança; criança - adulto, ...e a relação homem - natureza?

Deixando estas interrogações, constatamos que esse fenômeno descrito contribui, de certo modo, para a construção de novas relações entre as crianças, objetos eletrônicos e os conteúdos que transitam no mundo virtual que elas passam a ter acesso. Devido a esse processo, as suas identidades se constituem, essas que se aproximam de uma concepção de modos de ser, brincar e agir, conforme as referências mediáticas que as influenciam e com as quais possuem contacto no cotidiano de suas vidas.

Assim, com base em estudos de autores que defendem a ideia da pós-modernidade, como Stuart Hall, por exemplo, vemos que quanto mais a vida social se torna mediada pelo mercado global de estilos, lugares e imagens, pelas viagens internacionais, imagens dos *media* e pelos sistemas de comunicação globalmente interligados, mais as identidades se tornam desvinculadas – desalojadas – de tempos, lugares, histórias, tradições específicas, de modo que parecem “flutuar livremente” (Hall, 2011: 75).

As crianças, principais participantes das cenas inusitadas que vivenciamos diariamente na escola, principalmente quando brincam e produzem as suas culturas lúdicas, apropriam-se da imaginação, ao interagir com os desenhos e programas animados da TV, e compõem, assim, novas identidades e maneiras de ser. Essas interações permitem que suas brincadeiras sejam desenvolvidas, tendo por base outras experiências e novos modos de agir e brincar, advindos dos comportamentos presentes nas personagens e heróis mediáticos que povoam suas histórias.

Nesta direção, percebemos que as crianças possuem ter, cada vez mais, habilidades que as colocam em evidência no mundo dos *media*, ao demonstrarem a apropriação de aparelhos eletrônicos, internet, redes sociais etc... A infância, em conexão com tempos de vida distintos, encontra-se em constantes sinapses (conexões) com a cultura digital e virtual, marcada, especialmente, pela presença dos *media* que na cultura contemporânea se encontram praticamente em toda a parte. Este fenômeno

se refere à produção de novos sujeitos culturais e novas formas de estar, ver e agir no mundo (Fernandes & Oswald, 2009).

Estas mudanças às quais nos referimos podem ser observadas no Jardim de Infância. No decorrer do dia a dia escolar, constatamos que muitos meninos pequenos gostam de brincar de luta, de dar tiros com armas de brincar, imitar algum herói de desenho ou filme de ação, como verificamos, durante muitas observações e contacto com as crianças na escola investigada. São reflexos das cenas que fazem parte do seu cotidiano e que vêm à tona nas suas práticas, brincadeiras, jogos... Nesse sentido, compreender a infância contemporânea não implica apenas criticar as maneiras como elas se comportam a partir da relação estabelecida com os conteúdos mediáticos, mas refletir sobre a maneira como as educamos perante essa realidade.

Pereira & Neto (1999) nos alertaram com algumas reflexões, no final do século 20, para prestar atenção sobre esse fenómeno exposto, sobretudo por estudarem o lazer na infância, tomando como viés a atividade lúdica (brincar) e o equipamento eletrónico representado pela televisão. Como as crianças pequenas brincam bastante na escola, vemos que o jogo é, e sempre será, uma prática fundamental para o desenvolvimento da criança, desde as primeiras idades. Já os *media* em geral, em especial a televisão, como reforçam os autores, se trata de uma atividade à qual a criança adere por longos períodos e que permite a construção de infinitos diálogos com os personagens e heróis que se destacam nela.

Abrimos uma janela para refletir sobre aspetos que acontecem na vida e ao nosso redor. Quando a criança passa a frequentar a escola, primeiro local com outras crianças de sua faixa etária, e reduz seu tempo entre os familiares, o seu mundo é expandido e o processo de socialização, que teve início no âmbito da família, continua a ser desenvolvido em contacto com outro ambiente de pessoas, estas que compartilham outros espaços e diferentes culturas.

Frente a esses novos cenários e mapeamentos de uma infância em construção em tempos de cultura mediática na contemporaneidade, o papel do professor de Educação Física, como discutimos mais adiante, é muito importante, quando se trata do desenvolvimento humano e motor, sobretudo da criança, pois a cultura motora influenciada pela cultura mediática pode revelar como essa influência interfere no desenvolvimento da criança.

Estamos diante de novas gerações que se comunicam, manuseiam e apropriam de recursos tecnológicos que modificam, de alguma maneira, as relações, o armazenamento e a construção do conhecimento. Os sujeitos dessas novas gerações, cada vez mais, consomem as inovações e produtos disponibilizados pelos *media*. Essa relação entre indivíduos (crianças) e *media* tem provocado algumas

modificações nos aspetos da vida, do jogo, da brincadeira, da subjetividade, pois a cultura motora, influenciada pela cultura mediática, pode revelar como essa influência interfere no desenvolvimento da criança.

1.3 Criança, *media* e estudos da infância: elucidações

A criança e os *media* são objetos de investigação de muitos pesquisadores em sociedades europeias, asiáticas, africanas e americanas. Nas últimas décadas e em diversos cantos do mundo, temo-nos deparado com um aumento significativo de encontros científicos, congressos, seminários, simpósios, conferências e colóquios que tomam os estudos da infância como tema central. São eventos do mundo académico que discutem a criança, suas subjetividades e vicissitudes em contextos variados, que, de certa maneira, contribuem com a proliferação do conhecimento por neles ser discutidas, refletidas e problematizadas questões teórico-metodológicas sobre investigação com crianças.

Podemos dar exemplos de alguns estudos que tratam dessa temática. Buscamos encontrar na literatura algumas produções teóricas que retratassem a temática dos *media* e crianças nas duas últimas décadas, com objetivo de identificar o teor das discussões e apontamentos que diferentes trabalhos realizam neste universo científico. Um dos exemplos de referências, com aproximadamente 20 anos, é a produção de Pinto & Pereira (1999), estes que no final do século passado se propuseram a explorar questões sobre as crianças e os *media*, ao analisarem discursos, percursos e silêncios.

Com as reflexões levantadas pelos autores (anteriormente citados) no final da virada do século, especialmente no que tange aos saberes impressos sobre as crianças, por meio do registro de bibliografias sobre a infância e as crianças em Portugal, foi possível verificar que “são escassos, para não dizer quase inexistentes, os estudos sobre a relação entre as crianças e a imprensa, a rádio e o cinema” (Pinto & Pereira, 1999: 112). Tal escassez refere-se ao período de 1974 a 1998, época de abrangência da produção organizada pelos autores da obra publicada. Percebemos, portanto, que tanto em Portugal, quanto no Brasil, nas últimas décadas do século 20, o tema crianças e *media* estava longe de ser um expressivo objeto de investigação.

Com a virada do século e início de um novo milénio, passamos a observar a crescente expansão do setor das telecomunicações. Acompanharam essa explosão da comunicação os equipamentos eletrónicos e os recursos tecnológicos digitais. Com o aprimoramento das técnicas

(tecnologia), os telemóveis, computadores e televisões, por exemplo, passaram a receber grandes investimentos e inovações.

Neste raciocínio, entendemos que as crianças que nasceram no início do século 21 obtiveram uma formação cultural (a considerar os aspetos mediáticos – conteúdos, discursos, comportamentos, brincadeiras) relativamente diferente daquelas de tempos atrás. Os objetos que fizeram parte do meio em que viveram foram capazes de ajudar a construir produções e reproduções culturais que fazem parte da subjetividade dos sujeitos. E como o contacto com a televisão começou a ser mais intensificado, ao longo dos anos, alguns fenómenos começaram a surgir.

Na primeira década do século 21, Sarlo (2006), a título de exemplo, explorou nos seus estudos, na Argentina, relações existentes entre jovens e videojogos, além de se debruçar sobre o *zapping*, fenómeno causado pela interação com a televisão que possibilita o acesso instantâneo a diferentes tipos de canais por meio do controle remoto⁵.

O *zapping*, como aponta a autora, provoca e permite o contacto com muitas imagens, bem como a captação de uma gama de informações. Com um controle remoto nas mãos, tornou-se mais expressivo e intenso o avanço interativo entre tela e crianças, sobretudo pela multiplicação desses objetos veiculadores de informações e imagens – a televisão. O *zapping*, por sua vez, que não existe sem o uso intenso e repetido do controle remoto, é um fenómeno que não é resultado de um desenvolvimento tecnológico no mundo ocidental, mas sim dos usuários que se apropriam desse equipamento criado para ser um facilitador (e para nós da Educação Física um objeto que fomenta acomodação e inatividade). Pelo *zapping*, as crianças conhecem e interagem com inúmeras figuras mediáticas em um curto espaço de tempo, a depender da quantidade de canais que os dispositivos eletrónicos possuem acesso.

Em Portugal, encontramos alguns trabalhos sobre essa temática, envolvendo o estudo sobre crianças e os *media*. Um deles foi defendido (tese) no Programa de Pós-Graduação da Universidade Nova de Lisboa, em que Doretto (2015) mostrou desenvolver uma investigação (Doutoramento em Ciências da Comunicação) com crianças e *media*, especialmente sobre o jornalismo infantil, com crianças de Brasil e Portugal.

Já no Brasil, reconhecemos que universidades⁶ públicas, como a UFGRS, UFG, UFMT, UFR, USP, UNIFESP e UERJ, por exemplo, possuem grupos de pesquisas que realizam estudos muito relevantes sobre a criança, com olhares e perspectivas que carregam diferentes pontos de vista. Pereira

⁵ Em Portugal, esse mesmo objeto é conhecido como “comando”, expressão também utilizada aqui na tese.

⁶ UFGRS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul; UFG – Universidade Federal de Goiás; UFMT – Universidade Federal do Mato Grosso; UFR - Universidade Federal de Rondonópolis; USP – Universidade de São Paulo; UNIFESP - Universidade Federal de São Paulo; UERJ – Universidade Estadual do Rio de Janeiro.

& Macedo (2012), a título de ilustração, apresentam vários trabalhos que exploram o conceito de infância, além de abordarem diferentes metodologias na investigação com crianças. Os *media* também aparecem nesse contexto por também se caracterizarem com elementos que pertencem à vida dos adultos, sobretudo das crianças.

Nesta mesma direção, Pereira & Oswald (2008), com narrativas contemporâneas sobre infância e juventude, trazem um leque de trabalhos em uma coletânea organizada por elas, que discute, por exemplo, ficção, realidade e facetas do poder infantil na contemporaneidade, as crianças e as telenovelas, concepções sobre infância e brincadeira em novelas infantis, imagens e construções identitárias de jovens à luz de Peter-Pan, novos heróis, assim como imagem e produção de sentidos. São pesquisas de investigadores que realizaram intervenções no Rio de Janeiro e outras regiões do Brasil, que possuem a infância e juventude como objeto investigativo.

Muller (2015) discute e produz conhecimento sobre os temas supracitados, especificamente a respeito de “Crianças na América Latina”, com foco nas suas histórias, culturas e direitos. Nesta direção, observamos também que Muller et al. (2015) abordam questões que colocam crianças e adolescentes do século 21 no centro das atenções, ao analisá-los como sujeitos políticos na sociedade regida pelo capital. Estamos diante de novas configurações familiares entre adulto (pais) e criança (filhos). Ser criança nos tempos atuais é viver sob outros estímulos e controle, sob outras maneiras de ver e enxergar o mundo, como verificamos nas produções desta autora. Afinal, quais relações existem entre os *media* e brincadeira na contemporaneidade? Identificamos na literatura que as crianças agregam no brincar novos elementos da cultura mediática. A partir disso, perguntamos novamente: será que estamos a conviver com um novo tipo de criança/infância?

1.4 Criança, tempo e *media* no século 21: rumo a uma infância virtual?

Não é uma constatação dizer que atualmente os adultos não possuem mais tempo para estar/brincar com as crianças. As novas atribuições (forjadas pelo sistema capitalista – em que é preciso trabalhar, e muito, para viver com boas condições) exercem impacto sobre essa questão. Adultos trabalham cada vez mais para sobreviver. Além disso, a rua, que antes era um lugar mais seguro, deixou de ser há tempos, em razão dos perigos que atualmente nela se encontram. A esse aspeto, encontramos no pensamento de Mulher et al. (2015: 34) o seguinte argumento:

[...] na própria agenda do adulto falta um espaço para as crianças. Não há mais tempo, não há mais apoio da família extensa, não há espaços públicos com gente capacitada para se ocupar

delas. Foi nesse impasse que o mercado ofereceu “soluções” que foram apagando as oportunidades vivenciais de infância de nossas crianças permitindo que caíssem nas armadilhas culturais desse tempo do século XXI.

Diante disso, vemos que a temporalidade na infância do século 21 tem sido marcada, por exemplo, pela cultura digital e presença das tecnologias, assim como pelas animações do mundo Disney, em que pequenos heróis e heroínas contemporâneos estabelecem relações nas “armadilhas culturais” que os pesquisadores nos alertam.

A falta de tempo que os adultos demonstram ter com as crianças no decorrer da vida pode ter uma relação com a própria construção do conceito de criança. Muller et al. (2015: 34) dizem que “desde o momento em que o conceito de criança foi socialmente absorvido olhamos para a criança com aquela sensação que lhe falta algo”. Os mesmos teóricos dizem que “[...] temos uma criança em muitos sentidos diferentes das crianças dos séculos anteriores” (2015: 35). Defendemos a ideia de que, na contemporaneidade, as crianças das últimas décadas são muito diferentes das crianças dos tempos passados. Elas se constituem a partir das relações que estabelecem com objetos, pessoas, linguagens e acontecimentos (experiências) que vivenciam, em ritmos acelerados, que a nova cultura digital e virtual proporciona. Assim, entendemos que os estudos da criança também se modificam e se transformam acompanhando os mesmos ritmos – velozes e cheios de surpresas.

Nesse sentido, constatamos que os estudos sobre a infância pertencem a um campo de conhecimento que ainda está em crescente manifestação. Temos como meta discutir a criança imersa na cultura mediática e contribuir com estudos sobre essa temática. Por esta razão, as crianças às quais nos referimos não são aquelas do século passado, crianças que se deslocavam a pé para a escola (a caminhar), construíam brinquedos artesanais, brincavam com soldadinhos de chumbo, bonecas e animais de madeira entalhada, exploradas por Benjamin (1987) nos seus escritos sobre a história cultural do brinquedo. Esta investigação debruça-se a explorar uma infância imersa em tempos modernos, em uma nova cultura. Ou seja, no trabalho científico, fenomenológico e hermenêutico tivemos contacto com crianças que demonstram se apropriarem das inovações tecnológicas e cibernéticas desde pequenas. Elas possuem contacto com as ferramentas eletrônicas da contemporaneidade que não param de evoluir. Estamos diante de crianças que convivem em uma era mediática e virtual marcada por culturas digitais e modernas.

Destacamos um estudo realizado por Muller et al. (2015), com crianças que brincam e possuem imaginações com base em outras referências simbólicas que atualmente temos disponíveis no contexto social e familiar – contexto esse em que a cultura mediática se faz presente. O brincar em

casa, dizem Muller et al. (2015), virou regra em vez de exceção. Mais ainda, os pesquisadores ressaltam que o mundo virtual vem crescendo vertiginosamente e tem-se instalado de modo a ocupar a atenção das crianças. Afirmam os investigadores: “aquela criança que joga bola e se exercita com outras brincadeiras ao lado dos amiguinhos é quase coisa do passado. Os relacionamentos entre as crianças se desenvolvem muito mais através das redes sociais” (Muller et al., 2015: 36).

Redes sociais e tecnologias digitais, eis a questão. Percebemos, a partir de olhares investigativos na escola, que crianças da Pré-Escola possuem redes e dominam aplicativos desde a mais tenra idade, como o *Facebook*, *Instagram*, *WhatsApp*, sobretudo os objetos eletrônicos que lhes são disponibilizados. Ao conversar com os meninos e meninas no Jardim de Infância, verificamos que o contacto com algum tipo de rede social (que até há pouco tempo era algo praticamente exclusivo do universo adulto) não é novidade ou algo desconhecido pelas crianças. Pelo contrário, elas ensinam-nos a fazer coisas nessas redes, valorizam o “gostar”, “postar” ou “compartilhar” imagens, nos explicam que é possível jogar nessas redes, utilizando um telemóvel conectado à internet.

Esse facto parece colocar em xeque o brincar com os amigos a utilizar brincadeiras que eram muito comuns em tempos mais antigos. Não cabe aqui explorar ou defender a necessidade de resgatar os jogos e brincadeiras de “antigamente”, ou desvalorizar aquelas que mais se destacam atualmente. Pretendemos compreender o brincar e o movimentar das crianças na cultura contemporânea, a partir de fenómenos que partem dos *media*, principalmente dos heróis, assim como os elementos, atributos, discursos e comportamentos que neles existem, nos quais as crianças se espelham.

Muller e colaboradores (2015) analisam o que as crianças do século 21 vivem, sentem e pensam, ao ponto de observarem que seus cotidianos têm sido atravessados por questões que, em muitas situações, apresentam dificuldades de relacionamento intergeracionais. Os adultos, dizem os autores, “não dominam nem acompanham as novas tecnologias” (2015: 36). Não se trata de uma afirmação que aplica a todos os adultos do mundo, pois sabemos e devemos ressaltar que existem exceções. Não se trata de uma generalização, contudo, algumas pessoas mais velhas apresentam dificuldades, sim, ou até mesmo resistência quanto ao uso de equipamentos ou dispositivos eletrônicos e tecnológicos no decorrer dos dias, seja no trabalho, na vida pessoal, na escola ou em outros ambientes. A considerar esta problemática, sabemos que muitas crianças utilizam objetos eletrônicos de modo a explorar conteúdos (livres ou restritos) em razão do fácil acesso que possuem. Neste mesmo sentido, como a televisão é um aparelho que praticamente tomou conta do mundo, muitas crianças permanecem muito tempo diante de tal objeto, em contacto com os mais variados tipos de programação.

1.5 A criança e o contacto com a televisão

Um breve panorama é apresentado adiante com o objetivo de demonstrar a quantidade de tempo que as crianças passam a ver televisão diariamente. Cabe sublinhar que projetos de investigação internacionais sobre o contacto e utilização dos *media* pelas crianças são muito raros, como já nos alertou a investigadora Feilitzen (2002), nos seus estudos publicados, que nos disponibilizou dados de recolhas⁷ realizadas em 10 países diferentes, no final da década de 90, tais como: Argentina, Chile, Estados Unidos, Espanha, República Tcheca, África do Sul, Líbano, Filipinas, Coreia do Sul e Austrália. Como aponta o trabalho, as crianças permanecem significativa parte do dia assistindo à televisão em dias comuns, considerando os países analisados, como detalhado a seguir.

Ao analisar, de maneira decrescente, da quantidade maior para a menor, vemos que um país da América do Sul foi o local onde o estudo da autora citada anteriormente identificou o contacto mais expressivo entre crianças e televisão. Na Argentina, o tempo médio de contacto diário entre criança e televisão é de 185 minutos, enquanto nos Estados Unidos é de 180, Líbano 165 e Austrália 150 minutos por dia.

Constatamos que esses países lideram o ranking daqueles em que as crianças permanecem o maior tempo assistindo à televisão e, conseqüentemente, em interação com seus conteúdos e programações, como afirma a pesquisa divulgada pela Eurodata TV, um banco de dados internacional que classifica programas de televisão, a partir de parcerias e convênios firmados entre institutos nacionais que operam sistemas mediadores de audiência em todo o mundo (Feilitzen, 2002). Por outro lado, em Espanha, o tempo médio de permanência em frente à televisão é de 144 minutos. Já nas Filipinas, esse tempo diminui um pouco, para 134 minutos. Os países que apresentam os menores números são o Chile (122'), África do Sul (115'), Coreia do Sul (112') e República Checa, país em que o tempo de contacto entre criança e televisão é de 99 minutos por dia. Tais dados referem-se a uma realidade de anos atrás, que, provavelmente, já sofreu bastantes alterações, comparando com os dias atuais.

No Brasil, conforme informações extraídas no site www.criancaeconsumo.com.br, observamos que, em 2004, o tempo médio por dia de exposição à televisão era de 4 horas e 43 minutos. Com o passar do tempo, esse número foi aumentando e, depois de 10 anos, percebeu-se um aumento de 52

⁷ As informações mencionadas referem-se a uma investigação realizada com crianças, em 1998, que possuíam idades entre 2 e 12 anos. Embora seja um estudo antigo, citamos neste trabalho para fornecer de forma panorâmica em que medida tem ocorrido o contacto das crianças com a televisão – um olhar importante para nosso estudo.

minutos, chegando a 5 horas e 35 minutos por dia - segundo levantamento do Ibope⁸, em 15 regiões metropolitanas do Brasil.

O panorama acima apresentado permite-nos pensar sobre as interações que as crianças de diversas regiões do mundo têm estabelecido com a televisão e com os conteúdos que ela oferece. Com o passar do tempo temos verificado que o contacto com as telas, seja de televisões, telemóveis ou *notebooks*, dentre outros objetos eletrônicos, tem provocado uma série de fenómenos cada vez mais explorado no universo científico, como esse estudo.

Embora ainda não tenhamos apresentado os participantes deste estudo (na metodologia são expostos), para conhecer os tipos de equipamentos que as crianças desta investigação possuem e interagem, constantemente, um levantamento foi realizado com objetivo de verificar os tipos de *media* e tecnologias que existem nas suas residências. Perguntamos ao grupo de crianças⁹ quais os objetos que elas possuíam nas suas casas, como exposto a seguir.

Quadro 1 *Media* e objetos existentes nas residências das crianças

<i>Media</i> e objetos eletrônicos	Tem em casa	Não tem em casa
Telemóvel (celular)	13	-
Televisão (TV)	13	-
Internet	12	1
Aparelho de DVD	11	2
Máquina fotográfica digital	10	3
Aparelho de som	10	3
Jogos eletrônicos, videojogos	8	5
Sky ou Antena de TV	8	5
<i>Notebook</i>	8	5
Computador	6	7
<i>Tablet</i>	5	8
Máquina de filmar	5	7
<i>Iphone</i>	4	9
MP4	1	12

Fonte: Elaborado pelo autor

Com este panorama, verificamos que os aparelhos eletrônicos que a maioria das crianças possui nos seus lares, em um ranking e escala quantitativa, são os telemóveis, seguidos da televisão, internet, aparelho de DVD, máquina fotográfica digital, aparelho de som, jogos eletrônicos/videojogos,

⁸ Os dados fazem parte do Painel Nacional de Televisão, do Ibope *Media*, que registra a evolução do tempo dedicado à TV (canais abertos e fechados, não inclui os programas assistidos sob demanda) por crianças e adolescentes entre 4 e 17 anos de todas as classes sociais. O tempo foi contabilizado diariamente por meio do people meter em 15 regiões metropolitanas do Brasil. Disponível em < <http://criancaeconsumo.org.br/noticias/tempo-diario-de-criancas-e-adolescentes-em-frente-a-tv-aumenta-em-10-anos/>>. Acesso em 31/01/2018.

⁹ Nesta coleta de informações, o pesquisador pediu para as crianças levantarem as mãos, quando o objeto era apresentado a elas, na Escola, por meio de uma figura impressa no papel e colorida.

Sky ou antena de TV, *notebook* e computador. Embora o *tablet* não seja um dispositivo que a maioria das crianças possuam, provavelmente por ser um objeto de alto custo, os meninos e meninas informaram que pediram para seus pais comprarem e dar de presente, pois é um “brinquedo muito legal que dá para jogar um monte de coisas”, afirma um dos meninos.

Diante do panorama mencionado anteriormente, compreendemos que as culturas infantis e os novos modos de brincar têm sido subsidiados pela forte presença dos *media*, como também reforça Brougère (2010). Para o autor, é facto que a nossa cultura, e provavelmente mais ainda a das crianças, tem absorvido os *media* e, de maneira privilegiada, o equipamento eletrónico digital - a televisão.

Não podemos negar a crescente expansão e evolução dessa importante tecnologia digital de informação e comunicação, a TV, que atualmente possui formas e modelos muito sofisticados, além de estarem presentes nos telemóveis, painéis de automóveis, entre outros objetos eletrónicos. Nesta investigação com crianças, a televisão e o telemóvel são os objetos que lideram o ranking em duas categorias: possuir em casa e utilização diária.

Quadro 2 Instrumento de media que as crianças mais usam diariamente

<i>Media</i> e objetos eletrónicos	Utilização diária
Telemóvel (celular)	13
Televisão (TV)	13
Internet	10
Jogos eletrónicos, videojogos	9
<i>Sky</i> ou Antena de TV	8
<i>Tablet</i>	7
Computador	6
<i>Notebook</i>	5
Aparelho de DVD	5
Aparelho de som	4
<i>Iphone</i>	3
Máquina fotográfica digital	2
Máquina de filmar	2

Fonte: Elaborado pelo autor

A respeito de tais dados, será que podemos dizer que estamos diante de uma infância, digital, virtual ou tecnológica? Será que a presença desses objetos eletrónicos e mediáticos são frutos de uma nova revolução industrial?

Levin (2007), nas suas reflexões sobre infância virtual, coloca em suspenso o mundo do brinquedo, seus avanços e recuos, provocando discussões a respeito da construção de uma “infância

maquinal”. O brinquedo da atualidade, aquele palpável, às vezes frágil, no contemporâneo tem sido substituído, modificado e direcionado para um novo tipo de fenômeno, que, aos poucos, vai perdendo sua materialidade, ao ganhar vida nos espaços virtuais. Trata-se de uma virtualidade, ou como alguns preferem chamar de cultura mediática, digital ou tecnológica. Como afirma Levin (2007: 66):

Hoje há cada vez mais espelhos, jogos e imagens para diversão das crianças. O monitor do computador aprisiona alienando em suas redes. Uma tela cheia de brilhantes imagens animadas, sons, música, barulhos insólitos, um ‘pianinho’ em uma espécie de caixinha com botões (mouse), que ativa tudo – este conjunto vira o brinquedo ideal, aquele que põe, aquele que põe em ação o jogo do ciberespaço já desde os primeiros meses de vida. Levin.

Podemos encarar essa realidade latente nos tempos atuais como algo que faz parte de um novo tempo, de uma nova cultura, ou até mesmo de uma nova revolução. É cada vez mais comum os brinquedos digitais e virtuais ocuparem espaços entre as crianças deste novo século.

Vivemos em constantes transformações e modificações na sociedade, ou como o teórico Schwab (2016) diz, revoluções. Para o autor, na sua recente obra intitulada “A quarta revolução industrial”, vivenciamos hoje, na contemporaneidade, uma nova revolução industrial em que “as pessoas estão se tornando cada vez mais conectadas a dispositivos, e esses dispositivos estão cada vez mais se tornando conectados aos seus corpos” (Schwab, 2016: 115).

As tecnologias têm se tornado extensão dos nossos corpos, como também argumenta Castells (2016). O autor, ao discorrer sobre a “Sociedade e rede”, enfatiza que a tecnologia não determina ou molda a sociedade de modo exclusivo, mas a incorpora. Porém, vemos com Castells (2016) que a sociedade também não determina a inovação tecnológica, mas faz uso desta. Desse modo, a sociedade não pode mais ser determinada ou representada sem as suas ferramentas tecnológicas e vice-versa. Trata-se, portanto, de uma via de mão dupla, em que o entrecruzamento entre sociedade e tecnologia expressa significados, o que permite compreender que não é mais possível dissociar as duas instâncias e ignorar as inter-relações entre elas. Provavelmente seja por isso que Levin (2007: 66) discorre na sua obra sobre a infância maquinal, nos chamando a atenção para pensar na “criança informatizada”. Conforme salienta o teórico, a internet atua de forma expressiva por criar ambientes nos quais as crianças crescem “sob a sedução da imagem em tempo real, do *chat*, dos lápis e pincéis virtuais, dos *bits* e de uma inimaginável variedade de *softwares*”. Isto ocorre em razão da multiplicação de equipamentos tecnológicos que passaram a existir na sociedade do século 21, inclusive na vida das crianças.

1.6 A Infância no contexto contemporâneo – uma nova infância!?

Falar sobre a criança, o lúdico e as novas tecnologias é também discutir sobre um tempo e espaço específico: a infância. Ariès¹⁰ (1962) iniciou um importante debate sobre o processo histórico de construção da concepção de infância no mundo ocidental. No entanto, os primeiros trabalhos que surgiram sobre essa temática, na mesma direção das investigações de Ariès, preocupavam-se com concepções adultas de infância, e não com a especificidade da vida infantil.

Ao pensar sobre a terminologia de infância que percorre o universo da Educação Física, constatamos que a compreensão de infância ainda carrega alguns vestígios do conceito constituído ao longo dos anos na sociedade. Esse movimento conceitual está ancorado nos pressupostos dos sentimentos de paparicação e moralização, explorados por Ariès, que, de certa maneira, representam uma idealização diferente do que é infância.

Sob outro aspeto, na contramão dessa concepção, Sarmento (2005) vai referir e criticar essa visão pejorativa da infância pela sociedade. O autor reforça que a geração da infância não é apenas uma fase de maturação biológica e desenvolvimento humano intermediário, e sim um objeto de investigação sociológica e uma categoria social de extrema relevância, a qual é continuamente modificada por ações internas e externas de elementos que compõem a sua realidade, incluindo os meios de comunicação.

Prout (2010), por sua vez, trouxe-nos considerações a partir do pressuposto de uma nova perspectiva sociológica, pois propôs uma discussão em que ilustra a sociologia da infância, cada vez mais, como aberta a ideias avançadas no mundo contemporâneo. O investigador da Grã-Bretanha, nas suas publicações, apropria-se da expressão “nova sociologia da infância”, fazendo referência a um leque de trabalhos que conceituam as crianças como atores sociais e a infância como entidade ou instituição que tem sido construída socialmente.

As discussões sobre a infância nessa dimensão sociológica (diríamos também antropológica e filosófica) começaram nos anos 1970, e foram mais difundidas nos anos 1990. Prout (2010) destaca que vários investigadores alavancaram importantes problematizações com suas produções científicas, como os teóricos Qvortrup e Corsaro.

¹⁰ Philippe Ariès inaugurou o debate sobre o surgimento do sentimento da infância em sua obra *História Social da criança e da família*. Para maior aprofundamento sobre a descoberta da infância, os dois sentimentos da infância, a escola e a duração da infância (a vida escolástica) e as imagens da família, em que o autor explora a família, do período medieval à modernidade, consultar a obra completa do francês: Ariès, Philippe (1981). *História social da criança e da família*. (2a ed.) Rio de Janeiro: LTC.

Cabe realçar que Prout (2010) inaugura o argumento de uma infância padrão, pois, conforme sua perspectiva, foi sempre questionável, mas, na década de 70 e 80, especialmente, ficou nítido que a experiência da infância passou por processos de fragmentação.

Argumenta Prout (2010: 733) que “a sociologia da infância surgia então como uma dupla tarefa: criar um espaço para a infância no discurso sociológico e encarar a complexidade e ambiguidade da infância como um fenômeno contemporâneo e instável”. O investigador, nesta direção, salienta que a sociologia moderna possibilitou, então, a origem de dois elementos centrais na sociologia da infância: a ação das crianças e a ideia de infância como uma estrutura social.

Tendo em vista a ação das crianças, assim como suas participações na sociedade enquanto sujeitos de uma categoria e estrutural na sociedade, compreendemos que as crianças atuam e se posicionam de acordo com suas singularidades. Como atores e protagonistas de suas próprias histórias de vida, sobretudo como sujeitos sociais dotados de significados, elas, por meio de suas ações, interferem nos espaços sociais de modo a modificar e transformar o universo que ocupam.

Neste contexto, Sarmiento (2013: 25), ao expor notas sobre desafios conceituais e praxeológicos, tomando como cerne a sociologia e a sociedade contemporânea, diz que podemos sinalizar *três correntes* fundamentais em sociologia da infância, que se distinguem pelo objeto, pelos construtos dominantes, pelas metodologias de pesquisa e pelas temáticas que selecionam: *i) a corrente estruturalista*, que assume como objeto a infância enquanto categoria estrutural da sociedade. Para ele, as crianças e suas práticas sociais concretas não são importantes nesta abordagem. Os recursos metodológicos principais são, conseqüentemente, as estatísticas, a análise documental (especialmente de leis e normativos, bem como de relatórios e informações periciais e políticas sobre a infância); *ii) a corrente interpretativa*, que não ignora a dimensão estrutural da infância, e que enfatiza o processo da construção social e o papel da criança como sujeito ativo nessa construção. Tal corrente busca prioritariamente analisar a ação ou agência das crianças, na sua concretude e diversidade. Argumenta Sarmiento (2013: 26), que:

A ênfase é colocada na reprodução interpretativa (Corsaro, 1997), isto é, na capacidade das crianças em receberem a tradição cultural transmitida pela família e pela escola e em transformá-la, adequando-a a suas práticas sociais, no âmbito das relações entre pares.

Também Corsaro (2011), ao explicar a reprodução interpretativa na cultura contemporânea, argumenta que ela diz respeito aos aspetos inovadores e criativos que reforçam a participação infantil na sociedade atual. Assegura o investigador, “as crianças criam e participam de suas próprias e

exclusivas culturas de pares quando selecionam ou se apropriam criativamente de informações do mundo adulto para lidar com suas próprias e exclusivas preocupações” (Corsaro, 2011: 31).

O mesmo autor vai além com a explanação desse conceito, pois o investigador da sociologia da infância debate o tema da reprodução interpretativa, assim como as relações infantis nas culturas de pares que as crianças constroem nas interações com o mundo. Defende também a ideia de que a reprodução interpretativa repercute na participação crescente das crianças nas suas culturas, que se inicia na família e se espalha para outros segmentos da sociedade à medida que meninos e meninas criam uma série de cultura de pares integrada, com base na estrutura institucional da cultura adulta. De destacar que a reprodução interpretativa, como princípio constitutivo das culturas infantis, realça e enriquece as atividades lúdicas infantis entre seus grupos de pares; *iii) a corrente crítica*, por sua vez, preocupa-se em analisar a infância enquanto categoria social sobre a qual se exprime a dominação social. Isto põe em relevo os dispositivos e processos em que essa dominação tem lugar, os efeitos das desigualdades sociais na infância e também as formas de recepção e de resistência das crianças (enquanto indivíduos e em grupos mais ou menos formais) às formas de dominação. Sarmiento (2013: 27) ressalta ainda que:

Esta corrente partilha, com a perspectiva estruturalista, a análise macrossocial, e com a corrente interpretativa, a análise concreta das práticas sociais das crianças, consideradas isoladamente ou em grupo. Assim, as metodologias tanto podem ser a análise histórica e documental quanto a etnografia. Acresce, nesta orientação, uma intenção transformadora da realidade social que frequentemente mobiliza metodologias como a investigação-ação ou as metodologias participativas com crianças, especialmente nas escolas, nos centros de acolhimento ou espaço urbano.

Nesse contexto, as práticas sociais das crianças têm sido alvo de investigadores e estudiosos de diferentes campos teóricos, como a perspectiva estruturalista, interpretativa e fenomenológica, por exemplo. Assim, a sociologia da infância assume um papel determinante nos novos estudos da criança, defende Sarmiento (2013: 27), pois ela “sinaliza o(s) lugar(es) social(is) da criança e enuncia uma orientação epistemológica distinta face ao conhecimento pericial hegemónico durante décadas”.

Na esteira desses conceitos e reflexões, vemos que as pesquisas com crianças têm recebido mais visibilidade à medida que adultos e investigadores lhes dão voz e espaço, considerando que em décadas passadas tais práticas provavelmente não ocorriam. No entanto, como já salientamos, a infância hoje é compreendida pela sociologia da infância como uma categoria na sociedade, constituída por sujeitos críticos, pensantes, reflexivos, questionadores, que se posicionam e intervêm na sociedade

– na escola, na família, etc. É aqui que se encontram as sementes da política, das ações da cidade e da educação.

Outro conceito que merece ser discutido e compreendido é o de cultura lúdica. Percebemos que na contemporaneidade as culturas lúdicas infantis são produzidas a partir das interações sociais que ocorrem nos espaços.

1.7 A criança e a cultura lúdica – a brincadeira e o jogo

O conceito de cultura lúdica - importante neste trabalho - é trabalhado por vários autores e aqui na tese a cultura, a brincadeira e o jogo aparecem como matéria de reflexão. Neste contexto, Brougère (2002), por exemplo, vai considerar a cultura lúdica, como um conjunto de significações produzidas pelo homem materializado/espiritualizado nas brincadeiras, nos costumes lúdicos, na memória e nas regras, que, para ele, não estão isolados da cultura geral. Dispor de uma cultura lúdica é dispor de certo número de referências que permite interpretar a brincadeira, o jogo - que pode remeter à ideia do brincar como faz-de-conta ao romper com as significações da vida cotidiana.

No caso presente (atual), a cultura lúdica, como toda cultura, é um produto da interação social e nesta nova realidade (interação) são convocados os brinquedos, os *media* eletrônicos, a técnica, a tecnologia. A imaginação, o simbólico, o sonho, etc. têm agora novos instrumentos.

Nesta direção, tomamos por base as interações ocorridas entre crianças, imaginação, cultura mediática e heróis/heroínas, pois estas aparecem na escola durante o jogo e brincadeiras que as crianças trazem à tona. É bastante rico e diverso o imaginário infantil. Quando as crianças imaginam e brincam, percebemos que incorporam personagens e reproduzem as suas ações – às vezes semelhantes ou até mesmo idênticas àquilo que os heróis fazem. Elas, através dos diálogos que estabelecem, constroem novos modos de ser e de brincar, constituindo, também, diferentes identidades e expressões motoras.

Estamos, assim, perante “novas” formas de socialização que representam e apresentam uma nova complexidade. Oliveira (2014) explica que a socialização é um conceito que se encontra num território composto por embates teóricos e práticos distintos e significa um fenómeno complexo analisado por diferentes perspetivas.

Por um lado, temos um grupo de sociólogos que trata da socialização a partir de elementos que escapam da transmissão cultural como mecanismo exclusivo que a define, como é o caso da cultura de pares, na qual as crianças, ao mesmo tempo em que reproduzem, interpretam o

que entendem e aprendem nas interações sociais estabelecidas em diferentes contextos. Por outro, temos a socialização como disseminação e transferência dos sistemas de valores, dos modos de vida, das crenças e das representações, dos papéis sociais e dos modelos de comportamento, como processo que, no caso das crianças, se define pela transmissão cultural exercida verticalmente pelos adultos. Entretanto, a perspectiva aqui lançada para a compreensão da socialização remete à construção social, fundamentada na sociologia da infância. Nesse sentido, a cultura lúdica pode ser, também, considerada como um fenômeno de socialização, entendida como um processo amplo das relações humanas. No entanto, todo sujeito, assim como as crianças, constitui durante o decorrer da vida processos de socialização, dos quais as mídias, no cenário contemporâneo, também fazem parte por, desde muito cedo, estarem presentes no círculo de convivência dos sujeitos. (Oliveira, 2014: 63).

Neste contexto emergente (nestas novas formas de socialização), as crianças têm ao seu dispor novas brincadeiras e jogos. A criança, nesse aspecto, é co-construtora de sua própria cultura lúdica, ao compreender e interpretar os conteúdos que se fazem presentes nos contextos sociais que vivenciam, que, por conseguinte, penetram e povoam suas brincadeiras e jogos – que agora têm novos cenários e práticas.

Sobre as representações e práticas no tocante ao brincar e ao jogar (sem esquecer os jogos competitivos e cooperativos), encontramos vários teóricos que investem em investigações sobre essas temáticas. Silveira & Camilo Cunha (2014: 38) afirmam, após debruçarem-se sobre os estudos e reflexões de Brougère (2002, 2010); Piaget (1990), Huizinga (2012); Fantin (2000); Callois (1990), Kishimoto (1992, 1993, 1997, 1998); Wallon (2007), Elkonin (1998); Vigotski (1998) entre outros, que as brincadeiras e jogos podem assumir inúmeros significados/conceitos, bem como inúmeras práticas. Quer os significados e práticas estarem (serem) sempre numa dialética entre o real e o simbólico; o objetivo e o subjetivo; o questionável e o inquestionável; o dizível e o indizível.

Gostaríamos de destacar a diferença entre brincar e jogar apresentada por Silveira & Camilo Cunha (2014). O brincar é uma expressão natural, autêntica, espontânea e essencial. Conforme ressaltam, “a brincadeira é uma manifestação fenomenológica, é imaginação que só a criança, com toda sua liberdade e pureza, é capaz de vivê-la na sua essência” (Silveira & Camilo Cunha, 2014: 49). O jogar, por seu lado, será a organização da brincadeira através das regras. A regra aparece, assim, como palavra “mágica” do jogar. É no jogo e pelo jogo que se constrói a dimensão moral e ética. O jogo está, assim, mais próximo da realidade.

Como refere Fantin (2000), “é importante saber que o jogo, apesar de poder ser imaginário, está na esfera da realidade e pode ser um instrumento pedagógico inestimável. O jogo não é irrealidade, pois a criança atua no jogo com objetos da vida real, ao mesmo tempo em que representa objetos substitutos e ações substituidoras. Nesse sentido, o jogo pode satisfazer

algumas necessidades da criança na medida em que as ações têm um caráter real e não imaginário. Assim, quando as crianças atuam no jogo em um plano imaginário, as necessidades não podem ser plenamente satisfeitas, pois no jogo de representações, em que a criança assume outro papel e atua com objetos reais, as ações apresentam caráter representativo e não real. Mas, ao mesmo tempo, o representativo não deixa de estar ancorado no real". (50-51).

A criança, o brincar e o jogar possuem estreitas relações e singularidades. Para brincar e jogar, a criança precisa de se movimentar, precisa do corpo. Um corpo monista (o *homem-todo*) – onde o sensível, o inteligível, o imanente e o transcendente estão juntos. Não há como pensar em uma criança sem o corpo e o movimento. Mesmo que de forma limitada, a criança movimenta-se o tempo todo, portanto, brinca, joga, constrói.

Entendemos, a respeito do movimento humano que Silveira & Camilo Cunha (2014: 36) abordam, que "é o *homem-todo* que age e se movimenta com uma intencionalidade e a sua intencionalidade é só dele e apenas a ele diz respeito". As crianças, nessa concepção de pensamento, são responsáveis e protagonistas das suas ações pela invenção, imaginação, criatividade, significação, intuição, fruição, referências simbólicas e experiências, como defendem os autores.

As brincadeiras e os jogos infantis, na cultura contemporânea, não carregam engessamento, padronização e cristalização – são modificáveis e são ainda mais modificáveis agora com a técnica e tecnologia. Quando as crianças brincam, elas, muitas vezes e em diversos momentos, trazem elementos diferentes do que aparentemente é tradicional aos olhos do adulto. Por esta razão, cabe salientar a estreita relação existente do brincar, do jogo com a cultura preexistente que nos envolve. As tecnologias e a cultura mediática (como temos vindo a referir) aparecem fortemente na configuração das novas brincadeiras e jogos na infância.

Com base nesta compreensão anunciada, o que temos observado hoje é a presença de uma nova cultura, digital e virtual, que colabora para a configuração de novos jogos e maneiras de brincar, seja na escola ou em outros espaços. São fenómenos culturais que a sociedade atravessa no decorrer das décadas e dos séculos, que nos permitem pensar que as relações construídas em tempos de cultura digital e virtualidade não são as mesmas de tempos atrás, pois o que temos na contemporaneidade são novas referências, novos heróis, novos conteúdos de *media*.

Neste contexto Camilo Cunha (2013), Silveira & Camilo Cunha (2014), ao tratarem do jogo e a brincadeira infantil como expressão cultural, mas também como uma manifestação de "obra de arte", não vão esquecer as tecnologias e a sociedade mediática:

Vivemos diante de uma sociedade tecnológica que se modifica velozmente, onde as ações abusivas e apelativas do mercado desenvolvem um acelerado e contínuo processo de transformação na vida das pessoas, modificando radicalmente os seus hábitos de vida e originando uma nova cultura que acrescenta e reinterpreta as brincadeiras (Silveira & Cunha, 2014: 42).

Siqueira, Wiggers & Souza (2012) apontaram haver fortemente uma apropriação cultural dos *media* pelas crianças nos momentos lúdicos e também nas relações sociais, refletidas nos jogos simbólicos e brincadeiras que acontecem na escola. Por meio de observações participantes ocorridas em uma instituição de Educação Infantil em Brasília, Distrito Federal, os investigadores perceberam a expressiva presença dos *media* no universo infantil e destacaram que as mensagens mediáticas têm sido exploradas pelas crianças, de modo a impulsioná-las para uma vida de consumo, evidenciado pelos trajes que utilizam, objetos pessoais, brinquedos, preferências e os próprios comportamentos infantis.

Diante desta realidade, ressaltamos que os brinquedos das crianças não são adquiridos sem o consentimento de um adulto. As crianças não possuem o poder de compra – um cartão Multibanco. Em outras palavras, a criança não vai até uma loja com cartão de crédito (ou dinheiro), muito menos realiza uma compra pela internet sozinha. As brincadeiras que as crianças constroem possuem relação direta com aquilo que ela vivencia cultural e cotidianamente, e, sobretudo, com os tipos de brinquedos que se encontram disponíveis ao seu redor. Elas brincam com os brinquedos que os adultos lhes fornecem, ou com os brinquedos que elas mesmas constroem ou imaginam.

Quando Brougère (2010) discutiu “brinquedo e cultura” em seu livro, ele pronunciou haver estruturas preexistentes que definem a atividade lúdica em geral e cada brincadeira de modo particular. Para o autor, a criança as apreende antes de utilizá-las em novos contextos, quando brincam sozinhas ou com outros meninos e meninas – sempre num caminho de interpretação, imitação, representação e significação de papéis e funções.

De facto, quando nos situamos na nossa pesquisa, constatamos que estas dimensões estavam direta e indiretamente presentes. Percebemos (a título de exemplo) que os meninos participantes (na investigação), durante as aulas de Educação Física, em alguns momentos transformam o chinelo em um revólver ou espada, uma tampa do lixo como um chapéu, ...um dos meninos brincava de saltar sobre os prédios, em espécie de “*jump*”, imaginando ser o “Homem Aranha”, distinguindo que se tratava de algo não real, fictício e de “brincadeirinha”, como dizia. Foi durante a aula de Educação Física que o menino afirmou ser o herói, porque conseguia fazer saltos bem altos (demonstrando, ao

pular de um lado para o outro) e movimentava os seus braços muito rápido, de maneira a lançar teias de aranha invisíveis.

2 EDUCAÇÃO FÍSICA, INFÂNCIA E CRIANÇAS EM CONTEXTOS EDUCATIVOS

Este capítulo visa a conhecer e discutir as crianças em contextos educativos, especialmente na Educação Física Escolar (Jardim de Infância), bem como suas relações com os *media* e as personagens (heróis) da cultura mediática com as quais interagem e se apropriam durante o brincar, o jogar, o competir e o cooperar. As discussões voltam-se especialmente ao campo educação física escolar, lugar em que se manifestam os movimentos da criança, espaço de desenvolvimento da cultura motora. Os novos corpos infantis (sujeitos) que ocupam os espaços, seja na escola ou fora dela, são dos nativos digitais da sociedade. Desde muito cedo as crianças se apropriam e estabelecem relações com as tecnologias digitais, que estão presentes no mundo.

Os *media* (em particular a televisão, os computadores, etc) são importantes objetos de análise para compreender como ocorrem as interações das crianças com os heróis, heroínas e outras figuras que se destacam nas telas digitais nesses tempos modernos e virtuais marcados pela cultura contemporânea. O que ocorre na escola e na vida infantil são processos e experiências construídos a partir da socialização entre pares (crianças e/com crianças) e também entre adultos e crianças, sobretudo a partir do contacto com as culturas, referências e conteúdos da esfera mediática, social e também dos ambientes familiares.

Na escola, o professor de Educação Física trabalha com um vasto leque de conteúdos específicos para as distintas faixas etárias. Não só no Brasil, mas também em outros países do mundo, no trabalho desenvolvido na Pré-escola com as crianças pequenas, as atividades lúdicas predominam (ao menos deveriam). No entanto estas brincadeiras começam a ser de outra ordem: muitas crianças e escolas infantis têm-se apropriado das novas tecnologias para as suas atividades e intervenções lúdicas. Mas, de modo geral, como ocorre o trabalho com a Educação Física, com crianças até os 5 anos, no Brasil?

2.1 A Educação Física Infantil no Brasil – um ponto de situação

No Brasil, a Educação Física é um componente curricular imprescindível nas diversas etapas da Educação Básica, sobretudo no Ensino Fundamental (1º ao 9º ano), aspeto respaldado pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB 9.394/1996). Nesta lei, encontramos a afirmação de que a Educação Física se trata de um conteúdo obrigatório na matriz curricular dos estudantes, e, quando se trata da Educação Infantil (também denominada de Pré-Escola ou Jardim de Infância em Portugal), tal lei,

lamentavelmente, não assegura que as aulas devem ser ministradas por professores com formação em Educação Física, ficando a critério de a escola decidir quem será o profissional para atuar nesta área.

A considerar os Jardins de Infância, no Brasil, e de modo especial em muitos sítios do território nacional, atualmente é de responsabilidade de um professor polivalente, formado em Educação (Pedagogia), ministrar as aulas de movimento, especificamente nesta fase de ensino. Embora não seja uma realidade que atinge todas as cidades do país, muitas prefeituras (municípios) contratam, por meio de concursos ou processos seletivos temporários, professores graduados em Educação Física para ministrarem as aulas, como o caso da escola investigada neste trabalho.

Desse modo, a lei 9394/96, no artigo 26, 3º parágrafo, garante que deve ser ensinado Educação Física nas escolas, inclusive para as crianças abaixo de seis anos. Acontece que nem sempre o ensino de conteúdos da Educação Física é trabalhado pelos professores com formação específica na área. Docentes graduados em Educação também ministram aulas às crianças, atendendo a lei, com objetivos e procedimentos que podem não ser compatíveis com a maneira (pedagogicamente) adequada ou correta. Apesar de ser bastante discutida, a Educação Física no Jardim de Infância, no Brasil, é respaldada por lei, de maneira a garantir, do melhor modo possível, o desenvolvimento das crianças.

Nos trabalhos desenvolvidos pelo professor com crianças da Pré-Escola, cabe enfatizar a necessidade de possibilitar o maior número de experiências e movimentos possíveis, apresentando às crianças um novo mundo. Nesse mundo, composto por muitas experiências (psico)motoras, sociais, culturais, a criança começa a interagir e se relacionar com um meio social e físico, que se constitui como um aspeto de grande importância para o desenvolvimento global.

Peres, Serrano & Camilo Cunha (2009) contribuem muito com discussões que caminham nesta mesma direção apresentada. Ao discorrerem sobre o desenvolvimento infantil, focando nas habilidades motoras de crianças, os autores ressaltam a importância das habilidades motoras fundamentais, que, para eles, subdividem-se em habilidades locomotoras (corrida, salto horizontal, galopes e pulos) e habilidades manipulativas (rebatida, drible, recepção, remate, lançamento, etc).

O movimentar (espontâneo e intencional) humano possibilita exercitar e desenvolver habilidades motoras, estas essenciais para o processo de desenvolvimento entre corpo e mente. Ao enriquecer o repertório motor, vemos que, para estimular o intelecto e o físico, é preciso que pessoas mais experientes ofereçam desafios cada vez mais difíceis, possíveis pela mediação e provocação do professor. Por intermédio da Educação Física, tal mediação e provocações são capazes de serem

efetivadas de maneira muito prazerosa, seja pelos jogos, brincadeiras, desportos, danças ou outras atividades lúdicas.

Com as brincadeiras, a criança estimula a imaginação e aprende a respeitar as regras – atividade que faz parte do jogo. O professor deve ser o mediador criativo, que, por meio de seu trabalho, o sujeito possa desenvolver conhecimentos, habilidades e relações sociais. É importante que o docente de Educação Física conheça os estágios de desenvolvimento, para estimular corretamente cada etapa, considerando o trabalho com a psicomotricidade - educação pelo movimento. A depender dos estímulos fornecidos às crianças, o desenvolvimento pode acontecer de uma forma mais acelerada, leve e sem saltar etapas.

É facto que a partir de brincadeiras e jogos podemos aprimorar as capacidades físicas básicas e imprescindíveis para o homem, como saltar, correr, arremessar, pular, subir, que podem ser trabalhadas pelo professor de Educação Física, na Pré-Escola. No contexto educativo, é possível identificar o surgimento de uma nova cultura que as crianças têm produzido, em que as habilidades técnicas e lúdicas saltam aos nossos olhos.

2.2 Particularidades e regulamentações da Educação Física (infantil) no Brasil

As crianças na Pré-Escola brincam, conhecem, interpretam, reproduzem e aprendem pela mediação e intervenção do professor e de acordo com os estímulos e ações (educativas) desenvolvidas no ambiente escolar. O Brasil é constituído por várias regiões, devido à expressiva extensão territorial, e, a depender dos estados e respetivos municípios, o trabalho com a Educação Física na Educação Infantil é diferente e um tanto peculiar.

No Brasil, existem importantes documentos que regulamentam e norteiam as áreas de conhecimento na Educação Básica, como os PCN (2001) (Parâmetros Curriculares Nacionais). Eles trazem os conteúdos e objetivos a serem trabalhados, por exemplo, na Educação Física (volume 7), especificamente no Ensino Fundamental, atendendo às determinações da LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96).

O RCNEI (Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil), outro instrumento, de 1998, que também atende às determinações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96), surgiu para integrar uma série de documentos dos Parâmetros Curriculares Nacionais elaborados pelo Ministério da Educação, especificamente sobre a Educação de crianças pequenas, Pré-Escola.

O objetivo do RCNEI foi propor um documento base que servisse para provocar reflexão de cunho educacional sobre objetivos, conteúdos e orientações didáticas para os profissionais que atuam diretamente com crianças da Pré-Escola, considerando os diferentes métodos pedagógicos e a multiplicidade da diversidade cultural brasileira.

Nesse sentido, vemos que no RNCEI existe a recomendação de que o currículo a ser trabalhado na Educação Infantil seja construído com propostas que contemplem elementos como a música, artes visuais, linguagem oral e escrita, natureza e sociedade, matemática e movimento. O movimento é apontado como conteúdo a ser explorado e trabalhado com as crianças, este que, por sua vez, deve(ria) ser desenvolvido por profissionais de Educação Física.

Além do RCNEI, mais antigo, temos no Brasil as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil”, DCNEI, publicadas em 2010. É um documento mais atual em relação ao RCNEI (1998). As DCNEI asseguram que a Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica:

É oferecida em creches e pré-escolas, as quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social. (Brasil, 2010: 12)

Como constatamos nas Diretrizes, são as creches e pré-escolas os espaços, seja na esfera pública ou privada, que devem ofertar educação para crianças de 0 a 5 anos, sem requisito de seleção. Além disso, também encontramos, neste documento relevante para a educação de crianças no Brasil, o esclarecimento de que as DCNEI:

Articulam-se às Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e reúnem princípios, fundamentos e procedimentos definidos pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, para orientar as políticas públicas e a elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares de Educação Infantil (Brasil, 2010: 13).

Em nenhum desses documentos, RECNEI e DCNEI, a Educação Física aparece como componente curricular específico a ser trabalhado e desenvolvido na escola, no que se refere à educação de crianças pequenas. O que encontramos são recomendações a respeito do movimento e das expressões artísticas, em que a cultura corporal aparece como algo a ser explorado, sem especificações de que o professor de Educação Física seja o indicado e responsável por desenvolver este tipo de trabalho junto da criança.

Por outro lado, existe também um documento maior, a BNCC (Base Nacional Comum Curricular, de 2017), que se trata de uma diretriz de caráter normativo por definir o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio). No entanto, não encontramos na BNCC elementos sobre a Educação Física na Educação Infantil, apenas no Ensino Fundamental, do 1º ao 9º ano, ou seja, dos 6 aos 14 anos de idade.

Conforme o que encontramos nas DCNEI, cabe aos Estados e Municípios observarem as legislações atinentes ao assunto da Educação Infantil nas Diretrizes Curriculares Nacionais, assim como suas respectivas normas, para elaborarem os documentos locais.

Na cidade onde ocorreu a investigação, o município oferece ensino público em creches e Pré-Escolas situadas na região central e periférica de Mineiros, Goiás. Nessas instituições, existe a figura do professor de Educação Física, que desempenha um papel fundamental na educação de crianças. As creches recebem crianças dos 0 aos 3 anos e a Pré-Escola - onde a pesquisa foi desenvolvida - também conhecida como CMEI (Centro Municipal de Educação Infantil), atende crianças dos 4 aos 5 anos e 11 meses.

Reconhecemos a existência de um reflexo expressivo a respeito da presença de professores de Educação Física no trabalho com crianças pequenas. Em locais, cidades, onde não se efetiva esse tipo de trabalho, as atividades voltadas à Educação Física acabam por ser realizadas por profissionais de outras áreas, inclusive por vezes não é desenvolvido. Na educação de crianças, o trabalho desempenhado pelo professor de Educação Física, especialmente ao tomar como alicerce a cultura do movimento, significa um importante elemento que contribui, e muito, com o desenvolvimento global infantil.

2.3 A cultura do movimento na Educação Infantil

Junto a outros investigadores, como Fonseca, Hirota & Souza (2014), que discutem concepções e práticas de professores de Educação Física na Educação Infantil, partimos do pressuposto de que o movimento para uma criança representa muito mais do que fazer algum tipo de atividade física. Os autores argumentam que “quando se movimentam elas atuam sobre o meio físico e psíquico, modificando-o” (Fonseca, Hirota & Souza, 2014: 60-61).

Com os teóricos supracitados, aprendemos e compreendemos que a cultura do movimento, a corporeidade, é de fundamental importância para o desenvolvimento da psicomotricidade no indivíduo.

De maneira proporcional e equivalente, quanto maior e mais abrangente forem as experiências com o movimento, destaca o conjunto de pesquisadores, maior será a produção intelectual da criança.

Dessa maneira, entendemos que as vivências e experiências que ocorrem com as crianças na escola, através de jogos, brincadeiras e ações lúdicas que trabalham indissociavelmente o psico e o motor (psicomotricidade), contribuem para o processo essencial na vida humana, que é o desenvolvimento integral do ser. Nesta direção, o movimento livre, espontâneo e sem normas e regras refinadas tornam-se ações que, na Educação Infantil, as crianças valorizam muito mais do que qualquer exemplo de exercício físico.

Um contributo científico publicado por Gallahue & Ozmun (2003), citado por Fonseca, Hirota & Souza (2014), aponta a exploração e experimentação das capacidades motoras e do próprio corpo como elementos que contribuem para o desenvolvimento motor na primeira infância - crianças em idade pré-escolar.

É fundamental explorar e estimular todas as habilidades possíveis da criança na primeira infância e considerarmos que a Educação Física e suas abordagens teóricas e práticas são fundamentais para contribuir com uma educação básica que possibilite a criança ser estimulada no espaço escolar” (Fonseca, Hirota & Souza, 2014: 61).

Desse modo, não podemos deixar de considerar que o movimento é muito bem-vindo no espaço escolar. O movimento é compreendido pelos professores de Educação Física, Surdi & Kunz (2010), como fator significativo para o ser humano. Tais autores investigam o movimento, emprestando o olhar da fenomenologia, e explanam que “a teoria fenomenológica possibilita compreender o movimento humano como um diálogo entre o homem e o mundo, considerando o mundo vivido das pessoas como um caminho fundamental para a construção de uma gama de oportunidades significativas, para que o homem crie e recrie seus movimentos” (Surdi & Kunz, 2010: 263).

Os investigadores refletem e convidam-nos a pensar sobre a maneira como é tratado o movimento humano dos indivíduos na atualidade. Dizem que nas experiências constituídas na vida encontram-se os movimentos, que possibilitam o contacto e a comunicação do ser humano com o mundo em que estamos. Os teóricos valorizam, também, a subjetividade do sujeito, ao analisar o movimento, de modo a não descartar as riquezas da fenomenologia. Assim, afirmam que “os movimentos devem ser experimentados pelo executante através das suas sensações” (Surdi & Kunz, 2010: 272).

A partir dessas compreensões, constatamos que é desafiador trabalhar com a Educação Física na Educação Infantil, quando pensamos em explorar as sensações e, nelas, o movimentar. Existem críticas que circulam em espaços formais e não formais de educação, principalmente de professores que atuam em outras áreas, que carregam discursos de que a Educação Física não contribui em nada na formação do sujeito.

Na Educação Básica, temos a sensação de que a Educação Física é vista como atividade que trabalha essencialmente o desporto e as regras (sobretudo as 4 modalidades mais conhecidas, como futebol, basquete, voleibol e andebol), padronizando os movimentos e deixando de lado outros elementos da cultura corporal, como a luta, dança e ginástica.

No âmbito da Educação Infantil ainda predominam discursos de que o professor de Educação Física trabalha o brincar pelo brincar com as crianças, e está longe de ser compreendida como uma concepção crítica e emancipatória. Nesse sentido, o movimento humano torna-se, por essência, uma possibilidade de expressão e comunicação, imprescindível para o desenvolvimento do sujeito.

A importância do movimentar-se, bem como as suas contribuições no desenvolvimento da criança, também são objeto de estudo de Basei (2008). A autora tem desenvolvido, ao longo dos anos, pesquisas que tratam da Educação Física na Educação Infantil, com discussões e análises bastante pertinentes. Conforme argumenta, além de valorizar também as experiências infantis motoras, advindas do movimento, a investigadora compreende que a Educação Física exerce um papel fundamental na Educação Infantil por oportunizar que a criança construa experiências através de situações em que possa criar, inventar, descobrir novos movimentos, assim como “reelaborar conceitos e ideias sobre o movimento e suas ações” (Basei, 2008: 1).

A criança, na concepção de Basei (2008), ao experienciar situações diferentes de movimentos na Educação Física Infantil, situa-se num universo que conspira e caminha na direção de uma vertente que proporciona o desenvolvimento integral da criança, ao mesmo tempo em que contribui para a formação de sujeitos emancipados e mais críticos.

É na teoria de Vygotsky (1982) que Basei (2008) se ancora para discutir os processos de desenvolvimento psíquicos e fisiológicos, que, para Vygotsky, ocorrem de maneira integrada, pois o desenvolvimento humano é compreendido como processo natural que ocorre de forma entrelaçada com aspetos culturais. Nessa concepção, o indivíduo não é visto, portanto, como sujeito que desenvolve individualmente. Nessa perspectiva, as relações que as crianças estabelecem com o meio e com os objetos, numa sociedade constituída por tempos e espaços distintos, interferem na produção de cultura e nos processos de desenvolvimento.

Basei (2008), por sua vez, valoriza o corpo como elemento crucial que proporciona à criança aprender e criar, à medida que esse corpo fala e expressa intencionalmente gestos que significam e são capazes de construir comunicação. A autora compreende o movimento humano como uma espécie de diálogo entre homem e mundo. Trata-se de uma concepção que utiliza o movimento humano como promoção de linguagens que favorecem a comunicação entre indivíduos, que não seria capaz de acontecer sem a presença e o contacto com o outro.

É considerando essa perspectiva de valorizar e explorar o movimento na Educação Infantil que Basei (2008) nos chama a atenção para que seja proporcionado às crianças, nas instituições educativas, a maior quantidade possível de experiências e vivências que envolvam o movimento. Para a autora, é pelas experiências que as crianças enriquecem os seus repertórios de movimentos livres e mais complexos, conseqüentemente desenvolvem as suas próprias relações com a cultura do movimento, ao experimentar os seus diferentes sentidos e significados, para, por conseguinte, incorporar nas suas práticas motoras.

Por outras palavras, é pelas experiências motoras proporcionadas pelos professores de Educação Física, na Educação Infantil, que as crianças poderão desenvolver inúmeras habilidades e competências motoras. Por esta razão, precisamos ampliar o debate sobre essa questão e trabalhar para que seja, cada vez mais, efetivada a presença da Educação Física nos Jardins de infância – realidade ainda não expressiva em todas as regiões do Brasil.

Sendo assim, abrimos uma janela para refletir sobre uma outra importante questão, que diz respeito à educação de crianças, escola, movimento e cultura mediática. Como as tecnologias estão em praticamente todos os lugares do mundo, notamos que na educação ora os *media* se fazem presentes, ora não, a depender das pessoas que estão envolvidas no processo educacional.

A esse respeito, vemos que Gomes, Barbosa & Oliveira (2015) discutem questões relativas às crianças, brincadeiras e formação de professores, tomando como viés central lições de escolas, *media* e instituições de acolhimento infantil.

Gomes, Barbosa & Oliveira (2015: 270), ao apresentarem sugestões de atividades para miúdos com até cinco anos, destacam que:

As crianças que pertencem a esse grupo costumam repetir todo o tipo de movimento que lhes dá prazer. Mas como os movimentos são feitos de modo sincrético, essas atividades aparecem como os primeiros exercícios sensoriais simples ou combinações de ações sem finalidade aparente.

Na direção desse raciocínio, os autores destacam que puxar um carrinho, por exemplo, ou fazer rodar um arco, tentar fazer sair um som, lançar ou arremessar um objeto, entre outras ações, são gestos que se prolongam até a vida adulta, como de facto acontece. Desde o nascimento, começamos a explorar inúmeras dimensões e possibilidades de movimentos. Menores ou maiores, esses movimentos corporais acompanham-nos durante toda a vida. O movimento tem a ver com o brincar, com as culturas lúdicas que produzimos e reproduzimos, com o aspeto de ser e estar no mundo.

A respeito do trabalho do professor com as crianças, na escola, Gomes, Barbosa & Oliveira (2015: 270) recomendam-nos que nessa fase devemos envolver “as crianças em brincadeiras ou atividades lúdicas leves e moderadas, que dispensem a aceleração e a precisão dos movimentos”. Como as crianças pequenas ainda não dominam precisamente a coordenação motora (global e fina), tendem a debaterem-se e a magoarem-se nesses eventos e vivências. Reforçam os investigadores, as brincadeiras cantadas, as brincadeiras de roda, a manipulação de brinquedos simples e as histórias fabulosas, que exercitam a fantasia e que divulgam o simulacro e o faz de conta, são muito bem-vindas.

Complementam os investigadores supracitados que, nas brincadeiras simbólicas que envolvem o movimento humano, as crianças aprendem a fazer imitações, a brincar de simular, a incorporar o “era uma vez...”, a representar os pais, o professor, entre outras pessoas representativas. Desse modo, os eventos imaginários acontecem em situações distintas do mundo dos adultos, como no caso da boneca, que faz as meninas articularem personagens, acessórios e condutas do mundo imaginário. Reforçam os autores que, nas brincadeiras de construção ou de acoplagem, as crianças vão aprender sobre ordenamentos lógicos.

Nessas tessituras e configurações, o universo lúdico das crianças é construído a partir das vivências motoras (movimentos) que atravessam suas vidas e enriquecido com imagens, discursos e ações advindos da esfera mediática que envolve os seus contextos. Afirmamos isto porque identificamos a existência de personagens mediáticos que nos permitem conhecer determinados conteúdos através da interação e contacto que estabelecemos com a televisão, sobretudo as crianças.

A imaginação, bem como as brincadeiras e jogos infantis têm sido recheados de elementos simbólicos que circulam nos *media*. Essas referências simbólicas passam a fazer parte da vida e da própria constituição histórica da infância. E, nesta tese, pretendemos mostrar como esse fenómeno contribui para a emergência de uma nova cultura na escola, que tem sido produzida com base nos atuais comportamentos, condutas e expressões motoras que as crianças têm apresentado. E, para

isso, buscar aprofundar no universo da Educação Física para compreender aspectos e fenômenos possíveis de identificar na cultura contemporânea.

2.4 A importância da Educação Física na Educação Infantil

Encontramos estudos de diversos autores que se preocupam em apontar a importância da prática de Educação Física na Educação Infantil. Trazemos algumas referências na intenção de ressaltar o que teóricos de diferentes regiões (no Brasil) refletem e analisam a respeito desse aspecto. De notar também que esta temática passou a ter mais atenção recentemente (década e meia) e que, nos últimos anos, tem tido um grande incremento investigativo.

Por exemplo, Stein et al. (2015) trazem questões pertinentes sobre a Educação Física na Educação Infantil. Por um estado da arte publicado na Revista Cinergis, no Brasil, os autores analisaram as produções dos últimos dez anos, tendo como base descritores na língua portuguesa e inglesa, como “Educação Física, Educação Infantil” e “Physical education and preschool children”. Dos muitos artigos acadêmicos (232 em 5 bases de dados), os autores selecionaram e analisaram 5 trabalhos que abordaram predominantemente a atividade física como tema central, bem como recomendações a respeito das aulas de Educação Física na Educação Infantil.

O estudo de Stein et al. (2015) revela que as normas sobre a Educação Física, na Educação Infantil, não trazem regulamentações claras e consistentes. Além dos profissionais que atuam nessa área não poderem contar com uma proteção legal satisfatória para realizar as suas atividades, tendo, sobretudo, pouco reconhecimento social, há profissionais de outras áreas que realizam intervenções e assumem, muitas vezes, o papel do professor de Educação Física – este último aquele que tem competência para tal exercício.

Tal facto ocorre em muitas regiões do Brasil. Não são todas as escolas de Educação Infantil que possuem professores de Educação Física a desenvolver o trabalho lúdico-pedagógico com as crianças. As atividades recreativas até ocorrem, mas não é unânime que estas sejam realizadas pelos profissionais com formação em Educação Física. Encontramos na literatura outros autores que abordam nas suas produções anseios e desejos a respeito dessa questão.

Cavalero & Muller (2009), ao discutirem a Educação Física na Educação Infantil enquanto uma realidade almejada, ressaltam a importância do trabalho exercido pelo profissional licenciado a respeito do processo de aprendizagem e desenvolvimento infantil global. Ao destacarem a relevância da Educação Física para a primeira infância, assim como o papel desta disciplina como elemento da

cultura corporal no âmbito escolar, os autores fazem uma série de apontamentos sobre a realidade existente no Paraná, especificamente na cidade de Maringá (PR-BR). Parece existir um descompasso no que se refere ao trabalho realizado em conjunto, entre professores especialistas (Educação Física) e monodocentes (pedagogos).

Na cidade de Campinas (São Paulo), em primeiro plano, e em Florianópolis (Santa Catarina), segundo exemplo, a articulação na escola entre professores de Educação Física e Pedagogos tem sido bastante positiva, sublinham Cavalaro & Muller (2009). Essa questão tem feito muitos estudiosos repensarem o currículo de formação de professores dos cursos de Educação Física, uma vez que nós, educadores da primeira infância, atuamos pedagogicamente com crianças pequenas. Os investigadores enfatizam, ainda, que as pesquisas sobre crianças na Educação Infantil, em interface com a Educação Física, carecem substancialmente de maiores aprofundamentos e ainda é bastante tímida, como também apontaram Stein et al. (2015).

Por outro lado, as investigações de Burger & Krug (2009) apresentam um olhar para a Educação Infantil sobre a Educação Física Escolar. Foi possível (nos seus estudos) perceber a existência de um pequeno número de escolas que oferecem aulas de Educação Física para as turmas de Educação Infantil, especialmente no Rio Grande do Sul (RS), Brasil. Destacam que a docência é realizada sob a forma de unidocência em que o pedagogo desempenha múltiplas funções de caráter informativo, recreativo, motor, plástico, entre outros (Burger & Krug, 2009). Há, portanto, um reconhecimento da Educação Física onde os professores possuem posturas didático-pedagógicas que valorizam a Educação Física por ser compreendida como conteúdo que contribui com a educação integral da criança, sobretudo pelo trabalho desenvolvido, que possui como premissa o movimento.

Sobre o ato pedagógico, Ehrenberg (2014) destaca o reconhecimento da cultura corporal como fenômeno importante para a sistematização da linguagem corporal de crianças da Educação infantil. Entretanto, embora reconheça a importância da corporeidade (e do movimento), o estudo da autora, desenvolvido com professores da Educação Infantil de quatro escolas no Brasil, duas privadas e duas públicas, revela que os docentes entrevistados compreendem a Educação Física como uma disciplina desfavorável como componente curricular na Educação Infantil.

As concepções dos professores investigados por Ehrenberg (2014), em São Paulo, são pautadas numa perspectiva que valoriza a Educação Física desportiva, aquela que remete à ideia de um trabalho com práticas mecânicas e que valoriza a repetição. Dimensões como estas são diferentes com os reais objetivos e as expectativas da Educação Infantil. Os professores das crianças nesta fase escolar não compreendem a Educação Física como uma área que tem a expressão corporal como linguagem,

afirma a autora. Assim, não conseguem observar a possibilidade de a Educação Física ser contemplada, por exemplo, em muitas atividades, projetos ou momentos da Educação Infantil. Os docentes investigados têm dificuldade de vislumbrar a Educação Física como aspecto que possa contribuir com as tantas linguagens das crianças. Essa ideia remete-nos a pensar na importância do movimento, em que o aspecto lúdico é uma excelente porta de entrada.

O movimento na Educação Física, como Basei (2008) ressalta, é um elemento fundamental e imprescindível na Educação Infantil. A considerar que as crianças, nas suas singularidades, possuem diferentes modos de pensar, brincar, expressar, falar, agir, escutar, competir, sobretudo se movimentar, concordamos que é através dessas múltiplas linguagens que as crianças se manifestam, seja quando estão na escola, nas relações familiares ou sociais, compondo, assim, as suas culturas infantis e identidades.

Nesta investigação, não consideramos as culturas infantis, assim como as suas identidades, como fenómenos cristalizados e imutáveis. As vemos como fenómenos que passam por metamorfoses. Concordamos com Bauman (2005: 33), principalmente quando este afirma que “no admirável mundo novo das oportunidades fugazes e das seguranças frágeis, as identidades ao estilo antigo, rígidas e inegociáveis, simplesmente não funcionam”. A escola é um local onde as identidades se constroem, se manifestam e “flutuam no ar”, ainda mais quando o professor dialoga com as crianças e problematiza sobre assuntos e referências simbólicas que permeiam as suas relações.

Trazer para o contexto educativo assuntos que partem dos próprios questionamentos das crianças é um propósito da investigação. Em alguns diálogos com elas, foi possível construir significados. Identificamos que o professor possui muitos aspetos a serem trabalhados, ao indagar as crianças sobre os meios e contextos de onde elas retiram informações. Sabemos que, ao brincar, conversar e agir, as crianças assumem identidades, de acordo com as referências sociais, mediáticas e tecnológicas que fazem parte das suas constituições.

2.5 Cultura mediática, brincadeira e socialização na escola

Parece, então, que a cultura mediática e as suas possíveis relações com a socialização e a brincadeira na escola são efetivas, dado o pressuposto de o contexto educativo ser o espaço onde as crianças brincam e trazem aspetos, condutas e discursos que remetem aos conteúdos que circulam nos *media* e nos recursos tecnológicos digitais.

Siqueira, Wiggers & Souza (2012) exploram o tema “brincar na escola” e discutem a relação entre o lúdico e os *media* no universo infantil. Ao destacarem algumas perceções dos *media* no campo

infantil, os autores ressaltam o forte valor atrelado ao consumo nos grupos de crianças da escola. Além dos artefactos e objetos advindos da cultura mediática que as crianças possuíam, os *media* também apareceram em muitos momentos da cultura corporal de movimento em ocasiões lúdicas, como apontam tais investigadores.

Nesta mesma direção caminhou parte de meu trabalho investigativo defendido em 2014 (pesquisa de mestrado), em que identifiquei nas crianças da Educação Infantil, entre 4 e 5 anos, uma estreita relação com a música e a dança *funk* - novidades da segunda década do século 21 - que tomaram proporções expressivas no Brasil e se tornou um fenómeno bastante valorizado por elas. Além da música e da dança, foi perceptível que alguns brinquedos de grandes marcas (*Barbie*, *Hot Wheels* e outros) passaram a fazer parte dos seus contextos por serem fortemente desejados pelas crianças. As crianças queriam ter posse dos brinquedos mais modernos, das inovações que chegavam ao mercado, a qualquer preço e custo, mesmo quando a família não possuía dinheiro para comprar, como bonecas, mochilas e roupas.

Na turma de crianças investigadas neste trabalho, tivemos a preocupação de verificar quais jogos, brinquedos ou objetos elas mais gostavam e levavam à escola. Mais adiante, aqui na tese, aprofundamos um pouco mais sobre os brinquedos que as crianças mais gostam de brincar nas aulas ou nos tempos livres que possuem no ambiente da Educação Infantil.

Na continuidade deste tema, há quem discuta relações entre crianças, brincadeiras e escola, como faz Fantin (2000). Conforme argumenta a autora, no início do século 21, é perceptível um movimento a respeito de uma

resistência do brincar, mesmo perante uma sociedade altamente tecnificada onde os aparelhos eletrônicos determinam cada vez mais as relações das pessoas entre si e com a própria tecnologia, as crianças continuam brincando. Embora a cultura do capitalismo global tenha contribuído para a construção de uma vida para o consumo, e, ainda que o tempo destinado ao lazer, de milhares de crianças em muitos lugares do mundo, esteja a ser direcionado e manipulado pela indústria do brinquedo, as crianças continuam brincando. (Fantin, 2000: 223).

Também Santaella (2003) e Lévy (1999), ao discorrerem sobre os *media*, dizem que estas têm-se tornado, cada vez mais, um importante equipamento de socialização das novas gerações, veiculando conteúdos totalmente diversos e, muitas vezes, divergentes, construídos, porém, segundo uma certa lógica, a da indústria cultural mundializada. Por sua vez, Belloni (2009) defende o pensamento de que os *media* não substituem a intersubjetividade, a criatividade ou autonomia das crianças. A investigadora enfatiza que as televisões e os objetos semelhantes a ela:

oferecem ‘conteúdos’ (imagens, símbolos, valores, modelos, representações) e ‘formas’, de que as crianças se apropriam e que elas reelaboram, criando suas culturas de pares, contribuindo assim para a reprodução da cultura de suas sociedades. (Belloni, 2009: 78).

Perante esta realidade, é natural que a escola não fique imune a ela – como de alguma forma temos vindo a referenciar. Observamos que na escola as brincadeiras acontecem conforme os instrumentos que as crianças possuem em suas mãos. Elas brincam, elas movimentam-se. Elas interagem com os recursos tecnológicos que as cercam. Na direção desse pensamento, encontramos na produção teórica de Navarro & Prodócimo (2012) uma percepção sobre a importância do brincar na infância, principalmente em instituições de Educação Infantil. Como salientam os pesquisadores, as crianças continuam a brincar mesmo com a presença de equipamentos eletrônicos nos contextos em que vivemos. Acontece que o que observamos atualmente são modos diferentes de brincar.

Assim, constatamos que a escola se configura como um cenário onde ocorre o importante processo de socialização na infância, senão um dos mais importantes. A escola também passou a incorporar a cultura mediática. As crianças interagem com as personagens dos *media*, com os profissionais da educação, com a família, enfim, com aqueles que se fazem presentes nos contextos em que vivem.

A partir da compreensão que encontramos em autores que temos utilizado, percebemos que os *media* e os sistemas educacionais são considerados grandes dispositivos de socialização na infância. Durante a socialização na infância, a imaginação é um fenômeno muito rico que aparece em várias fases desse processo educativo, pois aprendemos enquanto socializamos.

Aqui aparece a importância do papel do professor como mediador fundamental na garantia e enriquecimento da brincadeira como atividade social da infância. Com a investigadora Fantin (2000: 229), vemos que, muitas vezes, a escola não atua adequadamente de modo a garantir “possibilidades para o desenvolvimento do lúdico, do jogo e da brincadeira, age negativamente ao impedir que isso aconteça”. Complementa a teórica,

Se os educadores tivessem perguntas, poderiam estar mais atentos às suas crianças, identificando e lendo os sinais reveladores de verdades que os adultos nem sempre podem ou querem ouvir, o que poderia significar a permissão para que outras linguagens lhes falem, inclusive utilizando lógicas outras que não a sua somente. E uma dessas linguagens pode ser a da brincadeira (Fantin, 2000: 231).

A brincadeira como linguagem, na escola, deve e precisa ser explorada pelos professores de crianças pequenas. Para a efetivação desse trabalho, é necessária uma aproximação entre o adulto e a

criança. O professor não pode ser apenas a pessoa que diz as regras e observa de longe sem se envolver no processo. O professor possui um potencial muito significativo a respeito das possibilidades de explorar a imaginação da criança. Seja através do movimento, das atividades recreativas (o lúdico: brincar, jogar), das habilidades ou capacidades motoras, enquanto as crianças brincam a imaginação é um importante aspeto a ser considerado e analisado.

As crianças imaginam enquanto brincam. Elas também exploram a imaginação ao movimentar-se. Assim, podemos dizer que o movimento é um elemento essencial da brincadeira. E, quando olhamos para o movimento, estamos a olhar para uma cultura à parte, a cultura motora.

Uma das perguntas que a sociedade em geral faz (e a educação em particular) é perguntar se as crianças hoje brincam e como brincam. De alguma forma, temos nos empenhado a referenciar isso. No entanto, gostaríamos de enfatizar algumas particularidades. Por exemplo, Mendes (2018) destaca a visão restritiva do jogo e da brincadeira enquanto fenómeno que servia para as crianças libertarem energia e se cansarem – pensamento instaurado no século passado, a partir de uma visão reducionista, da década de 1930. O autor destaca que hoje vários aspetos favorecem para o aumento de pessoas com pouca destreza motora, entre eles o excessivo contacto com as tecnologias digitais e o sedentarismo. Para ele, as crianças que não vivenciam experiências motoras tornam-se analfabetos motores ao ponto de não saber, inclusive, correr – numa situação em que seja necessário. Esses analfabetos (motores) irão ser sujeitos inativos ao longo da vida, portanto não são apenas as crianças. Neste sentido, há necessidade de repensar novas formas de intervenção pedagógica e didática.

Um dos aspetos relevantes em todo este processo – movimento e educação - é a formação de professores – que não gostaríamos de deixar de inscrever. As relações que ocorrem entre adultos (professores) e crianças implica pensar, também, na formação dos professores - aspeto essencial para compreender a complexidade que envolve, de um lado, a criança, de outro, o adulto educador, em que ambos se encontram imbricados no mesmo processo (Sarmiento, 2013).

2.6 Entre o social e a escola: nativos digitais e suas relações com os heróis

Podemos afirmar que, desde o início do século 21, as crianças e o mundo digital caminham lado a lado. Tal facto começou a ser timidamente desenhado ainda no final do último século, mas é neste novo milénio que este fenómeno causado pela proliferação dos *media* na sociedade ganhou mais força.

Muitos sujeitos que nasceram nas duas últimas décadas são considerados nativos digitais, como alguns estudiosos da comunicação, da cultura digital e da cibercultura os definem, a título de exemplo Guerreiro (2006), Guzzi (2010), Tori (2010), Palfrey & Gasser (2011), Buckingham (2007), Sarlo (2006), Hall (2011), Lévy (1999) e Santaella (2003).

Os nativos digitais, dotados de habilidades para utilizar as tecnologias digitais e interagir socialmente pelas redes sociais, são pessoas bem diferentes daquelas que nasceram em outras gerações, sem muito contacto com o universo tecnológico digital. Estes sujeitos, que chegaram ao mundo sem conhecer e interagir com uma cultura marcada por tempos virtuais e digitais, são compreendidos como imigrantes digitais, por necessitarem de conviver com os nativos e no decorrer da vida aprenderem a desenvolver habilidades para se apropriarem dos *media*, equipamentos e objetos tecnológicos e digitais.

As crianças que observamos hoje, praticamente de maneira unânime (a depender do contexto analisado), são nativos digitais. Elas, desde muito pequenas, interagem e se apropriam dos mais diversos tipos de tecnologias eletrônicas e digitais, sobretudo pelo fácil acesso no meio social. A profusão dos *media* alcançou uma proporção considerável, permitindo-nos afirmar que ela se tornou omnipresente no mundo por atingir muitos povos nas diversas classes sociais dos continentes do planeta.

Essa questão impulsiona-nos a refletir sobre a maneira como os textos mediáticos que circulam nos espaços sociais chegam às crianças. Nesta direção, deparamo-nos com um objeto que se popularizou e ganhou espaço nos vários cantos do mundo. Estamos a falar da televisão. Por meio da televisão, os telespectadores, especialmente as crianças, conhecem inúmeros personagens e heróis que dão sentido e vida às programações e conteúdos que as telas digitais apresentam e disponibilizam.

Personagens da TV e muitos heróis mediáticos que ganharam espaço na televisão, sejam aqueles advindos dos desenhos animados, novelas, programas infantis ou filmes, são valorados pelos meninos e meninas pequenos, assim como os “heróis” do futebol. Percebemos que o ser humano tem uma tendência peculiar de construir a figura do herói. E, ao buscar na literatura uma definição desse conceito, encontramos o seguinte:

O Herói é o campeão do bem, o restaurador da ordem, por vezes até o “polícia” do cosmos. Contra ele, bem podem desencadear-se as forças do mal e da treva; acaba por sair vencedor, visto que os deuses não podem permitir que o excesso triunfe, pois assim o cosmos arruinar-se-ia. Os deuses não podem aceitar nem a desordem nem a injustiça. Os homens também não. O que explica a veneração quase sagrada com que rodeamos o herói: tem à sua volta

como que uma auréola de divindade. Os homens têm uma necessidade interior de heróis (Marny, 1970: 123 apud Chagas, 2008: 159).

A figura do herói é construída pelos sujeitos com o apoio dos recursos tecnológicos digitais da contemporaneidade. Os *media* exercem considerável papel nesse aspeto, pois é por meio do universo mediático que os atuais heróis têm sido criados e popularmente divulgados e comercializados – contribuindo para o crescimento daquilo que denominamos de sociedade do espetáculo.

É a cultura mediática quem alimenta e contribui para a construção desta sociedade que fomenta o espetáculo. Tal sociedade existe, porque sujeitos (incluindo as crianças) valorizam aparências, dinheiro e modos de ser e agir, cuja felicidade, fama e visibilidade, por exemplo, se tornam importantes e precisam ser amplamente divulgadas e notadas por um público (o olhar do outro). As redes sociais, internet, aplicações e até mesmo a televisão são ferramentas que exercem forte influência sobre essa questão do “espetáculo” no século 21.

Os heróis dos *media*, especialmente os mais contemporâneos, dentre os vários exemplos que poderíamos citar, giram em torno de grandes jogadores de futebol, como Lionel Messi (Argentina), Cristiano Ronaldo (Portugal) e Neymar Júnior (Brasil). Alguns trabalhos científicos discorrem sobre o fenómeno desportivo do futebol, bem como dos atletas heróis que nele se destacam. Por outro lado, há pesquisadores que investigam e problematizam a crise de identidade de personagens do cinema norte-americano, como Homem Aranha e Super Homem. Entretanto, não se trata, aqui, de analisar essas questões, mas sim de observar como a televisão - que possivelmente exerce poderes de controle - se configura como porta de entrada para a criança conhecer as personagens dos *media* que, posteriormente, se tornam heróis ou heroínas que passam a fazer parte do imaginário infantil e das culturas lúdicas que produzem.

A televisão demonstra possuir tanta evidência e poder de controle nas pessoas, ao ponto de afirmarmos que, na cultura contemporânea de ampla difusão dos *media*, os sujeitos pensam com a “cabeça” da televisão, inclusive os nativos digitais. Esse modo de pensar que mencionamos é compreendido como uma fase em que nos vemos fortemente “atravessados” por textos mediáticos (discursos e imagens), produzidos especialmente para atingir uma massa que se alimenta dessas informações, sobretudo da programação direcionada às crianças.

A esse respeito encontramos em Sarlo (2006, p. 81) um fragmento que traduz o que refletimos. A autora ressalta que “a sociedade vive em estado de televisão”. Nessa perspectiva, a rede de televisão que domina as telas do Brasil está preocupada com a audiência o tempo todo. Observamos que a TV se torna uma extensão do sujeito, em que o homem contemporâneo, sem

perceber, precisa dela para se constituir, logo, sobreviver. As análises da investigadora muito se aproximam das reflexões do sociólogo espanhol Castells (2016). Ao refletir sobre a sociedade em rede na sua obra, o autor convida-nos a pensar nos processos que contribuem para a sociedade sentir, cada vez mais, as tecnologias como extensões dos nossos corpos.

Nesse sentido, com as reflexões de Sarlo (2006) é aceitável apontar uma questão traçada por um dispositivo relativamente simples, o comando (controle remoto), que, junto com imagens, torna possível o grande avanço interativo das últimas décadas, que não foi resultado de um desenvolvimento tecnológico que surgiu a partir das grandes corporações. Surgiu com base nos usuários comuns e correntes, entre eles as crianças.

O papel da televisão no processo de socialização da criança é abordado por vários teóricos da América do Sul e Europa, entre eles a socióloga brasileira, Maria Belloni, que, em 2009, publicou a obra “o que é mídia-educação”. A investigadora registrou análises instigantes em que, para ela, tratando-se das novas gerações, este processo sobre o poder da televisão constitui um poderoso fator de reprodução social e um mecanismo eficaz de controle. As publicidades criam fenômenos de *media*, ao lançar febrilmente um novo galã de novela ou cinema. É por isso que a televisão, bem como a forma como as crianças interagem com ela, é um instrumento que tem sido considerado, de modo expressivo, durante a pesquisa.

Entendemos que os apontamentos de Brougère (2002; 2010) sobre as brincadeiras infantis e os *media* se aproximam do que pensamos e defendemos neste trabalho investigativo. Ao discorrer especialmente sobre a televisão, o autor traz questões que nos permitem refletir sobre as tensões e conflitos gerados pelas relações das crianças com a TV, mas não sob uma perspectiva de destacar influências negativas da televisão na produção da cultura lúdica das crianças. Pelo contrário, procuramos analisar como essas culturas (a lúdica tendo como foco o movimento e a cultura midiática) se constituem e se produzem a partir das interações que as crianças estabelecem com esses meios.

Nesta direção, cabe destacar que julgamos ser relevante as relações existentes entre os *media* e o brincar infantil, sobretudo as personagens mediáticas que na cultura mediática se destacam. O mesmo autor refere que as propagandas na televisão, considerando a sua publicidade, e os desenhos animados que dão origem a inúmeros personagens de brinquedos, contribuem para aumentar a sua dimensão expressiva e simbólica.

Tal questão apresentada pelo teórico francês, possivelmente, representa uma ação exercida na vida das crianças e que não deixa de aparecer e ser perceptível na escola. Consequentemente, o grande sucesso de alguns brinquedos provoca o aparecimento de fenômenos que refletem na concepção de

novas imagens, que representam alto valor simbólico para as crianças. Assim, como vimos em Brougère (2010), essas questões mostram como o brinquedo se tornou uma indústria da imagem, especialmente sob a pressão da televisão, que, na contemporaneidade, se tornou um meio muito promissor de dirigir informações e anúncios diretamente à criança. Nesse sentido, compreendemos que esse teórico explora algumas relações entre cultura, *media* e criança, e aponta que a cultura infantil tem absorvido os *media* e, especialmente, a televisão. Esta, com suas referências, tem transformado a vida e a cultura da criança, particularmente sua cultura lúdica. É facto que existe um papel significativo exercido pela televisão nos tempos atuais, principalmente no que se refere às influências que este aparelho eletrônico exerce na vida das crianças.

Os nativos digitais que hoje observamos na escola são crianças que trazem muitos conteúdos veiculados na televisão para o enredo de seus jogos e brincadeiras. Podemos dizer que o brincar infantil possui agregações dessa cultura digital que passou a fazer parte da constituição infantil. É através da virtualidade e do universo digital que as crianças aprendem novas formas de compor as suas brincadeiras.

Com esta investigação, entendemos que, para o adulto, esse fenómeno se configura como “novos” modos de brincar, jogar ou agir, mas, para as crianças, são naturais maneiras de construir as suas culturas infantis. Elas produzem e reproduzem a partir do que possuem em suas mãos ou com base nas apropriações (materiais) que fazem a partir das telas digitais com as quais convivem e interagem.

Os nativos digitais, nesse sentido, nascem, crescem e brincam com os inúmeros heróis que a cultura mediática bombardeia sobre eles. E, a partir das relações que esses sujeitos estabelecem com tais heróis, vários acontecimentos ocorrem na vida das crianças, como na escola (educação), nos seus movimentos, imaginação, entre outros.

PARTE III – ORGANIZAÇÃO E PLANIFICAÇÃO DO ESTUDO

Esta parte da investigação diz respeito à metodologia de investigação e aos procedimentos de análise. Assim, falamos do problema, das questões de estudo, dos objetivos, dos caminhos e paradigmas da pesquisa – qualitativo, objetivo, subjetivo, epistemológico, fenomenológico, hermenêutico - que mobilizaram o estudo. Também abordamos as questões relativas aos sujeitos, espaços, instrumentos/atividades realizadas, procedimentos e operacionalizações adotados na análise dos dados.

1 SOBRE O PROBLEMA, O OBJETO E ESTRATÉGIAS DA INVESTIGAÇÃO

Construir/definir um problema e um objeto (sujeito) investigativo não é uma tarefa simples e fácil. Ao longo dos anos, temos realizado leituras para compreender mais sobre esse processo de elaboração do problema, bem como do seu refinamento.

Minayo (2014), ao teorizar sobre o desafio do conhecimento, refere que não se pode alhear do problema bem definido, do objeto, dos objetivos de pesquisa e das condições para alcançar possíveis respostas.

Do ponto de vista investigativo, Eco (1997) vai referir que, para construir um problema/objeto sobre o qual se possa trabalhar, algumas provas sobre ele deveriam ser produzidas. Seriam provas, como cita, em espécie de construir “esqueletos, restos de ossos, impressões em lavas vulcânicas, fotografias efetuadas com raios infravermelhos nos bosques da Grécia ou outra coisa qualquer” (1997: 53).

Nesse sentido, o problema e objeto de investigação, a partir dessa perspectiva, foram construídos, à priori, mas também durante o processo investigativo foram sendo melhorados e esclarecidos. No caso desta pesquisa, o que instiga o problema e objeto situa-se no campo da infância/criança e da Educação Física na Educação Infantil.

1.1 Pressupostos teóricos na construção do problema de investigação

A construção do problema e objeto de investigação como referimos não é uma tarefa fácil, não é algo que surge do nada, nem definido num dado momento ou a partir de uma única observação. Sendo assim, o problema e o objeto a considerar devem ser definidos de forma *clara, precisa e concisa*, apesar de poder ser alterado ao longo da pesquisa (estamos no campo das ciências do

comportamento), de acordo com a maneira como é tratado e as circunstâncias que vão emergindo. Também sabemos que a busca pela definição do problema e objeto de investigação pertence a uma estreita afinidade (bussolar) entre o investigador e a problemática/contexto (Bianchetti & Machado, 2006).

A este propósito, Severino (2006: 74) argumenta que “o pesquisador precisa estar imerso num contexto problematizador”, uma vez que não basta ao pesquisador ter acesso a certo domínio de teorias e técnicas de pesquisa, pois “o aspeto contextual também é importante” (Severino, 2006: 74). Argumenta o autor, “é preciso toda uma imersão num universo teórico e conceitual (mas também empírico), onde se encontrem as coordenadas epistemológicas, contextuais, políticas e antropológicas de toda discussão relevante e crítica da área”. Assim, compreendemos que, para construir conhecimento, é importante criar uma proposta provocadora de reflexão e de investigação (métodos, instrumentos, procedimentos), fazendo com que se possa dar uma cientificidade à investigação – segurança e validade dos resultados. Este sentido faz-se também mediante um processo contínuo de problematização das temáticas em contexto, sem esquecer a permanente interação com a produção acumulada da área – conceptual/estado da arte.

Tendo consciência destas necessidades (cuidados), foi necessário mergulhar e apropriarmos de leituras bibliográficas produzidas por teóricos que abordam esta temática (problema, objeto e metodologia de investigação), como Eco (1997), Richardson (1999), Pinto (1979), Severino (2006), Alves-Mazzotti (2006), Minayo (2014), Bianchetti & Machado (2006), Camilo Cunha (2008).

Para além desta evidência/necessidade colocada, trazemos para a nossa investigação (o nosso problema/objeto) uma dimensão que convoca um olhar estético, uma vez que as crianças, a infância, a Educação Física, o brincar e o jogo fazem parte também de uma ordem que ainda está antes de qualquer olhar racional/científico. São objetos/sujeitos vivos em constante movimento e transformação, capazes de nos trazer sempre o novo, o diferente, o inusitado, que, afinal, são constitutivos e constituintes de uma obra de arte.

Nesta perspetiva, definir um problema e construir um objeto de investigação “exige” que consideremos os elementos empíricos compreendidos como instância que estuda e aprofunda um determinado facto observado/observável, mas também considerar um “idealismo”, uma “imagética”, uma “metáfora”, em que os heróis dos *media* pela sua riqueza nos inspiram e convocam.

1.2 Relação entre o problema e a temática dos *media*

Não podemos negar a crescente expansão das tecnologias no cenário mundial e a sua indiscutível repercussão no papel da educação, ponderando que, cada vez mais, se fazem presentes nos processos que atravessam os sujeitos que com elas atuam, se relacionam e através das mesmas constroem relações. Por esse motivo, interessa-nos, e muito, conhecer algumas questões do universo educativo relativas ao trabalho com crianças nas aulas de Educação Física e a importância e o contributo que o novo cenário (*media* e tecnologias) traz pela “mão” dos heróis que nela habitam e se expressam no social.

Neste sentido, a Educação Física (Infantil) vai constituir-se também como objeto de pesquisa no universo da educação de crianças, uma vez que pode abarcar na sua ação os heróis que os *media* e as tecnologias contêm e expressam.

Assim, a Educação Física, na cultura contemporânea, convoca essa nova realidade cada vez mais omnipresente nos contextos educativos. E, nessa configuração, a Educação (Física) e os sujeitos (alunos/crianças) operam uma dialética comunicacional (corpo, linguagem, movimento) com as tecnologias digitais de informação e comunicação, emergindo, assim, inúmeras situações teórico/práticas que urgem ser problematizadas.

Neste contexto, para além da Educação Física e das crianças pequenas na Pré-escola/Educação Infantil, não podemos esquecer (queremos destacar) o trabalho do professor de Educação Física. A partir do real contexto de inserção, (ambiente), que ocorrem as interações e relações entre educador e alunos, as tecnologias e os *media* aparecem como objeto a ter em atenção no ato pedagógico.

1.3 A Pesquisa qualitativa: caminhos possíveis

Entendemos que a pesquisa não vai deixar de conter indagações que permitam definir caminhos que possam conduzir a possíveis respostas. Para tal, elegemos o caminho qualitativo, descritivo/interpretativo pelos vieses epistemológico, fenomenológico e hermenêutico, sem esquecer o caráter ético da pesquisa.

Sobre a pesquisa qualitativa, reconhecemos que ela é bastante explorada e recomendada (no campo das ciências humanas/comportamento) por pesquisadores como: Ludke & André (1986), Flick (2004), Fonseca (2008), Camilo Cunha (2008), Richardson (1999), Severino (2006), Eco (1997), Pinto

(1979), Corsaro (2011), entre outros. É uma abordagem, como argumentam os autores, que nos traz conhecimentos e reflexões sobre a relevância e a evolução dos fenômenos (educativos). Para tal, com base em tais autores, trilhamos caminhos qualitativos sem deixar de considerar (como mais adiante vemos) a discussão teórica sobre esse tipo de método, como: interpretação de textos, processos discursivos (entrevistas), observação, fotografias, desenhos, atividades recreativas, oficinas lúdicas/*workshops*, diário de bordo, ou seja, os instrumentos/procedimentos que fornecem ao pesquisador condições de apreender uma realidade.

Neste contexto, Richardson (1999) inspira as nossas pretensões, ao considerar que a pesquisa qualitativa, como a experiência (metodologia), procura compreender, de maneira densa e detalhada, os significados e características que ocorrem nas situações, relações e contextos. Isto diferencia do outro método, o quantitativo, que se dedica a produzir medidas que quantificam características ou comportamentos. Afirma o autor que:

os estudos que empregam uma metodologia qualitativa podem descrever a complexidade de determinado problema, analisar a interação de certas variáveis, compreender e classificar processos dinâmicos vividos por grupos sociais, contribuir no processo de mudança de determinado grupo e possibilitar, em maior nível de profundidade, o entendimento das particularidades do comportamento dos indivíduos. (Richardson, 1999: 80).

Desse modo, as metodologias qualitativas privilegiam, de maneira geral, análises de microprocessos que utilizam estudos das ações sociais estabelecidas de maneira individual ou coletiva. Com esse pensamento, podemos dizer que estudar um problema que nos direciona para adotar uma metodologia qualitativa é o grande desafio lançado nas pesquisas em Educação (Física), considerando o território das Ciências Humanas e do Comportamento. Descrever, portanto, a complexidade de um problema não é uma tarefa simples e não pode (deve) ser realizada de modo superficial - é necessária uma *imersão intrusiva* aos fenômenos.

Conscientes destas realidades, recorreremos ao valor da ciência (epistemologia), mas também ao valor da fenomenologia e da hermenêutica com o objetivo de aprofundar e conhecer os fenômenos que merecem ser escavados e mostrados como “coisas mesmas”.

Estamos, assim, numa dinâmica que convoca *três diferentes matrizes* do quadro qualitativo: i) *uma epistemológica* - em que se busca “olhar de fora”, tentando, através “dessa distância”, procurar, conhecer e trabalhar o objeto/sujeito de forma a “quantificá-lo” e “mensurá-lo” em possíveis objetividades. Mesmo sabendo que o nosso foco investigativo está no campo qualitativo, não deixamos de convocar um momento quantitativo; ii) *uma fenomenológica* - que tenta uma real aproximação com

a profundidade, a partir daquilo que é vivenciado, interpretado, produzido e dito pelas crianças, considerando “as coisas mesmas”, mas também as coisas tangíveis e intangíveis assentes nas subjetividades dos pensamentos e ações; *iii) uma hermenêutica* – que foca nos elementos (fenómenos) objetivos e subjetivos, dando-lhes um carácter *(re)interpretativo* por meio de objetividade e de subjetividades disciplinadas.

Por outro lado, as questões éticas (uma ética interna/externa) também não devem ser negligenciadas. A este respeito, Martins (2004) e Severino (2015) apontam que as questões éticas (cuidado ético) devem estar presentes também nas investigações qualitativas devido à proximidade entre pesquisador e pesquisados. As relações de alteridade, as questões subjetivas, as formas de comunicação, a autonomia e a heteronomia, bem como os valores implícitos e explícitos, devem estar presentes (serem considerados e respeitados) na dinâmica da pesquisa.

Na nossa investigação também assumimos uma dialética e uma ética como postura a ter em consideração aos nossos caminhos epistemológicos.

1.3.1 A dialética como caminho congregador

A questão que se levanta é saber como colocar em interação as dimensões empíricas (crianças, Educação Física, movimento) e as dimensões de novos sentidos virtuais (heróis dos *media*) nos aspetos objetivos, subjetivos, qualitativos, epistemológicos, fenomenológicos, hermenêuticos e imagéticos. Pensamos que a saída para tal relação se situa na construção de um *pensamento dialético*, em que o pesquisador levanta uma lógica *(re)interpretativa* (num sentido hermenêutico) que se apresenta, muitas vezes, contraditória, paradoxal, mas também objetiva e clara, capaz de se tornar uma bússola norteadora.

Pinto (1979: 44) afirma que essa coesão dialética alcança o objeto da pesquisa científica em uma esfera de maior profundidade, “no plano das contradições que lhe determinam a essência, no movimento dos fenómenos que têm lugar na natureza e que se tornam a causa da diversidade dos seres”, pois essas contradições aparecem penetradas nos conceitos que são materializados de modo subjetivo nos dados da realidade. São estes fundamentos teóricos que também sustentam a abordagem dialética (qualitativa e dialógica) da nossa pesquisa. Por outro lado, gostaríamos de destacar (temos muito claro isso e constatamos essa questão) que esta dialética irá convocar duas dimensões fundamentais no viver humano (da criança), a *alteridade* e o *dialogismo* – em várias

dimensões. Para tal, apoiamo-nos em autores, entre outros, como Salgado (2005); Jobim e Souza (1994) e Bakhtin (1992, 1995, 1998).

Muitos discursos/diálogos e relações produzidos pelas crianças (no nosso estudo – como verificamos) carregavam enunciados anteriores e posteriores advindos da esfera mediática, sobretudo de heróis e heroínas dos *media*. Dimensões como: perguntas e respostas; discursos singulares, plurais, únicos, pensados, inusitados; fios dialógicos; narrativas; risos e sorrisos (também choro); silêncios e ruídos; linguagens múltiplas; palavras (da própria criança e do(s) outro(s)); sentidos e significados, etc, elementos que estiveram presentes na nossa pesquisa.

1.4 Problema

Uma vez apresentadas algumas questões teóricas e o encaminhamento do problema/objeto de investigação (em linhas amplas), partimos para uma contextualização detalhada sobre as razões que nos possibilitam elaborar um problema de pesquisa, como a questão central e motivadora que move o presente trabalho.

Como temos vindo a referir, toda investigação parte de um problema – *claro, preciso e conciso*. As razões que elegeram este problema e correspondente investigação é resultado das constatações empíricas verificadas no campo profissional, académico, na sensibilidade investigativa amadurecida e no tecido social, escolar e formativo, sem esquecer a literatura teórica já existente sobre a problemática.

É um facto que pesquisamos aquilo que “não sabemos” ou nos debruçamos sobre temas que ainda possuem lacunas não compreendidas numa determinada temática. Portanto, a preocupação central (problema) desta investigação é saber se: **os heróis que circulam nos *media*, influenciam a cultura motora - práticas da Educação Física - das crianças de 4 e 5 anos da Educação Infantil?**

Quando referimos aos *media*, estamos a pensar na cultura virtual e digital, como *smarphones, tablets, notebooks*, computadores, televisão, etc. Este problema central não deixa de conter outros pequenos (grandes) problemas/questões, tais como: Como é que na interação com personagens mediáticos, sobretudo heróis e heroínas, atrizes de novela e protagonistas de desenhos e filmes de ação, as crianças constroem novas maneiras de brincar e diferentes modos de movimentar, jogar, competir e cooperar tomando como base suas ações? Como é possível observar nas suas rotinas e cultura de pares – manifestadas na escola? Por que e como isso acontece? Como o educador poderá

trabalhar a dimensão da Educação Física em interface com a cultura mediática e articular a sua prática com os componentes curriculares do campo da Educação (física)? Poderão os heróis dos *media* ajudar a contribuir para uma (re)formulação curricular no campo da Educação Física nas primeiras idades – como foco no movimento?

Para construir o problema e, sobretudo, resolvê-lo, recorreremos à literatura como estratégia de buscar respaldo para as elaborações que previamente delineamos. Foi assim que encontramos em Severino (2006: 74) a seguinte reflexão:

[...] Não basta fornecer-lhe um certo domínio de técnicas de pesquisa, é preciso toda uma imersão num universo teórico e conceitual, onde se encontrem as coordenadas epistemológicas, políticas e antropológicas (filosófico) de toda discussão relevante e crítica da área. Trata-se de gerar uma proposta provocadora de reflexão e de pesquisa, mediante um processo contínuo de problematização das temáticas, em permanente interação com a produção acumulada da área.

É possível compreender, com Severino, que o pesquisador necessita atravessar as fronteiras que o distancia de situações, problemas e tensões. Dessa forma, o investigador obtém melhores condições para construir as suas questões e formular o problema nuclear do estudo. Neste trabalho, tomamos esse cuidado, ao elaborar o problema de investigação – que convoca a empírica, a objetividade quantitativa e qualitativa, mas também algum idealismo filosófico, imagético, metafórico, estético e axiológico.

1.5 Questões norteadoras do estudo

Não é apenas o problema central da investigação (e seus problemas adjacentes) que motiva e movimenta o desenvolvimento de um estudo, sobretudo com crianças. Para além do problema central, também algumas questões sobre a temática infantil orientam esta pesquisa e merecem ser expostas. Dentre as várias que possuímos, podemos destacar as principais, a saber:

i) Quais conhecimentos podem ser construídos a partir das configurações que se processam no universo infantil, subsidiada pelos *media* e personagens (heróis) que a compõem?

ii) Considerando a criança como sujeito brincante e produtora de cultura (lúdica), como ocorrem as repercussões entre os discursos dos *media* e as crianças na escola, principalmente nas aulas de Educação Física?

iii) Como acontece a troca de saberes, experiências, partilha de ideias e a produção da cultura lúdica a partir das relações que as crianças estabelecem com o outro, tendo em vista os conteúdos veiculados nos *media*?

iv) Como se configuram, no contemporâneo, os jogos e atividades lúdicas das crianças, bem como as agregações da cultura mediática que se fazem presentes no contexto da Educação Física?

Assim, as questões que aqui trazemos, dentre outras que aparecem no decorrer do texto, nos impulsionam a trilhar caminhos que possibilitem analisar como as crianças dialogam e interagem com personagens e heróis dos *media*, de modo a permitir a construção de compreensões sobre as identidades motoras das crianças e seus comportamentos. Sabemos, como refere Bauman (2005), ao debruçar-se sobre a ideia de identidade(s) neste tempo pós-moderno, que elas não são estáveis, mas flutuam no ar. Conforme argumenta o autor, o indivíduo pode assumir uma delas aqui, outra ali, como algo que se faz e refaz, escapando da ótica da cristalização e fixidez. A partir desse contexto, nesta tese pretendemos explorar, porventura, a expressão “identidades motoras”, assente no movimento humano.

Com intuito de lapidar algumas questões de estudo, construímos objetivos (geral e específicos) capazes de nortear o processo investigativo e, conseqüentemente, nos levar às respostas a que pretendemos chegar.

1.6 Objetivo (s)

Depois da formulação do problema e de algumas questões de estudo, temos necessidade responder a alguns objetivos. Para tanto, informamos que o objetivo nuclear da tese (que se identifica com o problema) *é conhecer as expressões motoras das crianças que acontecem na Pré-escola, a partir das interações que estabelecem com os heróis dos media, e verificar se/como tal fenómeno aparece nas aulas de Educação Física.* Também elevamos alguns objetivos particulares que gostaríamos de ver respondidos:

a) Conhecer quais são os heróis que se destacam nos discursos, recortes, colagens e desenhos das crianças (construção das suas representações);

b) Evidenciar as características dos heróis e heroínas mais valorizados pelas crianças;

c) Verificar como os heróis e heroínas, que circulam nos *media*, se fazem presentes nas brincadeiras das crianças na escola;

d) Compreender a influência dos heróis e heroínas dos *media* na imaginação das crianças;

e) Conhecer as novas formas de práticas motoras na infância;

f) Identificar as práticas motoras (brincar, jogar, competir) das crianças que ocorrem em função dos heróis referidos;

g) Contribuir com um novo olhar para o movimento das crianças na escola e na Educação Física, nomeadamente na estruturação curricular assente nas “novas” identidades/expressões motoras e “novas” práticas pedagógicas.

São os objetivos que direcionam os caminhos a serem percorridos na investigação. A partir deles, pretendemos adentrar ao campo de estudo sem distanciar dos objetivos que delineiam a investigação.

2 O PERCURSO METODOLÓGICO

A seguir, trazemos o detalhe metodológico dos caminhos e procedimentos percorridos para responder ao problema, às questões, e aos objetivos propostos. São informações metodológicas que permitem, também, conhecer um pouco mais dos sujeitos investigados, o local (escola) de pesquisa, as técnicas/instrumentos (estratégias) e os métodos utilizados, bem como o tratamento e análise dos dados levantados.

2.1 Metodologias de pesquisa (com crianças) – algumas considerações teóricas e opções instrumentais

Como temos vindo a referenciar, esta investigação e os seus desdobramentos seguem os princípios da abordagem qualitativa, a qual consideramos rica, pertinente e profunda assente no caminho *epistemológico, fenomenológico e hermenêutico* - porque convoca a realidade e seus fenómenos possíveis de serem explorados, interpretados e compreendidos, neste caso: as brincadeiras, os jogos, os diálogos, as relações entre pares e as atividades produzidas pelas crianças na escola. Em comunhão, o investigador apresenta-se “mergulhado” nesse envolvimento - participando, observando (observação participante), registrando, entrando em diálogo, atento aos silêncios e aos movimentos, à linguagem, ao dizível e indizível. Nesta dialética investigados/investigador, surge, então, o “solo” de ação e compreensão - a nossa outra opção – contexto em que vislumbramos o epistemológico, o fenomenológico e o hermenêutico. Esse “solo” é a *etnografia*.

No campo das metodologias de investigação com crianças, têm havido inúmeras discussões a esse respeito, nomeadamente no que toca aos procedimentos metodológicos no universo científico.

A este propósito, Prout & Christensen (2015)¹¹ afirmaram não haver metodologias certas ou erradas na investigação com crianças. Para eles (e nós corroboramos esse sentido), as crianças são atores individuais e sociais e, ao investigar esse objeto (sujeitos), entendemos (tal como os autores) que as metodologias cristalizadas, engessadas e sólidas, que engendram os processos investigativos com crianças pequenas, parecem não ser as melhores formas de abordagem. O melhor caminho é a apropriação de metodologias abertas, variadas, contextuais, circunstanciais, sintetizadas por subjetividades disciplinadas. Assim, convocamos o caminho *etnográfico e participativo* como grande

¹¹ O que Alan Prout & Pia Christensen afirmaram ocorreu numa conferência sobre sociologia da infância, realizada na Universidade do Minho, em 2015. Por esta razão, não há referência bibliográfica a ser inserida na parte final do trabalho.

paradigma da nossa investigação, tomando em consideração que estávamos perante crianças pequenas, que crescem e brincam na era dos *media* eletrônicos e inovações tecnológicas.

Estas opções tiveram em atenção, também, a constatação de que nos tempos atuais predomina uma forte relação entre crianças e os *media*, em especial a televisão, e este facto incita-nos a pensar em novas configurações, a partir da fusão entre esses: a criança e os equipamentos de *media*. As crianças de hoje (como já referimos) são caracterizadas como nativos digitais, conforme Buckingham (2007) nos permite compreender, a partir das suas pesquisas. E isso pode causar algum desconforto em professores que ainda não as veem e nem as compreendem como tal. Elas já nascem num mundo consideravelmente recheado e bombardeado de tecnologias digitais de informação e comunicação, que permitem a construção de novos sentidos e formas de brincar, ser, agir, etc – muitas vezes diferentes dos costumes e maneiras tradicionais de adultos/professores.

2.2 Etnografia e observação participante com crianças na escola

Como já aludimos, o trabalho desenvolvido esteve assente no sentido qualitativo/etnográfico/participativo de carácter epistemológico, fenomenológico e hermenêutico. Esta opção paradigmática também só é possível com a convocação de determinados instrumentos, técnicas e estratégias que a revelam. Como vemos mais à frente, o diário de campo/bordo, os episódios na escola, os *wokshops* lúdicos, constituídos pelas oficinas de desenho, fotografias, recortes e colagens, foram os instrumentos, técnicas e estratégias que concretizaram a empiria.

Trata-se de uma abordagem inspirada na etnografia, por um lado, porque se refere a uma investigação em que permanecemos um considerável período “no campo” (escola), de forma a conhecer profundamente/intrusivamente os contextos, os atores e as dinâmicas. Pretendíamos, assim, conhecer, descrever e interpretar essa cultura – crianças e *media* e conhecer seus sentidos, significados e símbolos. Entramos, assim, num plano mais vasto das culturas infantis, em que as crianças são também sujeitos de cultura. A esse respeito, Sarmiento (2018: 8) argumenta o seguinte:

Culturas de infância definem-se os processos simbólicos com que as crianças, a partir das suas relações intra e intergeracionais, atribuem sentido aos seus mundos de vida, os quais tendem a cristalizar-se em jogos, brincadeiras, expressões verbais, rituais, narrativas, formas visuais e outros elementos materiais e imateriais, autônomos em relação aos adultos, e transmitidos nas relações de pares. A fortuna deste construto é que permite, uma vez mais a partir de um enfoque interdisciplinar, compreender as crianças também como sujeitos de cultura e não como meros reprodutores das culturas sociais onde estão emersas.

Por meio do constante contacto com as crianças na escola, conhecemos as culturas infantis que as crianças produzem e reproduzem. Durante os encontros e observações, apropriamo-nos de técnicas que permitiram registrar e documentar muitos fenómenos ocorridos no contexto educativo. São pontos que apenas a observação permite obter, e também os registros do diário de bordo.

Por esta razão, também concordamos com Geertz (2008), quando este refere que etnografia é um campo onde se estabelecem relações, selecionam-se informantes, transcrevem-se textos, levantam-se genealogias, mapeiam-se campos, mantém um diário, e assim por diante. Outros autores, como Amado & Silva (2014), ressaltam que a etnografia permite interpretar e compreender culturas, práticas e crenças, como é possível observar no excerto a seguir:

A etnografia é um esquema de pesquisa desenvolvido pelos antropólogos para estudar a cultura e a sociedade. Etimologicamente, a palavra *etnografia* significa descrição de uma cultura. Os antropólogos costumam empregá-la basicamente em dois sentidos: a) para nomear um conjunto de técnicas empregues para coletar dados acerca dos hábitos, valores, crenças e condutas de um dado grupo social; b) para designar o relato escrito resultante do uso dessas técnicas. Diremos então que a *etnografia* se interessa “pelo que fazem as pessoas, como se comportam, como interatuam. Propõe-se descobrir as suas crenças, valores, perspectivas dos membros do grupo. O que conta são os seus significados e interpretações”. (Amado & Silva, 2014: 145). Mais resumidamente, podemos dizer que a etnografia propõe descrever e analisar as práticas e as crenças de uma cultura ou comunidade para as interpretar e compreender.

Os mesmos autores afirmam que “na investigação etnográfica, para além das diversas técnicas de recolha de dados utilizadas, é recomendada a elaboração de um diário de campo onde sejam registradas as observações e outros aspetos, com as impressões e sentimentos do investigador, as primeiras interpretações e hipóteses progressivas, expressões e palavras recorrentes, etc.” (Amado & Silva: 160). Foi isso que também trouxemos para a pesquisa – o *diário de campo* – associado à ideia de que há a “necessidade de tomar o papel do outro”, ou a necessidade de participar da vida do observado, “implicando uma longa relação e uma imersão pessoal e direta na atividade social de alguém ou de um grupo que se quer investigar, até se atingir um determinado nível de compreensão” (Ibidem: 150).

Por outro lado, a pesquisa assume carácter participativo (observação participante), porque entendemos que uma investigação assente numa observação participante é muito adequada ao estudo com crianças. A criança não deve ser tratada e considerada como um objeto do qual apenas extraímos

informações e fontes para análise. As crianças, durante todo o percurso investigativo, participaram das ações, conversas, construções e operacionalizações daquilo que foi observado, vivenciado, discutido e problematizado.

Encontramos em Coutinho et. al (2009) o argumento de que a observação participante é uma estratégia muito utilizada pelos professores e investigadores, pois consiste na técnica da observação direta e que se aplica nos casos em que o investigador está envolvido na participação e pretende compreender determinado fenómeno em profundidade.

Sabíamos que o problema e objetivos exigiam que ocorresse um tempo maior de inserção no *locus* de investigação, junto aos sujeitos, de modo a possibilitar a apreensão de informações relevantes que pudessem compor um rico e vasto diário de campo/bordo, e os *wokshops* lúdicos: oficinas de desenhos, fotografias, recortes e colagens.

Tentamos, pois, fazer uma “descida ao poço” (*descente dans le puits*), assente numa imersão prolongada, e observar, participar, estimular, conhecer o universo das crianças com os *media*. Para conhecer e compreender o imaginário infantil, não basta apenas um momento rápido de interação e observação, é preciso se aproximar, observar, conversar, indagar, ouvir, registrar, indagar novamente, e assim por diante...foi o que tentamos fazer.

2.3 Os sujeitos da pesquisa

A seguir, são apresentadas informações relativas aos sujeitos participantes da investigação, os espaços ocupados pelas crianças, a escola, as professoras que com elas atuavam, a localização geográfica.

Foram 7 meninos e 6 meninas que aceitaram participar da pesquisa de campo proposta por nós, ou seja, todas as crianças da turma aceitaram.

Tudo começou (a forma de contacto e seleção) da seguinte maneira: inicialmente, conhecemos a escola em uma visita guiada pela direção e coordenação pedagógica (depois de termos feito o pedido por telefone), em que foram apresentadas as pretensões da investigação, objetivos e outras informações. Após concordarem e autorizarem a realização do estudo, partimos para a segunda parte do plano.

Foi a partir da prévia autorização da escola que adentramos o espaço da sala de aula para conversar com a professora (pedagoga) e as crianças – a turma era constituída por 13 crianças. A professora de Educação Física também foi consultada e convidada. Para selar uma parceria sólida, um

convite foi-lhes feito na sala de aula, junto com explicações sobre a pesquisa e os seus objetivos. Tanto as crianças, como as professoras, aceitaram a participar....houve sinais de entusiasmo. Por outro lado, também contactamos os encarregados de educação para solicitar a permissão para a investigação, garantindo todos os quadros éticos – confidencialidade e anonimato.

No primeiro contacto com as crianças, após a fala inicial do investigador, elas apresentaram-se, disseram as suas idades e nomes, um pouco tímidas. Para tornar o momento lúdico (criar empatia) e descontrair o ambiente, recorremos à execução de uma dinâmica que sempre funciona muito bem com crianças, o “alongamento chinês¹²”.

As crianças, com seus modos de movimentar, sorrir, ser, dialogar, brincar e agir, provocaram-nos de tal modo, ao ponto de questionarmos, muitas vezes, que tipo de criança é essa que está sob a nossa atenção e olhares.

Depois deste momento (deste primeiro contacto), tivemos uma conversa com uma das professoras das crianças, a fim de detetar o perfil socioeconómico dos sujeitos participantes da investigação. Assim, ficamos, a saber: das treze crianças investigadas, sete delas pertencem a famílias de baixa renda, enquanto as outras seis pertencem a famílias de maior ascensão social, a classe média.

2.3.1 A escolha dos pseudónimos pelas crianças – a oficina lúdica

Logo no início da pesquisa de campo, percebemos que as crianças, nos seus discursos, jogos ou brincadeiras, traziam aspetos que remetiam para alguma personagem mediática. A partir desta visão, criamos um momento (oficina lúdica) na escola para que elas escolhessem alguma personagem que pudesse identificá-la no decorrer da pesquisa (uma vez explicado que não utilizaríamos os seus verdadeiros nomes no trabalho que o pesquisador realizara).

Realizamos esta oficina com as crianças pelo facto, também, de uma exigência a respeito do anonimato imposta pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Plataforma Brasil, em que o projeto foi submetido, analisado e aprovado pela Universidade Federal de Mato Grosso. Assim, devido às questões éticas na pesquisa com crianças, deparamo-nos com esta situação em que elas não poderiam ser identificadas no relatório final da tese pelos seus nomes reais.

¹² Essa dinâmica foi criada pelo próprio investigador, durante as experiências adquiridas no trabalho com crianças em Colônias de Férias que organizava, quando trabalhava no SESC (Serviço Social do Comércio) de Rondonópolis, no Estado de Mato Grosso, Brasil.

Com a realização da oficina, que consistiu num momento em que as crianças foram convidadas a brincar no pátio da escola e, ao mesmo tempo, “fazer de conta” que eram uma personagem diferente, conseguimos registrar as personagens incorporadas por elas. Foi-lhes explicado que esse personagem seria a figura representativa das suas identidades na investigação que estava a decorrer.

Por meio da oficina lúdica, obtivemos as seguintes cenas, que deram oportunidade de construção de treze pseudónimos, alguns da esfera mediática, personagens com as quais elas se identificaram.

Quadro 3 Pseudónimos infantis

Cenas lúdicas, brincantes e explicações	Pseudónimo
A menina saltava no chão, fazendo gestos com as mãos, espécie de arranhões com as unhas. Dizia ser uma personagem do desenho na televisão.	Gata
O menino fazia expressões faciais de braveza, mostrando os dentes e subia na ponta dos pés, para ver o quão grande era. Também disse que era um personagem de desenho da selva.	Leão
O menino corria velozmente, girava, saltava, dizia que corria mais rápido que toda a gente. Disse-nos que viu na televisão.	Onça
O menino brincava com lutinhas, reproduzia cenas com golpes. Era forte e astuto. O personagem escolhido é fruto da indústria japonesa de televisão, lutador. Remete a samurai, ninja.	Jiraiya
O menino também brincava às lutas, com golpes super envolventes e <i>experts</i> . Disse que Leonardo é um personagem do desenho Tartarugas Ninja.	Leonardo
O menino simulava subir numa árvore, depois saltava da árvore. Dizia estar numa selva cheia de outros animais.	Tigre
A menina brincava de pentear os cabelos, girava em torno de si mesma, como se estivesse com um vestido rodado. Dizia que Lupita era uma atriz da novela que passava na televisão.	Lupita
Fazia de conta que estava a conversar sozinha, pois era uma atriz. Fazia gestos com as mãos, sem parar. Disse-nos que era uma atriz da novela do SBT ¹³ .	Manuela
A criança deslocava-se de um lado para o outro, como se estivesse em outro ambiente. Ela brincava contracenando com alguém, pois dizia ser uma atriz famosa de novela.	Eliza
A menina, inspirada no mundo <i>Disney</i> , sobretudo na rainha do gelo <i>Frozen</i> ,	Elsa

¹³ SBT – Sistema Brasileiro de Televisão. Um canal de programa muito popular no Brasil, tradicional e muito acessado pelos telespectadores do país.

dizia ser a rainha Elsa, do filme da <i>Frozen</i> .	
A menina brincava de ser uma fada, Sininho ou <i>Tinker Bell</i> , do filme <i>Peter Pan</i> , e percorria os espaços na escola emitindo poderes através da sua varinha mágica.	Tinker Bell
O menino brincava a cavalgar entre os colegas da turma. Dizia que era um cavalo, este que veio do mato, do campo.	Cavalo
O menino, fissurado pelo personagem <i>Batman</i> , brincava a saltar de cima das cadeiras, das calçadas, rolava no chão e não se magoava, pois tinha muitos poderes.	Batman

Fonte: Elaborado pelo autor

Como constatamos na exposição do quadro, são as fantasias, ficções e imaginações que povoam a vida das crianças que se materializam em personagens, existentes ou não, fazem parte das suas brincadeiras e, mais ainda, das personagens (heróis ou heroínas) representantes de suas identidades.

São treze crianças (e treze personagens fictícios) que dizem muito sobre várias coisas, nos mais diversos contextos sociais, culturais, educacionais, entre outros - Gata, Leão, Onça, Jiraiya, Leonardo, Tigre, Lupita, Manuela, Eliza, Elsa, *Tinker Bell*, Cavalo e Batman.

2.4 O calendário da pesquisa

Ficou estabelecido que faríamos vários encontros, ao longo do ano de 2016 - *fevereiro a dezembro* - para registrar os inúmeros momentos e propostas de atividades. As atividades foram desenvolvidas no tempo da Educação Física (60 minutos semanais) e noutros tempos/espacos nos quais também estivemos a participar de ações, eventos ou observações na escola.

Assim, durante o desenvolvimento da pesquisa, as crianças foram observadas na escola, de modo especial durante as aulas de Educação Física que aconteciam na unidade escolar, como já expusemos. As aulas de Educação Física ocorriam uma vez por semana, durante 60 minutos, e, para além de notar apenas o momento da Educação Física, o recreio e a hora do lanche também foram ocasiões em que ocorreram acontecimentos e observações, estas que forneceram subsídios para o registro de vários outros fenómenos.

Apresentamos um quadro com a síntese dos nossos encontros/atividades realizados semanalmente na escola – às quartas-feiras:

Quadro 4 Encontros e atividades realizados com as crianças

Mês	Atividades
Fevereiro	Contacto com a escola (diretora, coordenadora e professoras); conhecer a escola
Março	Primeiras interações com as crianças; explicação da pesquisa; jogos e brincadeiras
Abril	Observação participante; realização da oficina lúdica “escolha dos pseudônimos”
Maiο	Observação participante
Junho	Observação participante e realização da oficina dos desenhos
Julho	Férias escolares
Agosto	Observação participante e oficina dos recortes e colagens
Setembro	Observação participante e realização da oficina das fotografias; episódio Zumbi
Outubro	Observação participante; episódios Dia das crianças; desfile e banhos de piscina
Novembro	Observação participante
Dezembro	Observação participante; devolutivas das atividades produzidas; finalização

Fonte: elaborado pelo autor

2.5 As professoras das crianças – formação e intervenção

As professoras envolvidas na investigação, identificadas como E e F, letras iniciais da “Educação Física”, desempenharam um papel fundamental na execução deste trabalho. A docente E, com formação em pedagogia (Educação), e F, com licenciatura em Educação Física, participaram de muitas ações realizadas com as crianças, ao longo do ano letivo em que desenvolvemos a pesquisa de campo. Desde o início do trabalho etnográfico realizado com as crianças, ambas se apresentaram muito dispostas a ajudar, recetivas e grandes colaboradoras.

Tanto a docente E quanto a F são professoras efetivas, ou seja, concursadas, na rede pública de ensino municipal de Mineiros, e possuem mais de 10 anos de tempo de trabalho na Educação Infantil. As duas professoras possuem curso de especialização, *lato sensu*¹⁴.

As professoras exerciam papéis distintos, porém com o mesmo grau de importância. Enquanto a docente E atuava durante a maior parte do tempo com os conteúdos relacionados às linguagens, leitura e escrita, na sala de aula, a professora F, em um curto espaço de tempo semanal (1 hora por semana), explorava as práticas corporais infantis através de jogos, brincadeiras, sobretudo com circuitos recreativos e danças.

¹⁴ No Brasil, os cursos de especialização são considerados *Lato Sensu* (sentido amplo), enquanto os cursos de mestrado e doutoramento são considerados *Stricto Sensu* (sentido específico).

No decorrer da investigação, as professoras E e F, além de permitirem que algumas das suas aulas fossem observadas, contribuíram com a execução de algumas atividades práticas que realizamos, como as oficinas. Foram participações imprescindíveis as que as docentes deram oportunidade no ambiente educativo, seja na sala de aula, como nas aulas de Educação Física. Elas contribuíram com a discussão de assuntos que permitiram a construção de conhecimento em via de mão dupla, para as crianças e para nós, adultos.

2.6 O locus do estudo – as condições materiais, pedagógicas e humanas

Apresentamos, aqui, a escola, seus espaços, localização e funcionamento. Trata-se de um local bastante aberto à presença do outro (pesquisador), um lugar alegre e cheio de profissionais recetivos.

A escola situa-se no município de Mineiros, cidade brasileira do interior, localizada a 420 km de Goiânia, capital do Estado de Goiás. No mapa do Brasil abaixo, encontramos a localização do Estado de Goiás – conhecido como o coração do Brasil pela posição que ocupa no espaço.

Figura 1 Localização geográfica do Estado de Goiás



Fonte: Google imagens

Abaixo temos a posição geográfica do município de Mineiros, este situado na região sudoeste do Estado de Goiás. Em Mineiros, encontra-se a maior área do Parque Nacional das Emas, um património natural do Estado, bastante explorado pelo turismo e por investigadores (nacionais e internacionais) das áreas ambientais e biológicas.

Figura 2 Localização geográfica da cidade Mineiros



Fonte: Google imagens

Nesta cidade, que possui 81 anos, existem escolas estaduais, municipais e particulares. As de esfera estadual oferecem ensino fundamental e médio (Educação Básica), para as crianças a partir dos 6 anos. As municipais ofertam ensino voltado à educação infantil, para crianças de 0 aos 5 anos, em Creches e Pré-Escolas (Educação Infantil). E as escolas particulares possuem ambas esferas de ensino, a Educação Básica e a Educação Infantil.

Figura 3 A cidade de Mineiros



Fonte: Google imagens

Mineiros possui, com base nos dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE¹⁵), de 2019, 66.801 (sessenta e seis mil e oitocentos e um) habitantes. As escolas municipais existentes na cidade não têm sido suficientes para a quantidade de moradores na região, o que tem feito a prefeitura arranjar meios (novas escolas) para oferecer ensino às crianças.

Uma das formas que a gestão municipal tem encontrado para amenizar a escassez de escolas é a locação de imóveis na cidade – estes que sofrem algumas reformas e adaptações e, posteriormente, passam a funcionar como escolas. São casas grandes ou prédios que comportam uma quantidade razoável de pessoas – geralmente não são estruturas novas.

O *locus* (escola) investigado é um desses espaços. Não foi construído com as finalidades estruturais de uma escola, de facto. Esse contexto educativo, que hoje atende as crianças matriculadas na rede, anteriormente era uma casa onde conviviam pessoas, situada na parte central da cidade. Por esta razão, os espaços existentes na escola são as ocupações da residência, que fora utilizada por uma família grande.

Abaixo é possível identificar a frente da referida instituição escolar. A Escola Municipal em questão foi o *locus* de investigação escolhido para o desenvolvimento da investigação por obter uma estrutura que foge dos padrões de uma escola comum. É uma Unidade de Educação Infantil que oferece ensino a crianças da Pré-Escola em período parcial, ou seja, nas duas opções de turnos,

¹⁵ Disponível em <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/go/mineiros.html>. Acesso em 22/11/2019.

matutino ou vespertino. No município de Mineiros existem duas escolas vizinhas e que possuem o mesmo nome. São conhecidas como Unidades I e II. A Unidade I, campo do estudo, é menor e atende crianças apenas da Pré-Escola (3 a 5 anos), com aproximadamente 80 alunos.

Figura 4 Frente da escola investigada 1



Fonte: acervo pessoal

A escola faz parte da rede pública municipal em Mineiros e a sua estrutura organizacional é composta por uma direção, uma coordenação, um apoio pedagógico, os docentes e as auxiliares de serviços gerais, como limpeza e cozinha. Toda a equipa de profissionais da escola é composta por mulheres, nela não há representatividade masculina.

Figura 5 Frente da escola investigada 2



Fonte: acervo pessoal

O que há de diferente é um ambiente de lazer ao fundo do espaço, uma área coberta com uma churrasqueira (bem tradicional em muitas casas no Brasil) e uma piscina – ilustrados no capítulo da apresentação e análise dos dados. Foi construído, também, ao fundo, um pequeno retângulo, no chão, com areia, destinado ao brincar das crianças (espécie de parque), e a aquisição de um escorrega de plástico, além de alguns brinquedos e objetos pedagógicos.

De maneira geral, essa é a constituição do espaço escolar, em que as crianças permanecem 4 horas diárias, das 07h00 às 11h00 ou das 13h00 às 17h00. As aulas de Educação Física e os momentos livres das crianças aconteciam nos pequenos espaços existentes no ambiente da escola, que, inclusive, em muitos momentos, inviabilizavam o trabalho pedagógico nas suas várias dimensões corporal, temporal, espacial, entre outras.

2.6.1 As rotinas das crianças e os espaços

A escola de Educação Infantil, como já mostramos anteriormente, é uma estrutura que foge aos padrões de uma Unidade educativa de crianças, conforme estabelecem as legislações vigentes no Brasil. Por mais que a Unidade Escolar se caracterizasse como um espaço adaptado e cheio de restrições, percebia-se, ali, um esforço para que o trabalho pedagógico pudesse ser realizado e efetivado.

Gostaríamos de fazer uma rápida síntese (padrão) das rotinas das crianças e seus espaços de movimento – em particular os espaços para a Educação Física. Elas chegavam ao local às 07h00, de segunda a sexta-feira, e voltavam para suas residências às 11h00 da manhã. As crianças movimentavam-se muito. Durante as quatro horas que permaneciam na escola, desenvolviam atividades pedagógicas com a professora de educação na sala de aula, tomavam um pequeno almoço no início da manhã, brincavam livremente nos espaços da Unidade, assistiam a filmes e desenhos animados numa sala multimédia, e, nos dias em que havia Educação Física, permaneciam aproximadamente 60 minutos com a professora de Educação Física, no local aberto onde praticavam as brincadeiras e jogos – conforme mostra a figura 6.

Figura 6 Espaço para prática de Educação Física na Escola



Fonte: Acervo do pesquisador

O espaço ilustrado na figura 6 é o local onde as crianças se movimentavam bastante. É o ambiente mais utilizado para a prática de Educação Física Infantil, uma vez que não havia na Escola um espaço polivalente. A professora explorava a imaginação (com brincadeiras de faz de conta) e desenvolvia com as crianças muitas atividades lúdico-pedagógicas. Trabalhava aspetos relativos à coordenação motora, lateralidade, noções de espaço e tempo – a psicomotricidade de um modo geral.

As cenas e episódios capturados neste espaço, como iremos ver, nos permitem conhecer a relação que as crianças estabelecem com os diversos personagens mediáticos. Os heróis e os seus

poderes aparecem com muita expressão nos jogos e atividades lúdicas das crianças, tanto dentro da sala de aula quanto fora dela, independentemente do tipo de conteúdo que as professoras estivessem a trabalhar.

3 INSTRUMENTOS E ESTRATÉGIAS DE RECOLHA DE DADOS E EXEMPLOS DE ATIVIDADES DESENVOLVIDAS

Repondo/recuperando os caminhos desta pesquisa, ela assenta no paradigma qualitativo/etnográfico/participativo de caráter epistemológico, fenomenológico e hermenêutico, apresentando como instrumentos/técnicas e estratégias de recolha de dados: o diário de campo/bordo, os episódios na escola (o inusitado), os *wokshops* lúdicos constituídos pelas oficinas de desenho, fotografias, recortes e colagens. São estes instrumentos e estratégias que apresentamos em seguida.

3.1 Os episódios na escola (o inusitado)

Um ano de convivência com as crianças na escola permitiu registrar muitas cenas interessantes advindas de episódios inusitados que emergiram dentro e fora da sala de aula. Consideramos episódios cenas construídas, a partir das relações cotidianas estabelecidas entre as crianças e os próprios colegas de turma, com adultos, professoras e funcionárias da escola, e com o pesquisador. Temos episódios que nos possibilitaram construir subtítulos nesta tese, assim como elaborar reflexões, análises e apontamentos que nos permitem conhecer melhor as objetividades e subjetividades da pesquisa.

3.2 O diário de bordo

O diário de bordo é um tipo de instrumento que começou a ser construído desde o primeiro encontro com as crianças na escola. Ele refere-se a um caderno, espécie de diário, alimentado com informações e detalhes dos eventos, episódios e fenômenos ocorridos no cotidiano da pesquisa.

Alimentar um diário de bordo é o mesmo que criar mais um hábito na vida. Ao final de cada encontro com as crianças na escola, sem deixar para outra ocasião, relatávamos os principais factos suscitados no dia. Às vezes, a depender da atividade que acontecia entre as professoras e as crianças, fazíamos simultaneamente o registro dos acontecimentos no diário, na tentativa de não deixar escapar riquezas que pudessem ser analisadas.

Construir um diário é uma atividade importante no ofício de fazer pesquisas que possuem como método a abordagem qualitativa. Elaborar um diário de bordo em estudos que envolvem a

etnografia é bastante enriquecedor. É uma tarefa séria, envolve ética e honestidade da parte do pesquisador, intransferível. Permite captar e registrar realidades objetivas e subjetivas que saltam aos olhos de quem está inserido no campo investigativo.

Todos os dias em que estivemos na escola, filtramos informações com intuito de registrar aquilo que tivesse direta ligação com o objeto de estudo. Assim, as anotações no diário de bordo ocorreram num caderno de capa dura, este que acompanhava o pesquisador durante todo o percurso de recolha de dados.

Cabe destacar que o zelo pelo registro das informações, com especial atenção aos detalhes durante a escrita do diário, é o que valoriza e enriquece o documento construído. E o objetivo da elaboração de tal acervo, com informações relevantes e capazes de compor o material para análise de muitos pontos na tese, foi construir mais uma base de dados com fontes que pudessem responder ao problema, às questões de pesquisa, bem como aos objetivos (geral e específicos) deste estudo.

Ressaltamos que o diário de bordo contém os registros de muitas situações, momentos e episódios que ocorreram no contexto de pesquisa, de modo a possibilitar explorar os muitos temas e algumas categorias de análise com base no método qualitativo.

Podemos citar, como exemplo, os seguintes:

- i) Cenas lúdicas, que trouxeram, com muita expressão, a forte relação entre os heróis e heroínas da *Disney* com a vida real das crianças, o que possibilitou a construção do subtítulo “Dos estúdios *Disney* às moradas infantis: as crianças e seus heróis”.
- ii) Episódios de atividades lúdico-pedagógicas, que nos provocaram a olhar para a escola com as lentes que permitem conhecer as rotinas e movimentos no interior do contexto educativo. Exploramos esse ponto no subtítulo “As atividades das crianças, propostas pelas professoras”.
- iii) Cenas de crianças que afirmavam possuir superpoderes e várias “vidas”, reforçando a ideia da existência de um ser imortal. No subtítulo “A imortalidade infantil em questão”, aprofundamos um pouco mais sobre essa questão.
- iv) Episódios lúdicos na semana do dia das crianças, em que exploramos os acontecimentos do desfile de fantasias ocorrido na escola, expostos no subtítulo “O dia das crianças e os heróis dos *media*”.

3.3 Os *workshops* lúdicos (oficinas)

Os *workshops* lúdicos, também conhecidos como oficinas, foram outro instrumento/estratégia de recolha de dados utilizado por nós. Eles vão emergir a partir de conteúdos, assuntos e temas que as próprias crianças trouxeram à tona no cotidiano escolar, por meio dos seus diálogos, brincadeiras ou jogos.

Consideramos três *workshops*: o primeiro *workshop* foi sobre a construção de desenhos que refletissem os gostos pelas atividades mais prazerosas que as crianças cultivam em dois espaços distintos: escola e residência familiar. O segundo foi uma oficina com fotografias sobre os espaços preferidos na escola (para prática de brincadeiras e jogos). E o terceiro *workshop* foi com recortes e colagens, que procurou encontrar nas figuras e imagens recortadas pelas crianças elementos dos *media*, heróis e tecnologias digitais que são valoradas por elas e se fazem presentes nos processos de construção das suas identidades/expressões motoras.

Realizamos essas oficinas com as crianças de maneira a deixar o ambiente da escola leve e descontraído. Durante a pesquisa, comportamo-nos de modo a tornar o ambiente agradável, lúdico e com possibilidades de aproximar as crianças e professoras. Fizemos parte do contexto e rotina escolar de um jeito que a presença do pesquisador tivesse ocorrido naturalmente.

3.3.1 A oficina dos desenhos

Esta oficina forneceu um panorama colorido e real dos jogos e brincadeiras que as crianças valoram. Tal atividade objetivou identificar elementos advindos da esfera e cultura mediática que penetram as brincadeiras e jogos das crianças, de modo a detetar como as personagens dos *media* se fazem presentes, também, na imaginação infantil. Além disso, com os desenhos das crianças, almejamos identificar se as novas expressões/identidades motoras se fazem presentes nas brincadeiras mais preferidas por elas.

As crianças foram convidadas/provocadas, durante dois momentos distintos, a produzirem desenhos sobre as brincadeiras e jogos que mais gostavam de fazer. Primeiro, elas reproduziram desenhos que expressavam as suas brincadeiras prediletas, quando estavam nas suas casas. Num outro momento, elas foram convidadas a desenhar aquilo que mais gostavam de fazer ou brincar na escola. Assim, a oficina foi desenvolvida em dois dias diferentes.

Figura 7 Exemplo: desenho sobre o que gostam de fazer em casa - Tigre



Fonte: Acervo do pesquisador

Tigre é um dos meninos da turma e foi ele quem fez o desenho acima. Ele explicou-nos que o futebol, inspirado pelo jogador profissional Neymar (que representou o Brasil na Copa do Mundo de Futebol, no Brasil, em 2014), é a atividade que mais gosta de praticar, quando está em sua casa, no contraturno da escola. O jogador e personagem mediático Neymar, conhecido mundialmente pelas suas habilidades no futebol, é uma referência simbólica para a criança, que diz “jogar igual a ele”.

Além da imagem exposta acima, temos várias outras que revelam aspectos muito interessantes analisados e explorados no trabalho mais adiante, estes relativos à fama, beleza, poder, afetividade, entre outros valores e questões.

3.3.2 A oficina das fotografias

Convidamos as crianças a participarem de uma atividade na escola que exigia a habilidade de fazer fotografias. Quando perguntamos se elas sabiam utilizar o telemóvel para tirar fotos, todas sinalizaram positivamente. Nesse sentido, esta oficina de fotografias permitiu conhecermos o olhar das crianças sobre os espaços da escola que mais gostavam de brincar e explorar.

Este *workshop*, realizado com as crianças em um determinado momento, teve como objetivo registrar os espaços, no interior da escola, que as crianças mais gostavam de realizar práticas lúdicas e brincadeiras, sozinhas ou acompanhadas pelos colegas da turma ou das suas professoras. Para isso,

julgamos importante recorrer ao olhar infantil e analisar aquilo que é capturado e explicado por elas mesmas.

O *workshop* aconteceu com a utilização da câmara fotográfica de um telemóvel. Reunimos as crianças na escola, nos 15 minutos finais da aula de Educação Física, e pedimos que elas registrassem imagens, usando as próprias mãos, que mostrassem os ambientes em que mais gostavam de brincar na escola.

As crianças, individualmente, tiveram a oportunidade de percorrer os espaços de toda Unidade de Educação Infantil, com posse do objeto eletrónico, concedido pelo pesquisador, e registrar as imagens que julgassem relevantes, quantas pretendiam (podia ser mais de uma fotografia). Algumas fizeram apenas um registro, outras capturaram várias imagens.

A oficina foi organizada em duas partes: inicialmente, as crianças foram orientadas a captar imagens fotográficas dos espaços em que mais gostavam de brincar; na sequência, foram convidadas a explicar-nos as razões pelas quais escolheram tais lugares. A imagem abaixo traduz um dos locais de preferência de Onça, ao retratar o espaço onde as crianças correm bastante e fazem vários exercícios e brincadeiras durante os momentos de Educação Física.

Figura 8 Exemplo: imagem do espaço preferido pelo Onça na escola



Fonte: Acervo do pesquisador

Como vimos, um dos meninos, o Onça, registrou a fotografia exposta na figura 8 e explicou que o pátio da escola é o local que ele mais gosta de brincar. Ao ser indagado para dizer o porquê de tal escolha, a criança relatou: “eu gosto daqui porque é onde a gente faz brincadeiras e Educação Física com a tia”.

O ambiente aberto, captado na figura 8, é muito cobiçado pelas crianças, diferentemente daqueles mais fechados e escuros. Na escola, também prevaleceu a preferência por espaços arejados, abertos e claros, praticamente um consenso entre as crianças. São algumas questões relativas ao olhar das crianças que apresentamos e exploramos com mais detalhes no capítulo voltado às análises e discussões.

3.3.3 O trabalho com recortes e colagens

Com esta oficina, conhecemos o que revelam conteúdos de jornais, revistas e panfletos, a partir de uma atividade realizada pelas crianças na sala de aula, e se nesses materiais elementos dos *media* aparecem entre as preferências dos meninos e meninas.

Com o objetivo de construir um trabalho capaz de extrair informações que respondessem a algumas questões levantadas na pesquisa, realizamos a oficina recortes e colagens com as crianças num dos encontros da pesquisa. Na sala de aula, nós explicamos às crianças que elas receberiam alguns materiais de papel que pudessem ser manuseados e explorados por elas, inclusive recortados com a tesoura.

Assim, ao receberem os materiais coloridos e diversificados, elas começaram a escolher imagens, folheando panfletos, revistas e jornais, que retratavam os brinquedos e objetos de que mais gostam de brincar na instituição de ensino (escola) e nas suas casas. A escolha foi livre, a partir dos materiais disponíveis na sala de aula. Abaixo, temos o exemplo da construção realizada por Leão, com os seus recortes e colagens feitas com seus colegas de turma.

Figura 9 Exemplo: recorte e cole e o trabalho do Leão



Fonte: Acervo do pesquisador

Durante o desenvolvimento desta oficina, vale realçar que foram as próprias crianças quem fizeram os recortes e, posteriormente, realizaram o trabalho de colar as imagens selecionadas numa folha de papel em branco (A4). Após esse primeiro momento, apresentaram as suas produções no pátio da escola para os próprios colegas, ação organizada num contexto lúdico e descontraído, ao som de músicas. Foram vários os recortes escolhidos por elas. Cada criança trouxe uma história, sentido e significado diferente para explicar o trabalho que fez – explorado no capítulo das análises.

As crianças, por sua vez, atribuíram significados diferentes a cada tipo de trabalho realizado naquele momento, inclusive observaram as atividades feitas pelos outros colegas. Elas conversavam enquanto selecionavam, recortavam e colavam as imagens no papel, às vezes com auxílio do adulto, professora e pesquisador. Também dialogavam e diziam as razões que as motivaram a escolher as figuras que representavam as suas preferências.

4 PROCEDIMENTOS NO TRATAMENTO E ANÁLISE DOS DADOS – ANÁLISE DE CONTEÚDO E ANÁLISE DE DISCURSO

Depois da explicitação teórica, metodológica e instrumental passamos a apresentar os procedimentos no tratamento e análise dos dados levantados. Pois, após a finalização do período de recolha de dados, deparamo-nos com um vasto material sobre vários assuntos que, ao ser tratado, foi selecionado para compor este texto final, como: os desenhos das crianças; as imagens das fotografias que fizeram; os diálogos instaurados no cotidiano escolar; os recortes e colagens; bem como suas expressões motoras advindas da dança, das lutas, do jogo e dos movimentos produzidos pelos meninos e meninas no interior da Escola de Educação Infantil - *descer até o fundo para encontrar informações a respeito*.

Para tal, levamos em consideração o entendimento dos autores que tratam destes assuntos. Por exemplo, Ludke & André (1986: 15) referem-se à pesquisa empírica/qualitativa (etnográfica), destacando que ela não deverá esquecer algumas etapas importantes: *exploração, decisão e descoberta*. Tomamos em consideração essa recomendação e, para a consecução dessas etapas, convocamos dois caminhos: *a análise de conteúdo e a análise de discurso*.

Sobre a *análise de conteúdo*, Bardin (1977), Franco (2005) e Guerra (2014), por exemplo, vão falar-nos da elaboração de categorias e subcategorias, mas também das dimensões multivariadas. Para além de um rigor objetivo/subjetivo, também não se deve esquecer a sensibilidade, a intencionalidade e a competência teórica/prática do pesquisador. De facto, consideramos esses caminhos na análise de conteúdo do nosso diário de campo e das nossas observações.

Sobre os *discursos (infantis)*, Bakhtin, (1992, 1995, 1998) vai enfatizar a fala das crianças como aspeto valioso e possível de ser analisado, mas também os discursos produzidos por elas – outras linguagens. Foi o caso dos *workshops* lúdicos (oficina de desenhos, fotografias, recortes e colagens), sem esquecer os episódios na escola e os diálogos sempre presentes.

Para tornar inteligível e compreensível - *análise de conteúdo e a análise do discurso* – apresentamos os procedimentos considerados:

- 1) *Os dados dos episódios* ocorridos na escola foram analisados, tendo em conta os *processos discursivos* entre crianças e crianças, crianças e professoras, inclusive com o próprio pesquisador. Foram registrados e capturados de modo a permitir que interpretações e análises pudessem ser construídas, a considerar os assuntos e fenómenos que tratamos no contexto da investigação.

- II) *Os dados do diário de bordo* (campo) também foram analisados, tendo em conta a *análise de conteúdo*, pois, durante a elaboração do diário de campo, foram registradas as observações e outros aspetos, com as impressões e sentimentos do investigador, as primeiras interpretações e hipóteses progressivas, expressões e palavras recorrentes, etc. São dados que se tornaram fundamentais para organizar e extrair elementos para as análises.
- III) *Os dados dos workshops lúdicos* (oficinas dos desenhos, das fotografias e dos recortes e colagens) foram analisados a partir das interpretações realizadas nas atividades práticas desenvolvidas pelas crianças, tanto no espaço da sala de aula, quanto fora dela. Através da análise de conteúdo e dos discursos infantis, interpretamos e analisamos os dados relativos aos resultados das oficinas.

Quando as crianças brincam, jogam e se movimentam, imaginam e projetam, elas também produzem discursos. Era preciso compreender e interpretar fenómenos observados na investigação, capturados por meio de palavras (conversas), expressões, gestos, comportamentos e ações.

4.1 As categorias de análise – cruzamento dos vários instrumentos

Depois do esclarecimento teórico acerca dos procedimentos no tratamento e análise dos dados – análise de conteúdo e análise de discurso - tivemos necessidade de operacionalizar as categorias de análise de conteúdo e de discurso. São categorias que norteiam a “interpretação” mais objetiva e sistematizada dos dados. Assim, as categorias foram divididas em quatro eixos de análise, a saber:

Quadro 5 Categorias/eixos de análise

Categorias de análise	
1	As personagens mediáticas e as identidades/expressões motoras das crianças
2	Os heróis dos <i>media</i> que povoam o imaginário infantil: dos estúdios <i>Disney</i> às telas da TV
3	As culturas lúdicas (brincar, jogar, competir) na escola: a criança imortal na contemporaneidade
4	Educação Física infantil na Educação Pré-escolar: o dia das crianças e o desfile

Fonte: Elaborado pelo autor

A *primeira* categoria, que trata das personagens mediáticas e as identidades/expressões motoras das crianças, foi construída, a partir dos vários conteúdos registrados no diário de bordo, além das informações levantadas nas oficinas (*workshops*) desenvolvidas na escola. Além disso, as observações registradas durante as aulas ministradas pelas professoras foram importantes fontes utilizadas para compor esta categoria de análise.

A *segunda* categoria foi construída tendo como base os vários heróis expressos no processo investigativo, nomeadamente pelas crianças como super-heróis e personagens que afloram a sua imaginação. Nesta categoria, exploramos os heróis e heroínas mais expressivos entre o grupo de crianças, o modo como eles interferem na imaginação infantil, bem como a forte influência da indústria *Disney* nos processos envolvendo a imaginação e a infância. Muitos episódios ocorridos no contexto da pesquisa serviram como base para a construção desta categoria.

Já a *terceira* categoria, foi criada devido aos conteúdos relativos à cultura lúdica infantil, a qual envolve o brincar, o jogar, o competir e o cooperar, fortemente marcados na escola nas diversas formas, isto é, nas ações das crianças, nos trabalhos e atividades que realizaram ou nas falas capturadas pelo investigador. Trazemos à discussão a questão da imortalidade. As crianças incorporam as características dos heróis, ao ponto de manifestarem o quão poderosas são, inclusive por se considerarem “imortais”. Para isso, recorreremos ao diário de bordo construído para selecionar elementos que pudessem servir como dados para serem analisados nesta categoria.

Na *quarta* categoria, que diz respeito à Educação Física Infantil na Pré-Escola, consideramos cenas e episódios ocorridos especialmente no dia das crianças, o que permitiu capturar muitas informações sobre o universo entrelaçado entre as crianças e os heróis dos *media*, assim como nos embasamos nas rotinas escolares e nas atividades pedagógicas propostas pelas professoras dos meninos e meninas.

São estes os eixos que definimos como norteadores das nossas análises, presentes no capítulo seguinte, destinado a analisar os dados selecionados. É facto que os materiais coletados durante os meses de investigação e inserção no campo de estudo representam uma gama de assuntos e temas, sendo impossível trazer todo o acervo acumulado e registrado ao longo desse período. O que ajudou a selecionar os dados foram os objetivos da pesquisa, estes que não perdemos de vista para não deixar escapar o foco de atenção (e o problema originário da investigação), durante a construção da tese.

É importante esclarecer que as informações não selecionadas para compor o relatório da tese não serão descartadas, pois pretendemos utilizá-las futuramente em produções científicas. Para tanto,

o que escolhemos para analisar e discutir reflete aquilo que maior possui ligação direta com os objetivos da investigação.

PARTE IV – APRESENTAÇÃO E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS

Nesta quarta parte da tese, organizamos o material de modo a apresentar os resultados e interpretar os conteúdos que saltaram aos nossos olhos investigativos. Num *primeiro plano*, trazemos as análises de materiais guardados no *diário de bordo*, que acumulam questões e reflexões emblemáticas e instigantes. Num *segundo plano*, tratamos de aprofundar as análises sobre os dados relativos aos principais *episódios* capturados, durante a recolha dos dados – episódios da escola. Por fim, em *terceiro plano*, exploramos cada um dos três *workshops* lúdicos (oficinas) – desenhos, fotografias, recortes e colagens - realizados com as crianças no contexto da Educação Infantil. Também referimos o trabalho e as propostas dos professores – neste contributo pedagógico e dialético da relação professor/aluno.

Tentamos, assim, ao longo deste capítulo, apresentar e interpretar os resultados alcançados na investigação (há um rico e extenso material) cujas lentes utilizadas para analisar o material coletado são aquelas que permitem compreender a criança, as suas alegrias e vicissitudes, na cultura operante da denominada cultura mediática na contemporaneidade.

1 Achados do diário de bordo: os heróis, as crianças e suas expressões motoras na Educação Física

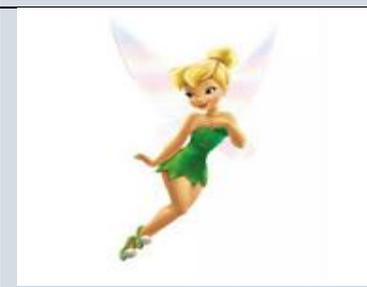
Verificamos que os heróis dos *media*¹⁶, quando passam a fazer parte da vida das crianças, causam fenómenos que se materializam e espiritualizam em vários aspetos da existência infantil. As expressões motoras, quando convocando os heróis, parecem romper com atividades tradicionais, disciplinares (“tristes”), emprestando outras dimensões, como o imaginário, a subjetividade, a projeção e outros movimentos e pensamentos.

Neste sentido, os heróis mediáticos - personagens que se destacam em várias partes do mundo nas telas digitais (televisão, cinema, desenhos, novelas e filmes) - por conta das suas habilidades, poderes, espertices, imortalidades e transfigurações, são interiorizados como referências (motoras e de expressão) para crianças pequenas.

¹⁶ As personagens mediáticas - fictícias e virtuais - são resultado de um grande movimento empresarial e organizacional (indústria cultural) operante no sentido de potencializar, cada vez mais, o lançamento de novos personagens, heróis e heroínas que adentram as moradas infantis e passam a fazer parte da vida delas. Esse fenómeno é possível observar, por exemplo, ao perceber a expansão da televisão, computadores e internet, a partir da década de 90, em que o mundo dos desenhos e filmes de animação cresceu exponencialmente e foram difundidos para vários cantos do planeta. Por exemplo, a Disney é uma grande protagonista desse fenómeno, uma vez que os produtos gerados no âmbito desta empresa são capazes de extrapolar fronteiras, telas de TV, entre outros objetos, chegando, inclusive, na escola por meio das crianças.

Destacamos, no quadro abaixo, alguns heróis dos *media* mais expressivos e que apareceram com maior frequência, durante o contexto da pesquisa com as crianças.

Quadro 6 Heróis e personagens (suas características) mais expressivos

Personagens dos <i>media</i> que se destacaram na pesquisa com as crianças	
	<p>O Ninja Jiraiya</p>
	<p>Leonardo das Tartarugas Ninja</p>
	<p>A Rainha Elsa, também conhecida como rainha da neve</p>
	<p><i>Tinker Bell</i>, a Sininho dos filmes <i>Disney</i></p>
	<p>Batman, “o imortal”</p>

	O Homem Aranha
	Capitão América e seu escudo
	A Rainha do mar Ariel
	Ben 10 e o relógio de poder

Fonte: organizado pelo autor

Fazendo uma interpretação a cada um dos heróis, podemos dizer que estes carregam especificidades, poderes e habilidades que os fazem serem ícones importantes da cultura mediática. Começamos por explorar o *Ninja Jiraiya*, personagem lançado no final dos anos 1980 - um ninja muito habilidoso que protegia um tesouro, objeto de desejo de todos os ninjas do mundo. Embora seja um personagem mais antigo, possui mais de 30 anos, até os dias atuais as crianças se espelham no Ninja devido às habilidades de luta dele.

O menino (J.P.¹⁷) que escolheu ser identificado na pesquisa como *Jiraiya*, numa das cenas na escola, lutava com os seus colegas, com golpes rápidos, saltos e giros no chão, os quais causava-lhe a sensação de ser (internamente) o personagem da televisão. A criança simulava possuir uma espada

¹⁷ Referimo-nos as iniciais do nome da criança. Como será possível observar em outras partes da tese.

nas mãos, brincando, logo no primeiro dia que nos contou ser o Ninja, contexto em que as crianças foram convidadas a “imitar” as personagens que haviam escolhido como pseudónimos na investigação.

Corsaro (2011) permite-nos compreender o fenómeno da imitação na infância, que, para ele, se caracteriza como uma ação de reprodução interpretativa. Quando os meninos imitam as personagens com as quais interagem e se espelham, eles esforçam-se para reproduzir (tal como) aquilo que os heróis realizam. Ao observarmos tais reproduções, notamos que as crianças tomam o cuidado de serem fieis às interpretações que fazem, de modo a considerarem que, por serem “idênticas” aos heróis – nas suas expressões – consideram que também são heróis na escola e nas brincadeiras.

Com o *Leonardo* das Tartarugas Ninja, verificamos que esta figura mediática se trata de um dos quatro personagens dos filmes e programas de TV das Tartarugas Ninja. Ele, o astro mediático, teve o seu nome abreviado para Leo e usava uma bandana vermelha em algumas versões, em outras a cor azul aparecia, e as suas habilidades para lutar são as suas marcas principais - agilidade, espertice, movimentos rápidos e inteligentes.

Um dos meninos (I. S.) participantes na investigação muito se baseava no Leonardo das Tartarugas Ninja. A criança amarrava um pedaço de pano na cabeça, quando brincava na escola. Um dia, durante as observações, aproximamo-nos e perguntamos ao menino o que estava amarrado na sua cabeça. Leonardo prontamente respondeu que era a faixa que os Tartarugas Ninja usavam. Era uma faixa que concedia poderes, e, sem ela, eles ficariam fracos e não conseguiriam lutar contra os inimigos.

Ao observar as crianças a brincar de maneira semelhante aos heróis da televisão, deparamo-nos com o fenómeno descrito pelos estudiosos Brougère (2002) e Corsaro (2011), que, respetivamente, nos explicam ser a cultura lúdica (brincar) um produto da interação social, inclusive as referências dos *media*, e também de reproduções interpretativas, que, no contexto da cultura de pares, aparecem e ganham vida. A escola é um local onde aparecem muitas manifestações como essas.

A *Rainha Elsa de Arendelle*, também conhecida como rainha da neve, possui poderes sobre o gelo e a neve. É uma personagem fictícia de um dos mais de cinquenta filmes de animação dos estúdios *Walt Disney Pictures*, também conhecida como *Frozen*. É uma personagem enigmática, bonita, possui uma linda roupa, é meiga, delicada, e, por conseguir controlar o gelo e a neve, demonstra ter poderes extraordinários, capazes de encantar as crianças, principalmente as meninas. É uma das várias personagens lançadas pela indústria *Disney*, explodiu nesta última década do século

21, conseguindo atingir vários cantos do mundo através das telas digitais – cultura mediática na contemporaneidade. A menina N. M. vestiu esta personagem...

Tinker Bell, a *Sininho* dos filmes *Disney*, é um dos seres mais corajosos do filme “A terra do nunca”. A fadinha destaca-se pela sua inteligência e criatividade, além de ser uma superaliada de *Peter Pan*. Coragem é o que as crianças da pesquisa mais demonstravam possuir. O medo não faz parte do contexto das brincadeiras infantis. Uma das meninas, a menina (R. M.), imaginava ser a *Tinker Bell* e comportava-se como se fosse. Na escola, numa aula de Educação Física, a menina brincava a saltitar nas pontas dos pés, simulava possuir leveza nos braços e nas mãos, sorrindo bastante e girando em volta do próprio corpo. Ao observarmos *Tinker Bell* a movimentar-se, perguntamos como era o nome daquela brincadeira em que ela, sozinha, estava. Ela sorriu e disse que estava a cantar a música do filme, e tentava lembrar-se do nome dele, mas não conseguia. Ela reproduzia alguns movimentos da personagem, observando-se na perfeição que a personagem mediática possuía ao agir, conversar, cantar...

Já o *Batman*, “o imortal”, é um personagem fictício muito antigo, apareceu pela primeira vez numa revista, em 1939. Possui um inimigo famoso, o Coringa (neste preciso momento, final de 2019, está um filme nos cinemas dedicado ao personagem Coringa), e é conhecido como o maior detetive do mundo. *Batman* não possui poderes extraordinários, mas combate os criminosos, a partir de um juramento feito na infância (com a morte dos seus pais), utiliza a sua inteligência genial e as habilidades que desenvolveu nas artes marciais.

Não nos surpreende observar muitos meninos a brincar de “ser o Batman” na escola. Sem dúvida, esse personagem (famoso) exerce inúmeras influências no “brincar, jogar, competir e cooperar” das crianças, ou seja, nas suas culturas lúdicas. Isto é possível identificar, por exemplo, nos eventos que a escola organiza, em que as crianças podem ir fantasiadas, como no dia das crianças¹⁸. Além disso, durante as rotinas infantis, em que as culturas se produzem e reproduzem, no contexto da Pré-Escola, os meninos demonstram possuir uma estreita relação com *Batman*, figura mediática que desperta na criança vontade de ser imbatível e lutar em nome da “salvação” de uma sociedade, isto é, resguardar as pessoas do “perigo”.

“Salvar as pessoas do perigo” é o que os meninos constantemente nos explicam, quando se referem ao que o *Batman* faz. Eles brincam a “salvar” uns aos outros, na escola, das cenas de “perigo” que as pessoas passam. As crianças simulam tais situações, trazendo às suas histórias muitas encenações, falas, dramatizações, e é quando o *Batman* entra em ação. Com a sua máscara e

¹⁸ Temos um espaço na tese para analisar, especialmente, os fenômenos ocorridos nos episódios do dia das crianças, mais a frente.

capa, mesmo sem ter poderes sobrenaturais que permitem voar ou teletransportar, o personagem robusto, forte e imbatível é incorporado pelas crianças. Isto acontece em vários momentos na escola, seja no espaço da sala de aula ou fora dela, no ambiente onde ocorre a Educação Física.

Diante de tais cenas, vemos que as crianças (inclusive as da nossa da investigação), entre os 4 e 5 anos, distinguem aquilo que é real e fictício, quando o assunto é brincar com superpoderes. Salgado (2005) analisou na sua tese de doutorado o que significa ser criança poderosa entre a ficção e a realidade. A autora destaca que a competência e a expertise são valores presentes na infância, constituem sentidos que permitem compor a identidade da criança. Salgado também problematizou a questão da ficção e da realidade no seu artigo publicado, em 2012, sobre as personagens das meninas superpoderosas de um desenho animado. Nesta direção, verificamos que as análises da autora culminam com as observações que realizamos na escola, pois o contacto que estabelecemos com as crianças no contexto da Educação Infantil, como *Tinker Bell*, *Elsa*, *Batman*, entre outros sujeitos, permitiu convivermos com heróis em “miniatura” que brincam e jogam nas suas rotinas culturais de maneira a construir uma ponte entre aquilo que é real e fictício. As crianças diziam-nos que sabiam o que era de “brincadeira” e o que era verdadeiro, real.

Muitos personagens mediáticos inspiram as crianças a comportarem-se como tal. Os conteúdos e textos mediáticos são facilmente incorporados nos discursos infantis, bem como ações dos heróis reproduzidas nas cenas que as crianças constroem na cultura contemporânea, afinal, a todo o momento, novas referências passam a fazer parte do cotidiano dos meninos e meninas. Salgado (2005) olhou para as múltiplas formas de brincar possíveis, advindas da cultura mediática. Nessas infinitas possibilidades, identificar-se com heróis da televisão permite a construção de identidades na infância que não deixam de aparecer nas experiências em que as crianças vivem – no nosso estudo também constatamos isso.

Verificamos, também, a existência de outro personagem de destaque entre as crianças, o *Homem Aranha* – também conhecido como *Spider Man*. Este, sem dúvida, é uma grande figura mediática conquistadora de crianças em todo o mundo (talvez não apenas as crianças, muitos adultos também). É um herói com um intelecto genial, além de muita força, agilidade, velocidade, durabilidade e resistência sobre-humanas. É dotado de reflexos sobre-humanos e uma incrível aderência física, que o permite escalar e andar nas paredes, lançando teias de aranha pelas suas mãos – o que o torna diferente de outros super-heróis.

No nosso diário de bordo, encontramos vários registros das crianças a brincar na escola com outros meninos, incorporando o Homem Aranha. Percebemos que não havia apenas um Homem

Aranha, e sim vários. Durante as culturas lúdicas infantis, em muitas situações deparávamo-nos com algum tipo de atividade que remetia para as cenas do filme “*Spider Man*”. Nas cenas capturadas pelas observações e também pela experiência etnográfica, presenciámos inúmeras situações, em que as crianças reproduziam os gestos/movimentos deste herói.

Os meninos simulavam fazer lançamentos de teias de aranha nas paredes da escola, até mesmo nos próprios colegas, uma espécie de captura. Um dos participantes da pesquisa (menino V. H.), o Homem Aranha, junto com outros dois colegas, Tartaruga Ninja e Jiraiya, durante uma atividade em que a professora de Educação Física desenvolvia com a metade da turma, saltar à corda, brincavam a capturar os meninos, lançando teias de aranha fictícias para prender e derrubar os inimigos.

Perante tais cenas, em que a criança se movimenta e se expressa em contextos de jogo e brincadeira, deparamo-nos com meninos que se tornam (ao mesmo tempo) sujeito mortal e herói imortal. Estas constatações vão ao encontro do estudo de Salgado (2005), que, no Rio de Janeiro, tratou de explorar esse duplo fenómeno: “ser criança e herói no jogo e na vida”. A autora analisou aspetos envolvendo o processo de constituição identitária de crianças pequenas em interface com os desenhos animados, ou seja, com as personagens da cultura mediática. Preocupou-se em verificar os modos como as crianças constroem valores, identidades e culturas lúdicas, a partir dos suportes mediáticos que disponibilizam uma rede abrangente de inúmeros textos e discursos de heróis e heroínas em destaque no universo dos *media*. Entende, também, que o consumo, identidade, competência e poder são aspetos que nos fazem e refazem, principalmente se considerarmos a lógica das inovações tecnológicas que impulsiona a sociedade a consumir aquilo que convém ao sistema capitalista. Estamos diante de sujeitos (adultos e crianças) que se curvam às novidades e fenómenos da cultura instaurada pelo capital e pela indústria cultural.

Nesse aspeto, entendemos que muitos personagens mediáticos são frutos das produções disponibilizadas pela indústria cultural anunciada por Adorno & Horkheimer (1985), no século passado. A indústria cultural trabalha de maneira incessante, veloz e acelerada para produzir produtos direcionados, sendo as crianças um importante alvo. É claro que as tecnologias digitais, como a televisão, telemóveis e computadores, também fazem parte desta “bolha” da indústria cultural, principalmente por potencializarem o entrecruzamento de informações que chegam às moradas infantis através das imagens, áudio e vídeos.

Os Estados Unidos, por exemplo, tornaram-se uma grande potência mundial que fomenta e alimenta tal indústria. O mundo *Disney*, criado na América do Norte e infiltrado/difundido no mundo

todo, tem sido um disseminador dessas produções, a exemplo de um herói criado, o Capitão América, considerado um grande salvador da nação.

O personagem mediático *Capitão América* possui um escudo bonito e bastante poderoso. Hoje, conhecido em praticamente todo o mundo, principalmente pelas crianças, o capitão é um menino transformado em um humano perfeito através de um experimento científico do exército americano. Criado na Segunda Guerra Mundial para reforçar o nacionalismo norte americano, o herói usa as cores da bandeira dos Estados Unidos visivelmente na sua roupa. Ele não tem superpoderes, apenas reúne as melhores qualidades que um humano poderia ter, como força, resistência, agilidade e reflexos rápidos. Capitão América tornou-se, ao longo da sua criação fictícia, imune a todo tipo de doença, não podendo ser envenenado, além de o seu escudo ser uma ferramenta indestrutível, utilizada para se defender e atirar contra inimigos.

Em muitos momentos, como nas aulas de Educação Física, as crianças (investigadas) assumiram determinados papéis que se aproximavam muito dos comportamentos e ações dos heróis dos *media*. Algumas cenas nos possibilitavam identificar qual personagem estava a ser reproduzido nos contextos lúdicos, enquanto em outros momentos precisamos recorrer às crianças para que elas contassem e descrevessem o que estavam a fazer, a brincar, a “imitar” /reproduzir.

Ao procurar literatura (artigos científicos atuais) que tratasse o tema relativo aos heróis dos *media* e o universo infantil, deparamo-nos com uma relativa quantidade de trabalhos que discutem o assunto, a partir de outra perspectiva, como: ídolos do futebol; heróis do futebol; *media* e herói desportivo; futebol-arte, atleta-herói e *media*; entre outros temas de natureza semelhante. Muitos trabalhos sobre desenhos animados foram encontrados, mas a respeito, especificamente, dos heróis dos *media* é mais difícil identificar produções.

No entanto, Salgado (2005: 8) discute temas sobre animações da televisão que permite-nos entender como “o desenho animado traz valores e modelos determinados que serão copiados pela criança, no sentido de afetar e modelar sua conduta”. É por isso que identificamos muitas semelhanças entre as características da personagem *Ariel*, Rainha do mar, com uma das meninas na sala de aula.

A rainha do mar *Ariel* é uma personagem que explodiu no final da década de 80 e início de 1990 num filme de animação da *Disney*. Ela é uma sereia, bonita, divertida, alegre, curiosa, cheia de iniciativa, feliz, gosta de músicas, aventureira, apaixonada e ávida por aventuras. Uma das meninas escolheu ser representada na investigação por esta personagem, pois, como argumenta, ela se parece com a Rainha e “faz as coisas que ela também faz”.

Ao longo do ano, percebemos que as crianças, sobretudo as meninas, traziam a personagem *Ariel* para vários contextos na escola. As atividades escolares realizadas na sala de aula, como desenhos, permitiram encontrar elementos sobre tal figura mediática, nas brincadeiras que ocorriam nos espaços externos à sala, nos comportamentos e culturas lúdicas que as crianças produziam, seja nos momentos com as professoras E e F, ou quando estavam a brincar livremente.

O último personagem mediático que verificamos possuir grande expressão entre as crianças é *Ben 10* e seu relógio de poder. Advindo do universo das animações infantis, Ben 10 tornou-se um grande sucesso nos desenhos das novas gerações. Ele tem poderes de fogo, quando está no seu estado normal, e, quando doente (resfriado), por exemplo, eles são invertidos, tendo poderes criogénicos (frio e gelo). Possui um relógio de poder que o faz transformar-se em várias outras figuras, alienígenas. É por isso que muitas crianças se espelham nesta figura mediática. As crianças, por diversas vezes, utilizavam relógios (alguns semelhantes ao do Ben 10, outros não), e brincavam a transformarem-se em outras pessoas – tocando no relógio no seu antebraço como dispositivo para acionar poderes.

Em jeito de síntese, ao traçarmos as dinâmicas de figuras da esfera mediática, podemos constatar que os heróis que povoam as telas digitais com as quais as crianças interagem, apresentam-se como personagens cheios de qualidades, belezas, histórias, poderes, imortalidades, astúcias e modos de ser e agir que penetram o imaginário infantil e contribuem para a construção de pensamentos e significados bastante peculiares.

1.1 As atividades das crianças, propostas pelas professoras

Interessa-nos, agora, aprofundar um pouco mais sobre as atividades pedagógicas propostas pelas professoras. Elas contribuíram com ações que também foram registradas para que alimentássemos o diário de bordo da investigação.

Quando nos situamos no trabalho pedagógico realizado pelas professoras, é possível perceber a existência de uma cultura do movimento presente na vida das crianças, tanto na escola (através da Educação Física e do recreio) como fora dela - família e amigos.

Não resta dúvida de que o momento em que as professoras E e F, na escola, deixavam as crianças a brincar livremente era uma ocasião que lhes proporcionava grande prazer. Esta parece ser uma tendência geral (universal). Em países como Brasil e Portugal, esse aspeto aparece com veemência, afirmam Oliveira (2014) e Ferreira (2004), por exemplo, nas suas produções.

No que toca à organização pedagógica, a aula de Educação Física orientada pela professora F possuía um planeamento muito organizado. Ela planeava as suas aulas semanalmente, desenvolvendo-as uma vez por semana com as crianças da escola. Antes de iniciar cada aula, a professora buscava a turma na sala de aula e dirigia ao pátio situado nas proximidades da sala. As crianças deslocavam-se sempre em formato de fila (um atrás do outro), com alegria, para participar das atividades propostas pela professora de Educação Física. Com elas, ela fazia aquecimento, realizava exercícios que envolviam saltos e giros, rolar ano chão, girar os braços, correr pelo espaço, sentar e levantar, além de brincadeiras cantadas, entre outras.

Os circuitos psicomotores ocupavam bastante tempo da aula, em que a professora explorava nessa atividade o corpo e os movimentos, despertando nas crianças interesse em participar e aprender novos movimentos, novas expressões motoras. Como de costume, nos minutos finais das aulas de Educação Física, a professora deixava um pequeno espaço de tempo para a realização de brincadeiras livres.

Tanto nos momentos dentro da sala de aula, como observamos, quanto fora dela, as crianças apresentavam expressões motoras que, uma vez ou outra, se articulavam com as expressões (não só de movimento, mas conteúdos discursivos) dos heróis e personagens mediáticos. Em muitas situações, em que os meninos e as meninas brincavam de maneira livre, episódios surgiram, capazes de trazer aos nossos olhares as novas identidades/expressões motoras das crianças.

Vale a pena realçar que as expressões e identidades motoras, quando materializadas nas ações das crianças, não são aspetos que ocorrem sem trazer outro elemento junto a esses, pois existem outros fatores que também se fazem presentes durante esses fenómenos, como os discursos - a fala. Ao movimentar e dar vida às suas expressões, as crianças trazem consigo muitas palavras. Essas palavras, que reproduzem e reportam a discursos de outrem (alguém virtual ou não), passam a incorporar a vida das crianças, à medida que esses elementos compõem as suas ações, modos de ser, os seus sentidos e compreensões.

Dizer que o corpo humano infantil, no século 21, passou a realizar movimentos nunca antes vistos pelo homem é um tanto superficial. Afinal, desde a existência da raça humana, o corpo, no sentido anatómico, fisiológico, cinesiológico e biomecânico é o mesmo de há séculos atrás¹⁹. Acontece que muitas expressões motoras presentes na vida das crianças são advindas ou estimuladas, muitas e muitas vezes, por heróis famosos e personagens da televisão.

¹⁹ Certamente que no mundo esportivo e do desempenho humano, o corpo em questão já sofreu muitas interferências do meio externo, considerando os resultados surpreendentes que temos assistindo, por exemplo, nos Jogos Olímpicos e da Copa do Mundo, visíveis no mundo todo. No entanto, não é foco aqui na tese discutir o corpo nessa dimensão das performances, rendimento etc.

Por exemplo, *O golpe Hadouken*²⁰, descrito no ponto a seguir, desde a sua criação no final do século 20, é um exemplo de expressão (e porque não dizer identidade motora?) que ganhou espaço nas culturas (lúdicas) infantis – ainda vivo até os dias atuais. Trata-se de uma forma de expressar a posse de poder, valorizado pelas crianças em idade escolar. Em muitos momentos livres na escola, seja no recreio ou durante as aulas, as crianças expressavam-se e construíam identidades, a partir das referências de seu imaginário, advindas da cultura virtual, digital e mediática, que penetra as suas individualidades, bem como as suas relações com o outro.

1.2 Realçar a importância do corpo/movimento

Neste ponto, destacamos a descrição das atividades propostas pela professora de Educação Física, com especial atenção aos momentos em que as crianças brincavam – corpo/movimento.

Na escola, a professora F realizava, uma vez na semana, atividades de Educação Física no espaço apontado anteriormente aqui no trabalho. Dentre as atividades desenvolvidas pela docente, podemos destacar as brincadeiras direcionadas, algumas com músicas, danças, jogos de montar, saltar à corda, entre outras, além de alguns minutos ao final de cada aula para o brincar livre. O circuito psicomotor era uma tarefa educativa muito explorada pela professora, preparado de maneira que as crianças percorressem o percurso organizado, este cheio de obstáculos, desafios e tarefas a serem cumpridas.

Durante alguns encontros com as crianças na escola, observamos propostas pedagógicas da professora de Educação Física cujo objetivo era explorar o movimento infantil. As crianças percorriam o circuito de modo a executar um trajeto, individualmente e sem competições. Nesses circuitos, as crianças eram estimuladas a saltar com pés unidos, saltar lateralmente com um pé de cada vez, pisar sobre uma corda lateralmente (e caminhar), passar por cima de uma cadeira e depois debaixo de uma mesa.

As crianças, embora ainda muito pequenas, realizavam o circuito com perícias motoras bem definidas, os seus movimentos eram desenvolvidos com bastante destreza e precisão. Elas torciam umas pelas outras, à medida que cada uma passava pelo circuito, gritando o nome da pessoa várias

²⁰ Aduguem é uma maneira brasileira de dizer *Hadouken*, golpe desferido pelo personagem mediático Ryu (figura abaixo), do famoso jogo eletrônico Street Fighter (lutas). É um golpe que faz sair poderes das mãos que vão em direção ao inimigo.



vezes, incentivando a conclusão do percurso. Nesse momento em que elas torciam pelos seus colegas, permaneciam sentadas (observando), momento em que foi possível perceber uma nítida separação, de acordo com o género, pois os meninos sentavam junto de um grupo e as meninas não ficavam juntas dos meninos.

Durante um dos dias em que as crianças realizam esse tipo de atividade proposta pela professora, enquanto um realizava o percurso do circuito, um dos meninos, o Leonardo (Tartaruga Ninja), fazia algo diferente entre os colegas – simulava brincar de lutinha:

A professora falou com firmeza: Leonardo, agora é sua vez de fazer o percurso!

Ele respondeu: “Eu tô brincando de Ben 10”.

Professora: Agora não é hora de brincar de Ben 10.

Leonardo parou de “lutar” e realizou o circuito e parou ao lado de um colega que também fazia gestos de luta, como uma espécie de Aduquem.

Brincar de ser o *Ben 10*, a lutar com alguém, e simular proferir um golpe com as mãos, de modo a lançar superpoderes, são ações das crianças que expressam conteúdos advindos da cultura mediática que penetram a vida dos sujeitos. Ficar muito tempo parado, sentado no chão, a aguardar os colegas da turma percorrer um circuito (um a um), pode ser entediante e desagradável para alguns. Este facto parece-nos muito relevante.

Em muita literatura sobre a cultura do movimento, escapa uma compreensão de um corpo inerte, parado, sem se movimentar (Kunz, 1991; Surdi & Kunz, 2010). Os autores dizem que o indivíduo percebe o movimento como espécie de diálogo entre o homem e o mundo. A criança, por essência, é puro movimento. Os autores enfatizam que o homem vive numa dinâmica que permite criar e recriar os seus movimentos. E, na escola, percebemos o quanto este fenómeno é forte nas crianças.

Deixar de educar e explorar elementos dos *media* que as crianças trazem à tona no dia a dia é deixar de contribuir com uma formação global do indivíduo, esta que envolve a cultura corporal, a cultura do movimento. Enquanto brincam, as crianças reproduzem aquilo que vivenciam socialmente, em casa, na escola, etc.

2 Achados nos episódios da escola

Aqui trazemos pérolas e achados registradas no nosso acervo de dados, ao longo da investigação. São materiais que permitem compreender aspectos de duas dimensões, real e irreal, uma vez que entendemos a importância de dar visibilidade às questões que as crianças trazem à tona, de forma articulada com o referencial teórico que selecionamos para compor este trabalho e fundamentar as nossas análises. O aspecto real refere-se aquilo que está mais próximo do concreto, palpável, enquanto o irreal encontra-se mais situado na lógica da imaginação, do pensamento e da criatividade.

2.1 Episódio 1 - Dos estúdios *Disney* às moradas infantis: as crianças e seus heróis

Ao reproduzir o que as crianças vivenciam socialmente, percebemos a existência de vários elementos que atravessam as suas ações. É fácil constatar que, na infância, grande parte das culturas lúdicas carrega aspectos relativos ao universo de várias empresas de entretenimento, estas que proliferam e se difundem para todo o mundo, chegando às residências sem pedir licença.

Os desenhos e filmes infantis, compreendidos como produções culturais da contemporaneidade, cada vez mais têm sido produzidos de modo a atingir as crianças. O mundo *Disney*, por exemplo, fornece produtos recheados de histórias imaginárias cujos personagens alimentam e dão vida a esses universos fictícios, adquirindo modos de ser e identidades que se tornam importantes referências para as crianças em todo o mundo.

Figura 10 O mundo Disney



Fonte: Google imagens

Convém situar que estamos no contexto de uma indústria cultural²¹ do entretenimento (lúdico). Este contexto configura-se como um universo mágico, convidativo, sedutor e contagiante, que permite às crianças conhecerem um mundo composto por animações que escapam da lógica real.

A televisão, o vídeo, o telemóvel, entre outras tecnologias digitais, são recursos que dão vida àquilo que não existe. Estas realidades (heróis e personagens que transitam pelos canais) influenciam (como temos vindo a realçar) os discursos e as práticas diárias das crianças, as maneiras de agir e de brincar, passando a fazer parte dos seus comportamentos nos mais diversos espaços que ocupam, como na escola.

Constatamos que muitos dos heróis mais representados pelas crianças pertencem ao mesmo universo da criação. A *Disney* exerce um significativo papel na criação de personagens que, quando se tornam globalmente conhecidos, influenciam as práticas e comportamentos infantis, como identificamos em vários episódios ocorridos na escola, durante o período de inserção em campo.

Nesta pesquisa, constatamos que o personagem *Mickey Mouse*, a título de exemplo, não apareceu no processo investigativo em que observamos as culturas (lúdicas) infantis, provavelmente por ser um personagem de desenho animado mais antigo e atualmente não tão veiculado pela televisão na cultura mediática brasileira. Por outro lado, outros novos personagens surgiram e, nos dias atuais, fazem parte do repertório cultural infantil, das suas brincadeiras e dos seus diálogos.

Temos constatado, com a investigação, que inúmeros personagens da televisão, muitos advindos do mundo *Disney*, como *Sininho*, *Ariel* e *Elsa*, por exemplo, adentram as moradas infantis e permitem que as crianças estabeleçam interações. Este facto ocorre, como temos demonstrado neste estudo, em razão de muitas crianças permanecerem grande parte do dia em contacto com a televisão nas suas residências.

As razões pelas quais as crianças interagem horas do dia com a TV e os seus conteúdos não são foco de discussão neste trabalho, embora Buckingham (2007) tenha constatado, nas suas investigações, que os pais querem compensar a falta de tempo para brincar e estar com os filhos, equipando os seus quartos com brinquedos e objetos tecnológicos sofisticados – provavelmente muitos meninos e meninas (investigados) possuem vários recursos tecnológicos e digitais. No entanto, aquilo que elas aprendem, interagem, reproduzem e se apropriam nas suas vidas, quando em contacto com

²¹ Estamos num contexto da indústria cultural que exerce uma influência (radical e incontrolável) sobre as crianças. É essa indústria que preenche as prateleiras das lojas, supermercados e outros ambientes, em que suas marcas são transformadas em brinquedos, jogos, roupas, mochilas, cadernos, tênis, capacetes e vários outros objetos de utilização básica [ou não] na vida dos sujeitos. Algumas investigações, como as de Salgado (2005), Silva (2017), Maia (2017), que tiveram como objeto de estudo a criança, indústria cultural e personagens mediáticos, analisaram importantes relações entre o mundo da animação e as personagens Disney que nesse universo enriquecem as telas. É comum, nas análises de tais pesquisadores, que os desenhos animados são signos culturais voltados para a infância, que passaram a fazer parte da vida das crianças desde a metade do século do século 20 até os dias atuais, era das telecomunicações, virtualidades e tecnologias digitais.

essas fontes de tecnologias, é o que nos interessa, como a reprodução das características desses personagens e heróis com os quais elas estabelecem relações, desde muito cedo.

O Ninja Jiraiya, o Leonardo das Tartarugas Ninja, as Rainhas Ariel e Elsa, a *Tinker Bell* e a Sininho dos filmes *Disney*, bem como o imortal Batman, o incrível Homem Aranha, o Capitão América e Ben 10 e o seu super-relógio de poder, são personagens e heróis que exerceram maior destaque nas culturas e brincadeiras infantis das crianças da Escola Municipal investigada em Mineiros, Goiás.

Se a pesquisa (deixamos esta hipótese teórica) fosse ampliada e desenvolvida também em outras cidades e estados brasileiros, provavelmente muitos desses super-heróis apareceriam em comum entre os prediletos das crianças, dado o pressuposto que os canais e programas televisivos são universais nesta região do planeta, a considerar essa parte peculiar da América do Sul, o Brasil.

2.2 Episódio 2 – O inusitado...deliberado: corpo/movimento e espaço

Os movimentos tradicionais e os movimentos advindos da inspiração nos super-heróis constituem-se como referências tomadas pelas crianças. Durante as aulas de Educação Física, num dos dias em que estivemos na escola, com tempo chuvoso, a professora desenvolveu atividades com as crianças dentro da sala, utilizando balões coloridos. Provavelmente seja por causa de momentos como este, e de outros semelhantes vividos por elas, que as crianças constroem uma imagem de que a brincadeira pode ocorrer em qualquer hora e espaço, independentemente de como ele seja: aberto, fechado, no sol, na sombra, entre outros.

Um episódio que nos chamou muito a atenção foi uma brincadeira que envolvia a dança, realizada pelas meninas no espaço onde ocorriam as aulas de Educação Física, descrita na sequência:

Tinker Bell: gente, vamos dar a música da Beyoncé!

Elsa: vaaaamooooos... (com empolgação)

Ariel: vamos dançar agora (sorrindo)...

O trio de meninas começou a reproduzir uma coreografia, cantando uma música e os movimentos sincronizados e combinados. Era uma música bastante conhecida pelo grupo de meninas, que exigia uma série de movimentos complexos – mexer o quadril, os braços, pernas e cabeça. Elas permaneceram aproximadamente dois minutos a cantar e a dançar. Aproximamo-nos e perguntamos onde aprenderam a dançar a música. As crianças responderam-nos que foi num vídeo do *Youtube*.

Perguntamos, novamente: onde mais podemos encontrar esse tipo de música e dança? Elas disseram que é na televisão, com a Beyoncé.

Durante várias épocas do ano, a escola se propunha a realizar projetos que traziam a música e a dança como importante aspecto explorado pelas professoras das crianças. Elas montavam apresentações culturais na época da Páscoa, no período do dia das mães e dos pais, no mês Junino – com as festas caipiras – na semana do dia do Índio, do dia das crianças, e no final do ano, as comemorações natalinas. A Professora de Educação Física era a responsável pela elaboração das coreografias e ensaios, que ocorriam nos horários das suas aulas.

Ao trabalhar com a música e a dança no ambiente escolar, o corpo é tomado como objeto principal a ser explorado. O corpo em movimento, nessa perspectiva, permite o desenvolvimento de uma cultura do movimento, cultura esta destacada por Kunz (1991), desde o início da década de 90, no Brasil.

O autor defende a ideia de que o ser humano é inseparável do mundo em que vive, portanto, o corpo não está separado do mundo. O movimento humano não se reduz a um fenômeno simplesmente físico, como um corpo que apenas se desloca no espaço. Há uma intencionalidade no movimento desses corpos. E, na Educação Física, esses movimentos ocorridos na escola não se configuram como atividades mecânicas, pois são carregados de intencionalidades que contribuem para a construção de uma cultura do movimento. O que temos percebido é a realização de movimentos infantis (brincar) com a utilização de objetos ou brinquedos que, de certa maneira, permitem a invenção de novas maneiras de agir, movimentar e brincar.

Outro aspecto relevante na rotina escolar era a existência de um dia da semana, em que as crianças podiam levar materiais diferentes para a escola. Referimo-nos ao “dia do brinquedo”, todas as sextas-feiras. Nesse dia “diferente”, que, por sinal, as crianças gostavam muito dele, os brinquedos que apareceram com veemência na escola são as tradicionais bonecas e bonecos de super-heróis.

No dia do brinquedo, verificamos que os materiais levados pelas crianças são, geralmente, brinquedos simples. Elas não costumam utilizar jogos educativos, pedagógicos ou quebra-cabeças. De maneira geral, elas não levavam brinquedos que desenvolvessem a intelectualidade, como quebra-cabeça e outros. A escola proibia o uso de equipamentos eletrônicos, por isso elas não os levavam.

2.3 Episódio 3 - A imortalidade infantil em questão

Ao conversar com as crianças, percebemos o quanto o aspecto da imaginação é forte e ao mesmo tempo um fenômeno que aflora com veemência na infância. As crianças brincam de serem

imortais em vários momentos. Ou seja, por mais que nas suas brincadeiras e jogos elas “percam as suas vidas”, a sua imaginação permite que “num passe de mágica” elas “voltem a viver”, em razão dos superpoderes que possuem. Eis aí um ponto emblemático e interessante que temos observado na escola, a questão da imortalidade infantil, foco das próximas análises.

Gostaríamos de aqui apresentar alguns recortes das observações e episódios suscitados com as crianças na escola, estes que nos permitiram conhecer aspetos sobre essa categoria de análise, a “imortalidade infantil”.

Percebemos, ao observar as brincadeiras e jogos das crianças na escola, tomando como referência os heróis, que a imaginação infantil contribui para a construção de um sujeito forte, sem medo, poderoso e imbatível. São qualidades e adjetivos que as crianças constroem para si mesmas. Além disso, elas valorizam o facto de poderem “usar os poderes” para controlar o aspeto da vida, de modo a conferir uma nova vida (espécie de algo extra ou reserva), de acordo com os acontecimentos que sucedem nas atividades lúdicas que giram em torno do real e do fictício.

A descrição das cenas abaixo demonstra como “ser imortal” é um aspeto que as crianças valorizam.

Em uma terça-feira, na escola, pela manhã, a professora E, pedagoga, levou as crianças para a sala de vídeo num dia chuvoso para elas assistirem desenhos no canal do *Youtube*. A turma de 13 crianças se juntou com a turma do 1º ano para assistir a programação. Os meninos e meninas, sentados no chão da sala, assistiam desenhos animados. De repente, no fundo da sala, Leão e Leonardo começaram a brincar de atirar (simulando ter um revólver em suas mãos). Observamos a cena, em que um simulava atirar no outro, enquanto os outros se concentravam na televisão. Leão e Leonardo, reproduzindo a cena de segurar a arma e mirar no alvo, além de efetuar vários disparos, usavam seus corpos para se esquivar dos tiros que vinham em sua direção. Eles pulavam, agachavam, rolavam no chão, ao passo que produziam sons com a boca (pei, pei, pei...), à medida que disparavam os tiros. (Diário de bordo do investigador).

Após assistir e registrar aquelas cenas, aproximamo-nos das crianças e interagimos com elas na brincadeira. Perguntamos o que estavam a fazer e ao que brincavam. Os meninos disseram que eram o Ben 10 (ambos) e que tinham em suas mãos a arma do Hulk. Com a arma, eles atiravam um no outro. Ao questionar se eles não morriam, de tanto levar tiros, Leonardo disse que eles possuíam poderes que faziam nunca perderem as suas vidas: “a gente não morre, porque a gente tem poder”.

A frase entre aspas é muito curta, mas diz muito. Pensar que superpoderes são capazes de preservar a vida faz parte de um processo imaginário bastante significativo. Os autores, que já

convidamos para dialogar aqui neste trabalho, principalmente aqueles que discutem o jogo, o brincar, a cultura lúdica, bem como a imaginação, são enfáticos em dizer que a criança constrói um universo imaginário à parte. Tal universo se desconecta, por um lado, com o mundo lá fora, e por outro, se articula com o mundo de personagens e heróis que habitam as suas vidas e fazem parte do processo subjetivo da infância e das suas referências.

Ao buscar literatura que investiga e discute esta temática sobre a imortalidade à luz da concepção infantil, encontramos vários trabalhos que tratam de aspetos relativamente próximos, como o caso dos vampiros (Kohn, 2012; Tecchio, 2012) – que abordam discussões lendárias e mistérios da vida e da morte. Mas, foi o artigo de Martinez (2009) que nos chamou mais atenção, principalmente por nele encontrarmos um aprofundamento sobre o brincar e a realidade virtual, especialmente sobre o mundo de videogames, assassinatos e imortalidade.

A questão de a criança sentir ser um sujeito imortal, no jogo e na brincadeira, tem muito a ver com o que Martinez (2009) explora no seu estudo, o qual analisou esse aspeto, a partir das duas realidades, a psíquica e a material. Desde muito pequenas, as crianças lidam com cenas de violência, agressões e mortes, no jogo de videogames, nos desenhos animados e filmes, entre outros, que acabam por serem naturalizadas por elas. Diz a autora, matar o outro não fere a civilização, pois trata-se de algo virtual. “O desejo por ser o autor dessa morte é autêntico, ele nasce e está latente no universo do inconsciente a que Freud deu o nome de realidade psíquica” (Martinez, 2009: 158).

Nesse sentido, vemos que a brincadeira, a criatividade, o sonho e a imaginação se configuram como características favoráveis para o desenvolvimento da criança, em que a questão da imortalidade aparece em muitas situações ao longo da sua vida. No caso dos meninos que brincavam na escola, com as cenas descritas acima, afirmavam não morrer pelo facto de possuírem poderes, afinal, “no fazer de conta, encontra-se um espaço onde é possível fazer circular as paixões humanas, os desejos, em todos os níveis, o princípio de prazer” (Op. cit: 158).

Durante outro momento na escola, identificamos nos discursos das crianças outro fenómeno, a imortalidade. Elsa e Jiraiya, uma menina e um menino, sentados numa cadeira realizavam uma atividade pedagógica. Elsa tinha selecionado a figura de uma motocicleta para recortar da revista e colar no seu caderno, enquanto Jiraiya folheava os materiais para escolher as suas figuras.

Ao aproximar das crianças e perguntar à Elsa porque escolheu a imagem da “motocicleta”, a menina expressou:

Elsa: Essa moto faz a gente correr muito e voar bem alto!

Pesquisadores: Mas você não tem medo de cair e machucar, Elsa?

Elsa: Nãooooooooo, você esqueceu que eu tenho poderes e se algum dia eu morrer eu posso voltar de novo?

A imortalidade como desejo da criança é entendida pela mesma autora, à luz das análises de Freud, como aspeto forte e latente, guardado no inconsciente de todos nós, pois estamos convencidos da nossa imortalidade. A autora debruçou-se nos trabalhos de Freud, sobretudo nas obras de “a guerra e a morte” (1990), para compreender esse fenómeno. Parafrazeando com Freud, Martinez (2009: 161) esclarece que a criança “encara a morte sem grandes problemas, mas o peso da educação e da cultura inicia o trabalho silencioso de negação e recalçamento e, por que não dizer, de construção da uma neurose”.

Quando a menina Elsa, sem medo de ser julgada, nos diz que, “se algum dia morrer, pode voltar de novo”, a sensação de poder, domínio e controle sobre a vida e morte faz parte de uma cultura (lúdica) que não se desprende do imaginário infantil, da ficção, da fantasia. Ser imortal, na conceção infantil, é um privilégio, que, provavelmente, faz parte apenas do mundo da criança. Nesse terreno que envolve o universo fictício, Martinez (2009), citando Freud (1990: 292), registra a seguinte reflexão:

Nos deparamos com a morte e, porém, com a possibilidade de sobreviver, pois “no campo da ficção encontramos aquela pluralidade de vidas que precisamos. Morremos na nossa identificação com o protagonista, mas sobrevivemos à sua morte e estamos dispostos a morrer outra vez, igualmente com outro protagonista” (Op. cit: 162).

A criança, ao deparar-se com a morte de modo a considerar a possibilidade de sobreviver, encontra a multiplicidade de vidas que o mundo fictício (do faz de conta) oferece. Morrer e estar disposto a viver outra vez não é algo difícil de acontecer nos jogos e brincadeiras infantis. Em muitas situações ocorridas na escola, vivenciamos cenas como estas, em que as crianças se tornam protagonistas das suas ações, ao criarem e construírem o enredo das suas culturas lúdicas.

2.4 Episódio 4 - No dia das crianças, os heróis em cena

Queremos destacar nesta parte da tese um episódio ocorrido, na escola, dia 11 de outubro de 2016, véspera da data em que se comemora no Brasil o *dia das crianças*. Foi um episódio marcado por um desfile feito pelas crianças na Unidade de Educação Infantil (todas as turmas²²), no pátio onde elas mais gostam de brincar e fazer aulas de Educação Física.

²² O referido episódio ocorreu em um dia em que todas as crianças da escola participaram de um evento organizado pela Unidade Escolar – comemoração do Dia das Crianças. Embora outras crianças apareçam nas imagens, focamos apenas naquelas que efetivamente participam da investigação.

Nesse episódio, em que a escola comemorou o *dia das crianças*, elas, as protagonistas desse processo, trouxeram à tona os mais variados tipos de personagens dos *media*, que temos discutido e refletido até o momento, entre outros mais. São muitos heróis e heroínas que povoam o universo infantil. Com eles, as crianças interagem e exploram a imaginação, quando brincam e se apropriam dos seus poderes, astúcias, qualidades, atributos, maneiras de agir e ser.

O momento foi organizado pela direção e coordenação da escola, durante toda a manhã, com as turmas do matutino, e à tarde, com as turmas do vespertino. As crianças chegaram à escola já com as suas fantasias, umas com mais adereços e acessórios, outras com menos ou quase nada. A maioria foi fantasiada ou vestida com a roupa de um personagem, herói, heroína ou figura mediática. Ao chegarem à escola, os meninos e as meninas acomodaram-se nas suas salas de aula, até que a organização do espaço na parte externa ficasse pronta, local do desfile de fantasias.

Figura 11 As crianças e as fantasias do desfile



Fonte: Acervo do pesquisador

Na sala de aula, já prontas para participarem das atividades, as treze crianças colaboradoras da investigação estavam presentes e esperavam para se deslocarem à parte de fora. Enquanto aguardavam na sala, em ritmo de agitação, conversamos com elas e fizemos algumas provocações. Perguntamos: será que lá fora existe algum herói de verdade? (tom de suspense). Algumas responderam que sim, outras disseram que não sabiam, algumas ficaram a pensar e a balançar a cabeça, sinalizando não saber, ou ter dúvidas.

Um dado interessante é que percebemos a existência de fantasias repetidas entre as crianças, considerando que havia mais de 70 meninos e meninas das outras turmas. Batman e Princesa foram as personagens mais comuns entre elas. No entanto, muitas outras surgiram nesse dia. No quadro abaixo, apontamos, aleatoriamente, as fantasias, trajes e personagens identificadas naquela manhã.

Quadro 7 Heróis, trajes e fantasias das crianças na escola

1	Batman
2	Princesa
3	Homem Aranha
4	Menino Maluquinho (com a panela na cabeça)
5	Super Homem
6	Turista (com roupa de banho)
7	Princesa Elsa
8	Traje anos 80
9	Gatinha
10	Ben 10
11	Tigresa
12	<i>Cowboy</i>
13	<i>Cowgirl</i>
14	Chaves (A turma do Chaves)
15	Mônica (Turma da Mônica)
16	Mulher maravilha
17	Mulher metade gato e metade borboleta
18	Jogador de futebol
19	Médica mirim
20	Monstro
21	Hulk
21	Joaninha
23	Palhaço
24	Borboleta
25	Princesa Pérola
26	Estudante
27	Sereia
28	Mágico
29	Policia
30	Fantasia de Carnaval

Fonte: Elaborado pelo autor

Identificamos pelo menos trinta diferentes tipos de fantasias e super-heróis. Registramos, naquele dia comemorativo, a presença de setenta e uma crianças, enquanto a média de presença é de oitenta por dia no cotidiano da escola.

Percebemos o quanto aquele momento de comemoração ao dia das crianças era bastante esperado por elas. Tratava-se de uma data diferente, com quebra de protocolos, por não ter sido um dia como os demais. Elas não ficaram o tempo todo dentro da sala de aula. Assim, observamos que a manhã recreativa foi marcada por atividades lúdicas, jogos e brincadeiras, sem a necessidade de separar as crianças por turma ou idades.

2.4.1 As crianças, os heróis e as heroínas dos *media*

No caso das nossas crianças investigadas, constatamos que cada uma tinha o seu herói/heroína.

As personagens mediáticas escolhidas pelas treze crianças, para compor os seus fenómenos lúdicos, foram diferenciadas.

Figura 12 As crianças e os super-heróis



Fonte: Acervo do pesquisador

Constatamos, também, que, embora não tivesse sido uma regra, a maioria das crianças foi com algum tipo de roupa temática ou fantasia, mas houve exceções, claro. Duas crianças ficaram um

pouco escondidas na imagem exposta acima, momento registrado com a professora da turma, antes de iniciar o “grande desfile”.

O Batman foi o super-herói que mais apareceu entre as fantasias dos meninos. É possível verificar tal afirmação no retrato da figura 16, em que aparecem pelo menos três personagens com as características e artefactos do herói. As professoras E e F criaram a fantasia “estudante”, como estratégia de ajudar aquelas crianças que não levaram figurino ou fantasias para a escola. Assim, foram os próprios uniformes das crianças que permitiram a criação fictícia dessa fantasia caracterizada como estudante.

A percepção que tivemos, ao observar as crianças a brincar livremente na escola neste dia comemorativo, 11 de outubro de 2016, foi construída com base nas expressões motoras produzidas pelas crianças, durante os momentos em que corriam ou se deslocavam pelos espaços. Elas movimentavam-se, algumas brincavam individualmente, outras em grupos, imaginando serem os heróis e personagens que as suas roupas e fantasias permitiam que fossem.

As crianças incorporavam nas suas ações as características dessas figuras mediáticas, visível nas suas formas de desfilar, andar, mexer os braços, correr, saltar, olhar, desferir golpes, lançar poderes, bem como defender e proteger-se. Esses fenómenos fazem parte das novas referências, expressões e identidades que as crianças aprendem pelo contacto com a televisão, internet e tecnologias digitais de informação e comunicação, de modo geral.

Buckingham (2007), ao discutir o crescer e o brincar na era dos *media* eletrónicos, reflete sobre fenómenos que envolvem as crianças, televisão e equipamentos digitais e mediáticos. O autor identificou nas suas pesquisas, no Reino Unido, que o contacto entre sujeitos e tecnologias tem sido cada vez mais intenso na cultura digital desenhada pela contemporaneidade, tempo da história que a sociedade atravessa. Esse contacto com o mundo tecnológico possibilita que a criança conheça o outro lado (virtual) existente atrás das telas digitais, onde vivem personagens fictícios que povoam a imaginação dos seres humanos, sobretudo das crianças.

2.4.2 Apresentação dos heróis à turma – o desfile

Gostaríamos de trazer também para as análises alguns recortes dos momentos em que os meninos e meninas se apresentam à turma, desfilando e exibindo não apenas as suas fantasias, mas também as suas características, dons, poderes e habilidades.

A maioria das crianças não demonstrara vergonha alguma, ao participar do desfile organizado e coordenado pela professora de Educação Física (F). A atividade ocorreu no pátio da escola, num tapete bem grande colocado ao chão para elas desfilarem pelo percurso. As seis turmas de crianças do período matutino participaram do desfile, momento bastante aguardado por elas.

Um a um, meninos e meninas tiveram os seus nomes chamados pelo microfone, e, cada um do seu modo, desfilou à comunidade escolar, mostrando o que tinham de melhor. Ser alvo de olhares, principalmente nesta nova cultura de valorização ao corpo, à imagem - roupas, acessórios em geral – é um tanto motivador. E não deixamos de observar essa questão nas crianças.

Figura 13 Apresentação dos heróis à turma da escola: Sereia



Fonte: Acervo do pesquisador

Enquanto os heróis e heroínas desfilavam sobre o tapete, embalados pelo som de músicas bem animadas, as outras crianças aplaudiam os seus colegas e observavam o desempenho de cada personagem enquanto caminhavam pelo tapete. Na figura 13, analisamos a performance da menina Sereia, que esbanjou sorrisos e despertou muitos aplausos e gritos dos espectadores.

Figura 14 Apresentação dos heróis à turma da escola: Batman



Fonte: Acervo do pesquisador

Na figura 14, observamos o Batman, menino que iniciou o seu desfile correndo em direção ao fim do tapete. A sua capa preta balançava, conforme ele corria. Já na figura 15, vemos o Homem Aranha, como disse o próprio menino, *Spider-Man*. O garoto efetuava lançamento de teias de aranha para o alto, como uma manifestação dos seus superpoderes. As crianças sentadas no chão, bem concentradas, observaram o Homem Aranha a exibir-se e não desviavam olhares – enquanto o “herói” sentia que era o centro das atenções.

Figura 15 Apresentação dos heróis à turma da escola: Homem-Aranha



Fonte: Acervo do pesquisador

Além das três crianças que trouxemos aqui no texto, para mostrar como sucedeu parte do desfile, na escola, muitas outras meninas e meninos também tiveram o registro fotográfico dos momentos em que desfilavam, com as suas imagens disponíveis para visualização nos anexos deste trabalho. Após o desfile das crianças, as professoras das turmas, coordenadora, diretora, funcionárias da secretaria escolar e apoio (merenda e limpeza) também desfilaram no tapete em ritmos de descontração e alegria – e o facto é que as crianças gostaram muito.

Percebemos o quanto os heróis exercem influência na vida das crianças. Particularmente neste episódio, constatamos quão expressiva é a imagem que determinados personagens mediáticos apresentam. As crianças não se baseiam apenas nas vestimentas e acessórios dos heróis, elas também se inspiram nas suas expressões, movimentos, golpes, maneiras de correr, atacar ou defender. Na escola, deparamo-nos com sujeitos pequenos que reproduzem (fielmente) aquilo que elas presenciam nos seus contextos culturais e sociais.

Perante tais cenas, convidamos a pensar e refletir conosco sobre o seguinte ponto: caso a cultura mediática lance ao mercado um novo herói que possua poderes diferentes daqueles que já vimos até o momento, como, por exemplo, alguém que caminhasse de “cabeça para baixo”, com o calçado nas mãos em vez de nos pés, certamente presenciáramos crianças reproduzindo esses mesmos movimentos (deixemos outra hipótese teórica). Portanto, se os heróis desempenham papéis que possuem valores e adjetivos positivos, as crianças tendem a brincar reproduzindo os mesmos valores, comportamentos e adjetivos que extraem de tais personagens – e vice-versa.

Nesse sentido, o professor de Educação Física, que trabalha com o movimento, por essência, precisa de olhar para este movimento - expressões motoras infantis - de modo a perceber o que as crianças manifestam enquanto linguagem e cultura corporal. Isto permitirá estabelecer diálogos com as crianças, compreender representações e significados que elas constroem, inclusive educar e construir conhecimento.

De maneira geral, as atividades recreacionais e lúdicas daquela manhã na escola foram muito diversificadas e atrativas. As crianças apresentaram os heróis que incorporam à turma. Elas desfilaram e apresentaram as suas performances (poderes, agilidades), as suas roupas e acessórios, de modo a chamar a atenção para aquilo que julgavam ser mais relevante e expressivo. Após a realização de algumas brincadeiras no pátio da escola, ocorreu o lanche, compartilhado entre todos, por volta das 09h30min. Em seguida, aconteceu o desfile das crianças. Terminado o desfile, elas brincaram um pouco, livremente, ao mesmo tempo em que aguardavam para o último momento da programação, relativo às brincadeiras aquáticas, na piscina.

2.4.3 Voltar ao corpo próprio – piscina do não utópico

Após o lanche e o desfile, a professora de Educação Física anunciou às crianças da escola, através de um microfone, que o banho na piscina estava autorizado. Imediatamente as crianças começaram a retirar as roupas, dirigindo à parte onde estavam as piscinas de plástico. Para encher as piscinas, foi necessária uma mangueira de borracha, que demorou certo tempo para encher todas elas, o que aumentava mais ainda a ansiedade e expectativa das crianças. Ao observá-las, com os seus trajes de banho, nas pequenas piscinas com água, remetemo-nos à ideia do corpo próprio, no sentido de refletir sobre corpo, a partir da percepção do sujeito em questão, no caso a criança.

Buscamos, em Merleau-Ponty (2006), uma reflexão acerca dessa dimensão do corpo próprio. Segundo o autor:

Constatamos pela primeira vez, a propósito do corpo próprio, aquilo que é verdadeiro de todas as coisas percebidas: que a percepção do espaço e a percepção da coisa, a espacialidade da coisa e seu ser de coisa não constituem dois problemas distintos. A tradição cartesiana e kantiana já nos ensinava isso; ela faz das determinações espaciais a essência do objeto, ela mostra na existência partes extra partes, na dispersão espacial o único sentido possível da existência em si. Mas ela esclarece a percepção do objeto pela percepção do espaço, quando a experiência do corpo próprio nos ensina a enraizar o espaço na existência. Ser corpo, nós o vimos, é estar atado a um certo mundo, e nosso corpo não está primeiramente no espaço: ele é nosso espaço. (Merleau-Ponty, 2006: 205)

O autor provoca-nos a pensar que o nosso corpo não está, em primeiro plano, no espaço. Pelo contrário, o próprio corpo constitui o espaço. Nesse sentido, entendemos que os corpos infantis compõem o espaço, permitindo a produção daquilo que temos denominado de cultura lúdica e motora.

Figura 16 O banho de piscina



Fonte: Acervo do pesquisador

Figura 17 Voltar ao corpo próprio



Fonte: Acervo do pesquisador

Não estabelecemos/construímos um debate com as crianças sobre o corpo ou o banho de piscina, tampouco as interrompemos durante o momento de brincar com a água. Tentamos entender o quanto significativo é oferecer um momento na escola para a prática de brincadeiras com água. As crianças disputavam por um espaço dentro das piscinas, que, pelas imagens expostas nas figuras acima, são pequenas e muito rasas.

Na figura 17, atrás do muro branco (manchado), ao fundo, é o local onde está a piscina utópica. Uma estrutura do prédio escolar que até a presente data nunca foi explorada pelos

profissionais que lá trabalham. Utópica, porque as crianças sempre demonstraram ter vontade de conhecer a piscina da escola, local onde elas permanecem considerável tempo do dia, podendo ser, inclusive, chamado de segunda casa, mas que não tinham oportunidade para que um dia a piscina pudesse funcionar e estar disponível.

Mesmo assim, o dia 11 de outubro de 2016 possibilitou que as crianças, após as atividades que ocorreram na escola durante a manhã, pudessem retirar e desfazer as fantasias e personagens que carregavam e se apropriavam, e, apenas com os seus trajes de banho, retornassem ao corpo próprio, sem identidade de heróis, heroínas ou outras figuras mediáticas.

2.4.4 O valor do tempo – um tempo do presente

Ao brincar com os colegas nas pequenas piscinas, sem pensar em separações por faixas etárias ou gêneros, as crianças vivem o “presente interminável”, fenômeno que trouxemos para reflexão aqui no trabalho. No entanto, aos olhos do adulto, esse presente tem início, meio e fim. Para a criança, como vimos na investigação, o presente parece não ter fim. Benjamin (1987: 253) veio dizer que “fazer sempre de novo” se caracteriza como pura essência do ato de brincar, cuja realização da ação proporciona imenso prazer. É por isso que as crianças brincam de maneira a viver intensamente *o agora, o presente, o instante*.

Kuhn & Camilo Cunha (2020), ao retornar aos Mitos, referem-se a três grandes Deuses do tempo: o Chronos, Kairós e o Aeón. O Chronos marca o tempo dos relógios, dos calendários, das calculadoras. É um tempo sequencial, linear, contínuo, medido. Um tempo que nos dá a ideia de passado, presente e futuro; o Kairós, por seu lado, vai elevar a ideia de oportunidade. É o tempo da oportunidade – momento indeterminado de tempo, em que algo especial acontece. Tempo bom, que tem tudo para dar certo; finalmente o Aeón diz respeito ao tempo sagrado/divino, eterno, sem medida. Ele é representante da interioridade, do tempo, da vida, da existência. O tempo de Kairós e Aeón é a casa da imaginação, da criatividade, do sonho, do presente sempre eterno. São estes os tempos da infância, da criança e do brincar, tempos que o Kronos quer retirar, ao projetar, por exemplo, o futuro - muitas vezes a escola e os pais gostam do futuro.

Talvez esse fenômeno temporal (Chronos), que persegue e atravessa a vida dos sujeitos (e das crianças), seja um dos grandes problemas a interferir nas condições objetivas e subjetivas na educação das crianças, principalmente as das novas gerações.

A educação das crianças é aquela ocorrida tanto em âmbito familiar quanto na escola - espaço formal educativo - onde o *Kairós* (também) exerce o seu domínio, pois está assente na cronologia do relógio, da produtividade, do progresso, da regra burocrática (Agamben, 2005; Oliveira & Salgado, 2014), e, que, no limite, parece desumanizar o homem, tornando-o *homem-máquina* (Camilo Cunha, 2019).

Oliveira e Salgado (2014), ao refletirem sobre a infância e o tempo na perspectiva do adulto, trazem os tempos *Kronos* e *Kairós* para o debate, na tentativa de convidar a sociedade, pais, educadores e outros a compreenderem a importância de respeitar o tempo das crianças. Elas, os sujeitos pequenos, encontram-se num terreno fronteiro, acelerado e cronometrado, que tem sido definido pelo tempo controlador, este que forja o homem a viver ligado ao relógio, pois nessa concepção tempo é dinheiro (Oliveira & Salgado, 2014).

Neste contexto, muitas vezes o brincar é interrompido e/ou atravessado por fatores, condutas e comportamentos moldados por uma lógica operante na sociedade. Esta lógica é fruto de um sistema que tem sido cada vez mais fortalecido e construído pela sociedade na cultura contemporânea, a caminhar a passos acelerados rumo à globalização e consolidação de uma cultura digital, virtual a serviço do progresso, das inovações tecnológicas e da produção.

Os registros das brincadeiras infantis na piscina permitiram direcionar as nossas análises para um ponto importante. Se as crianças gostam tanto de brincar com a água, em qualquer situação, porque a escola não prioriza ações com atividades aquáticas nos demais meses do ano? Mais ainda, se a própria escola possui um local específico para a realização dessas atividades, qual a razão para o espaço não poder ser utilizado?

Sabemos que a Prefeitura da cidade não objetiva realizar manutenções nas unidades escolares que possuem piscinas – não é o foco da atual administração. Durante a investigação, não tivemos a oportunidade de verificar, junto das autoridades competentes do município, quais as razões para não investirem nesse aspeto (eis uma lacuna da investigação – tema para outros estudos).

E assim começamos a responder aos objetivos “e” e “f” da investigação: conhecer as novas formas de práticas motoras na infância; identificar as práticas motoras (brincar, jogar, competir, cooperar) das crianças que ocorrem em função dos heróis referidos. Através do desfile, dos jogos e algumas brincadeiras realizadas pelas crianças, pudemos conhecer e identificar práticas motoras infantis.

3 Workshops lúdicos

As oficinas (*workshops*) realizadas com as crianças foram organizadas, divididas e exploradas em três partes, de acordo com os temas de cada uma delas. Desenvolvemos oficinas que explorassem a produção das próprias crianças, ou seja, que nos permitissem recolher dados (objetivos e subjetivos), a partir da realidade vivenciada por elas.

Para além de identificar gestos, expressões e processos discursivos das crianças na escola, propomo-nos a conhecer um pouco mais as brincadeiras mais praticadas e preferidas pelas crianças, seja nas suas residências, seja no ambiente escolar, a fim de identificar, através dos desenhos, recortes, colagens e fotografias, o que contém (ou não) de novo nesse “movimentar” através do brincar. Além disso, procuramos analisar se, nos desenhos infantis personagens dos *media* ou elementos da cultura mediática, existem aspetos que aparecem no imaginário e cultura lúdica das crianças.

3.1 Oficina dos desenhos

Nesta oficina, as crianças foram convidadas a produzir desenhos sobre as brincadeiras e os jogos de que mais gostam de fazer. Muitos desenhos foram elaborados pelas crianças durante a oficina. Trazê-los integralmente (todos) para a tese seria um excesso – mas inserimos nos anexos do trabalho os desenhos não utilizados aqui nas análises. Dessa forma, selecionamos alguns conteúdos para compor esta parte do trabalho, com a pretensão de trazer para as interpretações das integridades e fragmentos aqueles que possuem consonância com os objetivos e objeto da investigação.

3.1.1 Desenhos das brincadeiras em casa: o que mais gostam de fazer

Nesta parte da tese, apresentamos o que as crianças dizem, através de desenhos, ilustrações, pinturas no papel e explicações discursivas, sobre momentos lúdicos vividos em suas casas. Para tal, selecionamos para a análise desenhos de três crianças: Leão, Gata e Tigre – que tiveram oportunidade de colori-los na escola. Constatamos uma grande concentração - uns fizeram-no com mais rapidez, outros nem tanto. A Professora E demonstrava certa admiração, em ver as crianças construírem um bom trabalho, estimulando-as a esmerarem-se, sem interferir nas suas escolhas e nem nos seus rabiscos.

Quando as crianças terminaram de colorir os desenhos, fazendo margens na folha de papel, como espécie de acabamento, já era praticamente hora de irem para casa. Recolhemos as atividades e deixamos a conversa com elas sobre as suas produções para o próximo encontro. Assim, aquando do novo encontro, levamos os desenhos, mostramos-lhes (um a um) e pedimos para nos contarem o que haviam feito naqueles papéis.

Leão esclareceu-nos que o seu desenho, exposto na figura 18, se referia a uma brincadeira de “bola” com o pai (futebol). Conforme narrou o menino, eles costumam “jogar em casa nos finais de tarde”. Quando os meninos estão a jogar futebol, percebemos um fenómeno bastante interessante. O “agora”, para eles, parece não possuir um fim. O presente torna-se interminável, quando brincam, perceptível nas suas maneiras de agir, jogar e falar.

Nessa perspetiva, retomamos o que Bakhtin (1992; 1995) e Benjamin (1987) dizem sobre o aspeto do “interminável”. Bakhtin (1995) vê a dialogia como categoria básica da conceção de linguagem (fala/corpo/movimento), em que toda enunciação faz parte de um processo de comunicação interminável. Ou seja, a palavra não pertence só e exclusivamente ao falante, ela carrega enunciados de outrem, sendo, portanto, interminável.

Já Benjamin (1987), nas suas obras escolhidas, destaca o presente interminável que a criança vive, quando brinca e, naquele momento, se entrega por completo à brincadeira, ao jogo, sem pensar no depois. Benjamin (1987: 253) diz que a criança “não quer fazer a mesma coisa duas vezes, mas sempre de novo, cem e mil vezes”. Jogar a bola traduz o que o autor nos explica, pois o sujeito, ao brincar, não cansa de fazer, repetidamente, aquilo de que gosta e lhe dá prazer. Trata-se de um hábito, que, para Benjamin, acontece por “fazer sempre de novo”, de maneira a proporcionar à criança uma “experiência devastadora”.

É nesse universo que a criança vive, no terreno do prazer, do brincar pelo brincar, de fazer o que gosta, neste caso, jogar futebol, como Leão nos contou. Fenómeno como esse citado acima, do menino que brinca a jogar futebol com o pai, pode ser a tradução de uma realidade vivida pela criança ou a manifestação de um desejo que prevalece sobre a relação entre filho e pai, presente no campo das representações. Quando Leão nos contou que “costuma jogar bola com o pai nos finais de tarde”, como seu desenho ilustra, reconhecemos que essa modalidade desportiva, desde muito cedo na vida da criança, representa e significa algo muito valioso, pois, afinal, brincamos e fazemos aquilo de que gostamos, sentimos satisfação em executar.

Figura 18 Desenho sobre o que Leão mais gosta de brincar em casa



Fonte: Acervo do pesquisador

Constatamos um possível ponto emblemático. O desenho de Leão não expressa uma relação direta com a cultura mediática, no sentido de conter algum personagem, herói ou celebridade dos *media*. As lentes que observam a figura 18 permitem olhar para além disso. Consideramos o futebol como um fenómeno mundial, globalizado na cultura contemporânea ao ponto de ser considerado o desporto mais popular do planeta – dada a sua repercussão nos diversos meios de comunicação e *media* eletrónicos. Provavelmente, seja por esta forte popularização que muitas crianças, desde muito pequenas, aprendem a gostar desse desporto. Além disso, as heranças transmitidas de geração a geração também não podem ser ignoradas. As crianças aprendem com a família, com o meio em que convivem. Desse modo, entendemos que esse fenómeno, aparentemente impregnado nas culturas lúdicas das crianças, advém, também, das muitas referências presentes nos diversos meios de comunicação e dispositivos eletrónicos, entre eles as brincadeiras com videojogos, entre outras.

O futebol é um grande desporto conhecido e praticado no mundo todo, capaz de atingir pessoas de várias regiões do planeta e, inclusive, de faixas etárias que abrangem crianças, jovens e velhos. Ilustrar num papel o jogo de futebol pode representar muitas questões, como o desejo de se tornar um jogador habilidoso e famoso, como Neymar Júnior, Lionel Messi, Cristiano Ronaldo; a vontade de possuir um espaço para a prática do futebol na sua residência; como também a necessidade de brincar de futebol com algum colega, ou até mesmo com os pais; dentre vários outros motivos. Mas por que será que o futebol é tão admirado, desejado, referenciado, assim?

Existem vários “heróis” que habitam o mundo do futebol, como os jogadores citados no parágrafo anterior. E, pelo facto de a cultura mediática atingir também as crianças com uma enxurrada

de imagens e informações sobre esse fenômeno mundial, que é o futebol, em muitas situações e momentos (lúdicos) do dia a dia, na escola ou em casa, isso aparece expressivamente nas suas práticas corporais, brincantes, como nos seus discursos.

Quando falamos em discursos, podemos citar os seguintes exemplos, como nas frases “eu sou o Neymar; eu sou o número 10” – advindas do contexto da investigação. Mas talvez o facto mais marcante neste jogo de futebol seja o herói de carne e osso: ou seja, o pai. O pai como afeto, segurança, presença, rosto – o pai de Leão, o seu herói!

Já a criança que elaborou o desenho da figura 19 (Gata), reproduziu uma atividade que gosta muito de fazer, quando está em casa, “andar de bicicleta”. O desenho da Gata expressa uma atividade lúdica vivenciada por ela em sua casa e na rua. Segundo a menina, com 5 anos de idade, ela vai para a escola de bicicleta com o pai. É uma atividade de que ela gosta muito de fazer, pois movimenta o corpo, dá-lhe a sensação de liberdade e autonomia.

Figura 19 Desenho sobre o que a Gata prefere brincar em casa



Fonte: Acervo do pesquisador

Apresentamos o desenho de Gata à turma, na sala de aula, e perguntamos-lhe se era divertido andar de bicicleta. A menina contou à turma que gosta muito de andar na rua da casa dela. Acrescentou que antes ela usava uma rodinha na bicicleta e que agora não precisa mais das rodinhas, porque consegue andar sozinha. Não depender mais de uma rodinha que serve como suporte de proteção, por mais simples que seja, significa muito para uma criança que gosta de encarar desafios e sentir controle sobre as situações. Trata-se de uma espécie de poder, diferente daqueles poderes fictícios que já vimos, no caso dos meninos que emanavam *Hadouken* – advindo de um contexto eletrónico, digital, virtual. É um tipo de poder mais concreto e real.

Muitas crianças da turma investigada não possuem irmãos, há exceções. E, percebemos, de modo geral, que a maioria dos desenhos sobre os jogos e brincadeiras que elas preferem fazer em casa trazem cenas de atividades individuais, sem outras pessoas ou personagens envolvidos, como os desenhos mostram, inclusive os que estão anexados no trabalho. Por outro lado, quando as crianças retrataram nos seus desenhos aquilo de que gostam de fazer na escola, as produções revelam o inverso dessa primeira constatação. Encontramos retratos de várias pessoas, personagens e super-heróis nas atividades ilustradas por elas, como é possível observar mais adiante.

Tigre fez um desenho (exposto na próxima figura) que traz o jogo de futebol, mais uma vez, como expressão de uma ocupação lúdica, no momento em que não está na escola, e sim fora dela, em casa. Trouxemos novamente este jogo, pois encontramos outras interpretações – de facto qualquer brincadeira/jogo/atividade tem infinitas e sempre possíveis interpretações outras e queremos enfatizar esse aspeto). Ao ser solicitado que nos contasse um pouco mais sobre os conteúdos que continham o seu desenho, Tigre explicou que fez a armação com as traves – conhecida, também, no Brasil, como golo. Tais golos (meta) existem no quintal da sua casa, de forma adaptada, pois lá tem árvores e um pedaço de terra, como nos conta a criança. Além disso, no seu desenho, também tem uma bola de futebol, de capotão – material resistente que não se estraga fácil.

Percebemos que muitas crianças trouxeram o elemento da bola de futebol e o jogo como atividade lúdica de grande preferência – por certo com iguais e, sobretudo, diferentes representações. Quando analisamos meninos e meninas a jogar futebol, não encontramos novos movimentos, ao observarmos as habilidades e as maneiras como jogar. No entanto, o que encontramos de novo são expressões motoras reproduzidas, quando comemoram os golos ou outros movimentos/acontecimentos.

São reproduções interpretativas, diz Corsaro (2011), quando a criança, ao ver o outro fazer algo, uma ação, a reproduz e tenta fazer o mesmo. Trata-se de uma reprodução da realidade, que

pode ser de um contexto social, lúdico, familiar, entre várias outras situações. Sarmiento (2005; 2013; 2018) chama esse fenômeno de culturas infantis, enquanto Brougère (2002) denomina de cultura lúdica. São processos culturais, de interpretação e reprodução, de cultura lúdica, presentes, por exemplo, no ato de jogar futebol na infância. Camilo Cunha (2019) enfatiza que, antes de serem culturais (cultura infantil, lúdica, motora, linguística), elas expressam um sentido ontológico do ser humano e de se ser humano. Ou seja, quando os meninos comemoram a execução de um golo imitando o Neymar, saltando, com gestos e movimentos que nós vemos constantemente na televisão, são as novas expressões motoras que estão à nossa frente, porque durante o jogo parece ser mais difícil encontrar algo de novo, de diferente, pois os jogadores correm, fazem passes, executam pontapés e dribles. Como refere Camilo Cunha (2019), para além da imitação, as crianças têm a capacidade de criar...sempre um criar e fazer o diferente. O homem (criança) é uma contínua manifestação de(a) diferença que começa e termina nele mesmo - expressão de uma síntese ontológica.

Diante o exposto, registamos uma indagação: será que essas novas expressões motoras apresentadas pelas crianças não seriam uma oportunidade para delas extrair elementos que provocassem momentos de conversas e ao mesmo tempo de reflexão, visando educar, na escola, a partir dos próprios elementos que trazem à tona? As professoras (E ou F) poderiam intervir, a partir desse contexto? Na nossa conceção sim, sobretudo por entendermos que conversar com as crianças sobre as coisas do mundo, muitas vezes reproduzidas por elas, possui significados distintos daqueles que realmente os factos aparentam ter.

Na figura 20, encontramos o desenho elaborado pelo Tigre, colorido, intenso e cheio de vida.

Figura 20 Desenho sobre a preferência de Tigre – brincar em casa



Fonte: Acervo do pesquisador

Além das imagens apresentadas nas figuras, temos outras que revelam aspectos muito interessantes, à margem dessas discussões, mas que, num outro momento, serão analisadas e exploradas, pois trazem conteúdos *relativos à fama, beleza, poder, afetividade*, entre outros valores e questões.

3.1.2 Desenhos das brincadeiras na escola: as preferências das crianças

O foco das próximas observações e análises objetiva convidar o leitor a conhecer e a pensar sobre as brincadeiras preferidas pelas crianças na escola.

Para conhecer e compreender o que as crianças pensam sobre as brincadeiras de que gostam de participar, quando estão na escola, selecionamos os desenhos de quatro delas, sendo três meninos, *Tigre, Onça e Jiraiya*, e uma menina, a *Tinker Bell*.

Tigre explicou-nos, primeiramente, que gosta de saltar à corda com os coleguinhas na escola, porque eles sabem bater a corda “foguinho”, um modo rápido de girar a corda para a outra pessoa saltar. No seu desenho, ilustrado na figura 21, ele está no meio a saltar enquanto os seus colegas Batman e Onça, sorridentes, batem a corda no chão.

Figura 21 Tigre a brincar na escola com amigos



Fonte: Acervo do pesquisador

Como pesquisadores atentos aos detalhes, que, por ventura, aparecem no contexto da investigação, perguntamos ao Tigre sobre a imagem (detalhe) que contém na sua roupa, especificamente na camiseta.

Pesquisador: Na sua camiseta tem a imagem de alguma coisa, Tigre, o que é isso?

Tigre: É a minha marca de poder.

Pesquisador: Nossa, que marca legal. O que essa marca faz?

Tigre: Ela que faz a gente pular bem rápido, sem errar.

Pesquisador: E alguém mais tem essa marca?

Tigre: Só eu que tenho (sorrindo).

Constamos como o aspeto do poder é algo fortemente desejado e valorizado pelas crianças. É um poder da própria criança sobre si e não um poder de controle e manipulação do outro. Se esse poder, eventualmente, surge, geralmente é um poder da justiça sobre um outro imoral, não ético (Camilo Cunha, 2019). Tigre concede a ele próprio os poderes de que gostaria de possuir. É um poder que o permite tornar-se mais veloz, perfeito na execução de movimentos, pois o erro está longe de ser algo que atinge os sujeitos com superpoderes, ou seja, os heróis. Como as crianças interagem, praticamente todos os dias, com inúmeros personagens da televisão dotados de poderes, facilmente elas incorporam os seus “sinais” – como o da camisola – nas suas vidas, comportamentos e brincadeiras. Poderíamos dizer que se tornaram híbridos (misturados, articulados, inseparáveis) processos que envolvem a vida infantil. As brincadeiras, os jogos, atitudes e ações das crianças

ocorrem de maneira *híbrida*, de modo a conter elementos das suas próprias vidas em consonância (imbricado) com elementos da cultura mediática advindos dos heróis e das heroínas – as personagens referências dos *media*.

Numa outra produção elaborada por Onça, amigo do Tigre na escola, observamos a preferência por outro modo de brincar. Percebemos que, no seu desenho, apareceu um “brinquedo gigante” (conforme nos disse), um enorme escorrega. Relatou Tigre: “estou brincando com os meus amigos no escorregar”. Curiosamente, não identificamos outras pessoas no seu desenho. Tal brinquedo fica localizado em frente à piscina da escola, esta que nunca havia sido utilizada por eles, embora tivessem muita vontade. Ao perguntar ao Tigre onde estavam os amigos dele, o mesmo respondeu: “eles estão numa fila atrás do escorregador, esperando a vez deles para escorregar”.

Figura 22 Onça a brincar com os amigos no escorrega da escola



Fonte: Acervo do pesquisador

Constatamos, nos discursos das crianças sobre os seus desenhos a respeito das brincadeiras na escola, que apareceu significativamente o fenómeno da cultura de pares. Tal constatação surgiu por identificarmos nos desenhos elaborados pelas crianças que elas não brincavam sozinhas.

As crianças valorizam o fenómeno do brincar com o outro, nos seus grupos de pares. Corsaro (2011: 127) argumenta ser esse fenómeno “um tema central na nova sociologia da infância”, pois

entende que as crianças produzem uma série de “culturais locais”, que “variam ao longo do tempo e entre culturas”.

Sendo assim, compreendemos que os desenhos elaborados pelas crianças, estes que expressam sentimentos, desejos e momentos vividos nas suas trajetórias, são instrumentos capazes de analisar as subjetividades infantis. Através dessas produções realizadas na escola, também conhecemos aspectos por detrás dos seus rabiscos e das suas ilustrações coloridas. Elementos da cultura mediática fazem-se presentes nessas produções, pois, indiretamente, os heróis do futebol, por exemplo, influenciam os comportamentos infantis e aguçam a vontade de se tornarem alguém semelhante, famoso e habilidoso.

Da maneira como Onça ilustrou o escorrega na escola, como vimos no desenho anterior, e nos explicou que se trata de uma brincadeira de que gosta muito de praticar com os seus colegas de turma, voltamos a analisar o contexto de seu desenho. A imagem abaixo, registrada meses depois da realização da oficina dos desenhos, capta a cena desenhada pelo Onça no seu trabalho.

Figura 23 O escorrega da escola



Fonte: Acervo do pesquisador

No desenho de Onça, encontramos uma semelhança muito grande com o escorrega da escola – como a fotografia acima aponta. O menino relatou, ao explicar as razões que o levaram a fazer o desenho, que “o escorregador é muito legal”. É um brinquedo alto, localizado de frente para a piscina

que está interdita. Percebemos que, durante os momentos livres na escola, as crianças fazem filas para escorregar no objeto, num processo ininterrupto, de repetidas vezes.

Ao analisar o desenho elaborado por Onça, verificamos que as crianças reproduzem a realidade da maneira como ela é. Isto é, seja através de desenhos, gestos, ações ou a própria fala, a criança materializa aquilo que é visto e vivido, ou até mesmo idealizado e imaginável.

Já na figura 24, Jiraiya diz-nos que gosta de correr e lutar com os seus amigos super-heróis. Os heróis, como observamos em muitas rotinas das crianças, tanto na sala de aula como nas aulas de Educação Física, povoam as suas imaginações, discursos, brincadeiras, e nos permitem entender que a cultura mediática faz parte da construção do imaginário infantil.

Registramos o seguinte diálogo com o Jiraiya:

Pesquisadores: Jiraiya, qual desses é você?

Jiraiya: Eu sou esse do meio

Pesquisadores: E quem são as pessoas que estão com você no desenho?

Jiraiya: São meus amigos, tudo super-heróis!

Pesquisadores: E onde vocês estão?

Jiraiya: Aqui na escola!

Figura 24 Jiraiya e as brincadeiras na escola



Fonte: Acervo do pesquisador

Existe uma relação muito forte entre o universo fictício e o mundo real da criança. O jogo de poder e prazer, que faz parte das culturas lúdicas infantis, aparece em vários momentos na vida dos sujeitos, principalmente dos meninos. Durante o ano letivo que observamos, intervimos e investigamos as crianças e professoras na escola, os super-heróis fizeram parte, direta ou indiretamente, de muitas rodas de conversas, manifestações culturais, motoras, músicas, objetos, brinquedos, materiais escolares e, sobretudo, nos modos de ser e agir.

Jiraiya considera-o uma pessoa/personagem/herói “forte, com poderes e cercado de bons amigos”, também heróis. O desenho acima é o retrato de muitos momentos vivenciados por eles na escola. Os meninos brincam ao salvar o mundo, de atacar os inimigos, de resgatar alguém que está em perigo... juntos, eles formam uma superequipa, esta composta por personagens que possuem poderes e são ávidos pela vitória, são imortais, invencíveis.

Quando nos deparamos com um desenho como este construído por Jiraiya, compreendemos que, para as crianças, os heróis não existem apenas na televisão. Quando elas os incorporam na escola, ao brincar, os heróis passam a existir e a ocupar os espaços percorridos por elas. As crianças dão vida aos heróis (na vida real), porque são elas próprias que se tornam os heróis.

É interessante notar que não é apenas o fenômeno do poder que as crianças valorizam e perseguem. A fama também se configura como outro elemento importante no universo infantil, como veremos.

Recorremos ao desenho de uma das meninas da turma de crianças, que, na ilustração a seguir, nos traz o desenho da menina *Tinker Bell*. Segundo conta a criança, estão a brincar na areia da escola, juntamente com a sua amiga. Nos desenhos das crianças, conseguimos identificar alegria e felicidade nas ações retratadas por elas, pois, em praticamente todos eles, as pessoas são retratadas sorrindo. Na escola, existe um espaço, espécie de caixa de areia, destinado às brincadeiras das crianças. Elas gostam de brincar aos castelos, fazer bolos, enterrar, fazer comidinha, rolar e saltar, etc. Tal espaço de areia, embora seja muito pequeno, para os meninos e meninas, é como se fosse um miniparque.

Figura 25 Tinker Bell e sua amiga na escola



Fonte: Acervo do pesquisador

É interessante destacar que *Tinker Bell* relatou, quando solicitamos que nos explicasse como era o desenho que ela havia feito, ser uma pessoa muito famosa, ao lado da sua amiga também famosa. Contou-nos, na sala de aula, essa curiosidade, o que permitiu constatar, mais uma vez, o aspecto da fama enquanto valor para a criança. Constantemente, observamos situações em contextos educativos, em que as crianças demonstram um significativo apreço por condições relacionadas ao *status*, ao dinheiro, à fama, à visibilidade. A pesquisa de Oliveira (2014) – minha dissertação de mestrado - realizada com uma turma de crianças da Educação Infantil de uma escola pública municipal, no Brasil, trouxe à tona questões muito emergentes sobre esses fenômenos. O que temos observado com muita expressividade, na cultura contemporânea, são crianças que valorizam o corpo e a beleza, com argumentos que nos permitem identificar esses pontos, como o diálogo estabelecido com *Tinker Bell* ilustra:

Pesquisadores: *Tinker Bell*, você e sua amiga do desenho são famosas?

Tinker Bell: Sim.

Pesquisadores: Por que?

Tinker Bell: Uai, porque a gente é bonita, você não está vendo? A gente tem o cabelo grande, tem dinheiro, usa salto alto...

Usar salto alto, ter o cabelo bonito, belas vestimentas, ser bonita e possuir vários outros adjetivos são produtos de uma cultura ampla, que atravessa, também, a vida e as culturas infantis das

crianças. Trata-se de uma cultura alimentada pela lógica do capitalismo global, do mercado de consumo aos sujeitos direcionado. Bauman (2008) fala desse fenômeno e afirma que o mundo tem construído uma sociedade de consumidores.

Nesta sociedade, temos assistido a novas maneiras de viver e estar no mundo, sobretudo nos tempos atuais da cultura contemporânea, esta que, por sua vez, contribui para a construção e fortalecimento da cultura mediática. Através desses produtos culturais disponíveis a todos, as crianças constituem-se, compõem culturas, constroem as suas identidades e os seus repertórios de movimentos. A questão que envolve o movimento aparece na escola, principalmente quando olhamos para esse fenômeno com lentes investigativas, críticas, reflexivas e científicas. Os movimentos produzidos pelas crianças, como ressaltamos no episódio do desfile, carregam marcas das personagens e heróis mediáticos.

Nesse sentido, entendemos que uma infinita rede molda e modela as relações que estabelecemos na/com a cultura que temos desenhado nesta era mediática, em que a internet, televisão, computadores, *iphones* e outros equipamentos exercem grande impacto.

Tendo em vista esse contexto anunciado, perguntamos: afinal, quais as principais razões e preferências que as crianças nos informaram possuir a respeito dos desenhos que elas produziram na escola? Além do que conseguimos captar e trazer para a tese, fruto dos encontros, intervenções e registros das observações no contexto educativo, há outros aspetos que apenas as próprias crianças poderiam explicar-nos. São conteúdos e subjetividades, que não somos capazes de apreender e compreender na sua totalidade e profundidade, ao descer ao poço. Conhecemos esses fenômenos apenas a partir de observações e diálogos, quando analisamos aquilo que a criança pensa e nos diz, acredita, age, reflete e imagina.

Com a oficina dos desenhos, compreendemos que as crianças possuem preferências por brincadeiras coletivas, em casa ou na escola; e os heróis que povoam as suas brincadeiras passam a existir não apenas na televisão, pois eles também penetram as culturas lúdicas infantis nas ações que produzem. As crianças tornam-se heróis e heroínas, famosos e dotados de poderes, dos próprios contextos que elaboram. Elas tornam-se protagonistas das atividades que produzem.

Observar os desenhos das crianças permitiu-nos refletir, analisar e interpretar conteúdos e discursos capturados, durante parte da recolha de dados. Foi um exercício que possibilitou conhecer aspetos do protagonismo infantil, principalmente no que diz respeito às brincadeiras que meninos e meninas mais gostam de fazer, quando estão na escola e nas suas residências.

3.2 Oficina das fotografias (espaços atrativos na escola)

Nesta parte da tese, objetivamos expor e interpretar aspetos relativos aos espaços propícios à prática das brincadeiras e do jogo, que traduzem o que as crianças mais gostam, quando estão na escola. As análises aconteceram através das imagens fotográficas produzidas pelas próprias crianças, numa situação da investigação organizada pelo pesquisador.

O olhar concebido pelo adulto a respeito de muitas coisas no mundo não (pode ser) é o mesmo olhar que as crianças imprimem sobre aquilo que está no seu entorno. Por esta razão, solicitamos às crianças que elas próprias fizessem os registros durante a oficina.

Para tal, disponibilizamos-lhes um aparelho digital (telemóvel), para que elas pudessem fotografar espaços ou atividades lúdicas com as quais muito se identificam ou gostam de vivenciar/realizar/explorar na escola.

3.2.1 Ambientes capturados pelas crianças: “a caverna do zumbi”

Esta oficina das fotografias ocorreu num dia de aula comum na escola, após a professora de Educação Física ter desenvolvido atividades recreativas com elas, como “batata quente”, “dorme cutia²³”, circuito nos bambolês e cordas²⁴. Essa atividade lúdica, a oficina, realizada com as crianças, fez parte de um processo que envolveu constantes observações, durante o ano que junto a elas estivemos. Foram contactos intensos e ricos no campo de pesquisa com os sujeitos participantes da investigação, que, além de permitir a construção de um diário de bordo (já expusemos essa dimensão), nos provocaram a querer conhecer aspetos do olhar infantil através da fotografia.

É a partir desses intensos contactos com a criança, na rotina escolar, que observamos algumas questões, que, de certa maneira, contribuíram com ideias para a realização de oficinas e atividades de intervenção, como esta, ao utilizar um equipamento digital que as crianças dominam naturalmente. Amparados por um campo teórico, que nos direciona em procedimentos e posturas que contemplam a etnografia com crianças, convidamos as crianças a dizer-nos (algo), através daquilo que elas mesmas observam e relatam.

Na figura 26, abaixo, uma das meninas da turma registrou duas fotografias interessantes e que dizem muito: a primeira imagem refere-se ao parque de areia onde, de maneira geral, as crianças

²³ Brincadeira de roda comum no Brasil, cantada. Uma pessoa coloca um objeto atrás de um colega e sai a correr, enquanto a outra pega o objeto e tenta alcançá-la antes que ela se sente ao chão.

²⁴ Refere-se a uma atividade onde a professora organiza vários objetos no chão, como obstáculos, e as crianças devem percorrer o percurso e realizar todas as tarefas que o circuito proporciona.

gostam muito de brincar; enquanto a segunda é de outro espaço, como o escorrega, ao fundo, junto com a piscina, cercada e coberta.

Figura 26 Imagens dos espaços preferidos das crianças na escola



Fonte: Acervo do pesquisador

Ao analisar essas duas imagens, notamos que a piscina da escola está coberta por uma lona e protegida/interdita por uma tela de arame com madeiras. As crianças não possuem acesso à piscina. Esse espaço, que poderia ser explorado para a realização de muitas atividades, as professoras não utilizam. O Brasil é um país com elevadas temperaturas, durante o ano, sendo bastante calor na maioria das regiões do país. E, mesmo com o clima quente e tropical, típico da região sudoeste goiana, no centro-oeste brasileiro, devido a uma política pública municipal, as escolas da cidade não possuem piscinas como espaço pedagógico. E, nesse caso, como a escola funciona numa casa adaptada e locada, e possui piscina, a mesma não recebe manutenção, reparos etc.

Perante este contexto, de “ter e não poder” (no caso da piscina), as crianças costumam utilizar o parque de areia para brincar nos momentos livres que possuem em alguns dias da semana. Além do parque de areia, que, na verdade, é apenas uma caixa retangular de cimento no chão, preenchida com areia, as crianças utilizam o pátio da escola para brincar, correr e se movimentarem.

Ainda neste contexto, gostaríamos de destacar um achado bastante revelador ocorrido no espaço do fundo da escola, palco de instigantes cenas com as crianças. Um dos meninos, Leonardo, registrou a primeira imagem abaixo, parte interna da dispensa/depósito da área de serviços. Ele contou-nos que aquele lugar “é a caverna do Zumbi”.

Pesquisadores: como assim a caverna do Zumbi?

Leonardo: [com tom de uma voz grossa] lá dentro é o esconderijo do Zumbi.

Pesquisadores: mas o que é um Zumbi, Leonardo?

Leonardo: são alienígenas que matam as pessoas e não morrem. E eu não tenho medo deles...

Figura 27 A caverna do Zumbi



Fonte: Acervo do pesquisador

Leonardo afirma que não tem medo do Zumbi, um ser que amedronta. A segunda imagem da figura 27 contém o registro de Leonardo, simulando enfrentar o tal Zumbi, demonstrando ser forte e possuir poderes extraordinários capazes de destruir qualquer coisa. Ele enchia de ar os pulmões, estendia os membros superiores e caminhava lentamente.

Na figura 28, na sequência, observamos as crianças adentrando a caverna do Zumbi, com passos lentos e cheios de astúcia. De repente, saem todas a correr e a gritar, porque o Zumbi “foi despertado” e atacaria os pequenos “super-heróis”.

Figura 28 . “Perigo” na caverna do Zumbi



Fonte: Acervo do pesquisador

Eis aqui, nas figuras apresentadas, um espaço da escola, que as crianças exploram para reproduzir cenas, comportamentos e atitudes vivenciadas cotidianamente nas suas interações com a cultura mediática. Ser criança e herói no jogo e na vida são características de um novo contexto, que passou a tornar-se mais forte, a partir da proliferação dos recursos tecnológicos, sobretudo a televisão, no século 21. São as tecnologias digitais, produzidas na cultura contemporânea, que trazem às crianças infinitas referências advindas de conteúdos e discursos que circulam nos *media*, através dos heróis e personagens que habitam esse universo.

Enfrentar o zumbi com seus superpoderes, sem medo, recai na outrora discussão que apresentamos sobre a imortalidade. As crianças demonstram não possuir medo de enfrentar o perigo, pois incorporam nas suas ações lúdicas os poderes dos super-heróis, nos quais se baseiam.

Na escola, as crianças manifestam, em muitos momentos, essa dualidade, em que, por um lado, se comportam como heróis (imortais) que constroem cenas sobre batalhas, disputas e vitórias. Por outro lado, se comportam como sujeitos mortais, que participam das atividades pedagógicas propostas pelas professoras. Essas trocas de papéis são marcadas por processos, em que as crianças distinguem aquilo que é real e ficção; o mortal do imortal; o jogo de faz de conta (abstrato) e a vida (concreto).

3.2.2 Fotografias dos espaços de que mais gostam de brincar na escola

Cada sujeito constrói uma percepção e atribui um tom àquilo que os seus olhos veem, o corpo fala e sente, e os ouvidos escutam. Nas imagens a seguir, trazemos retratos, sob o olhar da criança, capturados por elas mesmas, e interpretamo-los (um exercício hermenêutico) de maneira a considerar as entrelinhas, que, possivelmente, aparecem nas fotografias. Ao fazer as análises, destacamos que não nos prendemos a pequenos detalhes, como fotos tortas ou com parte do dedo na frente da imagem, mas naquilo que foi retratado, bem como nos sentidos que as imagens representam e significam para as crianças.

Figura 29 O pátio da escola (Educação Física)



Fonte: Acervo do pesquisador

O menino Onça fez o registro do pátio acima. Para as crianças investigadas, de modo geral, esse espaço é o local (único) onde podem correr e se movimentar de maneira mais livre. Diz Onça, “eu gosto daqui porque é onde a gente faz brincadeiras e Educação Física com a tia”. Eliza também participou do diálogo com o pesquisador e afirmou: “eu gosto de brincar ali, de pular corda, de dançar...”.

Nele ocorrem, diariamente, muitas atividades. É um espaço dividido para as várias turmas da escola. Há horários pré-definidos para cada turma utilizar o pátio. Neste local, as crianças brincam com as professoras, com os colegas, dançam, lutam, levam brinquedos. O pátio é localizado ao lado do “parque” de areia, separados por um muro de tijolos com cimento.

Quando chove, além de ficar cheio de água, o piso fica escorregadio e soa perigo às crianças. E, como não existe outro espaço amplo para as práticas recreativas, aulas de Educação Física, o que resta são as salas de aula, que já não são muito amplas nem com espaços para deslocamentos e atividades lúdicas. Isso reflete nas práticas corporais, no trabalho com o movimento do corpo, com a Educação Física, de modo geral.

É neste local que a professora realiza as atividades de circuito recreativo, onde ocorrem as danças e as brincadeiras de grupos. Sem dúvida, é um dos locais mais preferidos pelas crianças. É por isso que Onça fez o registro fotográfico deste local, porque nele as crianças jogam futebol e fazem a maioria das outras brincadeiras.

Além do pátio exposto na figura 29, do outro lado do muro há outro local que as crianças gostam bastante, pois é onde se encontram o escorrega e o “parque de areia”.

Figura 30 O escorrega colorido da escola



Fonte: Acervo do pesquisador

Elsa, da *Frozen*, fez o registro do escorrega colorido. Argumenta a menina, sorrindo e tímida:

Elsa: é legal brincar ali. Eu gosto de brincar de casinha em baixo do escorregador.

Pesquisador: você não tem medo de subir lá e escorregar?

Elsa: não, não precisa ter medo.

Crianças, geralmente, não têm medo, quando o assunto é brincar. Com a sua astúcia, vicissitudes e perícias motoras, elas ousam nas suas brincadeiras. Não há muitos brinquedos relacionados a um parque na escola. O escorrega é um deles. Compreendemos que, pela carência de outros materiais desta dimensão (parque), as crianças se apegam àquilo que é disponibilizado, como o escorrega. Desse modo, esse ambiente da escola apareceu como espaço preferido pelas crianças, porque elas brincam no objeto escorregadio e também na areia, situada ao lado.

Além do escorrega colorido, o espaço com areia chama a atenção não só de uma, mas de muitas crianças. Foi por isso que a Gata, menina de 5 anos, escolheu fotografar esse local – figura 31. Conforme explicou para turma toda, quando pedimos para dizer por que escolheu esse espaço, Gata informou:

Gata: eu gosto de brincar na areia com as minhas amigas Elsa, Elisa e Manuela.

Pesquisadores: e vocês gostam de brincar do que lá?

Gata: de casinha, de fazer comidinha, de fazer bolo...

Pesquisadores: e vocês comem o bolo de areia, as comidinhas?

Gata: nãoooo (ri), é tudo de mentirinha.

Figura 31 O parque de areia nas manhãs de sombra



Fonte: Acervo do pesquisador

Ao contar-nos que o bolo de areia e a comidinha eram de mentirinha, percebemos, nas culturas lúdicas infantis, os fenômenos descritos por Brougère (2002) e Corsaro (2011). As culturas lúdicas, como toda cultura, são produtos das interações sociais, bem como reproduções/imitações interpretativas. Assim, as crianças extraem dos contextos vividos com os adultos e com a cultura mediática (personagens) elementos que passam a compor as suas brincadeiras, imaginação e ações.

Fazer comidinha, bolo, brincar de casinha é uma reprodução das cenas cotidianas da cultura contemporânea. Obviamente, os adultos exercem uma forte influência, inclusive aqueles das novelas, programas da TV, como “*masterchef*”, *Big Brother (reality)*, filmes e outras atrações disponibilizadas no universo da televisão, com os quais a criança interage e deles retira diversos conteúdos.

De todas as imagens captadas pelas crianças no contexto da escola, a fotografia da piscina (figura 32) foi a que nos chamou mais a atenção. Quando pedimos que elas fizessem registros dos lugares de que mais gostam de brincar, apontar a piscina expressa algo bastante peculiar. Trata-se de um espaço que está no campo do desejo, da vontade, da imaginação. Essa constatação tornou-se muito mais evidente, concreta e forte, quando as crianças puderam brincar em piscinas de plástico, levadas pelos seus familiares à escola, no episódio do dia das crianças – abordado aqui no trabalho.

Figura 32 O escorrega, a piscina e a proteção de tela



Fonte: Acervo do pesquisador

Tratando-se da estrutura da piscina, deparamos com crianças perante a um panorama de expectativas versus realidade. Uma piscina utópica, que existe, mas está do outro lado, atrás de uma proteção, de um isolamento. Uma tela que protege as crianças do perigo de um possível abismo. Ao mesmo tempo, pode ser uma linha limítrofe, que simboliza uma estrutura em desuso, inútil, esquecida.

A piscina registrada na fotografia da criança expressa o desejo de apropriação de um objeto. O discurso infantil sobre a fotografia por ela realizada revela uma vontade latente. “Eu queria tomar banho na piscina e usar bóia”. É um fragmento discursivo, imagético e utópico situado no campo da vontade, da pretensão. Várias crianças da turma manifestaram o desejo de brincar na piscina. Elas disseram-nos que não utilizam, porque “a tia” (a professora) não deixa.

Diante desta afirmação, constatamos que o diálogo entre adulto e criança, mais do que nunca, é essencial para que alguns pontos sejam compreendidos. Entendemos que esta problemática envolve duas questões: i) a percepção da(s) professora(s) sobre o desejo das crianças em utilizar o espaço da piscina; ii) o diálogo, entre adulto/educador e criança, sobre as razões pelas quais não utilizam o local.

O primeiro aspeto só será possível ocorrer, se o professor se permitir a aproximar da criança ao ponto de estabelecer uma relação que seja capaz de ouvir e perceber aquilo que ela manifesta, durante as suas ações no contexto da Educação Infantil. Trata-se, portanto, de uma *percepção*. O segundo ponto (diálogo) será possível, se o professor flexibilizar as suas práticas pedagógicas, de modo a explorar, também, *o diálogo*, processos discursivos – cadeia da comunicação verbal – no seu trabalho com as crianças.

O trabalho com as crianças na Educação Infantil está longe (ao menos deveria) de ser uma atividade engessada, inflexível, uma receita a ser seguida ou protocolos a serem fielmente

reproduzidos. Ao ampliar as possibilidades de realização de um trabalho multi e interdisciplinar, dimensões que envolvem outras áreas de conhecimento são incorporadas ao ensino e ao processo de construção de conhecimento, estes que devem ocorrer independentemente do assunto e do contexto.

Cabe ressaltar que, no Jardim de Infância, a educação ocorre, também, através da educação motora, ou seja, pelo do movimento. Os teóricos convocados para as reflexões e teorizações, entre eles Kunz (1991), Surdi & Kunz (2010), Peres, Serrano & Camilo Cunha (2009) e Camilo Cunha (2019), atestam que o movimento humano é essencial para o desenvolvimento global do indivíduo. Possibilitar à criança experiências motoras, através do movimento corporal, é permitir a construção de uma bagagem que se estenderá por toda uma vida. O movimento, nessa perspectiva, não cessa, não para. E a escola, num trabalho articulado entre professores e alunos, seja no espaço da sala de aula, no pátio ou na piscina, é potencializador dessa construção.

Pelas fotografias, compreendemos que existem outros espaços da escola, além da sala de aula, que se configuram como ambientes a oferecerem oportunidades para o professor se aproximar das subjetividades infantis e, através dos assuntos que as crianças trazem à tona, educar e conhecer o universo delas. Elas colocam em xeque questões sobre a sua imaginação, desejos, vontades e fantasias, e, conseqüentemente, apresentam-nos as suas formas de observar o mundo que o cerca.

Ao interpretar as imagens relativas a esse mundo, constatamos que a escola possui espaços muito interessantes para as crianças, que não apenas a sala de aula (como nós adultos provavelmente pensamos). Para além de procurar entender elementos que as fotografias permitem-nos conhecer, procuramos também encontrar outros aspetos (articulados aos nossos objetivos) na elaboração de atividades lúdicas, como recortes e colagens, ocorridas no espaço da sala de aula.

3.3 A oficina dos recortes e colagens

As próximas análises voltam-se aos significados que as crianças constroem sobre brinquedos, jogos, produtos e dispositivos de *media* retirados por elas de materiais diversos (revistas, jornais, panfletos de propaganda), num *workshop* realizado na escola – plano da investigação. Procuramos verificar se personagens dos *media* aparecem em suas produções.

Convidamos as crianças a recortarem, individualmente, imagens de revistas, jornais, panfletos e outros materiais impressos que trouxessem elementos sobre as preferências que possuem, de maneira geral e livre. Os recortes serviram para compor um quadro com as colagens dos conteúdos por elas selecionados. Constatamos que as crianças escolheram vários objetos diferentes, além de ter

sido divertido participar do *workshop*. Elas conversavam, durante o momento em que escolhiam as figuras, teciam comentários sobre as escolhas dos colegas, se concentravam ao manusearem as tesouras, durante os recortes das imagens, e depois fixavam o olhar no papel, ao usarem o bastão de cola para fixar os recortes no material.

Após esta etapa, organizamo-nos em formato de círculo para conversar sobre cada um dos trabalhos produzidos, como espécie de um jogo – em que as crianças poderiam usar a imaginação para contar alguma história que tivesse relação com suas vidas e as imagens recortadas e coladas por elas no papel.

3.3.1 Os recortes selecionados: seus significados

As crianças permaneceram bastante tempo a brincar com o material que lhes disponibilizamos na sala de aula no dia da oficina. A escolha das figuras e imagens, contendo os brinquedos, jogos, objetos e outros itens escolhidos pelos meninos e meninas, foi bastante livre – não interferimos nas suas seleções.

A professora E, que acompanhava a turma, não auxiliou, durante o processo de recortar, pois as crianças receberam tesouras sem ponta para fazer tal procedimento. Foram entregues papéis (A4) e cola, para que as crianças agrupassem/colassem os seus recortes à folha de papel, compondo, assim, o seu trabalho de recortar e colar.

Dentre os objetos identificados, destacamos alguns: telemóvel, máquina fotográfica digital, televisão, avião, motocicleta e *notebook*, calçados (sandálias) da Barbie, etc.

Na sequência, trazemos alguns trabalhos desenvolvidos pelas crianças (expostos nas figuras abaixo) e apresentamos um quadro, elaborado para ilustrar exemplos de conteúdos selecionados pelos protagonistas do *workshop*.

Começamos com o trabalho elaborado por Lupita. Na sua produção, a menina trouxe alguns exemplos de dispositivos mediáticos, como telemóvel, câmara digital, televisão, assim como avião e automóvel.

Figura 33 Oficina recorte e cole, trabalho da Lupita



Fonte: Acervo do pesquisador

Figura 34 Oficina recorte e cole, trabalho da Elsa (Frozen



Fonte: Acervo do pesquisador

Para Elsa, a garota que recortou da revista esses objetos expostos acima, a “Barbie é a boneca dos sonhos de todas as meninas”. Ela afirmou não possuir calçado igual aos que visualizou na televisão, mas, por ter feito um pedido à família (pais), iria ganhar de presente no seu aniversário.

Percebemos, nesse contexto, a existência de um aspecto relacionado ao mundo do consumo e (também) direcionado à infância. A cultura mediática contribui com esse fenômeno, principalmente ao convidar as crianças a consumirem produtos sem medida. Através de propagandas e comerciais, até mesmo programas de televisão, como desenhos animados, entre outros, informações bombardeiam e seduzem as crianças, desde muito pequenas, de modo a convidá-las a conhecer o universo do consumo. Nesse universo, o “ter” torna-se mais importante do que o “fazer”.

Desejar ter os acessórios da Barbie, tal como Elsa nos conta, é reflexo das finalidades da indústria cultural. A busca pelo ter, ainda que não seja algo simples de ser conquistado, é um fenômeno perseguido pelas crianças na cultura contemporânea.

Constatamos um ponto, ao analisar os trabalhos de recortes e colagens produzidos pelas crianças. Nos seus conteúdos, alguns elementos dos *media* se fazem presentes, de alguma maneira, na vida das crianças. Referimo-nos ao aspecto híbrido mencionado no trabalho. Nesta atividade, também percebemos que a cultura mediática penetrou os trabalhos feitos pelas crianças. De certa maneira, reconhecemos que este tipo de trabalho abre portas para o professor explorar, junto das crianças, questões que permeiam práticas sociais, como globalização, alimentação, tecnologia, consumo, entre outros assuntos.

Não há, pois, como ignorar aquilo que a criança traz à tona nas suas atividades. Não só os educadores de crianças, mas a família, de modo geral, possui um papel fundamental no processo formativo/educativo dos sujeitos. E, educar, apropriando-se das questões que emergem assuntos e temas colocados pelas próprias crianças, mais do nunca, é relevante e essencial.

Na sequência, convidamos a observarem os recortes que os meninos Leão e Batman fizeram, respetivamente.

Figura 35 Oficina recorte e cole, trabalho do Leão



Fonte: Acervo do pesquisador

Figura 36 Oficina recorte e cole, trabalho do Batman



Fonte: Acervo do pesquisador

Os recortes e colagens de Leão e Batman permitem-nos refletir sobre pontos instigantes. Eles trazem aspetos distintos que possibilitam ampliar o olhar sobre o universo, por exemplo. Uma das

dimensões possíveis diz respeito ao planeta terra. Ao ser indagado por nós (perguntamos por que ele trouxe o planeta), Leão argumentou o seguinte:

Leão: esse é o planeta que nós (referindo-se a ele e seus colegas da turma) salvamos dos alienígenas.

Pesquisador: mas quais alienígenas?

Leão: os invasores da terra.

O planeta terra constante é protegido e salvo pelos heróis da turma de crianças, como na situação descrita pelo menino, Leão, acima. As crianças demonstram possuir um sentimento de proteção muito grande pelo planeta em que habitam. Em inúmeras cenas da investigação, elas simulavam salvar o planeta de possíveis ataques, seja de seres extraterrestres, de zumbis ou outros seres “do mal”. Os diálogos que estabelecemos com as crianças, geralmente, não são longos, elas dispersam muito rápido ou fogem do assunto com facilidade. No entanto, ainda que sejam reduzidos os excertos discursivos que conseguimos provocar e captar no contexto da investigação, reconhecemos que são preciosidades que merecem ser analisadas e interpretadas com atenção e rigor.

O quadro abaixo traz o extrato dos materiais recortados e selecionados por quatro crianças: Lupita, Elsa, Leão e Batman. A considerar os conteúdos expostos pelas crianças, perguntamos: o que elas apresentam em comum nas suas produções com os recortes e as colagens?

Constatamos que a bicicleta e o automóvel são objetos semelhantes. Pela fala das crianças, compreendemos que o transporte com rodas, através do carro, avião ou bicicleta, parece proporcionar a sensação de liberdade, de aventura e adrenalina. Ser veloz, no sentido de se deslocar rapidamente, como a velocidade da luz, principalmente sobre um objeto com rodas, para as crianças, acaba por ser muito prazeroso. Provavelmente, por permitir o deslocamento rápido, sem precisar movimentar o corpo, como se fosse algo mágico, de outra dimensão. Espécie de um “poder” que está muito próximo dos atributos que super-heróis possuem.

Quadro 8 Conteúdos sobre o workshop dos recortes e colagens (1)

Criança	Recortes e colagens (itens, objetos, <i>media</i> eletrónicas)
Lupita	Máquina fotográfica; avião; televisão; automóvel; telemóvel; mala de viagem.
Elsa	Motocicleta; prédio de andares; bicicleta; sandália da Barbie; sandália comum.
Leão	Bicicleta; automóvel; globo terrestre; pessoa ir à praia.
Batman	Bicicletas; caixa de leite.

Fonte: Elaborado pelo autor

Como vimos no quadro anterior, além dos objetos com rodas, outros também apareceram nos trabalhos das crianças, como caixa de leite, globo terrestre, máquina fotográfica, mala de viagem, passeio na praia. Cada um dos objetos selecionados possui significados distintos para as crianças. Se os objetivos da investigação fossem outros, valeria a pena questionar cada um dos outros itens selecionados pelas crianças. Mas, para manter a coerência e rigor metodológico, procuramos não perder o foco do nosso objeto de estudo. Além desses presentes acima, a título de conhecimento, outros itens, equipamentos ou *media* eletrónicos (presentes nos anexos) apareceram nos trabalhos que as outras crianças fizeram, a saber:

Quadro 9 Conteúdos sobre o workshop dos recortes e colagens (2)

Criança	Recortes e colagens (itens, objetos, <i>media</i> eletrónicas)
Manuela	Telemóvel
Onça	Automóvel
Eliza	Automóvel
Tigre	Telemóvel
Jiraiya	Arco e flecha
Gata	Telemóvel
Leonardo	<i>Notebook</i>

Fonte: Elaborado pelo autor

Observamos como determinados objetos, como telemóvel e automóvel, foram equipamentos bastante perseguidos pelas crianças na oficina. Nestes, elas encontram um mundo à parte, conectam

e desconectam-se com facilidade, como se dominassem, por um lado, uma infinita rede de imagens e informações, advindas do contacto com os telemóveis e computadores, e, por outro, a relação com os automóveis reflete aquilo que absorvem e extraem dos desenhos, filmes infantis e programas de televisão, os quais disponibilizam-lhes elementos de tal natureza.

Esses dados comprovam a tese defendida por Buckingham (2007), ao apresentar o panorama e algumas implicações de uma infância na era dos *media* eletrónicos. Percebemos que na escola as crianças trazem elementos dessa nova cultura, a cultura dos *media*. Nesta nova cultura elas valorizam os equipamentos e recursos tecnológicos produzidos pela sociedade, e deles se apropriam de modo a compor novos modos de brincar, aprender e agir na cultura contemporânea.

Diante de tal panorama, elaborado pelas crianças, durante a oficina, compreendemos que, com exceção do arco e flecha, os telemóveis, *notebook* e automóvel são dispositivos/objetos que pertencem ao universo tecnológico (e digital). Tais equipamentos, a cada dia, se aperfeiçoam e recebem inovações do mercado e novas incorporações, que caminham a serviço de uma sociedade com sede do moderno, atual e inovador.

3.3.2 Análise discursiva dos recortes selecionados – alguns exemplos

Trazemos, agora, alguns recortes das falas infantis, acompanhados de análises construídas, a partir dos discursos produzidos (dialogismo) a respeito das razões e escolhas relativos aos recortes selecionados por elas no *workshop* apresentado e explorado anteriormente. Enquanto a professora da turma recolhia os pedaços de papéis que haviam caído no chão, contribuindo com a limpeza da sala, o pesquisador mostrava os trabalhos das crianças, um a um, para que todas pudessem ver o trabalho do outro e, conseqüentemente, ouvir o que o colega dizia sobre a sua produção e dos diálogos mantidos. Constatamos uma *agitação entusiasta* no grupo. Percebemos aqui o que quer dizer Bakhtin (1992), quando refere que, na sua *produção estética da criação verbal* (das crianças), muitas vezes que surgem num discurso configuram-se como uma polifonia. Percebemos as múltiplas vozes que brotam nos discursos infantis. São vozes que carregam o discurso do outro, geralmente do adulto, das personagens (heróis) com as quais as crianças interagem na televisão, nos jogos, no mundo digital e nas suas vidas cotidianas. Apresentamos algumas falas/diálogos/discursos:

Lupita: eu comprei essa bolsa de viagem porque vou viajar para Goiânia²⁵. Vou fazer compras lá com a minha mãe.

Leão: o homem está indo à praia, ele vai brincar dentro do mar com as ondas. Só que não pode ir sozinho!

Leonardo: *esse é o notebook que eu trabalho*. Eu mexo nele e ganho muito dinheiro.

Quando *Leão* disse que há “um homem indo à praia, a brincar com as ondas no mar, só que ele não pode ir sozinho”, seu discurso revela a palavra de outrem que atravessa as suas maneiras de pensar, principalmente de falar. “Não pode ir sozinho”, como argumenta a criança, trata-se de uma recomendação, espécie de proteção do perigo, algo que aprendemos desde muito pequenos no ambiente familiar, com os pais. O enunciado, nesse sentido, lançado por aquele que produz o discurso, caminha ao encontro de um interlocutor, no caso o investigador e a professora. Nessas relações dialógicas, como Bakhtin (1992) argumenta, as vozes ecoam e ressoam a palavra do outro, de sujeitos que observamos, com os quais estabelecemos relações e dialogamos.

Esse fenómeno situado no campo da dialogicidade, que diz respeito à palavra (minha e) do outro, também é possível identificar no discurso de *Leonardo*, quando o menino diz: “esse é o *notebook* que eu trabalho”. Sabemos que uma criança de 5 anos não “trabalha” como um adulto. O trecho reflete de alguma maneira a questão relacionada ao *mundo do trabalho* e a valorização de um objeto que movimenta e alimenta um sistema capitalista: o dinheiro. É de alguma forma uma reprodução interpretativa – daquilo que escuta/observa.

Leonardo, ainda, completa: “eu mexo nele e ganho muito dinheiro”. Entendemos que ganhar muito dinheiro é bastante valorizado pelas crianças, pois, em diversos momentos, durante a pesquisa de campo, deparamo-nos com situações, em que essa concepção apareceu de maneira emblemática. Ganhar muito dinheiro, na perspectiva da criança, é um aspeto que representa poder e condições de conquistar aquilo que, às vezes, não está ao seu alcance. *Lupita*, por seu lado, demonstrou muita empolgação e vontade em viajar para Goiânia (capital do Estado de Goiás), para fazer “compras” com a sua mãe.

Comprar e ter posse daquilo que desejamos, além de só ser possível devido a uma favorável condição financeira (dinheiro), traz ao indivíduo a sensação de satisfação e realização. Convocamos Bauman (2008) para dar suporte a esse aspeto que pretendemos explorar. Em tempos de sociedade em rede, pautada no consumo, no descarte fácil e rápido de alimentos, produtos e objetos, e de uma cultura mediática altamente capaz de seduzir e render milhares de pessoas por todo mundo, o dinheiro

²⁵ Goiânia é a capital do Estado de Goiás, Brasil.

torna-se um signo que possibilita o ter, o ser, o poder. E é claro que as crianças, assim como os adultos, valorizam, e muito, essa ferramenta (objeto, meio) capaz de interferir exponencialmente.

A partir desses dados, constatamos que a palavra da criança, nessa cadeia da comunicação verbal, carrega o discurso do outro. Esse outro (sujeito) ocupa diversas formas e possui distintas identidades, podendo ser um personagem mediático, um herói da televisão, um pai, mãe, tio, tia, avó, irmão, vizinho ou qualquer outra pessoa ou figura que produz fala.

Também não devemos esquecer que, por exemplo, os desenhos animados possuem sujeitos capazes de produzir textos mediáticos, que, de certa maneira, através dos processos de interação e relação, passam a fazer parte da cadeia discursiva infantil. Assim como os discursos do outro passam a fazer parte do nosso discurso, da criança, da professora, etc, os movimentos/gestos/expressões motoras desses sujeitos e personagens também são tomados como referências, ao ponto de serem reproduzidos.

PARTE V - CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES

1 CONCLUSÕES

Nesta investigação, partimos de um problema resultado de uma inquietação, que motivou e provocou, a saber: os heróis que circulam nos *media* influenciam a cultura motora e práticas da Educação Física das crianças de 4 e 5 anos da Educação Infantil?

Após um longo período de inserção no contexto infantil, em que foram acompanhadas de perto, e com profundidade, as rotinas e atividades educativas sucedidas na Educação Infantil, ficamos a conhecer mais e melhor os fenómenos da/na construção das expressões motoras das crianças. Ficamos a conhecer que as suas expressões e identidades motoras se constituem e são produzidas por meio de discursos e práticas advindas da cultura e dos signos mediáticos; mas também de si mesmas – a enorme força e manifestação criativa que elas manifestam.

Percebemos, ao longo da pesquisa, com os seus vários momentos - *episódios na escola (episódios motores, achados, expressões), diário de bordo, observações, diálogos/falas/discursos, oficinas de desenho (casa/escola), fotografias, recortes e colagens* – que:

1 – De alguma forma o problema foi respondido e as questões do estudo foram alcançadas. Na dialética *crianças, media, movimento*, ficamos a conhecer configurações, produções culturais, diálogos, linguagens, práticas, características, influências – que deram respostas às nossas perguntas.

2 – Os nossos objetivos foram, de alguma forma, concretizados. Recuperando-os:

O *primeiro* deles incidiu em verificar como os heróis e heroínas, que circulam nos *media*, se fazem presentes nas brincadeiras das crianças. Constatamos que, quando as crianças desenvolvem atividades com o direcionamento da professora, esse aspeto aparece com menor intensidade. Por outro lado, quando se movimentam livremente, os seus jogos e brincadeiras trazem, com muita expressão, elementos das personagens e heróis nas suas ações, a exemplo do que vimos com as cenas de Leonardo (Tartaruga Ninja), quando brincava com seu colega de *Hadouken* – golpes e poderes de um lutador do jogo eletrónico.

O *segundo* objetivo pretendeu conhecer quais são os heróis que se destacam nos discursos, recortes, colagens e desenhos das crianças (construção das suas representações e práticas). Foi possível conhecer os principais atores mediáticos preferidos pelas crianças. Podemos destacar, dentre vários que surgiram no decorrer do ano letivo de investigação, os seguintes: Batman, Ben 10, Tartarugas Ninja, Princesas, Ninja Jiraiya, Rainha Elsa, *Tinker Bell* (Sininho), *Power Rangers*, Homem

Aranha, Capitão América e a Rainha do Mar Ariel. Além destes citados, mais conhecidos entre nós, outros personagens também se destacaram, como jogadores de futebol, Neymar e Messi, os Zumbis dos filmes de terror, alienígenas, algumas atrizes de novela – que foram inspiração para a escolha de pseudônimos das meninas, sem contar os grandes animais da selva, como Tigre, Leão e Onça. Nos seus desenhos, os heróis que aparecem foram os seus próprios pais, retratados nas brincadeiras em casa, como jogar futebol, andar de bicicleta, entre outras ações lúdicas. Já na escola, os personagens que se destacaram, desenhados no papel pelas crianças, foram os seus próprios colegas, em atos de saltar à corda, escorregar no brinquedo em frente à piscina, brincar no parque de areia e jogar à bola.

Um *terceiro* objetivo do estudo foi tentar conhecer e evidenciar as características dos heróis e heroínas mais valorizados pelas crianças. Ressaltamos as habilidades do ninja Jiraiya e da Tartaruga Ninja Leonardo, ambos para lutar, com movimentos rápidos e inteligentes; A Rainha Elsa e os seus poderes de controle sobre o gelo e a neve povoou a imaginação das meninas, durante a reprodução dos seus contos e narrativas na escola; A criatividade de *Tinker Bell*, heroína do mundo *Disney*, a antiga Sininho, uma fada inteligente e criativa; O Batman e os seus poderes extraordinários, que ajudam a combater os criminosos, explorando a sua inteligência genial e as habilidades desenvolvidas nas artes marciais; O Homem-Aranha e sua agilidade, durabilidade e resistência sobre-humana; Capital América e o escudo poderoso, com a sua ferramenta indestrutível; A Rainha Ariel, aventureira, apaixonada e cheia de sede por aventuras no fundo do mar; e o Ben 10, com poderes de chama e fogo, além de ter um relógio que o permite transformar-se em vários outros seres e alienígenas. Evidenciamos os heróis e personagens mediáticos citados aqui e reconhecemos que são aqueles as figuras que exercem significativas influências na vida das crianças, estas que refletem os seus modos de comportar, falar, agir e, sobretudo, brincar. Muitas características desses heróis se fizeram presentes nas falas e comportamentos das crianças, capturados pelo investigador e descritos na tese na parte destinada às análises.

O *quarto* objetivo foi identificar as práticas motoras (brincar, jogar, competir e cooperar) das crianças, que ocorrem em função dos heróis referidos. Não foi difícil captar tais práticas. No jogo de futebol, na escola, as crianças, quando faziam golos, comemoravam reproduzindo os mesmos gestos do jogador Neymar, saltando e movimentando os braços. As meninas, nas pontas dos pés, imitavam as princesas com varinhas mágicas nas mãos e, suavemente, brincavam a transformar objetos em outros materiais. O jogo de poderes, visto por nós, quando os dois meninos brincavam na sala de vídeo no dia chuvoso, ilustrou muito bem que nas suas práticas motoras são incorporadas aquilo que os heróis e lutadores da televisão produzem. Assim, as crianças não demonstraram dificuldade nenhuma em

reproduzir (fielmente) tais comportamentos, discursos e ações, advindos dos heróis que possuem como referências.

Conhecer novas formas de práticas motoras na infância foi o *quinto* objetivo específico. Percebemos que, quanto mais as crianças têm a oportunidade de brincar livremente, mais podemos identificar novas práticas motoras. Através da dança, conseguimos observar o desenvolvimento de novas práticas, com base nas atuais novidades do mercado musical, subsidiada pelos videocliques e artistas que compõem canções e coreografias cada vez mais ousadas e modernas. São questões muito fortes e presentes na cultura contemporânea, em que a valorização do corpo e da beleza é latente, sobretudo nas crianças.

A respeito do *sexto* objetivo, procuramos compreender a influência dos heróis e heroínas dos *media* na imaginação das crianças. Não restam dúvidas de que os heróis e personagens contribuem, e muito, para aflorar o imaginário infantil. São as referências que olhos e ouvidos veem e escutam que permitem a criação e recriação de momentos, cenas, situações e atividades lúdicas que as crianças constroem com base naquilo que faz parte da sua vida. Os heróis, heroínas e personagens, em geral, só chegam até as crianças, porque existe uma indústria cultural que coloca à disposição delas diversos tipos de produtos com objetivos exclusivos – atingir as crianças e fomentar o consumo.

Atingir as crianças de faixas etárias distintas, sem distinção de classe, é o foco do sistema capitalista, que não se preocupa com possíveis consequências. As tecnologias digitais, junto dos *media* eletrônicos, são protagonistas nesse processo que aproxima crianças e figuras mediáticas. Os produtos, roupas, mochilas, calçados, materiais escolares, acessórios, alimentos etc são lançados no mercado, de modo a aguçar e atingir, também, a imaginação das crianças. Na escola, observamos como as crianças constroem e desconstroem histórias, brincadeiras, jogos em geral, com conteúdos, discursos e ações atravessados por elementos advindos da esfera mediática.

Por fim, o *último* objetivo específico da tese ocorreu pela necessidade de contribuir com um novo olhar para o movimento das crianças na escola e na Educação Física.

3 – O estudo mostra conclusões (gerais) robustas, tais como:

a) As brincadeiras, os jogos e as atividades lúdicas aparecem como atividades que proporcionam grande prazer às crianças – considerando o aspeto do “fazer sempre de novo”, “de fazer sempre o novo”, e do “presente interminável”;

b) As crianças compõem as suas culturas lúdicas, trazendo a palavra e a característica do outro (do herói, heroína, personagem da cultura mediática - seres imortais e com superpoderes) para a

cadeia da comunicação verbal, e aí constroem as suas relações discursivas e práticas nos contextos em que vivem;

c) Nos discursos e práticas infantis, existem enunciados advindos da esfera mediática que têm uma grande/forte influência;

d) Existe uma reprodução interpretativa e cultural dos *media*, mas também emerge uma grande capacidade criativa e imaginativa por parte das crianças;

e) Os sentimentos, fantasias, interpretações, reproduções e significações que as crianças constroem e manifestam na escola são elaboradas/originadas, a partir do contacto e interação com os conteúdos mediáticos. É da esfera mediática que as crianças retiram elementos que passam a fazer parte das suas brincadeiras, culturas lúdicas, expressões motoras e identidades;

f) As interações entre crianças e personagens dos *media*, principalmente pelo viés da televisão, são capazes de provocar um bombardeio de novas experiências lúdicas, de reproduções motoras (grande influência) e, sobretudo, de reinterpretação, cujas referências passam a fazer parte do repertório psicomotor que a criança começa a construir desde muito pequena;

g) As crianças *incorporam* características dos heróis mediáticos e reinterpretem as suas múltiplas faces, no enredo das suas falas, modos de competir, brincar, jogar, cooperar;

h) As tecnologias digitais, como a televisão, computadores e telemóveis, tornaram-se elementos que potencializam o contacto entre crianças e personagens mediáticos e, conseqüentemente, a influência de suas representações e práticas, provocando um movimento de uma nova cultura (motora): a cultura dos *media*. Nesta cultura, as crianças crescem e brincam, tomando como base as referências atualmente disponíveis na informação, nas redes, na internet, na digitalização e na virtualidade. Por exemplo, Castells (2016), Salgado (2012), Libâneo (2006), Lévy (1999), Tosta (2014) analisam muito bem essa questão da técnica, da tecnologia, do consumo e das novas culturas;

i) As crianças assimilam e elaboram representações do mundo adulto: mundo do aspeto social, da economia (consumo, moda, trabalho) – dimensões mais “materialistas” da vida.

4 – O estudo pode ajudar na construção de um *novo pensamento curricular* no campo da Educação Física, nas primeiras idades. A necessidade de um “novo currículo” que convoque a dimensão dialógica e criativa das crianças, apoiada nas novas realidades humanas – a técnica, a tecnologia, os *media*. É através do “movimento” que a educação das crianças pode alavancar e ser construída, desde a base, de modo a possibilitar aos atores e protagonistas desse processo experiências que proporcionem elementos agregadores de conhecimento e cultura. Quando as crianças

se movimentam, sentem/compreendem aquilo que as fazem movimentar. Há nelas uma *intencionalidade fenomenológica – que é de uma necessária solidão em alegria*, pegando nas palavras de Camilo Cunha (2019).

Depois deste primeiro patamar emerge um diálogo estabelecido entre professor e aluno (na escola), pois a palavra passa a fazer sentido para ambos, sobretudo para as crianças, por possibilitar compreender a realidade e o mundo que as cercam. Nesta direção, a palavra (que também é movimento) passa a ter significados e a ser compreendida pelo indivíduo em via de *mão tripla*: para a criança consigo mesma; para a criança que dialoga com o outro e com o adulto; e para o adulto, que, ao reconhecer, também, a palavra/discurso/movimento (corpo) da criança, aprende.

5 – O estudo mostra a necessidade (explícita/implicitamente) de uma nova práxis didática e pedagógica para o *movimento (corpo)* nas primeiras idades. Um corpo que pensa, sente, reflete, age, demonstra e reproduz ações, dimensões atreladas ao cognitivo, à inteligência, à emoção é altamente capaz de ser explorado. Contudo, as metodologias e didáticas tradicionais parecem não responder a estas novas realidades de *ser criança envolta na cultura dos media*.

6 - A investigação, também, é uma *local de afetos*. Como forma de agradecimento aos alunos, professores e famílias, no final do ano letivo, organizamos um dia de exposição, na escola, contendo aquilo que elas produziram. Organizamos os materiais numa espécie de estendal e painéis, que ocorreu no pátio central da Unidade escolar. Convidamos, assim, os pais e familiares das crianças para conhecerem os trabalhos produzidos por elas, ao longo do ano. Convidamos, também, as outras crianças da escola para observarem os trabalhos (turmas que não participaram da investigação). Foi um momento de lanche, de partilha, de risos, sorrisos – afinal, a investigação também pode ser um momento de afetos e partilha, nesta dimensão do *vivermos juntos*.

Esta foi a nossa investigação: tomando como objeto (sujeitos) de estudo as crianças; como referência paradigmática a pesquisa qualitativa de caráter etnográfica/observacional; depois de convocar alguns pressupostos teóricos, algumas opções metodológicas, instrumentais e procedimentais, chegamos às conclusões do estudo. Nelas, encontramos uma “nuvem” de acontecimentos: jogos, brincadeiras, diálogos, linguagem, gestos, falas, cenas de ação, heróis, heroínas (caraterísticas, poderes), moradas, rotinas, fantasias, desfiles, materiais, desenhos, figuras, imagens, fotografias, espaços, tempos, piscina, recortes, colagens, *media*, tecnologias, etc. *Esta foi a nossa pesquisa rica em tempos, espaços e acontecimentos*.

2 RECOMENDAÇÕES

Nesta parte final da tese, trazemos algumas recomendações e pistas que servirão para futuras investigações com a temática da infância, por haver assuntos e lacunas que nos instigam e que ainda requerem muitos olhares que possibilitem novas construções de conhecimentos. Deixamos *quatro* recomendações:

Uma *pedagógica*: que professores e adultos (pais e familiares), educadores de modo geral, atribuam um olhar especial à importância do movimento (cultura motora) e do brincar na infância, sem esquecer o seu sentir e falar – a voz da criança. Sabemos que, na sua autenticidade, elas mostram aquilo que sentem, pensam, imaginam e projetam – movimentos, desenhos, expressões, discursos, silêncios - precisamos estar atentos a essa realidade.

Uma *política*: que os decisores e responsáveis políticos criem/construam escolas com condições materiais e humanas adequadas. Por exemplo, a escola onde fizemos a pesquisa é um significativo exemplo de uma “não escola” (considerando sua estrutura física). Que as políticas públicas voltadas à educação reconheçam os espaços escolares como ambientes formadores de sujeitos, de cidadãos autônomos e críticos, que merecem ter o direito assegurado de conhecer, aprender e explorar tudo aquilo que diz respeito ao movimento, ao brincar livre, às culturas lúdicas infantis.

Uma *formativa*: que os cursos de formação de professores, sobretudo voltados à educação de crianças, passem a olhar para as componentes curriculares, de modo a contemplar disciplinas que tratem da temática da infância em consonância com as tecnologias digitais e a cultura mediática - no caso que anima esta pesquisa cujo corpo, o movimento e o lúdico sejam (estejam) profundamente integrados nessas matérias formativas. Na infância, como sabemos, é tão forte a relação que as crianças estabelecem com tais referências, capazes de modificar as suas culturas motoras e subjetividades, que reconhecemos a importância da formação (conhecimento e consciência) dos profissionais.

Uma *investigativa*: que se possa investigar por forma a compreender outras dimensões que envolvem a cultura mediática e a influência que os heróis exercem no aspeto de uma vida para o consumo. Investigar outras temáticas. Por exemplo: explorar o facto de as crianças da Pré-escola conhecerem (ou não) determinados tipos de alimentos, como verduras e legumes simples (tomate, cenoura, abóbora, entre outros) e, a partir desse conhecimento, construir situações de aprendizagem no campo do lúdico – brincar, jogar, competir, cooperar; ou ainda, verificar se as crianças seriam capazes de identificar outros tipos de produtos que, por ventura, possuem grandes marcas (Ex: Coca

Cola, McDonald's, Disney) e estão disponíveis no mercado no formato de roupas, biscoitos, chocolates, bebidas lácteas, brinquedos em miniaturas etc. Será que meninos e meninas pequenos conhecem, ou aprendem na escola/em casa, questões sobre a origem ou a produção de alguns produtos, marcas e propagandas? Em que medida essa questão influencia para a construção de uma vida para o consumo na infância? Em qual aspecto esse fenômeno interfere na saúde infantil? Como essa dimensão pode influenciar no movimento humano, nas expressões motoras das crianças, e, conseqüentemente, na cultura lúdica infantil? Como a Educação Física pode contribuir com essa discussão? São pontos que a investigação poderá abraçar.

REFERÊNCIAS

- Abib, José (2014). A aurora do homo ludens: a criança. In: Tomás, Catarina & Fernandes, Natália. (orgs.). *Brincar, Brinquedos e brincadeiras: modos de ser criança nos países de língua oficial portuguesa*. Maringá: Eduem. pp. 192.
- Adorno, Theodor & Horkheimer, Max (1985). *A Dialética do Esclarecimento*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Agamben, Giorgio (2005). *Infância e história: destruição da experiência e origem da história*. Belo Horizonte: Editora UFMG.
- Agamben, Giorgio (2009). *O que é o Contemporâneo? e outros ensaios*. [tradutor Vinícius Nicastro Honesko]. Chapecó, SC: Argos.
- Alves-Mazzotti, Alda (2006). *A "revisão da bibliografia" em teses e dissertações: meus tipos inesquecíveis - o retorno*. In: Biachetti, L., Machado, A. (orgs.). *A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação e escrita de teses e dissertações* (2a ed.). Florianópolis: Ed. Da UFSC e São Paulo: Cortez.
- Amado, João & Silva, Luciano (2014). *Os estudos etnográficos em contextos educativos*. In: Amado, J. (org.) *Manual de investigação qualitativa em educação* (2a ed.). Coimbra: NSG – Novas Soluções Gráficas, S.A.
- Ariès, Philippe (1981). *História social da criança e da família*. (2a ed.) Rio de Janeiro: LTC.
- Bakhtin, Mikhail (1992). *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes.
- Bakhtin, Mikhail (1995). *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec.
- Bakhtin, Mikhail (1998). *Questões de literatura e de estética: a teoria do romance* (4a ed.). São Paulo: Editora UNESP/Hucitec.
- Bardin, Laurence (1977). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Basei, Andréia (2008). *A Educação Física na Educação Infantil: a importância do movimentar-se e suas contribuições no desenvolvimento da criança*. Revista Iberoamericana de Educación, 47 (3), pp. 1-12.
- Bauman, Zygmunt (2005). *Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Bauman, Zygmunt (2008). *Vida para consumo: a transformação das pessoas em mercadoria*. Rio de Janeiro: Zahar Ed.
- Belloni, Maria (2009). *O que é mídia-educação*. Campinas, São Paulo: Autores Associados.
- Benjamin, Walter (1987). *Obras escolhidas: Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura* (3a ed.). São Paulo: Brasiliense.

- Bianchetti, Lucidio & Machado, Ana (2006). *A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação e escrita de teses e dissertações* (2a ed.). Florianópolis: Ed. Da UFSC; São Paulo: Cortez.
- Brandão, Zaia (2010). Indagação e convicção: fronteiras entre ciência e a ideologia. In: *Cadernos de Pesquisa*, 40 (141), pp. 849-856.
- Brasil (1996). *Lei N° 9.394 – Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, 20 de Dezembro de 1996.
- Brasil (1998). *Ministério da Educação e do Desporto*. Secretaria da Educação Fundamental. Referencial Curricular para a Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF. Vol. 3.
- Brasil (2001). *Parâmetros curriculares nacionais: educação física*. Ministério da Educação. (3ª ed.). Brasília: A Secretaria.
- Brasil (2010). *Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil* Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB.
- Brasil (2017). *Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental*. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica.
- Brougère, Gilles (1998). *Jogo e educação*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Brougère, Gilles (2002). *A criança e a cultura lúdica*. In: Kishimoto, T. O brincar e suas teorias. São Paulo: Pioneira Thomson Learning.
- Brougère, Gilles (2010). *Brinquedo e cultura*. (8a ed.). São Paulo: Cortez.
- Buckingham, David (2007). *Crescer na era dos media eletrónicas*. São Paulo: Edições Loyola.
- Burger, Leisa & Krug, Hugo (2009). Educação Física Escolar: um olhar para a educação infantil. *Revista Digital*, Buenos Aires, n. 130. Mar.
- Burke, Peter (2003). *Uma história social do conhecimento: de Gutenberg a Diderot*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Callois, Roger (1990). *Os jogos e os homens: a máscara e a vertigem*. Lisboa: Cotovia.
- Camilo Cunha, António (2008). *Formação de Professores A Investigação por Questionário e Entrevista - Um Exemplo Prático*. Famalicão: Editorial Magnólia.
- Camilo Cunha, António (2014). *Multiculturalismo e Didersidade. Crítica/Crítica*. Santo Tirso: Editora Whitebooks.
- Camilo Cunha, António (2019). A educação Infantil apanhou a “carruagem” do tempo acelerado. In: *IV Jornadas em Estudos da Criança*. Braga. Instituto de Educação da Universidade do

- Minho. (no Prelo).
- Camilo Cunha, António (2011). *A Criança e o Brincar como Obra de Arte: O Sentido de um esclarecimento*. In: Atas VII Seminário EF, Lazer e Saúde. Braga: Instituto de Educação da Universidade do Minho.
- Camilo Cunha, António (2013). O Brincar e a Criança como Obra de Arte. Uma tomada de consciência. In L.V. Dornelles & N. Fernandes (Eds.). *Perspetivas sociológicas e educacionais em estudos da criança: as marcas das dialogicidades luso-brasileiras* (pp. 262-269). Braga: Universidade do Minho.
- Castells, Manuel (2016). *A sociedade em rede*. Tradução de Roneide Venancio Majer. (10a ed.) Rio de Janeiro: Paz e Terra, v.1. pp. 617.
- Cavalaro, Adriana & Muller, Verônica (2009). *Educação Física na Educação Infantil: uma realidade almejada*. Educar. Curitiba: Editora UFPR., 34, pp. 241-250.
- Cavalcanti, Alberes (2014). Olhares epistemológicos e a pesquisa educacional na formação de professores de ciências. In: *Educação e Pesquisa*, São Paulo, 40 (4) pp. 983-998.
- Chagas, Luciana (2008). Capitão América: interpretações sócio-antropológicas de um super-herói de histórias em quadrinhos. In: *SINAIS - Revista Eletrônica. Ciências Sociais*. Vitória: CCHN, UFES, Edição n. 3, 1, Junho, pp. 134-162.
- Chiarello, Mauricio (2015). A fascinação da compulsão tecnológica: sobre a racionalidade científica em Hans Jonas. *Scientia e Studia*, São Paulo, 13 (2), pp. 369-95.
- Christensen, Pia & James, Allison (2005). *Investigação com crianças: perspectivas e práticas*. Porto: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.
- Comte, Auguste (1972). *Cours de Philosophie Positive*. Paris: Microéditions Hachette, pp. 2-3. (tradução)
- Corsaro, Willian (2011). *Sociologia da infância*. Porto Alegre: Artmed.
- Coutinho, Clara et al. (2009). Investigação-acção: metodologia preferencial nas práticas educativas. *Revista Psicologia, Educação e Cultura*, 13:2 , pp. 355- 379.
- Doretto, Juliana (2015). *'Fala conosco!': o jornalismo infantil e a participação das crianças, em Portugal e no Brasil*. Doutoramento em Ciências da Comunicação. Universidade Nova de Lisboa.
- Durkheim, Emile (1978). A educação, sua natureza e função. In: *Durkheim, Émile. Educação e Sociologia*, São Paulo: Melhoramentos, pp. 25-44.
- Eco, Umberto (1997). *Como se faz uma tese em Ciências Humanas*. Lisboa: Editorial Presença.
- Ehrenberg, Mônica (2014). A linguagem da cultura corporal sob o olhar de professores da

- educação infantil. *Pro-Posições*, V. 25, n. 1 (73), pp. 181-198.
- Elkonin, Daniil (1998). *Psicologia do jogo*. Trad. Álvaro Cabral. São Paulo: Martins Fontes.
- Fantin, Mônica (2000). *No mundo da brincadeira: jogo, brinquedo e cultura na educação infantil*. Florianópolis: Cidade Futura. pp. 244.
- Feilitzen, Cecilia (2002). Quantidade de tempo que as crianças passam vendo TV: estatísticas de dez países. In: Carlsson, U.; Feilitzen, C. (orgs.). *A criança e a mídia: imagem, educação, participação*. (2a ed.). São Paulo: Cortez; Brasília – DF: UNESCO.
- Fernandes, Adriana & Oswald, Maria (2009). Criança, mídia e produção de narrativas: as relações com a imagem e o “pensar em quadrinhos”. In: Gouvêa, G.; Nunes, M. (orgs.) *Crianças, mídias e diálogos*. Rio de Janeiro: Rovel.
- Ferreira, Manuela (2004). *A gente gosta é de brincar com os outros meninos!: relações sociais entre crianças num Jardim de Infância*. Porto: Afrontamento.
- Flick, Uwe (2004). *Uma introdução à pesquisa qualitativa*. (2a ed.). Porto Alegre: Brookman.
- Fonseca, Dirce (2008). A pedagogia científica de Bachelard: uma reflexão a favor da qualidade da prática e da pesquisa docente. In: *Educação e Pesquisa*, São Paulo: 34 (2), pp. 361-370.
- Fonseca, Érika et al. (2014). Educação Física na educação infantil: concepções e práticas de professores generalistas. *Revista Iluminart*. Ano VI. nº 12, dezembro. pp. 59-69.
- Franco, Maria (2005). *Análise de conteúdo*. (2ª ed.). Brasília: Liber Livro Editora.
- Freud, Sigmund (1990). De guerra y muerte. Temas de actualidad. In: Freud, S. *Obras Completas* (J. Etcheverry, trad., Vol. XIV, pp. 275- 301). Buenos Aires: Amorrortu. (Trabalho original publicado em 1915).
- Gallahue, David & Ozmun, John (2003). *Compreendendo o desenvolvimento motor: bebês, crianças, adolescentes e adultos*. São Paulo: Phorte Editora.
- Galliano, Guilherme (1981). O Princípio da Contradição: conflito e transformação. In: *Sociologia*. São Paulo: Harper & Row do Brasil, pp. 91-98.
- Geertz, Clifford (2008). *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: LTC.
- Gomes, Cleomar et al. (2015). Crianças, brincadeiras e formação de professores: lições de escolas, media e instituições de acolhimento. In: Teodora Ens, Romilda, et. al (orgs.). *Pesquisa com crianças e a formação de professores*. Curitiba: PUCPress. pp. 352.
- Guerra, Isabel (2014). *Pesquisa qualitativa e análise de conteúdo: sentidos e formas de uso*. Cascais/Portugal: Príncipia Editora, Ltda.
- Guerreiro, Evandro (2006). *Cidade digital: infoinclusão social e tecnologia em rede*. São Paulo:

Editora Senac.

Guzzi, Drica (2010). *Web e participação: a democracia no século XXI*. São Paulo: Editora Senac.

Hall, Stuart (2011). *A identidade cultural na pós-modernidade* (11a ed.). Rio de Janeiro: DP&A.

Huizinga, Johan (2012). *Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura*. São Paulo: Perspetiva.

Husserl, Edmund (1986). *A idéia da fenomenologia*. Tradução de Carlos Morujão. Lisboa: Edições 70.

Jobim e Souza (1994). *Infância e linguagem: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin*. Campinas, SP: Papyrus.

Jobim e Souza, Solange & Albuquerque, Elaine (2012). A pesquisa em ciências humanas: uma leitura bakhtiniana. In: *Bakhtiniana, Rev. Estud. Discurso*, vol. 7, no. 2, São Paulo, July/Dec.

Kishimoto, Tizuko (1992). *O jogo, a brincadeira e a educação*. Tese de livre -docência, São Paulo: Faculdade de Educação-USP.

Kishimoto, Tizuko (1993). *Jogos infantis: o jogo, a criança e a educação*. Petrópolis: Vozes.

Kishimoto, Tizuko (1997). *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação* (2a ed.). São Paulo: Cortez.

Kishimoto, Tizuko (1998). *O jogo e a educação infantil*. São Paulo: Pioneira.

Kohn, Max (2012). *O vampiro, um não morto ainda vivo*. *Ágora* (Rio de Janeiro) v. XV n. 2 jul/dez. pp. 301-309.

Kuhn, Roselaine & Camilo Cunha, António (2020). *A Criança e o brincar. Tempo e temporalidades (im)possíveis*. Santo Tirso: Editora Whitebooks.

Kunz, Elenor (1991). *Educação Física: ensino & mudanças*. Ijuí: Unijuí.

Levin, Esteban (2007). *Rumo a uma infância virtual?: a imagem corporal sem corpo*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes.

Lévy, Pierre (1999). *Cibercultura*. Trad. Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34.

Libâneo, José Carlos (2006). Cultura jovem, *media* e escola: o que muda no trabalho dos professores. *Educativa*, Goiânia, 9 (1), pp. 25-46.

Ludke, Menga & André, Marli (1986). *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU.

Maia, Nadine (2017). *A Recepção Cultural no Universo Disney*. Dissertação de Mestrado em Sociologia. Porto:Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Portugal.

- Marny, Jacques (1970). *Sociologia das histórias aos quadradinhos*. Porto: Barcelos.
- Martinez, Viviana (2009). O brincar e a realidade... virtual: videogame, assassinatos e imortalidade. *Estilos clin.* 14 (26), pp. 150-173.
- Martins, Heloisa (2004). Metodologia qualitativa de pesquisa. In: *Educação e Pesquisa*, São Paulo, 30 (2) pp. 289-300.
- Mendes, Rui (2018). Jogo, motricidade, literacia motora e interdisciplinaridade: um corpo ativo e competente. In: Ramos, Fernando; Molina, Ramos. *A Interdisciplinaridade e os seus usos em Educação, Artes e Humanidades*. Coimbra: Livro de Atas.
- Merleau-Ponty, Maurice (2006). *Fenomenologia da percepção* / Maurice Merleau-Ponty: tradução Carlos Alberto Ribeiro de Moura (3a ed.). São Paulo: Marins Fontes.
- Minayo, Maria (2014). *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde* (14a ed.). São Paulo: Hucitec.
- Muller, Verônica (2015). *Crianças na América Latina: histórias, culturas e direitos* (1a ed.). Curitiba, PR: CRV. pp. 164.
- Muller, Verônica et al. (2015). Brasil – Crianças e adolescentes do século 21: sujeitos políticos e de políticas. In: Muller, Verônica. *Crianças na América Latina: histórias, culturas e direitos* (1a ed.). Curitiba, PR: CRV. pp. 164.
- Navarro, Mariana & Prodócimo, Elaine (2012). Brincar e mediação na escola. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Florianópolis, v. 34, n. 3, pp. 633-648, jul./set.
- Oliveira, Evandro & Salgado, Raquel (2014). *A infância e o tempo na perspectiva do adulto: algumas reflexões*. In: Silva, Adelmo et al. (orgs.). *Educação, cidadania e práticas educativas*. Cuiabá: EdUFMT.
- Oliveira, Evandro (2014). *Infância e cultura contemporânea: os diálogos das crianças com a mídia em contextos educativos*. Dissertação de Mestrado em Educação. UFMT/Rondonópolis, Mato Grosso, Brasil.
- Palfrey, John & Gasser, Urs (2011). *Nascidos na era digital: entendendo a primeira geração dos nativos digitais*. Porto Alegre: Artmed.
- Pereira, Beatriz & Neto, Carlos (1999). As crianças, o lazer e os tempos livres. In: Pinto, Manuel & Sarmiento, Manuel (Orgs.) *Saberes sobre as crianças: para uma bibliografia sobre a infância e as crianças em Portugal (1974-1998)*. Centro de Estudos da criança – Universidade do Minho.
- Pereira, Rita & Macedo, Nelía (2012). *Infância em Pesquisa*. Rio de Janeiro: Nau.
- Pereira, Rita & Oswald, Maria (2008). *Infância e Juventude: narrativas contemporâneas* (1a ed.).

- Petrópolis: DP et al FAPERJ, v. 1. pp. 256
- Peres, Camila; Serrano, João & Camilo Cunha, António (2009). *Desenvolvimento infantil e habilidades motoras: uma sistematização*. Viseu: VISLIS Editores.
- Piaget, Jean (1990). *A formação do símbolo na formação da criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação*. Trad. Álvaro Cabral e Christiano Monteiro Oiticica (3a ed.). Rio de Janeiro/RJ: LTC.
- Pinto, Álvaro (1979). *Ciência e existência: problemas filosóficos da pesquisa científica*. 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Pinto, Manuel & Pereira, Sara (1999). As crianças e os media: discursos, percursos e silêncios. In: Pinto, Manuel & Sarmiento, Manuel. *Saberes sobre as crianças: para uma bibliografia sobre a infância e as crianças em Portugal (1974-1998)*. Centro de Estudos da Criança – Universidade do Minho.
- Prout, Alan (2010). *Reconsiderando a nova sociologia da infância*. Cadernos de Pesquisa, v.40, n.141, p.729-750, set./dez. 2010.
- Richardson, Roberto (1999). *Pesquisa social: métodos e técnicas*. Roberto Jarry Richardson; colaboradores José Augusto de Souza Peres (et al.). São Paulo: Atlas.
- Salgado, Raquel (2005). *Ser criança e herói no do jogo e na vida: a infância contemporânea, o brincar e os desenhos animados*. Tese de doutorado em Psicologia. PUC, Rio de Janeiro.
- Salgado, Raquel (2012). Da menina meiga à heroína superpoderosa: infância, gênero e poder nas cenas da ficção e da vida. *Cad. Cedes*, Campinas, vol. 32, n. 86, jan-abr, pp. 117-136.
- Santaella, Lucia (2003). Formas de socialização na cultura digital. In: Santaella, L. *Culturas e artes do pós-humano: da cultura dos media à cibercultura*. São Paulo: Paulus.
- Sarlo, Beatriz (2006). *Cenas da vida pós-moderna: intelectuais, arte e videocultura na Argentina* (4a ed.). Rio de Janeiro: Editora UFRJ.
- Sarmiento, Manuel (2005). Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. *Educação Social*, Campinas, vol. 26, n. 91, pp. 361-378, Maio/Agosto.
- Sarmiento, Manuel (2013). A sociologia da infância e a sociedade contemporânea: desafios conceituais e praxeológicos. In: Teodora Ens, Romilda & Garanhani, Marynelma Camargo. (orgs.). *A sociologia da infância e a formação de professores*. Curitiba: Champagnat.
- Sarmiento, Manuel (2018). Prefácio. In: Azevedo, Fernando et al. (orgs.). *Estudos da criança: diversidade de olhares*. Braga. Instituto de Educação da Universidade do Minho.
- Schwab, Klaus (2016). *A quarta revolução industrial*. Tradução Daniel Moreira Miranda. São

Paulo: Edipro.

- Severino, Antônio (2006). Pós-Graduação e pesquisa: o processo de produção e de sistematização do conhecimento no campo educacional. In: Bianchetti, L. & Machado, A. (orgs.). *A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação e escrita de teses e dissertações* (2a ed.). Florianópolis: Ed. Da UFSC; São Paulo: Cortez.
- Severino, Antônio (2015). Ética e pesquisa: autonomia e heteronomia na prática científica. *Cadernos de pesquisa*. v. 45, n. 158, out./dez. pp. 776-792.
- Silva, Daiane (2015). *Desenvolvendo um cenário imaginativo circense pelo brincar-e-se-movimentar da criança*. Dissertação de mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal de Santa Maria, Rio Grande do Sul, Brasil.
- Silva, João (2011). A questão educacional em Marx: alguns apontamentos. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, Londrina, v. 3, n. 1, pp. 72-81.
- Silva, Régis & Gamboa, Sílvio (2014). Do esquema paradigmático à matriz epistemológica: sistematizando novos níveis de análise. In: *ETD – Educ. temát. digit.*, Campinas, SP, v. 16, n. 1, pp. 48-66, jan./abr.
- Silva, Simeí (2017). *Ideologia, educação e literatura: a indústria cultural na interface com a formação da criança*. Tese doutorado em Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás.
- Silveira, Luciene & Caminho Cunha, Antônio (2014). *O jogo e a infância. Entre o mundo pensado e o mundo vivido* (1ª ed.). Santo Tirso: Whitebooks.
- Siqueira, Isabelle; Wiggers, Ingrid & Souza, Valéria (2012). O brincar na escola: a relação entre o lúdico e a *media* no universo Infantil. *Revista Brasileira Ciências do Esporte*, Florianópolis, v. 34, n. 2, pp. 313-326, abr./jun.
- Souza, Elizabeth (2011). Sociedade da informação e reestruturação produtiva: crítica à dimensão utilitarista do conhecimento. In: *Transinformação*, Campinas, 23 (3): pp. 219-226, set/dez.
- Stein, Ivan et al. (2015). Educação Física na Educação Infantil: uma revisão sistemática. *Cinergis*. Ano 16 – v. 16, n. 4 - Outubro/Dezembro, pp. 299-305.
- Surdi, Aguinaldo & Kunz, Elonor (2010). Fenomenologia, movimento humano e a educação física. *Revista Movimento*, Porto Alegre, v. 16, nº 4, pp. 263 – 290, outubro/dezembro.
- Tecchio, Iliane (2012). Vivendo na morte: a história dos vampiros e seu lugar na cultura popular. In: Magalhães, A. et al. (orgs.). *O demoníaco na literatura* [online]. Campina Grande: EDUEPB. pp. 225-237.
- Tori, Romero (2010). *Educação sem distância: as tecnologias interativas na redução de distância em ensino e aprendizagem*. São Paulo: Editora Senac.

- Tosta, Sandra (2014). Culturas juvenis, *media* e suas (des)conexões com a formação e o trabalho docente. *Revista entreideias*, Salvador, v. 3, n. 1, pp. 147-161, jan./jun.
- Viana, Nildo (2004). Weber: Tipos de Educação e Educação Burocrática. *Guanicuns* n. 01, pp. 117-132.
- Vigotski, Lev (1998). *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores* (6a ed.). São Paulo: Martins Fontes.
- Vygotsky, Lev (1982). *La imaginación y el arte em la infância: ensaio psicológico*. Madrid: Akal.
- Wallon, Henri (2007). *A evolução psicológica da criança*. Trad. Claudia Berlinder. São Paulo: Martins Fontes – (Coleção psicologia e pedagogia).
- Weber, Max (1982). Os três tipos puros de dominação. In: Cohn, Gabriel (org.) *Max Weber: Sociologia*. Col. Grandes Cientistas Sociais. São Paulo: Ática.

ANEXOS²⁶

Escola Municipal investigada



²⁶ As imagens presentes nos anexos do trabalho são fontes do pesquisador da tese.

Desenhos das crianças – brincadeiras que gostam de fazer em casa









Desenhos das crianças – brincadeiras que gostam de fazer na escola









Imagens que falam (fotografias dos espaços, jogos e brincadeiras que as crianças gostam na escola)













Oficina de recortes e colagens







O dia das crianças e os heróis dos media













