

TELEVISÃO E BRINCADEIRA: AS MEDIAÇÕES E O IMAGINÁRIO NA CULTURA DE MOVIMENTO DAS CRIANÇAS

Iracema Munarim

Mestre em Educação – CED/UFSC

Agência Financiadora: Capes

RESUMO

Este trabalho reflete sobre a presença de traços do imaginário midiático na cultura de movimento das crianças em vivências lúdicas no ambiente escolar. Considerando que é nas imagens e símbolos da cultura na qual está inserida que a criança busca elementos para criar seus roteiros de brincadeira e representações, estudamos a presença das mídias, principalmente a televisão, no universo lúdico infantil.

ABSTRACT

This paper is a reflection upon mediatic imaginary traces in playful experiences of children in the school environment. Considering that it is in the images and symbols of the culture in which they are included that the children seek elements to create their playing and acting out scripts, we studied the presence of media, mainly television, in the children's ludic universe.

RESUMEN

Teniendo en consideración que es en las imágenes y en los símbolos de la cultura que los niños intentan elementos para crear su juegos, esta investigación es una reflexión acerca del imaginario y medias, principalmente la televisión, en experiencias lúdicas de los niños en el ambiente de la escuela.

Tive como pressuposto no início da pesquisa¹ de que os conteúdos da televisão estão presentes no imaginário e conseqüentemente nas brincadeiras infantis. A minha curiosidade maior foi entender como se construía essa relação entre crianças e TV nos momentos de brincadeiras, tentando observar de que forma essa relação se refletia na cultura de movimento das crianças.

A proposta deste trabalho foi observar crianças brincando livremente no pátio em duas escolas de Educação Infantil situadas no mesmo bairro de Florianópolis: uma particular, que neste trabalho será designada como Jardim de Infância (JI)², com uma pedagogia diferenciada das escolas públicas, e outra, pública municipal, aqui chamada de Núcleo de Educação Infantil (NEI). O objetivo de fazer a pesquisa nas duas instituições foi o de obter, senão um estudo comparativo, algumas possibilidades de vivências diferenciadas com crianças provenientes de diferentes classes sociais, ampliando desta

¹ Dissertação de mestrado defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (abril/2007), intitulada “*Brincando na escola: o imaginário midiático na cultura de movimento das crianças*”, sob orientação da prof. Dra. Gilka Girardello (CED/UFSC) e co-orientação do prof. Dr. Giovanni De Lorenzi Pires (CDS/UFSC).

² Destacamos que este não é o nome da escola, apenas a designação genérica das instituições de Educação Infantil ligadas à pedagogia Waldorf.

forma o universo de reflexão sobre o objeto de pesquisa. Para isso, escolhemos como uma das instituições a ser pesquisada uma escola que segue a pedagogia Waldorf, considerando a possibilidade de que as crianças matriculadas nesta instituição teriam uma experiência diferenciada das da outra escola com relação à TV, pelo fato de terem sido matriculadas em um estabelecimento de ensino cuja pedagogia não recomenda a audiência deste meio por crianças pequenas.

A rejeição à televisão é explicitada na própria pedagogia, que considera este meio como prejudicial no desenvolvimento das crianças. A proposta é de que as crianças tenham acesso à TV somente entre os 13 e 15 anos de idade, etapa em que é “completado o desenvolvimento da vontade e dos sentimentos” (Idem, p.470). Mesmo que essa perspectiva crítica não seja endossada por todos os pais, ou mesmo conhecida por todos eles, consideramos a possibilidade de que estes, que decidiram matricular seus filhos nesta escola específica, tenham alguma preocupação diferenciada com relação à vida cultural de suas crianças e até com a presença da TV em seus cotidianos. Isso, entre outros fatores, nos levou a supor que poderiam aparecer algumas diferenças significativas entre as brincadeiras das crianças nessa escola e na outra escola escolhida, o Núcleo de Educação Infantil (NEI). O NEI é uma das 30³ instituições públicas de Educação Infantil vinculadas à prefeitura municipal de Florianópolis que não demonstrou, em sua proposta pedagógica, restrições ao uso de mídias. Foram feitas observações das crianças brincando no pátio das duas escolas durante o primeiro semestre do ano letivo de 2006.

CRIANÇAS E TELEVISÃO: MOCINHAS E BANDIDO?

Diferentemente de outros meios como o cinema e o teatro, o acesso à televisão é ‘globalmente gratuito’ (BROUGÈRE, 2004b). Mesmo no caso dos canais pagos, os custos da programação não são visíveis, como seriam para quem sai de casa para assistir a um filme, e precisa pagar entrada. E isto se constitui num facilitador para o acesso das crianças à televisão: em casa (muitas vezes no próprio quarto), para assisti-la depende-se muitas vezes apenas do acesso aos botões que a controlam. A facilidade se mostra ainda maior quando se percebe que para assistir TV é necessário o entendimento de seu código, rapidamente entendido pelas crianças, sem a necessidade de uma aprendizagem formal como a da leitura/escrita. A imagem figurativa faz uma referência mais próxima ao mundo real do que a escrita e somente com o olhar a criança já entende seus códigos de comunicação (Brougère, 2004). Embora Brougère afirme que existe esta facilidade de aprendizagem dos códigos da televisão por parte das crianças, Gardner (1982) mostra que este aprendizado não é assim tão fácil e imediato, envolvendo outros fatores, como construção, interação social, verbal etc.

Se essa facilidade existe para as crianças, as indagações dos adultos sobre o futuro dos pequenos, que se relacionam tão estreitamente com a TV, mostram as divergências existentes sobre o tema. Interpretamos através da obra de Buckingham (2000), que estes debates podem geralmente ser enquadrados em dois pólos opostos: de um lado, a teoria de que a televisão é uma das grandes culpadas pela chamada ‘morte da infância’; de outro, o abismo crescente entre gerações, que sugere que a habilidade das crianças em aprender e lidar com a tecnologia está cavando um fosso cada vez maior entre a cultura infantil e a adulta. Acrescentam-se aí as idéias ‘românticas’, que definem as crianças como boas ou más, ora colocando-as como ingênuas e vulneráveis às influências maléficas da sociedade (inclusive de seus meios de comunicação), ora caracterizando-nas como ameaça.

³ Destes, 23 são NEI's e 7 são vinculados às escolas de ensino fundamental. Informação repassada pelo Departamento de Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis em 19/12/2006.

Partindo de uma perspectiva mais ampla, que não sugere a infância como uma categoria universal e natural, com características fixas e imutáveis, Buckingham demonstra que estas duas concepções são visões essencialistas da infância e dos meios de comunicação. Ele tenta superar este nível do debate, analisando as relações entre crianças e meios de comunicação a partir dos modos como estes últimos são utilizados por elas dentro de diferentes contextos sociais e econômicos.

Grande parte das críticas voltadas às mídias as caracterizam como um potente agente ideológico, que manipula e bombardeia quem se relaciona com elas sob os princípios do mercado, sendo as crianças as principais vítimas. Nesta linha teórica, afirma Buckingham,

tanto as mídias como seus públicos são vistos como verdadeiramente homogêneos. Argumenta-se que as mídias são responsáveis por garantir que as massas aceitem uma ordem social injusta, por meio de um processo de falsas ilusões e mistificação. Elas oferecem uma forma de falso prazer que destrói a capacidade imaginativa, o pensamento crítico e conseqüentemente a possibilidade de resistência (Idem, p.28).

Já o outro extremo destas pesquisas parte de uma construção positiva da relação entre crianças e mídias eletrônicas. “Longe de serem vítimas passivas das mídias, as crianças passam a ser vistas como dotadas de uma forma poderosa de ‘alfabetização midiática’, uma sabedoria natural espontânea de certo modo negada aos adultos” (Idem, p.35). Neste ponto de vista, as mídias eletrônicas, como computadores e televisão, são vistas como boas companhias para as crianças, e fundamentalmente mais democráticas e participativas que as velhas mídias (como o rádio, utilizado pelos pais destas crianças durante suas infâncias). Não desconsiderando as preocupações com aspectos negativos das mídias, o autor afirma que as duas posições são constituídas pelas mesmas fragilidades, abordando noções essencialistas da infância e da tecnologia, subestimando os caminhos que as próprias crianças podem encontrar para pensar a mídia e relacioná-la com suas outras experiências. Assim, Buckingham busca superar a dicotomia existente nas pesquisas que abordam a infância e mídia, demonstrando que é necessária a compreensão do surgimento de uma nova configuração de infância, fortemente marcada pela presença das mídias eletrônicas.

Segundo Gomes (2005), a criança brinca com a televisão, que se constitui num espaço para o desenvolvimento lúdico, que faz parte de seu universo de interações, descobertas, indagações. Para a autora, é na televisão que a criança encontra um outro brincar, diferente das brincadeiras de rua, como são diferentes as brincadeiras entre si. Compartilha desta mesma opinião Fernandes (2003) ao afirmar que

a imagem da TV é, segundo Lazar (1987), um ponto de partida para o imaginário da criança. Assim como os contos de fadas e as histórias que ouvimos são suportes para os desenhos, brincadeiras, jogos; a TV oferece, através das suas narrativas, também outros suportes para a imaginação e a brincadeira infantil. Podemos julgá-los como bons ou ruins, mas uma coisa é certa: eles não passam impunes pela cultura lúdica infantil (Idem, p.75).

E é a partir da relação que a criança constrói com a televisão que fica clara a importância de que este meio seja cada vez mais tomado como objeto de pesquisa na cultura contemporânea. É preciso também não apenas pensá-la como instrumento ideológico do capital, passível de exercer grande influência no desenvolvimento das

crianças, mas como um meio que tem ajudado a construir a infância, “os modos de ser criança hoje”⁴.

Nesta reflexão cabe ressaltar a importância das teorias da recepção para o tema da relação das crianças com a televisão, principalmente a visão latino-americana, que ganhou importância a partir da obra de Jesus Martín-Barbero, *De los medios a las mediaciones: comunicación, cultura e hegemonia*, em 1987. Foi Martín-Barbero quem primeiro identificou a emergência de uma renovação teórica nos estudos de comunicação, propondo pensar a comunicação a partir da cultura. Até então as pesquisas nessa área concentravam-se na análise dos meios e de seus efeitos sobre o receptor, sem considerar as conexões existentes entre os meios e sujeitos. A teoria das mediações, então, formulação maior do autor, segundo Jacks e Escosteguy (2005)

nasce da necessidade de entender a inserção das camadas populares latino-americanas no contexto de subdesenvolvimento e, ao mesmo tempo, de um processo acelerado de modernização, que implica no aparecimento de novas identidades e novos sujeitos sociais, forjados, em especial, pelas tecnologias de comunicação (Idem, p.65).

Nesta mudança de foco nas pesquisas, partindo dos meios ao lugar em que se produz sentido, o receptor é considerado também produtor de sentidos e, o cotidiano, espaço primordial da pesquisa, o que vai justamente ao encontro do caminho que tentamos trilhar, o de entender a criança não como receptora passiva, mas como sujeito de autoria, que cria e produz significados a partir dos conteúdos a que tem acesso não somente na televisão, como também no computador e outros tipos de mídias.

Sendo não apenas o *meio* o centro das atenções mas também o *sujeito* que se relaciona com os meios – e seu cotidiano –, a cultura em que o sujeito receptor está inserido mostra-se peça fundamental para o entendimento de como ocorrem as mediações.

Como esta pesquisa não teve por objetivo observar programas de televisão, concordamos com os autores acima que afirmam que os aspectos culturais nos quais estão envolvidos os sujeitos não podem ser analisados somente a partir dos meios mas sim das relações construídas entre os sujeitos, tanto com seus pares como dentro de determinadas instituições (a escola, a família). Nesta mesma linha de pensamento, utilizamo-nos também do enfoque dado às mediações por Guillermo Orozco (1996) que parte do princípio de que nas pesquisas sobre educação e mídia, principalmente nas pesquisas de audiência, é importante que se reconheça os sujeitos não apenas como *ativos* frente à TV, mas principalmente como agentes sociais e membros de uma determinada cultura em sua múltipla interação com este meio. Embora a TV possua características próprias como meio de comunicação e seja definida pelo autor como instituição social (assim como a igreja, a escola, a família), para ele sua influência na audiência não pode ser considerada como totalizante. Isto pode ser explicado em parte

porque toda a tecnologia sempre deixa lugar à criatividade de quem a usa (...) em parte também porque o conteúdo da programação é polissêmico e pode ser percebido e interpretado pela audiência de diversas maneiras (Idem, p35)⁵.

Além destes fatores, Orozco lembra que a televisão não age sozinha. Como instituição social, ela está ao lado de outras instituições como a família, escola, sindicatos,

⁴ FISCHER, 2003, p.2.

⁵ Tradução nossa.

partidos políticos etc., que de diversas maneiras contribuem para a personalidade dos sujeitos e sua forma de receber e ressignificar os conteúdos, tanto aqueles vistos na televisão como nas situações do dia-a-dia.

Sendo a mediação um fator importante para se considerar como são construídas as relações entre os sujeitos da audiência e a TV, Orozco destaca o conceito de mediação, que parte da idéia principal de Martín-Barbero e acrescenta outros fatores que podem influir de acordo com o contexto analisado. Para ele, as mediações podem ser entendidas como “processos de estruturação derivados de ações concretas ou intervenções na *televidência*” (Idem, p.84), ou seja, “um processo estruturante que configura e reconfigura tanto a interação dos membros da audiência com a TV como a criação por eles do sentido dessa criação” (Ibidem). Para isso, as *fontes de mediação* configuram-se como o lugar em que se originam esses processos estruturantes. São as quatro fontes listadas pelo autor resumidas abaixo:

- *mediação individual*: onde ganham importância as experiências próprias do sujeito, sua história de vida, gênero, idade, etnia, desenvolvimento cognitivo, afetivo, linguagem, etc.

- *mediação situacional*: caracterizada pelo local, o cenário onde se tem contato com os meios, no caso, a televisão. Variam de acordo com os cenários e com os indivíduos que interagem. Segundo o autor, cada cenário possui possibilidades e limitações para o processo de recepção televisiva, tanto espacial quanto de interação entre os sujeitos receptores. O tamanho do local pode ser um exemplo, se facilita ou inibe a mobilidade dos sujeitos e sua liberdade para evitar a presença da tela da televisão.

- *mediação institucional*: os sujeitos participam de várias instituições ao mesmo tempo e seus processos de negociação variam de acordo com as condições materiais e espaciais de determinadas instituições. A família, a igreja, a escola, as comunidades reais ou virtuais, o Estado e as leis que regem determinada sociedade caracterizam estes espaços de mediação.

- *mediação tecnológica*: pode-se entender neste aspecto as linguagens e características de cada mídia. A TV como instituição social não reproduz apenas outras mediações institucionais, mas tem seus mecanismos para criar suas próprias mediações.

Além destas fontes de mediação citadas acima, em seu modelo de multimediações, Orozco demonstra também como parte deste processo as *macromediações* e *micromediações*. De acordo com Fernandes (2003) “as **micromediações** são as mediações situadas, mais diretamente ligadas às práticas de audiência dos sujeitos”⁶. Por exemplo, se assistimos TV sós ou acompanhados, na casa, na escola, se dialogamos sobre o que estamos assistindo, etc. Já as *macromediações* podem ser entendidas como os cenários indiretos que fazem parte das mediações, nem sempre perceptíveis mas presentes nas instituições frequentadas pelos sujeitos. “Além das instituições, temos também as identidades que desejam construir e as percepções que têm a respeito da programação televisiva”⁷.

Para Orozco, a recepção não se resume somente ao ato de assistir TV, mas vai além, se constituindo nos momentos antes, durante e depois do contato com a TV. E este processo de recepção que transcende ao momento em que se está diante da tela é também diferenciado de acordo com os locais específicos em que os sujeitos atuam usualmente, como a escola, a rua, as reuniões entre amigos, o trabalho, as conversas na internet, entre outros. Alguns destes cenários são mais relevantes que outros como fonte de mediação, dependendo da especificidade de cada audiência. Por exemplo, nas mediações situacionais,

⁶ Op.cit. p.56.

⁷ Ibidem.

a rua e a escola são cenários importantes para as crianças, assim como a família, que se constitui como primeiro cenário da apropriação do conteúdo televisivo. E a escola, ainda de acordo com o autor, é um lugar “onde as crianças negociam com seus companheiros seus significados provisórios com respeito ao que foi visto na TV no dia anterior e onde a TV continua sendo referência importante de seus jogos ou simplesmente objeto de intercâmbio em suas conversas” (Idem, p.28).

É na escola que as crianças fazem comentários umas com as outras sobre o que viram na TV ou mostram como, durante seus jogos, ‘recriam’ os personagens televisivos. Isto nos leva a pensar na importância de se problematizar o modo como a televisão tem ajudado a construir as brincadeiras e particularmente a cultura de movimento das crianças, assim como a forma que estas se relacionam com as mídias. Pensamos então na escola como o local ideal para a realização empírica desta pesquisa, como espaço de encontro e troca de conhecimento entre os sujeitos que ali frequentam, de apropriação e ressignificação de aspectos importantes de seu cotidiano. Espaços onde ainda encontramos tempos e estruturas destinados especialmente às brincadeiras livres (brinquedos no pátio, parques, etc). No caso específico desta pesquisa tomamos como foco as instituições de Educação Infantil, um dos principais lugares onde as crianças pequenas interagem com seus pares, compartilham experiências e, acima de tudo, brincam.

Sendo a TV um elemento presente no ambiente onde se encontram as crianças e seus universos lúdicos, seus programas inevitavelmente servem como suporte, são apropriados e ressignificados, dando condições para construção das brincadeiras. Segundo Brougère (2004), é fato que nossa cultura e, talvez mais ainda a das crianças, tenha absorvido a mídia, e, de um modo privilegiado, a televisão. Para ele, “a televisão transformou a vida e a cultura da criança, as referências de que ela dispõe. Ela influenciou, particularmente, a sua cultura lúdica” (Idem, p.50). É nas imagens, símbolos e na cultura na qual está inserida de modo geral que a criança vai buscar elementos para criar suas representações imaginárias. E é durante brincadeira, quando através do imaginário a criança se apropria de imagens presentes na realidade, que a cultura lúdica incorpora também elementos presentes na televisão. E durante a brincadeira, na interação e construção de significados construídos através do papel assumido pela criança que as imagens ganham sentido.

A importância do imaginário na apropriação das imagens é demonstrada por Girardello (2003), que cita em seu artigo dois estudos de campo feitos em 1996 e 2001 junto a crianças que vivem em uma comunidade pesqueira em Florianópolis. As narrativas de assombrações que fazem parte do imaginário das crianças na vila possibilitaram à autora conhecer um pouco mais sobre suas vidas imaginativas através das citações de personagens como o Lobisomen, fantasmas, Bicho Papão, entre outros, que povoam as narrativas de origem açoriana e que se mostraram muito presentes nas falas das crianças. Este repertório de imagens de personagens apropriados pelas crianças foi ampliado com a chegada da televisão na comunidade⁸, como é demonstrado pela autora ao concluir que as figuras da TV também são incorporadas às narrativas da tradição local.

De acordo com Girardello, a imaginação é uma dimensão na vida em que as crianças reagem às novidades do mundo, pressentindo ou esboçando possibilidades futuras. Pensamos então que é através do imaginário, em suas brincadeiras e narrativas, que as crianças buscam elementos para enfrentar o desconhecido, moldando suas características de acordo com suas expectativas. E é através da brincadeira que a criança encontra a possibilidade de montar este cenário, integrando ao seu universo lúdico as imagens a que

⁸ Nesta comunidade, só a partir da década de 90 com a chegada das antenas parabólicas, se teve acesso à televisão.

tem acesso, constituindo assim a base de sua cultura lúdica⁹. Assim, como demonstra Brougère,

a criança interioriza as formas imaginárias, o próprio processo da produção imaginária, apoiando suas próprias invenções em esquemas preexistentes que são os mesmos encontrados na literatura tradicional dos contos e lendas (Idem, 2004, p.70).

São essas imagens que compõem o imaginário que demonstram que a criança busca em diversas fontes elementos além de seu mundo real. E com o uso de brinquedos ou objetos e a relação construída com seus pares, estes aos poucos vão sendo inseridos em seu repertório lúdico.

A infância é, conseqüentemente, um momento de apropriação de imagens e de representações diversas que transitam por diferentes canais. As suas fontes são muitas. O brinquedo é, com suas especificidades, uma dessas fontes. Se ele traz para a criança um suporte de ação, de manipulação, de conduta lúdica, traz-lhe, também, formas e imagens, símbolos para serem manipulados (Brougère, 2004, p.40-41).

Percebendo a importância do imaginário na constituição das brincadeiras das crianças chegamos aos momentos freqüentes observados nas duas escolas onde fora realizada a pesquisa, em que as crianças brincavam com temas de lutas e poderes, principalmente baseadas em programas de super heróis divulgados na mídia. Nestas situações, em que as brincadeiras se caracterizam muito mais pelo *se-movimentar*¹⁰ do que pela manipulação de um brinquedo específico (como uma boneca ou um carrinho), somos remetidos a pensar na forma como o imaginário se configura no movimento das crianças. Assim, poderíamos nos perguntar, o que vem primeiro, o imaginário ou o *se-movimentar*? Entendemos que não é possível fazer uma separação entre o imaginário e as brincadeiras, assim como não seria coerente separar a brincadeira do *se-movimentar*, já que a brincadeira por si só é movimento. Ambos estão imbricados, estreitamente relacionados. Poderíamos talvez pensar que o movimentar-se das crianças é produzido no imaginário antes de acontecer de fato, como a simulação mental de um golpe dos *Power Rangers*¹¹ o de um gol visto no jogo de futebol no dia anterior. O que poderia contrariar esta idéia é que, ao se movimentar, a criança está a todo momento imaginando e criando novas situações, desviando-se da intenção primeira do movimento. Por exemplo, eu poderia criar no meu imaginário uma situação em que precisasse nadar, mas no local em que me encontro não existe o rio para que eu possa atravessar nadando. O rio está em meu imaginário, assim como o meu ato de se movimentar, que ao ser transposto para a situação real sofre adaptações para o contexto em que me encontro.

Considerando a importância do contexto situacional em que o *se-movimentar* acontece, Trebels (1998) afirma que

movimentar-se não é só a ação motora de um corpo de movimento e é ao mesmo tempo uma atividade para dentro de uma certa situação, que é

⁹ Brougère, 2004.

¹⁰ O "*se-movimentar*" é definido neste trabalho como uma das formas de entendimento e compreensão do ser humano em relação ao seu contexto de relações, seu mundo. O movimento humano, nas palavras de Kunz (2004) é uma "ação em que um sujeito, pelo seu 'se-movimentar', se introduz no Mundo de forma dinâmica e através desta ação percebe e realiza os sentidos/significados em e para o seu meio" (Idem, p.162).

¹¹ Foram observadas com freqüência nas duas escolas brincadeiras que faziam algum tipo de referência a este programa.

estruturada e reconhecida pelo movimento. Assim, também uma descrição imaginável da aquisição do movimento, na qual o contexto situacional ficasse de fora e fizesse referência somente à qualificação do corpo de movimento, é incompleta e fica de certa maneira vazia. É como nadar sem água: a ação dos braços e das pernas e a posição horizontal do corpo sozinhos ainda não constituem o nadar. O que é realmente nadar dificilmente pode ser experimentado desta forma (Idem, p.35).

Mas é a partir do imaginário que a criança consegue vivenciar a situação de uma forma diferente da real, de uma maneira lúdica e não menos prazerosa no contexto de uma brincadeira. O que vem primeiro, o movimento ou a imaginação é um pergunta difícil de respondida e tampouco está ao nosso alcance uma resposta nesse momento. O fato é que existe uma relação do imaginário com o movimento humano e ambos se complementam em suas ações.

Mesmo com a barreira encontrada na escola de pedagogia Waldorf e nas famílias¹², o conteúdo da TV se mostrou presente durante as brincadeiras no imaginário das crianças das duas escolas. A partir daí podemos concluir que os processos de mediação, discutidos anteriormente, estão muito mais presentes na vida dessas crianças do que tão somente o conteúdo da televisão. Eles dizem respeito também aos textos **sobre** a televisão, que circulam na vida social e não apenas no momento da relação com a tela, o que é demonstrado por Orozco (1996), de que nossa relação com a tela da televisão antecede e ultrapassa seu momento de contato. São os textos da TV e sobre a TV que circulam nas narrativas das crianças, nas brincadeiras, que tornam a escola um dos cenários importantes para a apropriação destes conteúdos, que podem aparecer sob a forma de ponto de partida para o imaginário, para a criação de jogos e brincadeiras ou simplesmente assunto de conversa entre os colegas.

A oportunidade de se fazer a pesquisa de campo durante um período relativamente longo nas escolas de Educação Infantil permitiu uma observação mais próxima sobre o processo de apropriação por parte das crianças dos conteúdos das mídias, assim como da negociação construída entre elas para as tomadas de decisão sobre o tema e os personagens a serem escolhidos para a brincadeira acontecer. É pensando nisso que chegamos aos caminhos que as próprias crianças podem encontrar para pensar as mídias e relacioná-las com suas experiências.

Com esta experiência podemos afirmar que o imaginário midiático interage com a cultura de movimento das crianças assim como faz parte do universo lúdico infantil. E se a televisão traz algum benefício ou não para quem a assiste, se existe mesmo uma “influência” negativa que faz dela a grande vilã da educação das crianças deste último século, ou até mesmo seja considerada a maior invenção dos últimos tempos, os estudos sobre este tema baseados na teoria das mediações demonstram que nada disso pode ser respondido sem que se faça uma relação ao contexto em que a mídia e os sujeitos espectadores estão inseridos, levando em conta as relações criadas entre os sujeitos e os programas de tv e as mediações que ocorrem antes e depois de se ter acesso à programação televisiva.

REFERÊNCIAS:

¹² O uso de equipamentos de mídia - e suas restrições - nas famílias das crianças das duas escolas pôde ser verificado através de questionários entregues aos pais sobre *práticas culturais e consumo de mídias*.

- BROUGÈRE, Gilles. Brinquedo e Cultura. Tradução de Gisela Wajskop. São Paulo, Cortez, 2004a.
- BALZAGETTE C. BUCKINGHAM, D. In Front of The Children: Screen Entertainment and Young Audiences. London: British Film Institute, 1995.
- BUCKINGHAM, David. Crescer na Era das Mídias (After the Death of Childhood: growing up in the age of electronic media, 2000). Tradução: Gilka Girardello e Isabel Orofino. No prelo.
- FERNANDES, Adriana H. As Mediações na Produção de Sentidos das Crianças sobre os Desenhos Animados. Dissertação de Mestrado, PUC/Rio de Janeiro, 2003.
- FISCHER, Rosa M.B. Televisão e Educação: fruir e pensar a Tv. Belo Horizonte, Autêntica, 2001.
- GARDNER, Howard: Art, Mind and Brain: A Cognitive Approach to Creativity. Basic Books, 1982.
- GIRARDELLO, Gilka. A imaginação no contexto da recepção. In: Animus: Revista Interamericana de comunicação midiática, vol 2, n.1, jan-jun 2003.
- GOEBEL, Wolfgang. GLÖCKLER, Michaela. Consultório Pediátrico: um conselheiro médico-pedagógico. Tradução da 14ª edição alemã Sonia Setzer. 3ªed. São Paulo, Antroposófica, 2002.
- GOMES, Itânia. Ingenuidade e Recepção: as relações da criança com a Tv. Disponível em www.facom.ufba.br/sentido/ingenuid.html
- JACKS, Nilda. ESCOSTEGUY, Ana C. Comunicação e recepção. São Paulo, Ed. Hackers, 2005.
- KUNZ, Elenor. Educação Física: Ensino e Mudanças. Ijuí, Ed. Unijuí, 2004.
- OROZCO, Guillermo. Televisión y Audiencias: un enfoque cualitativo. Proyecto Didáctico Quirón, nº 45. Ediciones de La Torre; Universidad Iberoamericana. Madrid, 1996.
- TREBELS, Andreas. Aprender a movimentar-se. Pontos referenciais para uma teoria pedagógica do movimentar-se. Anais, Seminário Brasileiro em Pedagogia do Esporte, UFSM, Santa Maria, 09-13 de setembro de 1998.

Iracema Munarim
Srv. Ferreira, 110 – Campeche
Florianópolis, SC
88063-020
ira_munarim@yahoo.com.br