

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

LIDIANY TEOTONIO RICARTE

**CONCEPÇÕES DE INFANCIA E CULTURAS INFANTIS NA
CONTEMPORANEIDADE MIDIÁTICA: A VOZ DAS CRIANÇAS**

CAMPINAS / SÃO PAULO

2016

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

LIDIANY TEOTONIO RICARTE

**CONCEPÇÕES DE INFANCIA E CULTURAS INFANTIS NA
CONTEMPORANEIDADE MIDIÁTICA: A VOZ DAS CRIANÇAS**

Trabalho de Conclusão de Curso,
apresentado como exigência para a
conclusão da graduação em Pedagogia pela
Faculdade de Educação da Universidade
Estadual de Campinas, sob a orientação da
Profa. Dra. Heloísa Andreia de Matos Lins.

CAMPINAS / SÃO PAULO

2016

FICHA CATALOGRÁFICA

FOLHA DE APROVAÇÃO

Campinas, 10 de agosto de 2016.

Aprovado por:

Profª Drª Heloísa Andreia de Matos Lins
Orientadora

Profª Mª Janaína Cabello
Segunda leitora

Aos meus pais, a minha tia Léa, aos meus irmãos, ao meu esposo e ao meu filho, os
grandes tesouros da minha vida.

AGRADECIMENTOS

Foram muitas as pessoas que me auxiliaram, de algum modo, na realização deste trabalho. Assim, gostaria de exprimir os meus sinceros agradecimentos de maneira especial:

À minha família, tesouro da minha vida: aos meus pais Alice e Ricarte, e Tia Léa e aos meus irmãos Rafael e Diego por todo carinho, amor, compreensão e por me apoiarem sempre.

Ao Fernando, meu lindo e meu amor, que sempre me ajudou e me incentivou em todos os momentos deste trabalho e de todos os outros, amo você!

Ao Lucas, que acabou de nascer e fez-me entender o que é ser mãe: viver preocupada, não dormir direito, ter muitas alegrias e amar incondicionalmente.

À Profa. Dra. Heloísa Lins, pela sua paciência, tolerância e compreensão comigo, por corrigir meu trabalho e me dar valiosas orientações na elaboração dele. Agradeço também pela sua orientação dedicada, atenta, por mediar a construção do meu conhecimento nas diversas áreas que este trabalho solicitou.

À Profa. Ma. Janaína Cabello, que como segundo leitora do TCC, fez-me repensar os objetivos do trabalho e trouxe contribuições significativas a ele.

À Pâmela Macencini, por ser uma pessoa muito agradável e uma ótima parceira de pesquisa.

Às crianças que participaram da pesquisa, por serem falantes, curiosas, participativas, divertidas e carinhosas.

À Professora da turma e à Coordenadora Pedagógica da CEMEI, por receberem-me de braços abertos, permitirem a pesquisa em sala de aula e auxiliar-me nesta.

Aos meus amigos da FE, Karla, Branquinho, Barbi, Hugo, Natália e outros que deram-me muita força no curso e muitos bons momentos durante a graduação.

A todos os professores da Faculdade de Educação que me auxiliaram nessa jornada de pensar e produzir conhecimento na área.

E, por fim, ao pessoal da Biblioteca e da coordenação pedagógica da FE - UNICAMP por serem sempre muito prestativos.

"(...) as crianças são competentes e têm capacidade de formularem interpretações da sociedade, dos outros e de si próprias, da natureza, dos pensamentos e dos sentimentos, de o fazerem de modo distinto e de o usarem para lidar com tudo o que as rodeia"
(MANOEL SARMENTO, 2005, p. 373).

RESUMO

Esta pesquisa tem por objetivo compreender as influências das mídias nas concepções de infância da atualidade, entender como elas impactam na produção das culturas infantis e qual o papel da escola nesse contexto. Sendo assim, no embasamento teórico da pesquisa, apresento um breve resgate histórico no conceito de infância, visando compreender melhor as infâncias no contexto atual das novas mídias. Em seguida, comento o acesso das crianças às mídias e como elas podem influenciar na subjetividade e na produção cultural infantil, temática importante de ser conhecida pela escola, para realizar mediações. Por fim, trago as concepções de letramento visando entender o letramento necessário às crianças na atualidade com essas novas TICs. A pesquisa ocorre em sala de aula, com crianças de 4 e 5 anos da educação infantil de uma creche municipal de Campinas. O trabalho é um estudo de caso de base qualitativa, na área da Sociologia e Pedagogia da Infância, que se utiliza das seguintes ferramentas de pesquisa para geração de dados: a observação participante, diário de campo, roda para contação de história, desenho das crianças e entrevista semiestruturada. As perguntas que surgiram durante a inserção no campo e que direcionaram a pesquisa foram as seguintes: i) como as concepções de infância podem ser entendidas na contemporaneidade com as mídias? ii) como as mídias influenciam nas produções das culturas infantis? iii) Qual é o papel da escola nesse contexto? Na parte analítica do trabalho, visando escutar a voz da criança, trarei a narração do conto "João e Maria", dos desenhos produzidos pelas crianças por meio dessa história e das entrevistas dadas por elas comentando sobre jogos. E, por fim, trarei as considerações finais, compreendendo as possíveis relações entre as mídias e sua influência nas concepções de infância e nas culturas infantis da atualidade e a importância da escola nessa discussão.

PALAVRAS-CHAVE: Infâncias, Culturas Infantis, Mídias, Tecnologias, Escola.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
CAPÍTULO 1. INFÂNCIAS, MÍDIAS E ESCOLA	19
1.1. Infâncias: ontem e hoje	19
1.2 As Crianças, as novas TICs e a Escola	24
1.3. Letramento e Multiletramentos	30
CAPÍTULO 2. MÉTODO DA PESQUISA	35
2.1 Os participantes e o contexto da pesquisa	35
2.2 A pesquisa qualitativa e o estudo de caso	36
2.3. A proposta da pesquisa: narração, desenho e GTA	42
2.4 Procedimento para análise de dados e descrição de resultados	45
CAPÍTULO 3. DESCRIÇÃO E ANÁLISE DO CORPUS	49
3.1. A narração do conto "João e Maria", os desenhos produzidos na aula e o GTA	49
3.2. O acesso das crianças às mídias	58
3.3. As narrativas das crianças permeadas pelas mídias	59
3.4. O jogo de videogame GTA como atividade lúdica	61
3.5. A educação das crianças para as mídias	64
CONSIDERAÇÕES FINAIS	67
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	71

INTRODUÇÃO

Ao longo da minha trajetória escolar, sempre tive interesse na profissão docente e admirava professores que apresentavam o conteúdo a ser trabalhado de forma que interessassem aos alunos e que levassem em consideração, no planejamento das aulas, as mídias (TV, rádio, filmes) do cotidiano do aprendiz.

Então, por me interessar pela profissão e por mídias na educação, estudei Letras na Universidade de São Paulo e realizei meus estágios da licenciatura em escola pública, para observar o uso desses recursos na sala de aula. Reparei que eram raros os professores que usavam filmes, músicas e/ ou jornais na escola e os argumentos que me davam eram: “deviam cumprir o livro didático e tinham pouco tempo para procurar ‘materiais alternativos’ que se relacionassem com a matéria dada”.

Em 2007, ao abrir vaga para a Iniciação Científica na Faculdade de Educação da USP, onde é oferecida a licenciatura, inscrevi-me com um projeto que visava realizar um estudo bibliográfico em diferentes acervos da USP, com o objetivo de coletar projetos pedagógicos que utilizassem as mídias para o ensino de Língua Portuguesa. Queria tornar esses materiais mais acessíveis aos professores, possibilitar que eles analisassem esses veículos de informação, levando-se em conta as suas complexidades e trouxessem esse conhecimento, junto com o aparato tecnológico, para a sala de aula e assim auxiliassem mais no aprendizado do aluno.

Na Iniciação Científica, fui orientada pela Profa. Dra. Maria Letícia do Nascimento e ela me fez conhecer Bourdieu e seu livro “Sobre a televisão” (1999). Leitura relevante, visto que mídia em sala de aula - para os professores do estágio na escola pública em 2007 e 2008 - significava o uso da TV. Desta forma, vi a importância de trazer informações sobre o conteúdo dessa tecnologia; como esse veículo trabalha com as informações, como é selecionado o grau de importância dessas e como são apresentadas à sociedade (RICARTE, 2008)¹.

Ao finalizar a Faculdade de Letras e a Iniciação Científica, viajei para a Alemanha para aprender um pouco mais sobre a língua e cultura desse país, já que

¹ O trabalho foi publicado na Revista Série de Iniciação Científica da FEUSP. Disponível em: <http://www4.fe.usp.br/pesquisa-arquivos/public4/trab/a040.html> . Acesso em: 28 nov. 2015.

me formava em Letras Português-Alemão. Voltei para o Brasil em 2009, comecei a dar aulas de alemão e me interessei também em lecionar alemão para crianças.

Assim, em 2011 entrei no curso de Pedagogia da Unicamp para conhecer mais sobre o ensino para os pequenos. Gostei bastante do curso, principalmente das disciplinas que abordavam conteúdos de filosofia, sociologia, antropologia, psicologia e tecnologia.

No interesse de trabalhar as tecnologias na área da língua alemã, conheci o Professor Dr. Rogério Adolfo de Moura e fui bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), com a pesquisa “Brasil – Alemanha: interação e discussão no Projeto Pedagogia Transatlântica” (2012), que possibilitou a discussão entre professores e estudantes dos cursos de pedagogia da UNICAMP e da Universidade de Siegen (Alemanha), com as novas ferramentas de TIC (Tecnologia da Informação e Comunicação).

Concomitantemente ao curso de Pedagogia, fiz mestrado no Instituto de Estudos da Linguagem (IEL) Unicamp, pois me interessei muito pelas duas áreas: Letras e Pedagogia; gosto de ter “uma perna aqui e outra acolá”. No mestrado, com o Professor Dr. Petrilson Alan Pinheiro da Silva, realizei pesquisas com as novas TICs na sala de aula para o ensino da Língua Portuguesa. Desta forma, conheci uma escola da Rede Municipal de Campinas que recebeu o Programa Um Computador por Aluno (UCA) e implantou o Projeto de Robótica no Currículo do 5º ano do fundamental. Pesquisei como o *software* livre *Scratch*, criado para programações de animações e jogos, era utilizado no Projeto de Robótica e como ele possibilitava autoria, multiletramentos e *remix* nas construções textuais dos alunos (RICARTE, 2015).

Foi na defesa do meu mestrado que entrei mais em contato com a professora Heloísa de Matos Lins, a qual convidei para participar da banca e trouxe contribuições significativas para aquele trabalho. Conversando com a professora, meses após a defesa, sobre o meu interesse em mídias e educação, pedi que fosse minha orientadora do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) na Pedagogia. Ela sugeriu que eu fosse conhecer uma creche de Campinas e realizasse uma pesquisa nesse espaço relacionada com as crianças e as mídias.

E, foi com esse olhar que cheguei a uma creche de crianças de baixa renda, próxima ao aeroporto de Viracopos. Fiz a pesquisa em uma sala que tinha 25

crianças de 4 a 5 anos e, apesar da classe socioeconômica dessas crianças, elas têm acesso a diversos dispositivos eletrônicos e midiáticos (TV, Notebook, tablet, celular, videogame) com acesso à internet e lidam com eles no cotidiano. Assim, o objetivo desse trabalho é compreender as influências das mídias nas concepções de infância da atualidade, entender como elas impactam na produção das culturas infantis e qual o papel da escola nesse contexto. Além disso, ela relaciona-se com as demandas da sociedade atual, que tem o seu cotidiano permeado pelas mídias e estas influenciam na formação subjetiva dos sujeitos e, por isso, é relevante o trabalho sobre e com elas na escola.

Sendo assim, primeiramente, trarei neste trabalho, o embasamento teórico da pesquisa, apresentarei um breve resgate histórico no conceito de infância, trarei as principais concepções de infância em cada período, bem como o processo pelo qual ela passou, desde a sua “inexistência” até o momento em que ela se tornou um sentimento, visando compreender melhor as infâncias no contexto atual das novas mídias. Em seguida, visando entender o que as crianças gostam de fazer, do que gostam de brincar, a que artefatos midiáticos têm acesso e como eles podem influenciar na subjetividade e na produção cultural infantil, trouxe alguns autores (BELLONI & GOMES, 2008, BÉVORT & BELLONI, 2009; BUCKINGHAM, 2006; LINS, 2014) para essa discussão, já que as produções tecnológicas podem ser consideradas eixos de alterações nos conceitos de infância e essa temática é importante de ser conhecida pela escola, para que os educadores possam realizar as mediações necessárias das crianças com as mídias e consigam criar materiais pedagógicos relacionados com as tecnologias. Por fim, trago as concepções de letramento (SOARES, 2004 [1998]; KLEIMAN, 1995; NLG, 1996), para entender o letramento necessário às crianças na atualidade com essas novas TICs.

No próximo capítulo, descrevo o contexto da pesquisa, os participantes, as ferramentas de pesquisa, a metodologia a que ela se filia, o objetivo do trabalho e as questões de pesquisa. Será apresentada, então, uma creche municipal de Campinas que está aberta para o trabalho com as novas TICs. A pesquisa ocorre em sala de aula, com crianças de 4 e 5 anos da educação infantil. O trabalho é um estudo de caso de base qualitativa na área da Sociologia e Pedagogia da Infância que se utiliza das seguintes ferramentas de pesquisa para geração de dados: a observação participante, diário de campo, roda para contação de história, desenho

das crianças e entrevista semiestruturada. As perguntas que surgiram durante a inserção no campo e que direcionaram a pesquisa foram as seguintes: i) como as concepções de infância podem ser entendidas na contemporaneidade com as mídias? ii) como as mídias influenciam nas produções das culturas infantis? iii) Qual é o papel da escola nesse contexto?

No terceiro capítulo, que é a parte analítica do trabalho, apresentarei a análise do corpus da pesquisa, a partir dos referenciais teóricos e metodológicos já delineados. Assim, nessa parte do trabalho eu trarei a análise da narração do conto "João e Maria", dos desenhos produzidos pelas crianças por meio dessa história e das entrevistas dadas por elas comentando sobre jogos.

E, por fim, trarei as considerações finais, compreendendo as possíveis relações entre as mídias e sua influência nas concepções de infância e nas culturas infantis da atualidade e a importância da escola nessa discussão.

CAPÍTULO 1. INFÂNCIAS, MÍDIAS E ESCOLA

Neste capítulo, realizo um breve resgate histórico nas concepções de infância visando melhor compreender as transformações desse conceito (ARIÉS, 2006 [1987]; LEVIN, 2007; CORSARO, 2003; SARMENTO, 2004, 2011; BRUGÉLES, 1998), em seguida, trato das relações das crianças com as mídias e do papel da escola nesse contexto (BELLONI & GOMES, 2008; BÈVORT & BELLONI, 2009; BUCKINGHAM, 2006). Por fim, trago as concepções de letramento (SOARES, 2004 [1998]; STREET, 1984; KLEIMAN, 1995; NLG, 1997; KALANTZIS; COPE 2000, 2008) para entender o letramento necessário às crianças na atualidade com essas novas mídias. Desta forma, pretendo compreender as concepções de infância e das culturas infantis na contemporaneidade com as mídias e o papel da escola como instância crítica e formadora, de ensino-aprendizagem com esses novos artefatos tecnológicos.

1.1. Infâncias: ontem e hoje

Segundo Ariés (2006 [1978]), as crianças na Antiguidade eram consideradas seres inferiores que não mereciam nenhum tipo de tratamento diferenciado; eram pequenos adultos, vestiam-se como eles, faziam os mesmos trabalhos e ingressavam na comunidade sexual dos adultos mais cedo que os jovens de hoje. Neste período, o autor constata que não havia indícios de imagens de crianças retratadas em pinturas, porque a infância não era reconhecida, as imagens que apareciam eram semelhantes à de um homem “adulto em miniatura”:

O tema é a cena do Evangelho em que Jesus pede que se deixe vir a ele as criancinhas, sendo o texto latino claro: *parvulli*. Ora, o miniaturista agrupou em torno de Jesus oito verdadeiros homens, sem nenhuma das características da infância: eles foram simplesmente reproduzidos numa escala menor. Apenas seu tamanho os distingue dos adultos (ARIÉS, 2006 [1978], p. 17).

Assim também era na sociedade medieval, por volta do século XII: as crianças e os adultos compartilhavam os mesmos lugares e situações, fossem eles domésticos, de trabalho ou de festa; não havia a divisão territorial ou de atividades

conforme a faixa etária. Neste período, também era comum as crianças não chegarem à fase adulta, pois havia uma alta taxa de mortalidade infantil devido às precárias condições de higiene e saúde. Então, era provável que não houvesse lugar para o sentimento de infância ou uma representação elaborada dessa fase da vida, como destacou o autor.

Ninguém pensava em conservar o retrato de uma criança que tivesse sobrevivido e se tornado adulta ou que tivesse morrido pequena. No primeiro caso, a infância era apenas uma fase sem importância, que não fazia sentido fixar na lembrança; no segundo, o da criança morta, não se considerava que essa coisinha desaparecida tão cedo fosse digna de lembrança: havia tantas crianças, cuja sobrevivência era tão problemática (ARIÈS, 2006 [1978], p. 21).

No século XIII, Ariès (2006 [1978], p. 28) comenta que a infância é descoberta e que "sua evolução pode ser acompanhada na história da arte e na iconografia dos séculos XV e XVI". Entretanto, seu desenvolvimento só se dissemina nos séculos XVI e XVII com o surgimento da modernidade que aponta, nas classes dominantes, a primeira concepção real de infância, relacionada ao sentimento de dependência, de proteção, de amparo. O adulto passou pouco a pouco a preocupar-se com a criança enquanto ser dependente dele, que precisava da sua proteção, que necessitava de grandes cuidados e também de uma rígida disciplina, a fim de transformá-los em adultos socialmente aceitos, conforme Levin (1997).

Assim, os sinais de desenvolvimento de sentimento para com a infância tornaram-se mais numerosos e mais significativos durante o século XVII, pois os costumes começaram a mudar, tais como os modos de se vestir, a preocupação com a educação, bem como separação das crianças de classes sociais diferentes. Além disso, o retrato de família predominante na arte do século XVIII, mostra esses sujeitos, antes inexistentes, formando parte do centro do mundo familiar (ARIÈS, 2006, [1978]).

A partir da Revolução Francesa, em 1789, a educação da criança passou a ser também função do Estado; os governos começaram a se preocupar com o bem-estar e com a educação dela. Segundo Corsaro (2003 apud BRANCHER & OLIVEIRA, 2010), é com a institucionalização da escola que o conceito de infância começa gradativamente a ser alterado, a partir do desenvolvimento de uma pedagogia para as crianças, fala-se em uma construção social da infância.

Conforme Barbosa (2014) por volta do século XIX, devido à escola e essa divisão de adultos e crianças, nasceram o campo de pesquisa científica da psicologia e da pedagogia para constituir "a questão da infância", visando pesquisar como estudá-la e como melhor educar as crianças. Esses profissionais foram os fundadores do campo dos *Estudos da Infância e das Crianças* e contribuíram para a formulação de uma concepção de infância relacionada à "busca de uma essência do ser infantil, da universalidade da infância, da padronização e da linearidade no comportamento das crianças, além do estabelecimento de parâmetros de normalidade" (BARBOSA, 2014, p. 648) ou seja, uma visão unitária, homogeneizadora e evolutiva do desenvolvimento humano relacionada ao positivismo.

No século XX, depois de 1950, a concepção *unitária* de infância começou a ser problematizada por diversos campos do conhecimento, devido aos estudos de Ariès (2006 [1978]), que mostrou a infância como uma construção social e não como uma realidade natural (BARBOSA, 2014). Atualmente, o que está se formando internacionalmente, segundo Barbosa (2014), são os *Novos Estudos da Criança e da Infância* que trabalha numa perspectiva de complexidade e interdisciplinaridade para compreender as culturas infantis.

Os estudos da psicologia, principalmente as linhas teóricas vinculadas à psicanálise, ao construtivismo, ao interacionismo simbólico e à teoria histórico-cultural, começaram a enfatizar a ação social dos sujeitos rediscutindo a relação entre a biologia e a cultura e conseguindo observar a importância do protagonismo infantil na elaboração de si mesma e da cultura (COLE, 2003; BRUNER, 1997; ROGOFF, 2005 *apud* BARBOSA, 2014, p. 649).

Sob o conceito de *culturas infantis*, verifica-se, basicamente, dois tipos: as culturas adultocêntricas, ou seja, elaboradas por adultos, visando serem transmitidas para as crianças — cultura *para* as crianças e cultura *sobre* as crianças —, e, por outro lado, as culturas elaboradas *pelas* crianças. Hoje, três autores estrangeiros têm se destacado na discussão das culturas infantis: os sociólogos W. Corsaro (2003, 2009a, 2009b, 2011) e M. J. Sarmiento (2002, 2004) e o filósofo Gilles Brougère (1998).

Corsaro (2011, p. 19), tendo como base Piaget e Vigotski, destaca que “as crianças, assim como os adultos, são participantes ativos na construção social da infância e na reprodução interpretativa de sua cultura compartilhada”. Tal afirmação pode ser entendida através da noção de reprodução interpretativa.

O termo *interpretativo* abrange os aspectos inovadores e criativos da participação infantil na sociedade. [...] 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. O termo *reprodução* inclui a ideia de que as crianças não se limitam a internalizar a sociedade e cultura, mas contribuem ativamente para a produção e mudança culturais (CORSARO, 2011, p. 29).

O conceito de reprodução interpretativa apresenta as crianças não como meros aprendizes passivos da cultura a sua volta, mas sujeitos ativos que participam das rotinas culturais oferecidas pelo ambiente social, que recebem as informações e conhecimentos já existentes no mundo adulto e por meio de suas *culturas de pares* criam suas próprias interpretações, modificando-as e reproduzindo-as com uma nova leitura. Corsaro também traz o termo cultura de pares como “[...] um conjunto estável de atividades ou rotinas, artefatos, valores e interesses que as crianças produzem e compartilham na interação com seus pares” (CORSARO, 2009a, p. 32).

Assim, para o autor, as culturas infantis são as culturas produzidas pelas crianças em seu cotidiano juntamente com seus pares, ou sozinhas, e constituem um processo produzido e partilhado, na medida em que as crianças participam coletivamente de uma experiência social. Nessa perspectiva as crianças afetam as sociedades em que vivem e por elas são também constituídas.

Para o sociólogo português Manoel Sarmiento (2002,p. 8), as culturas da infância são constituídas tanto pelos jogos infantis, entendidos como “formas culturais produzidas e fruídas pelas crianças”, como também pelos modos específicos de comunicação e interpretação que se desenvolvem nas relações entre pares. O autor (2004) defende que as culturas infantis estruturam-se em quatro eixos: a *interatividade* entre as crianças e das crianças com os adultos, que as permite “apropriar, reinventar, e reproduzir o mundo que a rodeia”, e, assim, as culturas de infância permanecem na história humana (SARMENTO, 2004, p. 22); a *ludicidade* como modo de ser infantil que recria constantemente o mundo; a *fantasia*

do real, que permite a criança entrar e sair do mundo do faz-de-conta e a *reiteração*, que é compreendida como a não linearidade temporal das práticas sociais interativas de pares, ou seja, a possibilidade de transitar entre o passado-presente-futuro através da imaginação e do fazer coletivo nos grupos de pares.

Gilles Brougère, por sua vez, não utiliza o termo "culturas da infância" em seu trabalho, e sim o conceito de "cultura lúdica" para analisar as brincadeiras infantis.

A cultura lúdica é, então, composta de um certo número de esquemas que permitem iniciar a brincadeira, já que se trata de produzir uma realidade diferente daquela da vida cotidiana: os verbos no imperfeito, as quadrinhas, os gestos estereotipados do início das brincadeiras compõem assim aquele vocabulário cuja aquisição é indispensável ao jogo. (...)A cultura lúdica não é um bloco monolítico mas um conjunto vivo, diversificado conforme os indivíduos e os grupos, em função dos hábitos lúdicos, das condições climáticas ou espaciais. (...)Encontram-se brincadeiras do tipo "papai e mamãe" em que as crianças dispõem de esquemas que são uma combinação complexa da observação da realidade social, hábitos de jogo e suportes materiais disponíveis. (...) (BROUGÈRE, 1998, n.p.).

Brougère observa que a cultura lúdica das crianças se apodera de elementos e conteúdos do ambiente cultural delas e é produto de suas interações sociais, por isso, ele aponta que muda de país para país, conforme a idade da criança, o gênero, e os suportes de que as crianças dispõem. Ressalta que a cultura lúdica contemporânea é marcada também pela multiplicação dos brinquedos, pelo videogame e pela televisão, mas isso não significa que esses objetos transfiram a cultura lúdica para o indivíduo como alguns autores defendem, na perspectiva de Brougère, a criança é "co-construtora" (BROUGÈRE, 1998, n.p.), já que em todas as suas interações (indivíduos, ações, objetos materiais) há uma efetiva interpretação e ressignificação.

Como vimos, a infância percorreu diferentes concepções no decorrer da história e ainda atualmente, mudanças importantes estão acontecendo nesse conceito, em função do contato com as novas TICs. Assim, no que se refere às pesquisas, é importante identificar essas mudanças para melhor compreender a criança na atualidade, entender o que as crianças gostam de fazer, do que gostam de brincar, a que artefatos tecnológicos têm acesso e como eles podem influenciar

na subjetividade da criança e na produção das culturas infantis, já que as produções tecnológicas podem ser consideradas eixos de alterações nos conceitos de infância.

1.2 As Crianças, as novas TICs e a Escola

Conforme a pesquisa "Acesso à internet e à televisão e posse de telefone móvel celular para uso pessoal" ² realizada pelo IBGE em 2014, o número de domicílios com acesso à internet por meio do computador aumentou 2,2%, passando de 27,6 milhões, em 2013, para 28,2 milhões em 2014. Entretanto, o número de domicílios com acesso à Internet por meio de outros equipamentos diferentes do computador, como *tablet*, celular e televisão, cresceu 137,7%, passando de 3,6 milhões para 8,6 milhões, no mesmo período, o que representa quase $\frac{1}{4}$ dos domicílios com acesso à Internet em 2014.

Portanto, atualmente, as crianças e jovens têm um acesso mais amplo às novas TICs e utilizam-nas de modos diversos: escrevem no *Word*, realizam pesquisas no *Google*, conversam pelo *Facebook* e *Whatsapp*, publicam fotos no *Instagram*, escutam música, assistem aos vídeos no *Youtube*, criam *blogs* e jogam em ambientes virtuais por meio de computadores, tablets, celulares. Segundo Belloni & Gomes (2008), as atividades realizadas com as TICs mobilizam competências cognitivas complexas, como aprender a trabalhar em paralelo, autonomia na aprendizagem e colaboratividade, competências essas bem-vindas no ambiente escolar. Além disso, as autoras comentam que o uso pedagógico das TICs potencializa a motivação e a disponibilidade psicológica para aprender: "as crianças percebem como muito positivas a interatividade com o computador e o valorizam tanto como ferramenta para o trabalho escolar, quanto como máquina de brincar, que propicia aprendizagens importantes" (BELLONI & GOMES 2008, p. 738).

As autoras observaram em suas pesquisas que as TICs na escola favorecem interação entre pares, uma vez que os alunos constroem relações, trocam conhecimentos sobre a melhor maneira de desenvolver uma atividade e podem realizar uma aprendizagem colaborativa. Por isso, defendem como

² Disponível em: <http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv95753.pdf>. Acesso em 10 de maio de 2016.

importante pesquisar novos modos de ensinar que considerem os novos modos de aprender que as crianças e jovens vêm desenvolvendo em decorrência das transformações socioculturais e tecnológicas.

Ainda segundo Belloni & Gomes (2008, p. 721), as teorias de aprendizagem e as abordagens institucionais (que estudam a criança do ponto de vista da escola ou da família), "embora não tenham de modo algum perdido sua validade, já não dão conta de toda a complexidade do tema que nos ocupa", por isso a necessidade de cada vez mais pesquisas na área. Então, visando as pesquisas com as TICs, realizei, juntamente com Macencini (2015), um levantamento sobre as mídias que as crianças da creche têm acesso e descobri que todas as crianças da sala assistem TV e jogam videogame.

De acordo com Girardello (2005) assistir televisão é uma atividade marcante na rotina das crianças de todos os contextos sociais. Então, começaremos tratando dessa mídia e de como seria relevante um uso dela na escola, já que faz parte do cotidiano das crianças.

Penteado (1999) aponta que a escola e a TV são assuntos paralelos que se cruzam e sobrepõem-se nos sujeitos sócio-históricos que compõem o grupo social escola: "O sujeito da escola são telespectadores de muitas horas diárias, que computadas ao longo dos anos de vida indicarão entre os discentes de escolaridade inicial maior tempo de exposição à TV do que envolvidos com atividades escolares (aulas e estudos)" (PENTEADO, 1999, p. 97).

A autora (1999) diz que apenas esse fato já seria suficiente para trazer a TV e seus processos às considerações da escola. Somam-se a ele outros não menos significativos: os alunos gostam de ver TV e veem-na com prazer. Assim, é importante levar a TV em consideração no planejamento da aula, já que ela trabalha com os acontecimentos do momento, da atualidade, que podem interferir na vida do telespectador.

Por outro lado, temos a escola, que trabalha com conteúdo acumulado historicamente e que muitas vezes proporciona aos alunos conhecimentos como se fossem verdades acabadas, em vez de ajudar o aluno a construir seu próprio ponto de vista, sua verdade particular a partir de tantas verdades parciais. Ou, como diz Morin (2001, p. 76), "conhecer e pensar não significa chegar à verdade absolutamente certa, mas sim, dialogar com as incertezas".

Assim, o ensino na escola não deve ser meramente reprodutor, mas reelaborador do conhecimento. Saviani reforça essa afirmação dizendo que uma pedagogia articulada com os interesses populares está empenhada no bom funcionamento da escola e possibilita métodos de ensino eficazes.

Tais métodos situar-se-ão para além dos métodos tradicionais e novos, superando por incorporação as contribuições de uns e de outros. Serão métodos que estimularão a atividade e iniciativa dos alunos sem abrir mão, porém, da iniciativa do professor; favorecerão o diálogo dos alunos entre si e com o professor, mas sem deixar de valorizar o diálogo com a cultura acumulada historicamente; levarão em conta os interesses dos alunos, os ritmos de aprendizagem e o desenvolvimento psicológico, mas sem perder de vista a sistematização lógica dos conhecimentos, sua ordenação e gradação para efeitos do processo de transmissão-assimilação dos conteúdos cognitivos (SAVIANI, 1984, p. 56).

Atualmente, os interesses dos alunos estão nas novas mídias, na televisão, na internet, no videogame. Por isso, é importante saber o que se passa nesses meios, o que as crianças assistem, em que sites navegam, o que jogam, não devemos somente criticar, dizer que reforçam valores hegemônicos, que são violentos, que é perda de tempo, já que isso pode ser considerado um sinal da influência do pensamento negativo, como o de Postman (2002), com relação as novas mídias e seu papel na infância.

Angel Quintana (2012 apud LINS, 2014), também reforça esse argumento ao dizer que a cultura escolar não pode estabelecer uma relação de estranheza e de fobia às novas tecnologias do século XX e à imagem áudio- visual, pois se seguir esse caminho, a escola deixa possibilidades importantes de trabalho de lado.

Assim, ignorar o mundo do aluno não é o caminho para se ensinar, comenta Roxane Rojo (2009), ela ressalta que a escola deve letrar o aluno por meios dos letramentos que são influentes e valorizados na vida cotidiana dele, fazendo com que compreenda as ideologias, significações, valores e intenções nos discursos que permeiam sua realidade : [...] “um dos objetivos principais da escola é justamente possibilitar que seus alunos possam participar das várias práticas sociais que se utilizam da leitura e da escrita (letramentos) na vida da cidade, de maneira ética, crítica e democrática” (p. 107). Por isso, a necessidade de se trabalhar com as novas TICs na escola e abarcar novas formas de ensino, novos letramentos.

Outra mídia que as crianças se divertem muito é o videogame, entretanto, dificilmente ele é usada como ferramenta pedagógica na escola, pois é rotulado como mero entretenimento.

Buscando compreender melhor o impacto do uso do videogame nas crianças e no âmbito escolar, pesquisei a base de dados SCIELO e IBICT. O termo utilizado para busca foi “videogame”. Filtrando por áreas temáticas (Ciências Humanas, Ciências Sociais Aplicadas e Linguistic, Lettres and Arts), encontrei 16 artigos, muitos na área de saúde e psicologia e poucos na área de educação. Gostaria de ter encontrado artigos que trouxessem jogos eletrônicos que focam no público infantil e propiciam aprendizagem, mas o que encontrei foi uma dissertação na base IBICT sobre o jogo de videogame *Wii Fit*, em que a pessoa faz uma atividade física ao jogar e isso a auxilia a manter a forma (FINCO, 2010).

Mesmo o videogame sendo uma das maiores mídias do entretenimento atualmente, ele ainda é tratado como algo menor pelos grandes meios de comunicação e também pela academia (ZAGAL, 2010). Alguns motivos dele ser pouco visualizado pela academia como material pedagógico, segundo Ravasio e Fuhr (2013), são por estarem inseridas nos jogos de videogame, muitas vezes, cenas de violência intensa e também porque o seu uso excessivo poder prejudicar o desenvolvimento emocional, cognitivo e físico das crianças. Outros elementos ainda são apontados como negativos: a ausência da interação social, o desenvolvimento da violência, a formação da personalidade com base nos personagens estereotipados dos jogos e até os possíveis problemas de saúde.

Conjuntamente Buckingham (2006) traz em seu livro pesquisadores que comentam sobre os videogames, por exemplo, Provenzo (1991 *apud* BUCKINGHAM, 2006) acusa esse aparato tecnológico de causar violência imitativa e que quanto mais realistas são os efeitos gráficos, mais tendem a encorajar as crianças a copiá-los. Cita também as pesquisas de Griffiths (1996 *apud* BUCKINGHAM, 2006) que buscam comprovar os perigos do ‘vício’ nos computadores e seus efeitos negativos sobre a imaginação, o desempenho acadêmico e a interação humana.

Além disso, os jogos eletrônicos podem se tornar viciantes devido a fatores como: “a sequência frenética de imagens, a sensação de desafio e ‘perigo’, os movimentos rápidos e coordenados, concentração total e gratificação

instantânea” (MOREIRA, 2003 *apud* RAVASIO & FUHR, p.121). Entretanto, Gros (1998 *apud* MOITA, 2007) comenta que existem pontos positivos para o uso do videogame, este possibilita ao sujeito o desenvolvimento das capacidades de retenção da informação, estimula a criatividade, requer o planejamento de situações, a formulação de hipóteses, a experimentação, obriga a tomada de decisões e consequente confirmação ou invalidação das hipóteses colocadas à medida que o jogo se desenrola. Facilita, assim, o desenvolvimento das capacidades de resolução de problemas. Desse modo, "a aquisição do sentido do jogo poderá facilitar ao sujeito a capacidade de enfrentar as tarefas do cotidiano" (GROS, 1998 *apud* MOITA, 2007, p. 40).

Alves (2005 *apud* RAVASIO & FUHR, p. 226) também traz uma visão positiva dos games "podem funcionar como espaços de elaboração de conflitos, medos, angústias, sociabilidade, prazer e aprendizagem". Dessa forma, "os jogos eletrônicos e as *LAN Houses* funcionariam como simuladores da vida real" (MOITA, 2007, p. 51). Ao jogar, a criança tem a oportunidade de colocar em prática as suas estratégias elaboradas e sofrer com as possíveis consequências ou comemorar pela escolha. Com isso, aprende e tem a oportunidade de superar seus medos e angústias.

Conjuntamente, o videogame auxilia o sujeito a tornar-se ativo no seu processo de aprendizagem, pois para desenvolver determinado jogo, "precisa pesquisar estratégias, muitas vezes utilizar sites tradutores para compreender a informação obtida, interagir com diferentes sujeitos que estão jogando ao mesmo tempo, em diferentes espaços, seja em *LAN House* ou do outro lado da tela, virtualmente"(RAVASIO & FUHR, 2013, p. 227). Dessa forma, os autores defendem que o sujeito compartilha suas experiências, conhecimentos, estratégias e desenvolve-se como sujeito autônomo na sua própria aprendizagem.

Na interação de crianças e adolescentes com videogames e computadores, utilizando *games*, *softwares* ou navegando na internet movidos pela motivação e pela curiosidade, diversos autores (GREENFIELD, 1988; TURKLE, 1984, 1997; MERLO-FLORES, 2003 *apud* BELLONI & GOMES, 2008) comentam que esses usuários atingem o domínio do que estão fazendo e são capazes de avançar para níveis cognitivos superiores, além de adquirirem o conhecimento necessário para manipular o próprio equipamento (comandos, funções,

configurações etc.) e desenvolverem a capacidade de aprender sozinhos. Perriault (1989 *apud* BELLONI & GOMES, 2008) explica que esta capacidade é uma característica essencial dos modos de aprendizagem das crianças e jovens em sua relação com as máquinas de informação e comunicação.

Entretanto, Buckingham (2006) adverte que essa visão mais positiva das novas mídias, que possibilitam as crianças serem vistas como dotadas de uma forma poderosa de 'alfabetização midiática', uma sabedoria natural espontânea de certo modo negado aos adultos, também causa preocupação. Por isso, ele defende que as novas mídias não podem ser nem um "bode expiatório, um objeto mau no qual podemos descarregar nossos temores e frustrações – sejam eles ligados à violência, à imoralidade, ao comercialismo, o sexismo ou o declínio dos 'valores familiares" e nem uma "uma panacéia, portadora de sonhos e esperanças, um agente mágico que irá liberar a sabedoria e a virtude até então escondidas" (BUCKINGHAM, 2006, p. 33)

Então, para não cair nesses dois extremos, Buckingham (2008) comenta a necessidade atualmente de uma educação para a mídia, oferece assim, uma perspectiva instigante, rigorosa e envolvente da tecnologia.

Ela propicia um modo de associar o uso das tecnologias nas escolas à cultura popular de fora das escolas, embora faça isso de uma maneira crítica e não de enaltecimento. Ela levanta questões críticas que nos levam bem além de um emprego puramente instrumental ou funcional da tecnologia (BUCKINGHAM, 2008, p. 11).

O autor salienta que devemos trabalhar com os "conceitos-chave" na educação para mídia, que são: "representação, linguagem, produção e público" (BUCKINGHAM, 2008, p. 11). Segundo ele, esses conceitos fornecem uma estrutura abrangente e sistemática que pode ser facilmente aplicada aos meios digitais, como a internet e os jogos de computador. Buckingham também comenta a importância de questionamentos sobre como as tecnologias medeiam e representam o mundo, como elas criam significado e como são produzidas.

"Muitos anos atrás o especialista em semiótica Umberto Eco escreveu que, se quisermos usar a televisão para ensinar alguém, primeiro precisamos ensiná-lo a usar a televisão", diz Buckingham, (2008, p. 11), que afirma que a

educação sobre a mídia é um pré-requisito indispensável para a educação com ou através da mídia.

Portanto, se eu quero utilizar as novas TICs para ensinar, preciso equipar as crianças com quem trabalharei para compreendê-las e ter uma visão crítica desses equipamentos tecnológicos, partindo do pressuposto de que não são veículos neutros de informação. Buckingham (2008) defende que as crianças precisam desenvolver uma capacidade crítica que lhes permita compreender como a informação é produzida, disseminada e consumida e como ela adquire significado.

Assim, para entender como a informação é trabalhada nesses meios, como as crianças que não sabem ler jogam videogame que tem histórias e comandos que precisam ser lidos, baixam jogos na internet e exploram o ambiente das mídias que demandam letramentos, é relevante entender melhor a natureza dessas novas linguagens, que se constroem entre o próximo e o distante por meios das novas relações tecnológicas. Desta forma, no subtópico seguinte comentarei sobre as alterações sofridas no âmbito da linguagem, apresentarei um breve percurso do surgimento do termo letramento no Brasil e suas aplicações nos estudos atuais e nos relacionados com as novas TICs.

1.3. Letramento e Multiletramentos

Segundo Soares (2004 [1998]), a partir da década de 1980 a alfabetização de crianças e de adultos passou a ser vista como insuficiente, já não bastava apenas aprender a ler e a escrever, mas era preciso ir além e saber fazer uso da leitura e da escrita nas práticas sociais. Foi neste período que se deu o surgimento do termo letramento no Brasil, conceituando fenômenos distintos dos abrangidos pela alfabetização. Para melhor entendermos os dois termos, Rojo (2009) nos traz a distinção:

Alfabetismo tem um foco individual, bastante ditado pelas capacidades e competências (cognitivas e linguísticas) escolares e valorizadas de leitura e escrita (letramentos escolares e acadêmicos), numa perspectiva psicológica, enquanto o termo letramento busca recobrir os usos e as práticas sociais de linguagem que envolvem a escrita de uma ou de outra maneira, sejam eles valorizados ou não valorizados, locais ou globais,

recobrando contextos sociais diversos (família, igreja, trabalho, mídias, escola etc.), numa perspectiva sociológica, antropológica e sociocultural. (ROJO, 2009, p. 98)

O termo letramento, tradução do termo *literacy* da língua inglesa, foi usado pela primeira vez por Mary Kato no livro “No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística”, para diferenciar o processo individual da escrita (alfabetização) do processo social de contato com a cultura escrita (letramento) (KLEIMAN, 1995). Dessa forma, o foco estava nas práticas sociais de leitura e de escrita.

Ainda segundo Kleiman (1995, p. 18-19), letramento é “um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos”. Assim, letramento diz respeito à apropriação da leitura e da escrita pelo sujeito para objetivos específicos em um determinado contexto social, como por exemplo, a leitura de um letreiro de ônibus numa cidade grande, aprendida para que se chegue ao destino esperado.

A concepção de letramento da autora é embasada nos estudos de letramento de Street (1984), que parte da perspectiva denominada *New Literacy Studies* (Novos Estudos do Letramento) e distingue duas abordagens possíveis de letramento baseando-se em dois modelos de análise: o modelo autônomo e o modelo ideológico.

O modelo autônomo de letramento é o que a escola tradicional lida, tem uma abordagem da escrita separada do seu contexto de produção, o conteúdo ensinado tem caráter universal, serve para todos e é neutro. Trabalha-se com a concepção de que há apenas uma forma de letramento a ser desenvolvida, que está relacionada ao progresso e ao avanço de uma sociedade, por isso, atrela o letramento à ascensão social. Conjuntamente, defende-se que as práticas de leitura e escrita são formas de melhorar capacidades cognitivas, ou seja, lida-se com a ideia de que aquele que é letrado, é mais inteligente.

Como alternativa ao modelo autônomo de letramento, Street (1984) propõe o modelo ideológico de letramento que oferece uma visão cultural de práticas de letramento levando em consideração a variação de letramento de contexto para contexto. As práticas de letramento devem ser determinadas pelo

social e pela cultura possibilitando diferentes eventos de letramento, que são as interações em que a língua está presente, tais como contar estória e aula. As práticas de letramento estão relacionadas ao cultural, ao uso da escrita em um evento de letramento, por exemplo: ouvir uma estória, resumir uma aula. Por isso, culturas diferentes apresentam práticas de letramento distintas para um mesmo evento de letramento (BARTON; HAMILTON, 1998).

Levando em consideração as tecnologias que podem desestabilizar as funções, usos, valores de significados do letramento em qualquer lugar do mundo, Street (2003) repensa o modelo de letramento autônomo e ideológico. Este novo olhar implica no reconhecimento de múltiplos letramentos em diferentes espaços e relações de poder. Como as tecnologias estão mais acessíveis a um maior contingente populacional do que nas décadas anteriores, as pessoas estão conhecendo outras realidades e estão tendo outras vivências, tem-se assim a desromantização do local (BRANDT; CLINTON, 2002 *apud* STREET, 2003, p. 78-80) mostrando que as práticas distantes (de outras regiões) podem ser adaptadas às circunstâncias locais de letramento e que nestas práticas híbridas não devemos nem romantizar o local e nem privilegiar como dominante o global (distante). Propõem-se assim especificações de espaço de letramento levando em consideração os letramentos do mundo, as identidades em práticas e os artefatos culturais.

Um prolongamento nos estudos sobre letramento que também se atenta ao desenvolvimento das novas tecnologias é o do *The New London Group* (NLG), que é formado por dez educadores que trabalham em diferentes áreas do conhecimento e têm diferentes experiências nacionais e culturais. Esse grupo aborda uma nova abordagem pedagógica para o processo de ensino-aprendizagem: a Pedagogia dos Multiletramentos. Ela visa trabalhar os letramentos presentes nas práticas culturais atuais das crianças e jovens nas demandas da vida pessoal, civil e profissional.

Segundo o NLG (1996), a pauta da discussão era o “o quê” ensinar na contemporaneidade e o “como” ensinar. “O quê” está relacionado com o momento atual e os novos meios de comunicação que estão reformulando a maneira como usamos a linguagem, e provocando um aumento da multiplicidade e integração de significados no texto: visual, espacial, auditivo, gestual, comportamental, multimodal

e assim por diante. Então, os autores questionam “o quê” precisa ser ensinado em um futuro próximo de rápida mudança. O “como” refere-se à qual abordagem de ensino seria mais indicada levando em consideração a diversidade (pluralidade) cultural e linguística, ou seja, “como” trabalhar esse conteúdo e “como” isto poderia ser ensinado visando uma cidadania efetiva por parte dos sujeitos. Os educadores defendem essas como sendo questões fundamentais para o futuro, pois ao abordá-las, professores e alunos se veem como participantes ativos na mudança social e *designers* de futuros sociais.

Portanto, essas discussões resultaram em um novo conceito, o de “multiletramentos, uma palavra cunhada para descrever dois argumentos importantes na ordem emergente cultural, institucional e global: a multiplicidade de canais de comunicação e mídia e a crescente diversidade cultural e linguística”³ (NLG, 1996, n.p.). Essa diversidade está concatenada com a política liberalista, a globalização das comunicações e do mercado de trabalho, tendo em vista este cenário, é insuficiente ensinar apenas a língua considerada padrão. Em relação as novas mídias e tecnologias de comunicação, sabe-se que elas influenciam o mercado de trabalho, as vidas públicas (*public lives/ citizenship*) na questão da cidadania, as vidas privadas ou mundos da vida (*private lives/ lifeworlds*) relacionados às identidades e motivam também alterações na produção textual, fazendo com que esta cada vez mais articule-se de maneira multimodal com parcelas do visual, áudio, padrões espaciais e de significado. Portanto, a abordagem pedagógica que leva em consideração esses acontecimentos é chamada pelo NLG (1996) de Pedagogia dos Multiletramentos e defende que o conhecimento e o significado são historicamente e socialmente localizados e dinâmicos.

Uma visão que difere significativamente dessa abordagem e é muito utilizada atualmente é a de ensino-aprendizagem de forma descontextualizada, abstrata e fragmentada por áreas de ensino. Conforme o NLG e Kalantzis e Cope (2008), ela proporciona um conhecimento que pouco valora o uso situado e, portanto, oculta a mudança e a diversidade dos saberes sociais, tornando-a não indicada para o momento atual. Os autores comentam que as tecnologias, o mundo

³ Tradução minha de “(...) multiliteracies – a word we chose to describe two important arguments we might have with the emerging cultural, institutional and global order: the multiplicity of communications channels and media, and the increasing saliency of cultural and diversity”.

do trabalho e a educação estão relacionados e, conseqüentemente, o aprendiz tem que saber lidar com essa diversidade tecnológica, cultural, linguística, textual para produzir conhecimento.

Por fim, após apresentar o embasamento teórico que norteou esse trabalho que tem como eixo infâncias, culturas infantis, mídias, novas TICS, escola e letramentos, apresento no capítulo seguinte o método da pesquisa, no qual descrevo o contexto, os participantes, as ferramentas de pesquisa, o objetivo do trabalho e as questões de pesquisa.

CAPÍTULO 2. MÉTODO DA PESQUISA

Neste capítulo, mencionarei os aspectos metodológicos que nortearam a execução deste trabalho, a partir da contextualização da pesquisa de campo, dos participantes e do objeto de estudo. Em seguida, apresentarei o método a que esta se filia: o estudo de caso, no campo da pesquisa qualitativa. Por fim, mostrarei como foi realizada a análise/interpretação dos dados e, quais ferramentas e procedimentos foram utilizados para a constituição do corpus.

2.1 Os participantes e o contexto da pesquisa

Os dados para esta pesquisa foram obtidos num Centro Municipal de Educação Infantil (Cemei) do município de Campinas, Estado de São Paulo, em uma sala de 27 crianças (17 meninos e 10 meninas) de 5 a 6 anos de idade, no período de agosto a novembro de 2015.

O CEMEI localiza-se em um bairro de periferia, próximo à região de Viracopos e oferece às crianças daquela região salas de agrupamento I ao III, divididos em 3 períodos: o integral é das 07 às 18, o matutino é das 07h às 11h e o vespertino, das 13h às 17h00. A instituição escolar possui um total de 350 alunos e 16 professores de sala, 01 professor de substituição e apoio, 20 monitores, 04 cozinheiras, 05 funcionárias da limpeza, 01 vigilante, 02 zeladores, 01 diretora, 01 vice e 01 coordenadora pedagógica, conforme o Projeto Político Pedagógico (2015) da instituição.

A escola tem um amplo espaço físico, é um prédio de alvenaria que ocupa cerca de 2.447,97m² com 1.139,11m² de área construída. Ele é composto por 08 grandes salas de aula, sendo que 04 delas possuem solário, há mobiliário e material didático específico em cada um desses espaços para o agrupamento que atende; possui 01 refeitório grande, 01 cozinha para preparação dos alimentos e uma outra cozinha para refeição dos funcionários, banheiro feminino e masculino adaptado para as crianças e banheiro para os professores. Também conta com 02 parques com gira-gira, escorregador, balanço e casinha para as crianças, 01 pátio logo na entrada da escola, 01 almoxarifado, 01 lavanderia, 01 sala de coordenação, 01 sala de direção e 01 sala de secretaria (PPP, 2015).

Quanto aos recursos pedagógicos multimídias, a escola possui 02 aparelhos de DVD, 03 televisões, 04 computadores, cada um deles para uso da direção, vice-direção, orientação pedagógica e secretaria; 01 laptop para uso coletivo dos educadores; 03 impressoras; mesa de som com 06 canais; 02 caixas de som; 01 fone de ouvido; 07 rádios que tocam CD; 03 máquinas fotográficas e 01 data-show (PPP, 2015, p. 44-45).

A sala de aula em que fiquei para fazer a pesquisa é espaçosa, tem mesas e cadeiras para as crianças, assim como muitos livros e brinquedos e um armário para a professora guardar seus pertences e os materiais de aula. Essa escola - tanto em relação ao espaço físico quanto aos materiais pedagógicos que dispõe - tem uma qualidade destacada em relação a algumas da rede municipal e da rede particular que já visitei. Pelas minhas observações, a professora que acompanhei e a orientadora pedagógica dessa escola mostraram-se bastante presentes e ativas em seu papel e a comunidade do entorno foi muito participativa nas questões referentes ao CEMEI.

Iniciei a pesquisa de campo, baseando-me na pesquisa qualitativa e no estudo de caso, em agosto de 2015, na sala de agrupamento III da professora J. que já tinha uma pesquisadora da Unicamp, Pâmela Macencini⁴. Pâmela acompanhou todo o trabalho que realizei com as crianças, por isso, este TCC dialoga com o dela.

2.2 A pesquisa qualitativa e o estudo de caso

As atuais mudanças de paradigmas no âmbito educacional exigem novas formas de pensar e produzir conhecimento. Dessa forma, a base da grande tradição da chamada ciência moderna, que opta por deixar separado o pesquisador do seu objeto de pesquisa é inadequada para as investigações atuais de pesquisa, portanto, surge a necessidade de pesquisas que respondam a essas demandas contemporâneas (MOITA LOPES, 2006).

Sendo assim, a pesquisa em questão, visando aproximar-se das demandas atuais, não me separa dos meus sujeitos de pesquisa, crianças de 5 e 6

⁴ MACENCINI, Pamela. **Análise de Práticas e Eventos de Letramento Digital: Games e Subjetividades Infantis**. Trabalho de Conclusão de Curso, Campinas: Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, 2015.

anos de um CEMEI, pelo contrário, eu vou para a sala de aula com objetivo de ouvir as crianças conversarem sobre as mídias, para questioná-las, por meio de entrevistas, sobre quais tecnologias mais gostam e têm acesso e o que fazem em seu tempo livre. Interrogando-as sobre essas temáticas, no decorrer da pesquisa de campo, participo e vivencio também do processo de produção da narração do conto de "João e Maria" e do desenho sobre essa história, em que as crianças trazem os personagens midiáticos (Homem-Aranha, Peter-Pan, Wolverine) para esse momento. Assim, juntamente com essa prática, interpreto as narrativas e desenhos das crianças, a partir dos significados que elas dão a eles e, também, levando em consideração os meus referenciais teóricos e pessoais, baseados em minhas crenças e interesses.

Então, é possível afirmar que a pesquisa em questão é de natureza qualitativa. Neste sentido:

A pesquisa qualitativa é uma atividade situada que localiza o observador no mundo. Consiste em um conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo. Essas práticas transformam o mundo em uma série de representações, incluindo as notas de campo, as entrevistas, as conversas, as fotografias, as gravações e os lembretes. Nesse nível, a pesquisa qualitativa envolve uma abordagem naturalista, interpretativa para o mundo, o que significa que seus pesquisadores estudam as coisas em seus cenários naturais, tentando entender ou interpretar, os fenômenos em termos dos significados que as pessoas a eles conferem (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 17).

A pesquisa qualitativa utiliza-se de diversos materiais empíricos – estudo de caso, entrevista, textos observacionais - que relatam situações rotineiras ou problemáticas da vida do indivíduo. Assim, os pesquisadores recorrem a uma ampla variedade de práticas metodológicas para tentar compreender melhor o seu objeto de pesquisa.

Por isso, Denzin & Lincoln (2006) comentam que a pesquisa qualitativa não privilegia uma prática metodológica em relação a outra e é difícil defini-la dentro de um terreno de discussão ou de um discurso. Contudo, Schwandt (2006, p.194) defende a investigação qualitativa mais “como um terreno ou uma arena para a

crítica social, do que como um tipo específico de teoria social, metodologia ou filosofia”.

Diferente da pesquisa quantitativa que privilegia o ato de medir e analisar as relações causais entre variáveis, a pesquisa qualitativa implica uma ênfase sobre os processos e os significados que não são medidos experimentalmente. Os pesquisadores qualitativos “buscam soluções que realçam o modo como a experiência social é criada e adquire significado” (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 23)

Desta forma, a pesquisa de base qualitativa, que tem interesse de entender e interpretar fenômenos sociais inseridos em um determinado contexto, parece ser a mais adequada para investigar as atuais concepções de infância nesse contexto permeado de mídias, para compreender como as crianças hoje constroem suas culturas infantis, qual o olhar delas sobre essas mídias e como essa realidade de novas TICs tão presente na vida dos pequenos pode ser discutida na escola.

Esta pesquisa está centrada na área da Pedagogia da Infância (OLIVEIRA-MATOSINHO, 2008; KISHIMOTO, 2008), que argumenta a favor de uma práxis participativa da criança e demonstra a impossibilidade de dissociar os processos de aprendizagem e os contextos sócio culturais em que se desenrolam, e também se utiliza de alguns autores de outras áreas, tais como da sociologia e da filosofia (BROUGÉLES; 1998, BUCKINGHAM, 2006; CORSARO, 2003; 2004; SARMENTO, 2011;) que discutem a temática das mídias, não em uma visão de resguardo e sim preparando as crianças para lidar com elas. Esses autores defendem a necessidade de escutar as crianças e realizar estudos **com** e não **sobre** elas, colocando-as como protagonistas na construção e interpretação da sua realidade. Isso porque...

(...) as crianças têm sido silenciadas na afirmação da sua diferença ante os adultos, e na expressão autónoma dos seus modos de compreensão e interpretação do mundo; estudar as crianças como actores sociais de pleno direito, a partir do seu próprio campo, e analisar a infância como categoria social do tipo geracional é o objectivo a que se tem proposto a sociologia da infância, para quem "ouvir a voz das crianças" se constitui mesmo como uma directriz vertebradora na compreensão de factos e dinâmicas sociais em que as crianças contam (Qvortrup, 1991; Corsaro, 1997; James, Jenks & Prout, 1998; Sirota, 1998, Mayal, 2002 *apud* SARMENTO, 2011, p. 27).

Então, neste trabalho eu realizei pesquisa de campo e foquei-me em escutar as crianças, por meio de suas narrações, desenhos e entrevistas, para que elas me mostrassem caminhos de como compreender o conceito de infância na atualidade com as mídias, para investigá-las levando em conta as diversas maneiras com que elas usam e interpretam as mídias em suas produções de culturas infantis, para ver como a escola pode dialogar com essa realidade das crianças.

Assim, optei por utilizar nessa pesquisa o método qualitativo, com foco na vertente da sociologia da infância que defende a pesquisa com a criança, ouvindo-a, tendo-a como ator social e com o uso da estratégia de pesquisa do estudo de caso.

Para Yin (2005), o estudo de caso constitui-se como uma investigação empírica, um método que abrange tudo – planejamento, técnicas de coleta de dados e análise dos mesmos. Ele é relevante para compreender fenômenos sociais complexos, pois ele “permite uma investigação para se preservar as características holísticas e significativas dos acontecimentos da vida real” (YIN, 2005, p. 20). Além disso, o estudo de caso parte do princípio de que o leitor vá usar o conhecimento tácito para fazer as generalizações e desenvolver novas ideias, novos significados, novas compreensões sobre aquela temática (LÜDKE; ANDRÉ, 2013).

Na perspectiva de Merriam (1988, *apud* André, 2005), o conhecimento gerado a partir do estudo de caso é diferente do conhecimento gerado a partir de outras pesquisas porque é mais concreto, mais contextualizado.

Nesta pesquisa, apresento o meu campo, acompanho uma turma de crianças de 5 e 6 anos de agrupamento III de um CEMEI visando compreender essas crianças no contexto atual com as mídias que influenciam em suas subjetividades e produções culturais. O estudo de caso se torna relevante nesta temática, pois descreve esse processo e, assim, pode auxiliar em trabalhos futuros com essas novas TICs na escola, como por exemplo, para produzir objetos de aprendizagem⁵ mais vinculados à realidade da criança, entre outros aspectos, como conhecermos mais os desejos infantis, suas práticas cotidianas (singulares e plurais) e poderemos refletir mais a esse respeito, descentrando-nos de perspectivas

⁵ Leffa (2006, p. 7) define objetos de aprendizagem como “qualquer arquivo digital (texto, imagem, ou vídeo), desde que usado para facilitar e promover a aprendizagem”.

adultocêntricas, que segundo Orofino (2005; 2015), sobrepõe o poder do adulto sobre a criança, numa relação colonial que desqualifica o saber e a cultura desses sujeitos.

Devido à necessidade da pesquisa, trabalhei com os seguintes instrumentos: técnica de observação participante, anotações de campo, roda de conversa para narração da história, produção de desenho e entrevista semiestruturada na minha geração de dados.

A observação participante segundo Fernandes (2011) é um tipo de técnica de levantamento de dados que presume o convívio e troca de experiências entre o pesquisador e os sujeitos observados, em um contexto que é construído e reconstruído pelas relações dinâmicas. Esse tipo de técnica pode se utilizar dos seguintes sentidos humanos: olhar, sentir, vivenciar e falar. O observador participante interage com os sujeitos observados, baseando-se em como ele “entende o ‘ser no mundo’ (ontologia) e a natureza do conhecimento (epistemologia), esses conceitos, fundamentalmente, irão moldar tanto o processo de observação quanto a análise dos dados coletados” (JONES; SOMEKH, 2005, p.141).

Assim, o que eu observei é determinado em grande parte pela forma como eu vejo o mundo e o meu lugar nele, ou seja, pelas minhas bases teóricas, ideologias e crenças. É possível afirmar que, tanto o processo quanto os resultados da minha pesquisa observacional estão indissociavelmente atrelados à abordagem teórica que eu defendo, já mostrada na capítulo teórico e no início desse metodológico, e as minhas interpretações do evento que eu acompanhei com as crianças.

Então, visando gerar mais dados para a interpretação e compreensão do meu objetivo, fui para a sala de aula com meu diário de campo e utilizei-me também da roda de conversa e da entrevista semiestruturada.

Segundo Cardoso e Penin (2009), os observadores de sala de aula se dirigem até a escola não apenas para entrevistar professores e alunos, mas também para conviver e experienciar com eles os diferentes espaços e ambientes de ensino e de aprendizagem escolar. Com isso, há a possibilidade de interlocução e reflexão sobre essa cultura e uma relação de empatia com os atores de campo, analisando suas representações a partir da compreensão de seus pontos de vista.

Em relação ao diário de campo, utilizei-o para realizar as anotações relevantes sobre as observações de sala de aula, como por exemplo: a narração das crianças do conto de "João e Maria" e suas atividades em tempo livre. Como nem sempre lembro de tudo que aconteceu em campo, pois a memória se perde com o decorrer do tempo, utilizo o diário de campo como um registro que possibilita um acesso mais fácil e próximo do que aconteceu nas relações de sala de aula.

O uso da roda de conversa para a narração da história e para o levantamento das mídias que as crianças tem acesso ocorreu por já ser uma metodologia empregada pela professora da turma visando um melhor diálogo entre os alunos. Segundo Gatti (2005, p. 13) por meio da roda de conversa podemos juntar informações e opiniões sobre um determinado assunto com mais detalhamento e profundidade, e nem sempre é necessário realizar uma preparação prévia dos participantes quanto ao assunto, já que o que se busca "é levantar aspectos da questão em pauta considerados relevantes, social ou individualmente, ou fazer emergir questões inéditas sobre o tópico particular, em função das trocas efetuadas". E, foi importante o uso da roda, pois trouxe questões novas para a pesquisa, os personagens midiáticos fazendo parte do conto de "João e Maria" e a informação de que as crianças de 5 e 6 anos jogam GTA.

A escolha de se trabalhar com o desenho da narração do conto "João e Maria" para análise parte-se do pressuposto de que ele é mais uma linguagem da criança, ele comunica, conforme Sarmiento (2011), o desenho infantil é uma das mais importantes formas de expressão simbólica das crianças e pode ser analisado em um triplo enquadramento:

(...) *primeiro*, como um acto realizado por um sujeito concreto, para o qual são mobilizados saber, vontade, capacidade físico-motora, destreza técnica, emoções e afectos que identificam o sujeito como realidade singular e como produtor cultural único; *segundo*, no quadro da cultura de inserção que autoriza ou inibe a expressão gráfica da criança, que a exalta ou a recalca, que a instrui, a proíbe ou a liberta, e que o faz através do sistema específico de crenças, das representações e imagens sociais sobre a infância e das instituições que possui; *terceiro*, como uma expressão geracional específica, distinta da expressão plástica dos adultos, veiculadora de formas e conteúdos expressivos e representacionais que necessitam de ser lidos de acordo com uma gramática interpretativa das culturas da infância (Sarmiento, 2004 apud Sarmiento, 2011, p. 29-30).

Em relação à entrevista semiestruturada, achei relevante realizá-la com as crianças para que elas me informassem o acesso delas às mídias, aos jogos eletrônicos e ao GTA. Interessava-me saber como elas usam e interpretam as mídias, quanto essas mídias influenciavam em suas culturas infantis, se havia uma relação entre jogar GTA e ser uma criança indisciplinada/briguenta na escola, ou seja, se a mídia influenciava diretamente no comportamento dela, e, também, entender a questão do letramento, se as crianças tinham dificuldade na parte de leitura do roteiro da história e comandos. Como o GTA não é um jogo considerado infantil, há no desenrolar do jogo partes escritas, então fiquei me questionando como essas crianças, que ainda não sabem ler, jogam, quais os letramentos solicitados pelo jogo. E, conjuntamente, escutando as vozes das crianças por meio da entrevista, levantar questionamentos de como a escola pode auxiliar nesses novos letramentos e dialogar com a realidade da criança que gosta de mídias.

Assim, escolhi a entrevista semiestruturada, pois ela parte de "uma lista de questões previamente preparadas que são usadas como um guia havendo a necessidade, outras questões podem ser incluídas durante a entrevista" (LANKSHEAR; KNOBEL, 2008, p. 174), e eu incluí duas perguntas que não havia pensando quando escrevi as questões anteriormente, se as crianças assistiam todos os programas de TV que queriam e se jogavam todos os jogos que gostavam, para saber se elas tinham acesso a tudo o que queriam ou se havia algum tipo de proibição no uso das mídias, qual argumento os pais usavam, havia uma ideia de resguardo ou os pais preparavam as crianças para lidarem com as mídias. Em seguida, escolhi um canto da sala e entrevistei em um único dia os 4 alunos separadamente, para que uma criança não influenciasse na resposta da outra, e utilizei o diário de campo para anotar as respostas delas. Informo que não trabalhei com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), contudo, a coordenadora da escola e a professora da turma sabiam do contexto da pesquisa e permitiram a coleta de material junto as crianças.

2.3. A proposta da pesquisa: narração, desenho e GTA

Macencini (2015) e eu realizamos a observação de campo na CEMEI para o trabalho de TCC. Como ela listou em sua pesquisa as mídias que todas as

crianças da sala tinham acesso, o que elas faziam em seu tempo livre e os jogos que jogavam, eu, foquei-me nas respostas que achei inesperadas dessas crianças trazidas por esses questionários e pelas observações de campo.

Então, selecionei uma observação participante de campo, na qual a pesquisadora e eu fizemos uma narração coletiva com as crianças do conto de João e Maria.

Geralmente, as crianças escutam as histórias em roda, então, pensei que seria interessante ouvi-las contar uma história, ouvir o que as crianças narram, baseando-me assim em Corsaro (2002, 2011) e Sarmiento (2003, 2004, 2011), que vêem as crianças como produtoras de culturas infantis . Nesse dia, a professora da turma faltou e ficamos com a substituta, cuja aula começou com a roda, como é rotina na turma, para que os alunos respondessem a presença e dialogassem sobre o que fizeram no dia anterior e o que fariam naquele dia na escola. Em seguida, a professora fez uma contação de história do livro "O Rinoceronte não come panquecas" (OGILVIE & KEMP, 2014), e, após a história, ela deixou Macencini (2015) e eu conversarmos com a turma e saiu da roda para fazer anotações nos cadernos das crianças. Então, continuando em roda, falamos sobre outras histórias que eles conheciam e eu optei por contarmos coletivamente o conto de João e Maria, já que tive experiências anteriores com outras crianças que gostavam muito dessa história. Fiquei surpresa com o resultado, pois com a narração em roda, fui surpreendida pelos personagens midiáticos (Homem-Aranha, Peter Pan, Wolverine) participando deste conto. Em seguida, para ser um suporte a mais na compreensão das vozes das crianças, pedi a elas que desenhassem o que mais gostaram da história, baseando-me assim em Sarmiento (2011), o qual afirma que o desenho comunica para além da linguagem verbal.

Outro tema escolhido para análise foi o GTA (*Grand Thief Auto*). Ao realizarmos um levantamento em roda de quais jogos as crianças mais jogavam e gostavam, Macencini e eu descobrimos que esses pequenos se divertem jogando GTA, cuja missão está relacionada com roubos carros e tem discriminado na contracapa que é indicado para maiores de 18 anos.

Segundo a *Wikipedia*⁶, o GTA (*Grand Theft Auto*) é uma série de jogos de computador e videogames desenvolvida pela Rockstar North e publicada pela Rockstar Games. O nome da série é um termo policial da língua inglesa utilizado para identificar roubos de automóveis. Grand Theft refere-se a furtos de valor elevado (maior que US\$ 40,00 nos Estados Unidos) e Auto designa os automóveis.

A série é focada em cidades fictícias dominadas pelo crime e pelas gangues de rua, fortemente modeladas com base em grandes metrópoles, principalmente dos Estados Unidos, mas com passagens também pela Inglaterra. Os jogos da série são em mundo aberto e o personagem jogável (um criminoso, protagonista de um enredo repleto de atividades ilegais, como violência, tráfico de drogas, assassinato, prostituição etc.) pode cumprir missões para o progresso da história, bem como participar de ações não lineares, todas consistindo de ação, aventura, condução, RPG, corridas, entre outros.

O GTA teve início em 1997 e atualmente conta com onze jogos autônomos e quatro pacotes de expansão. O terceiro jogo da cronologia, Grand Theft Auto III, foi muito elogiado, já que trouxe a série para um cenário 3D com muito mais experiência, e é considerado um título de referência para o jogo Grand Theft Auto clone.

A franquia é um dos produtos de entretenimento mais rentáveis na história, arrecadando com seu último lançamento quase um bilhão de dólares nas primeiras 24 horas de lançamento. Bateu também vários recordes no Guinness Book, inclusive como o jogo de ação de videogame a alcançar o maior valor em vendas em 24 horas. (WIKIPEDIA)

Assim, o GTA que é um jogo exclusivamente dedicado a adultos, conforme a contracapa do jogo, pois aparecem cenas de violência, assassinato, drogas, incitações e exposições sexuais, tortura e mutilação, foi um dos jogos mais citados pelas crianças da turma. O GTA também possibilita ao jogador agredir e matar pessoas, roubar veículos, propagar o caos, entre muitas outras coisas para que o objetivo seja atingido. Dessa maneira, o jogador-personagem torna-se um criminoso associado a gangues de rua e ilegalidades.

⁶ Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Grand_Theft_Auto. Acesso em 08 de maio de 2016.

Visando compreender o que as crianças pensam do jogo, como elas o jogam e como é a relação delas com essas novas mídias, elaborei uma entrevista semi-estruturada e entrevistei 4 alunos da turma que jogam GTA, as respostas dadas serão analisadas no capítulo seguinte. Os critérios para a escolha dessas crianças foram: se jogam GTA, a questão da disciplina ou indisciplina na escola - para ver se o fato de jogarem GTA influencia na indisciplina na escola - e se haviam participado da narração da história e feito o desenho.

Então, no capítulo de análise do *corpus*, trarei a narração coletiva do conto "João e Maria", os desenhos produzidos por 4 crianças e as entrevistas dessas crianças sobre GTA. Como foram muitos os desenhos, então selecionei os desenhos das 4 crianças que participaram da entrevista sobre jogos, pois o meu interesse como pesquisadora é fazer uma relação entre os desenhos, as mídias que as crianças têm acesso e a entrevista sobre GTA que elas deram, visando compreender a criança na atualidade que sofre influências das mídias, mas que, por meio delas, também recria culturas.

Após explicitar o contexto, os participantes e o objeto da pesquisa, apresentarei a seguir os procedimentos utilizados para análise dos dados.

2.4 Procedimento para análise de dados e descrição de resultados

Conforme Ludke e André (2013), na análise de dados realiza-se uma interpretação do material levantado na pesquisa, a partir dos referenciais teóricos adotados. Nesse processo, o pesquisador propõe algo além de descrição dos dados, traz explicações aos conhecimentos e discussões já existentes no campo da pesquisa. Ele parte dos significados na direção da compreensão dos sentidos dos discursos coletados no campo e também se envereda pelas mensagens que não estão explícitas, assim, o pesquisador constrói interpretações, isto é, cria sentidos comuns. (AGUIAR e OZELLA, 2013).

Desta forma, no presente trabalho, apresento a análise de dados da narração do conto, do desenho e da entrevista com o objetivo de identificar as mudanças nos conceitos de infância na atualidade, com as crianças tendo acesso a diferentes conhecimentos pelas mídias, buscando compreender como elas influenciam na subjetividade da criança e nas suas produções de culturas infantis.

A proposta de análise baseou-se na construção de núcleos de significação, ou seja, da articulação dos conteúdos dos discursos por semelhança, contradição ou complementação (AGUIAR E OZELLA, 2013).

De acordo com Aguiar e Ozella (2013), o primeiro passo para a elaboração dos núcleos é a leitura flutuante, isto é, uma leitura geral das narrativas com o intuito de estabelecer as primeiras relações entre os assuntos. Após a realização de várias dessas leituras, tanto das descrições do diário de campo, quanto das entrevistas, estabeleci alguns indicadores – enunciados que indicam pistas, direções sobre a questão investigada - e após refletir sobre eles, construí alguns núcleos de significação, como apontado a seguir:

Indicadores	Núcleos de significação
1-As crianças têm acesso à TV, ao celular, ao computador, ao tablet. 2-Elas utilizam as mídias no seu tempo livre. 3- As crianças, mesmo sem saberem ler, têm facilidade em ligar e mexer em TV, Computador, Tablet, celular e sabem fazer downloads de jogos.	O acesso das crianças às mídias.
1-As crianças têm acesso as histórias clássicas também pelos filmes. 2 -Os desenhos e narrativas das crianças sofrem influências dos personagens e histórias midiáticas.	As narrativas das crianças permeadas pelas mídias.
1-As crianças gostam de jogar no computador, no videogame, no tablet e celular. 2-As crianças jogam GTA 3- O jogo de GTA é discriminado em sua contracapa para maiores de 18	O jogo de videogame GTA como atividade lúdica.

anos devido aos conteúdos violentos apresentados nele.	
1 - As novas TICs são utilizadas pelas crianças geralmente sem a supervisão dos pais. 2 - Como pensar a educação das crianças levando em consideração as novas TICs	A educação das crianças para as mídias.

É interessante trabalhar com a proposta de análise de dados por núcleos, pois eles apresentam implicações que envolvem emocionalmente e revelam dimensões constitutivas do sujeito (AGUIAR e OZELLA, 2013). Diante de tais núcleos formados, o intuito é que se passe da descrição e se inicie a interpretação dos sentidos construídos nos discursos, primeiramente, analisando os núcleos internamente para, em seguida, realizar uma análise articulada entre núcleos, como disposto no próximo capítulo.

CAPÍTULO 3. DESCRIÇÃO E ANÁLISE DO CORPUS

O objetivo deste capítulo é apresentar e analisar o *corpus* desta pesquisa, a partir dos referenciais teóricos e metodológicos já delineados nos capítulos anteriores. Primeiramente, apresentarei o corpus e, em seguida, farei a análise, através da criação de núcleos de significação.

3.1. A narração do conto "João e Maria", os desenhos produzidos na aula e o GTA

A narração coletiva do conto "João e Maria" e os desenhos sobre este foram realizados no início da observação de campo, num dia em que a professora da turma faltou e eu acompanhei a professora substituta. Ela começou a aula com a roda, conversou com os alunos, leu uma história para eles e, após a narrativa, ela deixou Macencini (2015) e eu conversamos com a turma e saí da roda para fazer anotações nos cadernos das crianças.

Assim, continuando em roda, perguntei que outras histórias as crianças conheciam. Elas comentaram que conheciam a história do Pinóquio, da Rapunzel, do Tarzan, da Pequena Sereia, do Rei Leão, do Peter Pan, do Homem-aranha, do X-Man. Quando as crianças comentaram "Homem-Aranha e X-Man" fiquei surpresa, pois não havia pensado neles junto com os clássicos Pinóquio e Rapunzel, mas como filme. "Tarzan, Pequena Sereia, Rei Leão e Peter Pan" acho que aceitei melhor, porque fizeram parte da minha infância e eu li os livros. O que foi interessante na sala é que eu fui a única a sentir estranhamento com "Homem-Aranha e X-Man"; as crianças acharam "normal". Então, disse que de fato esses personagens que aparecem nos filmes e na TV, nas mídias, também fazem parte de uma história. Em seguida, perguntei se elas sabiam contar uma história e muitas disseram que sim e que deveria começar com "Era uma vez..." novamente retornando às histórias clássicas.

Depois, escolhi uma história clássica que as crianças as quais fiz estágio anteriormente gostavam muito e eu imaginava que essa turma também fosse gostar: João e Maria. E, expliquei que cada um contaria uma parte da história. No decorrer da narração, algumas crianças me falaram que não conheciam a história, portanto,

propus à elas que imaginassem como deveria ser e continuassem a história. Visando preservar a identidade das crianças, não coloquei seus nomes na pesquisa, então, para entender qual criança contava que parte da narração, coloquei a inicial do nome da criança e o sexo, por exemplo: L1F, "L" significa que o nome da criança começa com L, "1" ela é a primeira que cito com aquela letra e "F" ela é do sexo feminino.

Eu comecei a história dizendo: "Era uma vez um menino chamado João e uma menina chamada Maria. O pai deles era muito pobre e não havia comida para todos em casa. Então, a madrasta falou para o pai de João e Maria deixar as crianças na floresta, e, com tristeza no coração, foi isso que ele fez". A partir daí, as crianças continuaram a história conforme o sentido horário da roda, que era o que geralmente a professora da sala fazia para não haver bagunça, sobreposição nas falas e um saber escutar o outro.

L1F: Quando as crianças estavam na floresta sozinhas, elas caíram em um poço.

G1M: Mas aí apareceu o Peter Pan e salvou João e Maria do poço.

G2F: Quando eles estavam andando de novo na floresta, veio uma bruxa malvada e pegou João e Maria.

D1F: Aí veio o Peter Pan e salvou João e Maria.

L1F: João e Maria foram para o parque que tinha gira-gira e balanço.

V1M: Depois, foram para a casa da bruxa comer os doces.

E1M: A bruxa prendeu eles.

M1M: O Peter Pan jogou cimento na bruxa.

C1M: O Peter Pan levou o João e a Maria para a floresta para ver todos os bichos.

D2M: E, o Wolverine foi na casa da bruxa e matou a bruxa.

E2F: A bruxa foi morta também porque teve um machucado na perna.

E3M: O homem-aranha apareceu e jogou a bruxa longe com a teia dele.

L2F: O Peter Pan ajudou João e Maria na Floresta.

F1M: Aí apareceu o Batman e levou a Maria e o João para casa.

P1M: O Batman levou o João e a Maria para a casa e o bolso deles estavam cheios de doces.

F2M: E eles foram felizes para sempre.

Eu achei bem diferente essa história e bem interessante, e acredito que ela ficou dessa forma porque algumas crianças não conheciam a história - foi o que "D1F" e "M1M" falaram para mim. Após o fim da história, perguntei aluno por aluno quem conhecia a história e descobri que "E3M" também não conhecia e que as demais crianças tinham entrado em contato por meio de filme e que nunca tinham lido o livro.

Depois de contarmos a história, pedi que os alunos desenhassem a história ou a parte que eles mais gostaram da história de João e Maria, já que, como já citado, o desenho infantil é uma forma de comunicação para além da linguagem verbal (SARMENTO, 2011).

As crianças se sentaram em grupo, eu peguei folha sulfite, lápis e canetinha no armário e dei para eles, que gostaram da proposta, pois adoram desenhar.

Quando as crianças finalizaram o desenho, pedi para escreverem seus nomes e perguntei se podia levá-los, já que muitos estavam relacionados com os personagens midiáticos, todas me deram. Algumas crianças pediram para eu escrever os nomes dos personagens dos filmes/desenhos nas ilustrações que fizeram, aproveitei esse momento para perguntar se eu podia escrever o que elas estavam desenhando, assim eu iria compreender melhor as imagens depois. Elas deixaram e ficaram vendo as letras do desenho e comparando com o nome delas.

Foram muitos os desenhos, então selecionei os desenhos das 4 crianças que participaram da entrevista sobre jogos, os motivos da escolha foram explicados no subtópico 2.3. Seguem os desenhos abaixo:



Figura 1 - Desenho de D2M da história



Figura 2 - Desenho de E3M da história



Figura 3 - Desenho de V1M



Figura 4 - Desenho de M1M

É interessante ressaltar que os desenhos foram produzidos em um dia que tinha um horário vago de atividade, pois a professora da turma faltou, isso me possibilitou um maior tempo de pesquisa naquele dia e um material relevante para ser coletado.

Nos dias seguintes em que Macencini (2015) e eu acompanhávamos a professora da turma, ela liberava um tempo da aula para que nós conversássemos com os alunos e realizássemos um levantamento do que as crianças mais gostavam de fazer em seu tempo livre. Nesses momentos, as crianças nos relatavam que elas gostavam de assistir à TV em seu tempo livre, programas tais como: *Quintal da Cultura*, *Peppa Pig*, *Bob Esponja*, *Mecanimais* e a novela *Os Dez Mandamentos*. Outras citaram que lhes agradava assistir filmes: *Gigantes de aço*, *Transformers*, *Minions*, *Pinóquio*. Jogar videogame e jogar no celular também eram entretenimentos interessante para eles; os jogos que eles mais falaram foram: *GTA (Grand Theft Auto)*, *Minecraft*⁷, *Street Fighter*⁸, *FIFA*⁹, *jogo da Barbie*¹⁰, *Pou*¹¹ e *Tio Patinhas*¹². É interessante comentar que jogar no celular é uma atividade quase

7 O Minecraft é um jogo eletrônico não-linear, ou seja, apresenta ao jogador desafios que podem ser completados em um número de sequências diferentes. É um jogo basicamente feito de blocos, tendo as paisagens e a maioria de seus objetos compostos por eles, e permitindo que estes sejam removidos e relocalados em outros lugares para criar construções, empilhando-os. Além da mecânica de mineração e coleta de recursos para construção, há no jogo mistura de sobrevivência, e exploração. Não há forma de vencer em Minecraft, uma vez que não há objetivos requeridos e enredo dramático que necessite ser seguido. Os jogadores passam a maior parte de seu tempo simplesmente minerando e construindo blocos de material virtual, daí o nome do jogo. Uma vez que os jogadores tenham coletado e construído um inventário suficiente de recursos, eles usam estas aquisições virtuais para conceber casas e paisagens, muitas vezes construindo todos os tipos de estruturas de blocos. Nesse jogo, o jogador pode fazer tudo o que quiser em um mundo aberto sem leis ou regras. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Minecraft>. Acesso em 08 de maio de 2016.

8 É uma popular série de jogos de luta na qual o jogador controla lutadores de diversas partes do mundo, cada qual com seus golpes especiais. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Street_Fighter. Acesso em 08 de maio de 2016.

9 FIFA, também conhecido como FIFA Football ou FIFA Soccer, é uma série de videogames de simuladores de futebol, lançados anualmente pela Electronic Arts (EA) sobre a chancela EA Sports. Disponível em: [https://pt.wikipedia.org/wiki/FIFA_\(s%C3%A9rie\)](https://pt.wikipedia.org/wiki/FIFA_(s%C3%A9rie)). Acesso em 08 de maio de 2016.

10 As meninas comentaram que jogam diversos jogos da Barbie, mas o que mais gostam é o de cabeleireiro, que corta o cabelo da boneca, aplica tintura, faz chapinha e etc.

11 Pou é um animalzinho de estimação virtual para Android. O jogador precisa alimentá-lo, limpá-lo e brincar com ele para que cresça forte e saudável. Disponível em: <http://pou.softonic.com.br/android>. Acesso em 08 de maio de 2016.

12 Nesse jogo, o Tio Patinhas acabou de abrir uma nova lanchonete na cidade de Patópolis e precisa de funcionários para trabalhar no atendimento aos clientes. O papel do jogador é ser um desses funcionários e atender aos clientes de forma rápida e eficiente para que todos os clientes gostem do serviço e voltem na lanchonete mais vezes. É só prestar bastante atenção aos pedidos dos clientes e colocar os alimentos pedidos (X Burger, cachorro quente, sanduíche natural e muitos outros) na

diária para essas crianças. Brincadeiras como jogar bola, andar de skate, soltar pipa, desenhar e brincar de panelinha também apareceram durante a conversa, pois, conforme a professora, as crianças brincam na rua devido a tranquilidade do bairro¹³.

Ao descobrir em campo que crianças de 5 e 6 anos jogam GTA - e foi um dos jogos mais citados - resolvi também direcionar o trabalho de TCC para pesquisar sobre esse jogo, já que ele faz parte das culturas infantis das crianças nesse contexto de mídias. Então, visando compreender o que as crianças pensam do jogo, como elas o jogam e como é a relação delas com essas novas mídias, fiz um questionário e entrevistei 4 crianças da turma que jogam GTA.

Os critérios para a escolha dessas crianças estão explicados no subtópico 2.3. Em seguida, selecionei um canto da sala e chamei aluno por aluno para ser entrevistado.

Entrevista com as crianças

Nome: Idade:

- 1) Quais jogos de videogame você gosta de jogar?
- 2) Por que você gosta desse jogo?
- 3) Você joga GTA? Quem te deu o jogo?
- 4) Quanto tempo você joga por dia?
- 5) Explique-me como é esse jogo, como você passa de fases, ganha pontos e etc
- 6) Você precisa ler alguma coisa enquanto joga?
- 7) Você acha esse jogo violento? Por quê?
- 8) Esse jogo é só de mentirinha ou pode se tornar realidade?
- 9) Você assiste tudo o que você quer na TV?
- 10) Você pode jogar qualquer jogo que você quiser?
- 11) Você sabe ligar o videogame sozinho? Sabe baixar aplicativos?

bandeja. Se o jogador fizer tudo certo, pode ganhar um aumento salarial do Tio Patinhas. Disponível em: <http://jogosonlinegratis.uol.com.br> . Acesso em 08 de maio de 2016.
13 Mais aprofundamento sobre os interesses das crianças nas atividades em tempo livre e também relacionadas com as mídias, ver trabalho de TCC de Macenini (2015).

O primeiro aluno que entrevistei foi D2M, que tem 5 anos e joga GTA, Street Fighter no videogame, subway surfers¹⁴ no celular e jogos do coringa no computador¹⁵. Desses jogos, o que ele mais gosta é o GTA, pois diz que "tem moto e carro para roubar, a gente pode matar a polícia e outras polícias vem atrás da gente". Ele disse ter ganho o GTA da mãe e joga todos os dias "para ganhar ponto". D2M diz que é necessário matar no jogo. Sabe ligar o video game sozinho e baixar aplicativos, ninguém o supervisiona jogando, como relatou, como também acontece com a TV. D2M gosta muito de assistir aos filmes de terror como *Chuck* e *Annabelle*. Em sala de aula, D2M é uma criança muito participativa, mas também um dos alunos que mais briga na escola, como informou a professora.

Em seguida, entrevistei M1M, que tem 6 anos e gosta de jogar GTA e Sonic¹⁶ no videogame e jogos de comidinha (*Ratatouille Pizza*¹⁷; *Best Burguer Chef*¹⁸) no computador. Desses, o que ele mais gosta é também o GTA, que ganhou da sua mãe, "pois rouba carro, pega arma, atira na polícia". M1M disse que "GTA não é um jogo tão violento, pois não é de verdade, e por isso pode ser jogado por crianças". No jogo, é necessário ler um telefone para continuar a missão e ele disse que não é difícil e que consegue. M1M também sabe ligar o videogame e o

14 O Subway Surfers é um jogo gratuito para dispositivos Android, iOS e Windows Phone, em que o jogador controla simpáticos garotos que tiveram a má ideia de pichar o metrô de uma cidade. O principal objetivo é fugir do policial bigodudo e do seu cachorro, que querem puni-lo pela travessura que aprontou. Disponível em: <http://www.techtudo.com.br/tudo-sobre/subway-surfers.html>. Acesso em 08 de maio de 2016.

15 O objetivo do jogo é ajudar o Coringa a se vingar do Batman. O Coringa tem que escalar as paredes da prisão para fugir de lá, assim, o jogador tem que guiá-lo e fazê-lo saltar o mais rápido possível, para assim conseguir chegar até os caixotes de madeira que servirão de apoio para ele se equilibrar. Disponível em: <http://jogosonlinegratis.uol.com.br/jogoonline/jogos-do-coringa/>. Acesso em 08 de maio de 2016.

16 Sonic é um jogo eletrônico de plataforma (nome dado a um gênero de jogos de videogame em que o jogador corre e pula entre plataformas e obstáculos, enfrentando inimigos e coletando objetos bônus) criado pela Sonic Team e publicado pela Sega para a Mega Drive (Sega Genesis na América do Norte). O jogo foi lançado em 1991. A jogabilidade de Sonic the Hedgehog tem um esquema de controles simples envolvendo a coleção de anéis (uma forma de vida/energia) e um único botão para saltar e atacar. O jogador controla o protagonista Sonic, um ouriço bastante veloz, numa aventura para derrotar o Dr. Robotnik, um cientista malvado que aprisionou animais dentro de robots para trabalharem para ele como escravos. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Sonic_the_Hedgehog_%281991%29. Acesso em 08 de maio de 2016.

17 O objetivo de Ratatouille Pizza é ensinar o jogador a montar uma deliciosa pizza, bem crocante, tal e qual como uma ratatouille francesa. Disponível em: http://jogos360.uol.com.br/ratatouille_pizza.html. Acesso em 08 de maio de 2016.

18 Best Burguer Chef é um jogo que tem como objetivo ensinar os jogadores a fazerem hambúrgueres. Disponível em: http://jogos360.uol.com.br/best_burguer_chef.html. Acesso em 08 de maio de 2016.

computador sozinho e na TV assiste tudo o que quer, segundo seu relato. M1M é considerado pela professora um ótimo aluno e tem bom relacionamento com os demais alunos da turma.

Depois, conversei com V1M, que tem 6 anos e gosta de jogar GTA, Street Fighter e FIFA¹⁹. De todos, o preferido é também o GTA, "pois rouba carro, arma, banco, pode empurrar o parceiro do carro e fazer tatuagem, e se virar policial, tem que matar todos os bandidos que eram amigos dele". V. tem TV paga em casa, tem 2 tablets, sabe ligar videogame sozinho, baixar jogos (disse que é só apertar a tecla baixar e escrever o nome dele). V1M argumentou que GTA é um jogo para adulto e que seu tio disse isso, "mas que criança do tamanho dele pode jogar". Ele comentou que no GTA dele, o começo do jogo é em espanhol (o tio também que disse e foi ele quem deu o jogo, como V1M informou) e aí, ele aperta para ouvir no fone e no fone "aparece assim como a gente tá falando", ou seja, aparece em português. Como foi informado pela docente, V1M é um aluno participativo em sala de aula, mas também briga bastante na escola.

Por último, entrevistei E3M, que tem 6 anos e gosta de jogar GTA no videogame e jogos de matar Zumbi²⁰ no computador. Ele disse: "GTA é muito legal porque a gente rouba e mata". Ele pediu o jogo para o pai que o comprou. Ele joga bastante com o irmão mais velho. Não tem dificuldade em jogar, pois diz que tem que ler mais os números que as letras. Comentou que a missão do jogo é "roubar carro, matar policiais e bandidos, é assim que ganha ponto". E3M assiste a qualquer canal de TV, liga computador, tablet e videogame sozinho e baixa jogos, "apertando o botão vermelho". E3M é considerado pela professora "um aluno mediano; de vez em quando participa da aula e às vezes não quer participar, tem dia que briga, tem dia que está tranquilo".

19 FIFA, também conhecido como FIFA Football ou FIFA Soccer, é uma série de videogames de simuladores de futebol, lançados anualmente pela Electronic Arts (EA) sobre a chancela EA Sports. Disponível em: [https://pt.wikipedia.org/wiki/FIFA_\(s%C3%A9rie\)](https://pt.wikipedia.org/wiki/FIFA_(s%C3%A9rie)). Acesso em 08 de maio de 2016.

20 A criança comentou que há vários jogos na internet e que o site que ele usa já está em favoritos no computador, o irmão dela que colocou. Ela não soube falar o site, mas disse que nesse site só tem jogo de zumbi e que o objetivo do jogo é matar Zumbi.

3.2. O acesso das crianças às mídias

Muitos autores (BELLONI, 2008; BUCKINGHAM 2009) e instituto de pesquisa (IBGE, 2014) comentam que cada vez mais as crianças têm acesso às mídias. Conforme o levantamento realizado por Macencini (2015) e a pesquisa aqui relatada, elas assistem ao "*Quintal da Cultura, Peppa Pig, Bob Esponja, Mecanimais Gigantes de aço, Transformers, Minions, Pinóquio*". No videogame e/ ou no celular, jogam "*GTA, Minecraft, Street Fighter, FIFA, jogo da Barbie, Pou e Tio Patinhas*", como acima mencionado, sabendo operar o tablet e entrar na internet. Assim, as mídias atualmente fazem parte da infância delas, mesmo sendo crianças de baixa renda, conforme o Projeto Político Pedagógico (2015) da escola.

Entretanto, há autores como Postman (2002 *apud* BUCKINGHAM, 2006, p. 29) que afirmam que as mídias, mais especificamente a TV, têm uma influência enormemente poderosa e negativa sobre as crianças e, visando "reafirmar a moralidade tradicional, de estruturas familiares e papéis de gêneros hierárquicos, e de formas convencionais de criação dos filhos", clama pelo desligamento dos aparelhos de televisão. Ele defende que dessa forma a infância não morrerá e as crianças serão ensinadas mais uma vez a conhecer o seu lugar.

Enquanto Postman e outros percebem as mídias como agentes de um declínio social generalizado, há autores (RICHARD LANHAM *apud* BUCKINGHAM, 2006, p. 32) que vêem um poder avassalador nas tecnologias e as mídias como um instrumento pelos quais as crianças adquirem poder, já que, conforme o autor, são as que melhor responde a essas novas abordagens. A entrevista sobre GTA mostra que as crianças, mesmo sem saberem ler, têm facilidade em ligar e mexer em TV, Computador, Tablet, celular e sabem fazer downloads de jogos.

Portanto, compartilho da visão de Buckingham (2009) quando comenta que não devemos nem "desligar" as mídias e nem crer no poder avassalador delas, é importante que tenhamos conhecimento sobre o que as crianças têm acesso em relação às mídias para fazermos uma relação entre essas tecnologias e as práticas cotidianas das crianças, para assim compreendemos melhor a influência dessa cultura midiática nelas e levantar questões sobre o que as crianças precisam saber a respeito do que elas têm acesso, no caso da pesquisa, o que as crianças precisam

saber sobre os jogos, sobre os personagens midiáticos, sobre o acesso que elas têm às mídias.

3.3. As narrativas das crianças permeadas pelas mídias

Buckingham coloca uma questão relevante logo nas primeiras páginas de seu livro:

"Será que à medida que as crianças vão crescendo todas juntas, sob os signos do capital – Pokémon, Disney, MacDonalds – irá desaparecer o caráter local e situado da infância? Ou será que na verdade as crianças interpretam e recriam as culturas globais através dos filtros mediadores de experiências e significados locais?" (Buckingham, 2006, p. 6)

As crianças pesquisadas e narradoras da história me mostraram que elas recriam as informações midiáticas a partir de suas experiências, o Peter Pan aparece na história de João e Maria e joga cimento na bruxa, o Wolverine mata a bruxa, o homem-aranha joga a bruxa longe com a sua teia e o Batman leva João e Maria, com os bolsos cheios de doces, de volta para a casa. Na perspectiva de Corsaro (2011), as crianças realizam a "reprodução interpretativa", ou seja, elas interpretam o mundo que as rodeia e o expressam de uma forma modificada, com as adaptações necessária aquela realidade. Belloni (2008, p. 719), por sua vez, diz que as crianças percebem as mensagens das mídias de acordo com as mediações que ocorrem em seu grupo familiar, social, escolar e de pares. "Vão construindo seu imaginário a partir destas significações, misturando ficção com realidade, super-heróis e personalidades políticas, catástrofes reais com violência fictícia".

Outra explicação também para uma história tão "remixada" é o fato das crianças se interessarem por juntar os personagens que elas gostam dos desenhos e filmes na história. Conforme Girardello e Campos (2013), as mídias influenciam nas narrativas da criança e cada vez mais assumem um papel importante no processo de formação subjetiva dela, já que está presente em diferentes espaços do seu cotidiano.

Por isso, quando eu pedi que as crianças desenhassem o que elas mais gostaram da história, os personagens midiáticos novamente apareceram, D2M

mostra em seu desenho que o Peter Pan mata a bruxa e que para morrer tem que ter sangue, por isso desenha o sangue, E3M faz o homem-aranha parecendo uma aranha de verdade, com corpo curto e pernas longas, V1M desenha doces (bombons, balas e chocolates) voando e M1M quis mostrar o Peter Pan jogando cimento na bruxa, dialogando assim com o que Belloni (2008) disse sobre mistura de ficção e realidade e com o que Sarmiento (2011, p. 30) comenta sobre o desenho infantil, como sendo não apenas a representação de uma realidade exterior, "mas que também transporta, no gesto que o inscreve, formas infantis de *apreensão* do mundo".

Partindo da concepção de triplo enquadramento de Sarmiento, que relatei no método para análise de desenho, temos o seguinte: primeiro, os desenhos pedidos sobre o conto de João e Maria são diferentes, pois são produzidos por sujeitos diferentes que mobilizam diferentes vontades, destrezas-técnicas, emoções, que os fazem como produtores culturais únicos; segundo, foi permitida a livre expressão das criança para o desenho, ela poderia desenhar o que ela quisesse que se relacionasse com o tema, não havia um padrão do que era certo e o que era errado, desta forma, cada criança trouxe algo relacionado ao conto que fizesse parte dos seus valores culturais, tais como o Peter Pan, o Homem-Aranha, que são personagens midiáticos. No caso de D2M, que além desses filmes de super-heróis, gosta de assistir filme de terror, ele mostra o Peter Pan matando a bruxa e desenha o sangue; terceiro, percebemos esses desenhos como expressão de uma geração específica, as crianças desenharam personagens das mídias atuais do jeito que elas sabem desenhar, não como a forma expressiva que o adulto desenha. Assim, D2M desenhou o Peter Pan com Pernas e braços representados por riscos. Uso de poucas cores. Algumas partes do desenho ainda estão um pouco confusas para o leitor, não se sabe definir bem o que é. Enquanto M1M já conseguiu desenhar o Peter Pan mais parecido com o personagem, com chapéu e sapato específico, também representou João e Maria, colocando Maria maior que João e com um laço na cabeça e desenhou a bruxa coberta de cimento.

Por fim, percebi que as crianças conversavam muito durante a produção do desenho, Sarmiento (2011, p. 51) salienta que o desenho tem a característica de exprimir o mundo de faz-de-conta criado pelas crianças, evidenciando a importância de articular suas falas durante a produção do desenho, a fim de compreendê-lo na

sua totalidade para evitar tirar conclusões errôneas, já que “o desenho infantil, afinal, é a expressão de uma das coisas que as crianças fazem de mais sério: brincar”.

3.4. O jogo de videogame GTA como atividade lúdica

Todas as crianças da sala gostam de jogar, ou no videogame ou no tablet ou no celular, diferentes jogos: de briga, de fazer comidinha, de construir objetos, de jogar futebol, de matar. Os 4 meninos entrevistados gostam muito de jogar GTA, D2M diz que gosta porque "tem moto e carro para roubar, a gente pode matar a polícia e outras polícias vem atrás da gente". Segundo Ravasio e Fuhr (2013), as crianças são atraídas por esses jogos em virtude dos “poderes” por eles apresentados, por meio deles, elas encenam, transformam-se nos personagens do jogo.

O GTA é indicado para maiores de 18 anos, pois tem conteúdo violento, como V1M mesmo descreve, nesse jogo "rouba carro, arma, banco, pode empurrar o parceiro do carro e fazer tatuagem. E, se virar policial, tem que matar todos os bandidos que eram amigos dele". Apesar do jogo ser indicado para adultos, as crianças jogam, M1M defende que "GTA não é um jogo tão violento, pois não é de verdade, e por isso pode ser jogado por crianças". Segundo Brougère (1998), as crianças sabem diferenciar o real do irreal, portanto, no jogo elas vivenciam um mundo irreal, onde se sentem motivadas a fantasiar, conhecer o inexplorado, a incorporar personagens e, principalmente, a testar a si mesmas.

Buckingham (2006) comenta que nos Estados Unidos da América está ocorrendo a introdução de dispositivos eletrônicos que se adaptam à TV e filtram materiais conceituados como violentos, para que assim os pais fiquem mais tranquilos ao deixar seus filhos em frente à TV. Para os computadores, ele diz que há softwares de bloqueio, como *Net Nanny* ('Net Babá') e *Cyber-Sitter*, que também são alvos de interesse dos pais que querem restringir o acesso das crianças à determinados sites. Segundo o autor, as crianças não querem mais estar limitadas aos materiais planejados para elas, preferem as mídias consideradas mais maduras, pois se interessam em saber os "segredos dos adultos" (POSTMAN *apud* BUCKINGHAM, p. 62).

Entretanto, essa realidade norte americana com dispositivos eletrônicos que filtram conteúdos conceituados violentos comentada por Buckingham é um pouco diferente da mostrada na entrevista com esses 4 alunos, pois muitos ganharam o GTA dos pais ou parentes próximos: D2M e M1M ganharam da mãe, V1M recebeu do tio e E3M foi o pai que o presenteou com o jogo.

Parece que alguns pais compartilham do que M1M disse "não é um jogo tão violento, pois não é de verdade, e por isso pode ser jogado por crianças". Olson (2008) comenta que há algumas pesquisas que descobriram correlações entre jogos violentos de videogame e comportamentos agressivos (bater em alguém, danificar propriedade por diversão) nos meninos e meninas. Entretanto, ela também defende que não significa que uma vez feita a pesquisa os resultados desta sejam sempre esses para todas as outras pesquisas nessa temática. A autora salienta a necessidade de mais pesquisas na área, para assim poder fazer uma relação direta, pois ainda há dúvidas, talvez adolescentes já agressivos prefiram jogos violentos, por exemplo, e que a maioria das crianças que jogam jogos violentos não têm problemas com comportamento. Olson (2010) explica que alguns jogadores, por meio dos personagens dos jogos considerados violentos, podem experimentar diferentes identidades, liberar a raiva ao desfrutarem o papel transgressor no ambiente virtual sem consequências na vida real. Na entrevista que fiz com as 4 crianças da CEMEI, D2M e V1M, jogavam GTA e brigavam muito na escola, já E3M e M1M, que também gostam de GTA, não tinham tanto problema em relação à indisciplina, M1M é considerado até um bom aluno pela professora. Assim, como Olson (2008) comentou, não há uma relação direta entre jogos violentos e indisciplina. Buckingham (2006, p. 86) compartilha a mesma visão ao citar que a "'violência' que tanto preocupa os críticos adultos dos jogos de computador é com frequência tão ritualizada e onírica que os próprios jogadores não percebem nela qualquer analogia significativa com os comportamentos da vida real", é o que faz M1M ao dizer que o jogo não é de verdade.

No caso em que as crianças não ganham os jogos dos pais ou parentes, elas relatam que sabem baixar jogos. Então, E3M falou que baixa jogos apertando o botão vermelho, V1M disse que é só apertar a tecla baixar e escrever o nome dele. Portanto, Buckingham (2006) comenta que, apesar de existir esses dispositivos de bloqueio, talvez o caminho não seja esse, o de blindar as crianças, pois elas

procuram outros meios de conseguirem o que querem, o que se deve fazer, segundo o autor, é interrogar criticamente os interesses delas.

Uma dificuldade esperada que as crianças tivessem com o GTA é na parte da leitura no jogo, leitura do roteiro da história, comandos. Como o GTA não é um jogo considerado infantil, há no desenrolar do jogo partes escritas, então fiquei me questionando como essas crianças jogam. V1M comentou que no GTA dele o começo do jogo é em espanhol e aí, ele aperta para ouvir no fone e "aparece assim como a gente tá falando", ou seja, aparece em português e aí ele joga, ele coloca para escutar a história. Já E3M diz que não tem dificuldade em jogar, pois no GTA tem que ler mais os números que as letras. Conforme o meu conhecimento de GTA, o jogo mostra já o que tem que fazer (aperte o botão verde para pegar a bicicleta), é necessário ler, mas também tem o desenho. Segundo *The New London Group* (NLG, 1996), cada vez mais a linguagem está articulada de maneira multimodal com parcelas do visual, áudio, padrões espaciais e de significado, solicitando assim novos letramentos.

O jogo GTA, assim como alguns outros jogos de videogame, tem o objetivo do jogo e o conduzir da brincadeira pré-determinado, Levin (2007 apud Ravasio e Fuhr, 2013) afirma que os brinquedos atualmente como o videogame, ditam os comandos e a criança os executa, transformando assim a condução da brincadeira, pois não são mais as crianças que dirigem a brincadeira, mas os brinquedos.

Entretanto, Brougère (1998, n.p.) comenta que, apesar das mídias e os brinquedos transmitirem conteúdos e esquemas que devem ser seguidos, as crianças reinterpretem essas informações e objetos e propõem modelos de atividades lúdicas ou de objetos lúdicos a construir, "Descobre-se assim uma combinação, uma negociação entre as significações veiculadas pelos objetos lúdicos e as de que as crianças dispõem graças à experiência lúdica anterior".

Buckingham (2009), por sua vez, defende que os meios digitais como a internet e os jogos de computador, tem aspectos negativos mas também tem os positivos, já que têm enorme potencial para o ensino e fazem parte das culturas infantis. Assim, para uma melhor apropriação dessas tecnologias, não devemos considerá-las apenas como suporte e sim como formas de cultura e comunicação e,

visando atingir esse objetivo, o autor ressalta a necessidade de uma educação para as mídias.

3.5. A educação das crianças para as mídias

Foi apresentado no trabalho que as crianças também gostam de assistir à TV e ver filmes, tanto que muitas delas conheciam o conto de "João e Maria" mais pelo filme do que pelo livro. Segundo Laura Bastos (1988) cada vez mais as crianças ficam em frente à televisão devido à violência urbana e a falta de tempo dos pais para brincarem com elas, já que muitos pais trabalham fora e quando chegam em casa precisam realizar tarefas domésticas.

Portanto, a televisão é uma mídia muitas vezes utilizada pelas crianças sem a supervisão dos pais, vimos isso com os 4 alunos entrevistados. Segundo Diana Corso (2008), a criança que assiste à televisão com seus pais não assiste à mesma televisão que a criança que assiste sozinha, pois os pais atuam de alguma maneira nas escolhas, dizendo o que gostam, questionando, opinando. Eles demonstram que é possível elaborar algo a respeito do que está sendo visto e que a criança pode ser crítica no que escolhe para assistir, "a criança pode discordar do pai, dizer que não acha chato, por exemplo, os Power Rangers. 'Mas eles fazem sempre a mesma coisa', o pai pode dizer. 'Não, não fazem', o filho pode argumentar" (CORSO, 2008, p. 21). Discutindo com a criança o que é assistido abre-se a possibilidade da criança pensar suas escolhas e formar suas opiniões em relação a esses objetos culturais. Entretanto, quando a televisão é utilizada pelas crianças sem a supervisão de um adulto, é como se ela fosse uma babá eletrônica de péssima qualidade, ressalta a autora, já que os conteúdos podem ser assistidos sem questionamentos.

Conforme Belloni (2009), os sistemas midiáticos não colaboram com programações que visem um olhar crítico sobre a mídia:

as mídias de massa, baseadas na publicidade comercial, precisam de audiências desavisadas, distraídas, embevecidas pelas aventuras dos heróis das ficções ou embaladas por informações fragmentadas, prontas a aceitar sem pensar os argumentos de mensagens publicitárias animadas, coloridas, envolventes. Os sistemas de mídia necessitam de públicos não-educados, acrílicos, cujo *tempo de cérebro* suas mensagens preenchem (BELLONI, 2009, p. 1094).

Então, como nem sempre os pais têm disponibilidade e talvez até conhecimento para acompanhar e entender as relações que seus filhos constroem com as mídias (embora eles também as utilize e sejam impactados por elas) e, as mídias também não se interessam em formar cidadãos que critiquem o que lhes é apresentado, seria interessante, segundo Corso (2009, p. 23), se a escola trabalhasse com essas novas tecnologias "justamente em um território de criação, de questionamento, de construção e de crítica".

Belloni (2009) também ressalta a importância de a escola trabalhar a mídia-educação. Ela defende que, para que haja uma cidadania ativa, uma sociedade plural, inclusiva e participativa, a instituição escolar tem que propiciar aos seus alunos conhecimentos para que estes compreendam as informações veiculadas nas mídias, consigam ter o distanciamento necessário para analisá-las criticamente e possam também produzir informações e todo tipo de mensagens. A autora (2009) traz as seguintes definições para esse conceito:

"As definições mais atuais de mídia-educação se referem, de um lado, à *inclusão digital*, ou seja, à apropriação dos modos de operar estas "máquinas maravilhosas" que abrem as portas do mundo encantado da rede mundial de computadores, possibilitando a todos se tornarem produtores de mensagens midiáticas; e, de outro, às dimensões de *objeto de estudo*, antiga "leitura crítica" de mensagens agora ampliada, e de *ferramenta pedagógica*, que diz respeito a seu uso em situações de aprendizagem, isto é, à integração aos processos educacionais. Segundo V. Reding, da Comissão Européia, "a mídia-educação é hoje tão necessária ao exercício completo de uma cidadania ativa, quanto era, no início do século 19, o domínio da leitura e da escrita" (disponível em: <www.euromedialiteracy.eu>)" (BELLONI, 2009 p. 1098 e 1099)

Desta forma, Belloni(2009) dialoga com o que consta na LDB Artigo 1 §2º que "a educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social". Então, se na prática social das crianças temos o uso das mídias, é importante a escola abordar as tecnologias e uma educação para esta. No caso do município de Campinas, onde desenvolvi a pesquisa, nas Diretrizes Curriculares da

Educação Básica para a Educação Infantil, página 28 e 29, constam que o trabalho pedagógico da Rede Municipal de Educação de Campinas (RMEC) demanda estudos aprofundados na temática de tecnologia.

Apesar de estar presente nas Diretrizes Curriculares e na LDB, há ainda poucos trabalhos com mídias e mídia-educação nas escolas, Buckingham (2007, p. 293) afirma que “é extraordinário que o currículo das escolas continue a negligenciar as formas de cultura e comunicação que dominam tão inteiramente o século XX e continuarão a dominar o século XXI”.

E, de fato, já dominam o século XXI, por isso ressaltar que ouvir a criança e compreender as influências que sofrem e as ressignificações que elas fazem das mídias no ambiente escolar é importante para problematizar uma relevante característica cultural que elas têm acesso para a sua formação de cultura lúdica e para a sua compreensão do mundo que as envolve .

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Há diversos modos de fazer pesquisas com crianças, e os que mais nos deparamos são os que levam em consideração a visão adultocêntrica, ou seja, fazem com que a criança seja vista como estando desvinculada de seu contexto sociocultural, desta forma, o diálogo real com ela, onde apresenta suas opiniões, seus desejos e sua voz, é silenciado.

Assim, esta pesquisa de TCC escolheu ouvir a voz das crianças de uma CEMEI em Campinas, a partir de contação de história, desenhos e entrevistas, baseando-me no método qualitativo e de estudo de caso, na área da sociologia da infância e da Pedagogia da infância com o objetivo de rediscutir/compreender os conceitos de infância na contemporaneidade permeada pelas mídias e novas TICs e a influência destas na produção de culturas infantis. Essa pesquisa é relevante, pois pode auxiliar na produção de objetos de aprendizagem relacionados com a mídia para a educação infantil e também possibilita a discussão sobre essa temática na escola.

Então, como já comentado, este trabalho dialoga com o de Macencini (2015), que levantou e mapeou os interesses das crianças, as atividades realizadas em momento de lazer e o que elas mais gostam de fazer. Durante o levantamento da pesquisadora, eu selecionei para este trabalho de TCC as respostas que considerei inesperadas dessas crianças na contação de história, nos desenhos e nas entrevistas, que para mim e os autores que dialogo, caracterizam os conceitos de infância na atualidade.

Por conseguinte, as concepções de infância hoje são marcadas pelo acesso das crianças as brincadeiras de rua, mas também, e talvez em maior quantidade, aos aparatos midiáticos e tecnológicos. Atualmente, as crianças gostam de assistir desenhos na TV, filmes no cinema, ouvir músicas na internet, jogar no celular, jogar no computador, jogar no tablet, jogar, jogar e jogar, algo que eles gostam muito e divertem-se na prática. Descobri que as crianças acessam conteúdos que visam a faixa etária delas, entretanto, interessam-se também por conteúdos adultos (jogos de GTA, novelas), alguns desses solicitam um determinado letramento, que elas vão se apropriando ao entrar em contato com essas mídias. Desta forma, as crianças têm acesso à todo tipo de conteúdo pelas

mídias, informações que possibilitem aprendizagens relevantes para as crianças e informações que conforme a faixa indicativa do programa ou produto ou site, não são adequadas para elas. E, é em todo esse contexto sociocultural, que se baseiam as concepções de infância da atualidade. Nas nossas concepções de infância (minha e dos autores que trago), as crianças são sujeitos sócio-históricos e agentes produtores de cultura, que realizam a "reprodução interpretativa" (CORSARO, 2011) do que vêem nas mídias e no mundo a sua volta de maneiras muito diversificadas.

Sendo assim, as mídias influenciam sim nas produções das culturas infantis, nas narrativas e nos desenhos das crianças, que como mostrei, estão permeados pelos personagens midiáticos. Por isso, as culturas infantis de hoje não são iguais às culturas infantis de outrora, pois elas são construídas em um determinado tempo, espaço e por determinados artefatos acessíveis aos sujeitos, desta forma, estão em permanente movimento e reconstrução.

Logo, como as mídias fazem parte das concepções de infância e das culturas infantis contemporâneas, é relevante a instituição escolar conhecer os usos e apropriações que as crianças fazem delas e compreender suas manifestações nos diálogos, nos desenhos e nas brincadeiras, para assim problematizar e mediar tais relações, por exemplo, o que elas têm acesso, o que não é indicado para a faixa etária delas e o motivo disso e quais letramentos são necessários para melhor usufruir desses espaços. Roxane Rojo (2009) adverte que “[...] muitos dos letramentos que são influentes e valorizados na vida cotidiana das pessoas e que têm dupla circulação são também ignorados e desvalorizados pelas instituições educacionais” (p. 106).

Portanto, se a escola levar em consideração o desejo da criança e o interesse dela pelas diversas mídias, ela pode possibilitar um aprendizado e um desenvolvimento da criança pautado no respeito às culturas da infância. Orofino (2003, n.p.) aponta um caminho para essas novas práticas educativas: “[...] por meio de novos enfoques pedagógicos que visem um consumo cultural crítico e que possibilitem a criação de estratégias de uso destes meios para fins emancipatórios e libertadores”.

Por fim, espero que o trabalho tenha trazido contribuições para a temática que defende, que assista a prática pedagógica e auxilie pesquisas futuras que

busquem ouvir as crianças, reconhecendo seu papel de sujeito capaz e produtor de culturas infantis nesse contexto sócio-cultural das mídias.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AGUIAR, W. M. J.; OZELLA, S. Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. **Rev. Bras. Estud. Pedagog.**, Brasília, v. 94, n. 236, Apr. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S217666812013000100015&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 16. maio 2016.
- ALVES, L. **Jogos eletrônicos e screenagens**: possibilidades de desenvolvimento e aprendizagem. 2005. Disponível em: <<http://www.comunidadesvirtuais.pro.br/novastrilhas/programa.htm>>. Acesso em: 15 maio. 2016.
- ANDRÉ, M. E. D. A. **Estudo de Caso em Pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.
- ARIÈS, P. **História social da infância e da família**. Tradução: D. Flaksman. Rio de Janeiro: LCT, 2006 [1978].
- BARBOSA, M. Culturas Infantis: Contribuições e reflexões. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 14, n. 43, p. 645-667, set./dez. 2014.
- BARTON, D.; HAMILTON, M. **Local Literacies**: Reading and writing in one community. Routledge: London, 1998.
- BELLONI, M. L.; GOMES, N. G. Infância, mídias e aprendizagens: cenários de mudança. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 104- Especial, p. 717-746, out. 2008.
- BEVÓRT, E.; BELLONI, M. Mídia-educação: conceitos, história e perspectivas. **Educação & Sociedade**. Campinas, vol. 30, n.109, p. 1081-1102, set/dez.2009.
- BOURDIE, P. **Sobre a Televisão**. São Paulo: Jorge Zahar Editor, 1999.
- BRANCHER, Vantoir Roberto; OLIVEIRA, Valeska Fortes de; NASCIMENTO, Claudia Terra. A Construção Social do Conceito de Infância: Algumas Interloquções Históricas e Sociológicas. 1. ed., **Revista Olhar do Professor**, Santa Maria, 2010.
- BROUGÈRE, G. A criança e a cultura lúdica. **Rev. Fac. Educ.** vol.24 n.2 São Paulo July/Dec. 1998.
- BUCKINGHAM, David. **Crescer na era das mídias eletrônicas**: após a morte da infância. Tradução de Gilka Girardello e Isabel Orofino. Florianópolis. 2006. Título original: *After the death of childhood: growing up in the age of electronic media*. Trabalho não publicado. Buckingham -Crescer na era das mídias - inteiro.doc. 1 arquivo (760 Kb). Word 2003.

BUCKINGHAM, D. Aprendizagem e Cultura Digital. **Pátio – Revista Pedagógica**, n. 44, 2008, p. 08-11.

CARDOSO, O; PENIN, S. T. S. **A sala de aula como campo de pesquisa: aproximações e a utilização de equipamentos digitais**. Revista da FEUSP, vol. 35, 2009, p. 113-128.

CORSARO, William A. A reprodução interpretativa no brincar ao “faz-de-conta” das crianças. **Educação, Sociedade e Culturas**, n.17, 2002, p.113-134. Disponível em: <http://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/> Acesso em: 19 de setembro de 2015.

CORSARO, W. **We're friends, right?: inside kid's cultures**. Washington, DC: Joseph Henry, 2003.

CORSARO, W. A. Métodos etnográficos no estudo de cultura de pares e das transições iniciais da vida das crianças. In: MÜLLER, F.; CARVALHO, A. M. A. **Teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogos com William Corsaro**. São Paulo: Cortez, 2009a.

CORSARO, W. A. Reprodução interpretativa e cultura de pares. In: MÜLLER, F.; CARVALHO, A. M. A. **Teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogos com William Corsaro**. São Paulo: Cortez, 2009b.

CORSARO, W. A. **Sociologia da infância**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

DENZIN, N. ; LINCOLN, Y. (orgs). **Planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2 ed. Porto Alegre: ARTMED, 2006.

FERNANDES, F. M. B. Considerações Metodológicas sobre a Técnica da Observação Participante . In: MATTOS, R. A.; BAPTISTA, T. W. F. **Caminhos para análise das políticas de saúde**, 2011. p. 262-274.

FINCO, M. **Wii fit : um videogame do estilo de vida saudável**. Dissertação de Mestrado, Rio Grande do Sul: Universidade Federal de Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação Física, 2010.

GATTI, B. A. **Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas**. Brasília: Liber Livros, 2005.

GIRARDELLO, G. E. P. ; CAMPOS, K. C. . A produção narrativa das crianças no contexto das mídias. **Comunicacao e Educacao (USP)** , v. 2, 2013, p. 107-113.

JONES, S.; SOMEKH, B. Observation. In: SOMEKH, B; LEWIN, C. (Eds.). **Research Methods in the Social Sciences**. London: SAGE, 2005, p. 138-146.

KATO, M. A. **No mundo da escrita: Uma perspectiva psicolinguística**. 7 ed. São Paulo: Ática, 2009 [1986].

KALANTZIS, M. COPE, B. Language Education and Multiliteracies, in Stephen May and Nancy H. Hornberger (Eds), **Encyclopedia of Language and Education**, Vol. 1, Springer, 2008, p.195-211.

KEMP, Anna. **Rinocerontes não comem panquecas**. Ilustrações de Sara Ogilvie. Trad. Hugo Langone. São Paulo: Paz & Terra, 2011.

KLEIMAN, A. B. (Org.). **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

LARROSA, J. Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, T.(Org.).**O sujeito da Educação**: estudos foucaultianos.Petrópolis:Vozes,2002, p.35-86.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. **Pesquisa pedagógica: do projeto à implementação**. Trad. Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 2008.

LEFFA, V. J. Nem tudo que balança cai: Objetos de aprendizagem no ensino de línguas. **Polifonia**. Cuiabá, v. 12, n. 2, 2006, p. 15-45.

LEVIN, Esteban. **A infância em cena** . Constituição do sujeito e desenvolvimento psicomotor. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1997.

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

LINS, H.A.M.. Cultura visual e Pedagogia da Imagem: recuos e avanços nas práticas escolares. **Educação em Revista** (Online), v. 30, 2014, p. 1-16.

LÜDKE, M. ; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2. ed. São Paulo: EPU, 2013.

MACENCINI, Pamela. **Análise de Práticas e Eventos de Letramento Digital: Games e Subjetividades Infantis**. Trabalho de Conclusão de Curso, Campinas: Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, 2015.

MARTÍN-BARBERO, Jesús e MUÑOZ, Sonia (Coords.). Desafios culturais da comunicação à educação. **Comunicação e Educação**. São Paulo: Segmento/USP, n.18, maio/set. 2000, p. 57.

MOITA, Filomena. **Game on**: jogos eletrônicos na escola e na vida da geração @. Campinas, SP: editora Alínea, 2007.

MOITA LOPES, L.P. Linguística Aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. In: _____ (Org.). **Por uma linguística Aplicada INdisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, pp. 85-108.
MOREIRA, Alberto da Silva. **Cultura midiática e educação infantil**. 2003. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em: 15 maio. 2016.

MORIN, E. **La mente bien ordenada: repensar la reforma, reformar el pensamiento**. Barcelona: Seix Barral, 2001.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Julia; KISHIMOTO, Tizuko Morchida; PINAZZA, Mônica Appezzato (orgs.). **Pedagogia(s) da infância: dialogando com o passado, construindo o futuro**. Porto Alegre: Artmed Editora S.A., 2008.

OLSON, C.K.HILL, J. **Grand theft childhood?** Screen Play blog, Sydney Morning Herald, May 12, 2008.

OLSON, C.K. Children's Motivations for Video Game Play in the Context of Normal Development. **Review of General Psychology**, Vol. 14, No. 2, 180–187, 2010.

OROFINO, M.I.. Educação Intercultural, Mídia e Mediações: aportes das teorias latino-americanas da comunicação e consumo cultural. In: Reinaldo Matias Fleuri. (Org.). **Educação Intercultural: mediações necessárias**. 1ed.Rio de Janeiro: Editora DP&A, 2003, v. 1, p. -. Disponível em: < http://coral.ufsm.br/lec/02_02/MarialsabelLC8.htm >. Acesso em: 20 de jun. 2016.

OROFINO, M. I. **Mídias e Mediação Escolar**: pedagogia dos meios, participação e visibilidade. São Paulo: Cortez, 2005.

OROFINO, M. I. O ponto de vista da criança em debate sobre educação e consumo. **Revista Latino Americana de Ciencias Sociales**, Niñez e Juventud, 13, 2015, p. 369-381.

PENTEADO, H. D. O. **A televisão e a escola** : Conflito ou cooperação. São Paulo: Cortez Editora, 1999.

PORTO, Tânia M. E. **Aprendizagem Escolar e Televisão**: uma experiência com a pedagogia da comunicação em 5ª série de 1º Grau. São Paulo: FE/USP, 1996. Tese de Doutorado em Educação.

POSTMAN, N. **O desaparecimento da infância**. Tradução Suzana Menescal de A. Carvalho e José Laurenio de Melo, Rio de Janeiro: Graphia, 2002.

RICARTE, L. Mídia e Educação: uma ajuda mútua. **Série Iniciação Científica, SP**: Universidade de São Paulo. Faculdade de Educação,v. 4, 2008.

RICARTE, L. **O uso da ferramenta Scratch na escola pública: Multiletramentos, Autoria e Remix**. Dissertação de Mestrado, Campinas: Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, 2015.

ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SARMENTO, M.J. Imaginário e culturas da infância. **Cadernos de Educação**, Pelotas, v. 12, n. 21, p. 51-69, 2003.

SARMENTO, M. As culturas da Infância nas Encruzilhadas da Segunda Modernidade. In: Sarmento, M. e Cerisara, A. **Crianças e miúdos**: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação. Porto: Edições ASA, 2004.

SARMENTO, M. J. Sociologia da infância: correntes e confluências. In: SARMENTO, M. J.; GOUVEA, M. C. S. (Org.). **Estudos da infância**: educação e práticas sociais. Petrópolis; Rio de Janeiro: Vozes, 2008. p. 17-39.

SARMENTO, M. **Imaginário e culturas da infância**. Instituto de Estudos da Criança. Universidade do Minho. 2003. Texto produzido no âmbito das atividades do Projeto As Marcas dos Tempos: a Interculturalidade nas Culturas da Infância. Disponível em: http://cedic.iec.uminho.pt/Textos_de_Trabalho/menu_base_text_trab.htm Acesso em: 15 de setembro de 2009.

SARMENTO, M. Conhecer a infância: os desenhos das crianças como produções simbólicas. In: MARTINS FILHO, Altino José & PRADO, Patrícia Dias. **Das pesquisas com crianças à complexidade da infância**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011, p. 27-60.

SARMENTO, M. J. A sociologia da infância e a sociedade contemporânea. In: ENS, R. T.; GARANHANI, M. C. **A sociologia da infância e a formação de professores**. Curitiba: Champagnat, 2013.

SAVIANI, Demerval. **Escola e Democracia**. São Paulo, Cortez/ Autores Associados, 1984.

SCHWANDT, T. Três posturas epistemológicas: interpretativismo, hermenêutica e construcionismo social. In: DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna (orgs). **Planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2 ed. Porto Alegre: ARTMED, 2006.

SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. 2ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004 [1998].

STREET, B. **Literacy in theory and practice**. Cambridge; New York and Melbourne: Cambridge University Press, 1984.

THE NEW LONDON GROUP (CAZDEN, COURTNEY, BILL COPE, MARY KALANTZIS et al.). A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures. **Harvard Educational Review**, Vol.66, No.1, Spring 1996, p.60-92

VYGOTSKY, Lev. **Formação Social da Mente**, SP: Martins Fontes, 1999.

YIN, R.K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

ZAGAL, J. P. **Ludoliteracy**: defining, understanding and supporting Games Education. ETC PRESS, 2010.

