

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
NÚCLEO DE DESENVOLVIMENTO INFANTIL
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

THAÍS EHRHARDT DE SOUZA

A RELAÇÃO ENTRE AS MÍDIAS E AS BRINCADEIRAS DAS CRIANÇAS

FLORIANÓPOLIS

2014

THAIS EHRHARDT DE SOUZA

A RELAÇÃO ENTRE AS MÍDIAS E AS BRINCADEIRAS DAS CRIANÇAS

Monografia elaborada ao curso de Especialização em Docência na Educação Infantil como exigência parcial para obtenção de título de Especialista em Educação Infantil.

Orientadora: Prof^ª Dra. Iracema Munarim

FLORIANÓPOLIS

2014

AGRADECIMENTOS

À Deus por ter me propiciado a dádiva da vida, por me abençoar todos os dias com saúde para que eu possa caminhar e correr atrás dos meus próprios sonhos e escrever a minha própria história.

Quero agradecer especialmente à minha família pelo apoio e pela compreensão nos momentos que precisava silenciar-me e me ausentar do convívio destes que me são tão caros, assim como eu necessitei do silêncio deles para que eu pudesse realizar meus estudos. Agradeço meu pai Vilmar, minha mãe Sueli, meu irmão Thiago e minha irmã Thaiana por tudo isso.

Em especial, às profissionais que trabalharam comigo no ano de 2013 e me ajudaram a evoluir não só como profissional mas como ser humano que está em constante processo de aprendizagem e fizeram acreditar em mim e no meu trabalho. Em especial Janete, Sandra, Ana Claudia, Simone, Nicolle, Ana Maria, Nazir, Clarisse e Zoraide.

Às crianças da creche a qual trabalhei no ano de 2013 onde pude vivenciar experiências tão ricas e desafiadoras em minha vida profissional, especialmente as do grupo o qual trabalhei, G5, com crianças tão ativas e criativas. Hoje ao realizar um retrospecto posso afirmar que aprendi muito com essas crianças!

À Iracema Munarim que foi muito mais do que uma orientadora, foi uma grande amiga que apareceu no momento certo. Ao me motivar e fazer-me perceber que eu posso e sou capaz de muito mais, e de me corrigir sempre que necessário. É uma honra poder ser orientada por alguém que você tanto admira!

Aos professores do curso de especialização com seus saberes cotidianos trazidos de suas rotinas das salas de aulas no NDI (Núcleo de Desenvolvimento Infantil) atrelados as teorias contribuíram para que nosso conhecimento prático pudesse ser ampliado.

Aos colegas da especialização, pelos momentos de reflexão e pelas discussões suscitadas. E em especial às amigas: Aline, Andriele, Eloise, Rafaela e Rosiane pelos momentos de conversas, descontração e pelas risadas sempre garantidas ao encontrá-las.

RESUMO

Este trabalho traz uma breve discussão sobre as formas como estão se constituindo as brincadeiras das crianças diante da presença das mídias eletrônicas a partir de revisão bibliográfica e reflexão sobre a prática pedagógica da pesquisadora em uma creche conveniada à Prefeitura Municipal de Florianópolis. Os roteiros de brincadeiras infantis veem se modificando historicamente e percebemos o quanto as mídias têm permeado os modos de brincar das crianças. Apontamos na pesquisa como a TV desempenha um papel importante na *difusão* das ideias mercadológicas. Entretanto, a partir da revisão bibliográfica sobre mídia-educação, destacamos que as diversas mídias eletrônicas, dentre elas a TV, não devem assumir a função de vilãs na educação, mas também podem ser aliadas do professor. Ressaltamos neste trabalho a importância de despertar o olhar crítico dos educandos dentro de uma educação pautada na ética e cidadania, frente aos apelos consumistas tão presentes no cotidiano de adultos e crianças.

Palavras-chave: educação infantil – crianças – brincadeiras – mídias

ABSTRACT

This paper presents a brief discussion about how children's games are currently being developed in the presence of electronic media from a reflection on the researcher's pedagogical practice in a child daycare associated to the City Hall of Florianópolis municipality. The screenplays for children's games have been historically changing, and we are able to notice how the media has permeated the way children play. We pointed out in the research the important role TV plays in the dissemination of marketing ideas. However, from the literature review on media education, we emphasize that the various electronic media, among them the TV, should not assume the role of villains in education; they are also able to be allied to the teacher. We emphasize in this paper the importance of arousing the critical view of learners within an education based on ethics and citizenship, against the consumerist appeals presented in the daily lives of adults and children.

Keywords: child education – children – games – media.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	07
JUSTIFICATIVA.....	10
Objetivo Geral.....	13
Objetivos Específicos.....	13
METODOLOGIA.....	13
CAPÍTULO I – PRODUÇÃO CULTURAL PARA AS CRIANÇAS E AS RELAÇÕES QUE ESTABELECEM COM A(S) MÍDIA (S) E A TV.....	14
I.I Produção cultural para as crianças.....	14
I.II Produção cultural para as crianças, relações com a mídia – em especial A TV.....	16
CAPÍTULO II – CRIANÇA E TV: CONTRIBUIÇÕES DA MÍDIA EDUCAÇÃO.....	20
CAPÍTULO III – A MÚSICA COMO TEMA EVIDENCIADO PELA MÍDIA E COMO ELA PERMEIA A BRINCADEIRA E O COTIDIANO DAS CRIANÇAS.....	26
CAPÍTULO IV – CULTURAS INFANTIS, BRINQUEDOS, BRINCADEIRAS E IMAGINÁRIO INFANTIL: APROXIMAÇÕES TEÓRICAS.....	33
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	39
REFERÊNCIAS.....	42

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa traz uma reflexão sobre o brincar e a presença das mídias na vida de um grupo de crianças, que foram observadas em suas vivências no âmbito da educação infantil. O foco da pesquisa é discutir algumas questões pertinentes à forma como estão se constituindo as brincadeiras atualmente, diante da presença das mídias no cotidiano das crianças e chamar atenção de como podemos observar essas relações dentro dos espaços de educação infantil.

Tais observações são fruto de experiência da autora como professora dos grupos de crianças. Assim, devido ao curto espaço de tempo para elaboração da monografia, optou-se por uma pesquisa que se apropria de dados observados previamente durante a atuação profissional da pesquisadora como base das análises. O foco do trabalho foi a elaboração de reflexão bibliográfica em cima de realidade previamente observada no cotidiano da creche.

Através da brincadeira a criança expressa seu modo de ver e interpretar o mundo, e a partir de suas vivências e experiências ela se apropria e ressignifica suas aprendizagens sociais. Consideramos nessa pesquisa que o brincar não é inato, ou seja, não nasce próprio da criança, a brincadeira é de fato a atividade principal dela, mas consiste em uma aprendizagem social e cultural. Neste sentido, se disponibilizarmos à criança um brinquedo que ela nunca viu, ou que não tenha tido contato com algo parecido antes, é possível que ela não saiba como brincar com aquele brinquedo/objeto da forma como foi idealizado por adultos. Vamos exemplificar uma situação: ao entregarmos um carrinho a uma criança de 2 anos de idade, e se esta não observou alguém brincando com aquele objeto, ela não saberá o movimento que deve exercer a fim de que a brincadeira aconteça; o que pode ocorrer é que possivelmente ela coloque na boca, observe e/ou manuseie o mesmo.

Nesse sentido, Wiliam A. Corsaro (1993) escreve sobre o processo de reprodução interpretativa através da análise do brincar ao faz de conta sóciodramático das crianças com idades pré-escolares. Nesta perspectiva, o brincar sociodramático nas atividades de faz de conta relaciona-se aos momentos de brincadeira inseridos no processo de reprodução interpretativa vivencial das próprias crianças.

O mesmo autor preocupa-se com uma questão em especial: “como é que as crianças relacionam ou articulam as características locais do desenrolar do brincar ao “faz-de-conta” com as suas concepções do mundo adulto”. Este processo de articulação possibilita a criança apropriar-se de aspectos da cultura do adulto que depois ela faz uso, refina e amplia (CORSAO, 1993, p. 118). Dentro dessa perspectiva as crianças brincam a partir daquilo que elas observam e vivenciam, e a reprodução de papéis sociais é algo bastante presente nas brincadeiras infantis. Ao brincar de casinha, exercendo o papel de mamãe, a criança traz aquilo que ela percebe da vida adulta, neste caso a mãe, e reproduz como ela comporta-se, suas ações,

suas falas, etc. Sendo assim, na brincadeira existem regras que as crianças próprias criam ou se apropriam já que para exercerem o papel de mãe implica certas regras sociais. Considerando a apropriação das crianças diante das observações delas diante do mundo adulto, resignificando-as em suas brincadeiras a partir das reproduções de papéis sociais, existem outros estímulos que estão em proporções cada vez mais perceptíveis na rotina de adultos e crianças: a presença das mídias, tais como internet, rádio, jornais, revistas, outdoors e especialmente a TV. Percebemos cada vez mais como as mídias tem permeado o imaginário das crianças e os seus modos de brincar, fato que nos instigou a escolher o tema dessa pesquisa.

Muitas das brincadeiras de ontem já não são as mesmas de hoje, e percebemos que as crianças se interessam cada vez mais com os apelos da mídia sobre os produtos anunciados, que podem ser brinquedos, roupas, calçados, fantasias, alimentos, inclusive as músicas. Pretendemos abordar também neste trabalho uma reflexão sobre os produtos que são de fato criados e direcionados ao público infantil e como as crianças tornam-se consumidoras desses bens. Também, os outros produtos que em sua gênese são direcionados para adultos e que acabam 'seduzindo' as crianças.

Nessa relação entre mídias e brincadeiras, destacamos a música, produto da cultura humana e forma de expressão e de linguagem. A partir das observações no contexto da educação infantil, observamos como ela é veemente abordada pelas diversas mídias e está presente também nos modos de brincar das crianças. Assim, propomos nesta investigação uma breve discussão sobre as possíveis repercussões das músicas no repertório das brincadeiras das crianças na creche observada.

É importante também salientar que a revisão bibliográfica que compõe essa pesquisa foi elaborada alguns meses após o término do ano letivo no ano de 2014, ou seja, as reflexões foram realizadas a partir das inquietações que continuavam impulsionando a autora, no anseio de discutir tais questões que permearam a prática docente no ano de 2013, vivenciado naquela instituição de educação infantil. Outros fatores que precisamos considerar é que por conta de não ter a autorização documentada dos pais das crianças, procuramos preservar a identidade da creche, dos profissionais que nela atua e, principalmente, das crianças.

No capítulo I, tratamos da produção cultural para as crianças e as relações que estabelecem com a(s) mídia(s) e a TV. Inicialmente o texto traz uma abordagem sobre a concepção de criança e como esta foi se constituindo no decorrer da história. Posteriormente, discutimos como as relações com os aparelhos tecnológicos e midiáticos, especialmente a TV, está acontecendo cada vez mais cedo na vida das crianças, desde muito pequenas, e a partir dessas relações podemos observar a produção cultural que está sendo destinada às crianças bem como a própria legitimação de um sistema sobre a lógica mercadológica que visa, sobretudo, o lucro.

Propomos também uma breve discussão sobre mídia educação no capítulo II, que aborda sobre esta temática dando ênfase à importância em tratar dos assuntos que repercutem nos espaços escolares assim como utilizar as mídias como aliada da educação, o que podemos falar de educação para/com as mídias.

A música como tema evidenciado pela mídia e como ela permeia a brincadeira e o cotidiano das crianças: algumas questões acerca desse contexto são discutidas no capítulo III, e desta forma as relações que as crianças estabelecem com as diversas mídias a partir das observações e vivências dentro dos espaços da creche.

Já no capítulo IV, abordamos os temas culturas infantis, brinquedos, brincadeiras e imaginário infantil, discutindo brevemente os produtos da indústria cultural e como estes são elaborados dentro de uma lógica que explora o imaginário das crianças, a partir do que elas assistem na TV e em outras mídias, como personagens de desenhos animados e outros. Trata de modo sucinto os conceitos do que é brincar, a importância da brincadeira e como se desenvolve o imaginário das crianças a partir de suas vivências e experiências.

JUSTIFICATIVA

O tema dessa pesquisa surgiu das inquietações na minha prática profissional, como professora na Educação Infantil, a partir das observações do cotidiano das crianças em uma creche conveniada a Prefeitura Municipal de Florianópolis, localizada na região continental da cidade. A instituição fica próxima a uma escola de samba tradicional do município, onde em suas proximidades convivem pessoas tanto de classe social econômica mais baixa assim como outras que tem um maior poder aquisitivo. Já trabalho nesta comunidade há alguns anos e percebo que entre as diferentes turmas as quais atuei, as modificações nos roteiros das brincadeiras das crianças e no quanto o conteúdo presente nas mídias têm influenciado essas brincadeiras.

Como professora, tive a oportunidade de observar diariamente o ritmo da instituição, principalmente os espaços externos da creche como o parque e o pátio, locais onde havia o encontro e a interação de todos os grupos e de todas as faixas etárias que contempla o trabalho desta unidade, com crianças de 1 ano e 6 meses de idade até 5 anos. Durante o ano letivo de 2013, percebi o quanto era forte a presença da música, em especial músicas recorrentes nas mídias, como TV e rádio, na vida escolar daquelas crianças que frequentavam a creche. Pude observar em diversas situações com as crianças de outras turmas, mas principalmente, com o grupo do qual trabalhei o gosto delas por ritmos como funk, samba, pagode e sertanejo, ritmos que eram cantados por elas em seus momentos de brincadeiras nesses espaços. Esse parece ser um importante dado a ser levado em consideração já que, como citado acima, a comunidade e a própria creche ficam localizadas muito próximas a uma escola de samba de Florianópolis, o que faz com que esses ritmos façam parte da cultura local.

Neste sentido, pareceu-me importante considerar naquele momento que a música, sendo ela produto da cultura humana, nela podem estar inseridos temas diversos que falam de amor, de ódio, ou ainda termos pejorativos que denigrem a imagem de certos grupos sociais (mulheres, negros, homossexuais etc.), palavrões, xingamentos e outros elementos que incitam ao preconceito.

A presença frequente de músicas de conteúdos adultos, com apelos sexuais, nas brincadeiras das crianças levou-me a questionar sobre a presença das mídias na vida dessas crianças. E a preocupação em questão é: O que as crianças aprendem com as informações de cunho adulto e facilmente acessíveis a elas que estão constantemente sendo evidenciadas pelas mídias? Os pais, as famílias conversam com seus filhos ao ligarem a TV ou aparelho de som e que disparam várias informações em forma de música ou outras expressões artísticas e midiáticas?

Percebia o quanto a música estava presente no dia a dia daquelas crianças, como cultura que traziam de casa, e minha preocupação em foco era, se as crianças não tivessem a

possibilidade de vivenciar outras experiências já que o espaço escolar é que deve ampliar tais aprendizagens, quando essas crianças teriam essa oportunidade? Músicas que abordam temas folclóricos do contexto ilhéu, cirandas de roda, e até mesmo aquelas que são propriamente realizadas para o público infantil e que também exploram instrumentos musicais e outros ritmos.

Em sua pesquisa de mestrado, por exemplo, Gislene Azor (2010), fala sobre a musicalização espontânea e o quanto ela está presente nas práticas culturais populares, como a autora destaca: grupos de ciranda, folia de reis, escola de samba. Mas tal musicalização ocorre também nas experiências do dia a dia das crianças, quando dançam, ouvem algum CD e cantam com os colegas. Porém, de acordo com a autora, a musicalização como uma forma educacional orientada deve ser pensada objetivando-a:

Promover uma participação mais ampla na cultura socialmente produzida, [e] efetuar o desenvolvimento dos instrumentos de percepção, expressão e pensamento necessários à apreensão da linguagem musical, de modo que o indivíduo se torne capaz de apropriar-se criticamente das várias manifestações musicais disponíveis em seu ambiente - o que vale dizer: inserir em seu meio sociocultural de modo crítico e participante. Esse é o objetivo final da musicalização, na qual a música é o material para um processo educativo e formativo mais amplo, dirigido para o pleno desenvolvimento do indivíduo, como sujeito social (PENNA, apud AZOR, p.81-82).

Para justificar o tema que aqui me proponho a estudar e que tanto me instiga, faço abaixo uma reflexão a partir de meus registros diários enquanto professora. Considero nesses registros a importância, em especial na Educação Infantil, da prática de atuar como “professor reflexivo”.

O processo de reflexão-na-ação descrito por Tolstói apud Shom (1992), aborda como pode acontecer em vários “momentos” de forma sutil atrelados a uma “habilidosa prática de ensino”. Em primeiro lugar existe um momento de surpresa, pois um professor reflexivo deixa-se ser surpreendido pelas ações de seus alunos. Depois ele reflete sobre esta ação, isto é, pensa em relação ao que o aluno exerceu e concomitantemente busca compreender o motivo pelo qual surpreendeu-se. Em um outro momento reformula o problema fomentado pela situação, pois muitas das vezes o aluno aprende conforme seu próprio ritmo de aprendizagem. Mediante a situação prática uma experiência para testar a sua nova hipótese; por exemplo, coloca uma nova questão ou estabelece uma nova tarefa para testar a hipótese que formulou sobre o modo de pensar do aluno (SHOM, 1992).

Como professores, temos a necessidade de realizar reflexões diárias sobre nossas práticas, ao planejar, ao avaliar, ao desempenhar uma atividade com o grupo, e isso deve ser algo rotineiro. O mais importante para que haja uma boa reflexão, primeiramente, é direcionar o olhar diante de todas as situações vivenciadas na creche com as crianças, mas não consiste em

qualquer olhar, pois junto dele existem também valores, subjetividades, e até pré-conceitos. Por isso a importância de analisar bem as situações e romper com as amarras do preconceito que na maioria das vezes o adulto impõe em detrimento de um olhar sensível. Esse olhar sensível abrange as relações sociais, permite que se perceba as necessidades reais, as relações estabelecidas, o que é de fato essencial e também o que não é tão importante naquele momento. O olhar sensível, sem julgamentos, aquele que atribui apenas àquilo que a criança realmente necessita: um sorriso, um colinho, um afago, um banho, uma troca de fralda, troca de roupa. Atividades que explorem as diversas potencialidades da criança, ou muitas vezes de um objeto que torna-se “a estória” a ser contada. Este olhar é sempre pensado numa educação que foca na criança e não no adulto em si, e isso só acontece a partir das concepções que o próprio educador tem acerca da infância e da própria criança. Daí a importância de ter como foco nos estudos um olhar especial para aquilo que entendemos sobre o que é infância e o que é ser criança, reflexão que será feita adiante.

São todas questões que me instigam e as quais me proponho a refletir nessa pesquisa, motivos pelos quais debrucei-me a estudar tal temática. ***Afinal, como as crianças interagem com os conteúdos adultos ofertados pelas mídias, em específico, programas de TV, assim como as músicas que repercutem nesta, e em outras diversas mídias e de que forma podemos perceber a presença desses conteúdos nas suas brincadeiras?***

Sobre isso, Munarim e Girardello (2012, p.1) falam:

Ao pensar em crianças e educação, as cenas que vêm à mente são diversas, assim como as dúvidas sobre como agir, nem sempre acompanhadas de respostas. A impressão é que cada vez mais precisamos (re) pensar a lógica adulta de compreender a vida, o tempo e o espaço destinados às crianças, propondo rupturas que nos levem além, a pensar no novo, de novo. Daí a importância de nós, educadores, refletirmos sobre o modo como as crianças estão lidando com estas mudanças e qual postura podemos tomar frente a tantas transformações.

Um dia na roda de conversa, como as crianças estavam falando muito sobre o tema Natal, e falavam a todo o momento os brinquedos que ganhariam de presente, logo emendei:

- O que vocês acham sobre o natal, será que a gente tem que pensar só nos presentes?

Em seguida um menino de 5 anos levantou o dedinho e respondeu-me rapidamente:

- Eu sei! É celebrar a vida.

Naquela manhã percebi que aprendi mais do que ensinei, embora tenha realizado o meu planejamento do dia, aquele foi o maior aprendizado. E independente de crenças, a frase daquela criança foi especial, pois vem arraigado a ela valores muito ricos em tão poucas palavras.

Objetivo Geral:

Discutir sobre as possíveis relações entre conteúdos midiáticos, em especial os que são evidenciados pela TV, e as brincadeiras das crianças.

Objetivos específicos:

Elaborar uma aproximação teórica sobre as relações entre criança, brincadeira e televisão a partir dos estudos da mídia-educação;

Investigar possíveis relações entre a cultura de consumo e as brincadeiras infantis em uma instituição escolar de Florianópolis, a partir de reflexão sobre a própria prática docente;

Discutir de que forma as músicas que são constantemente evidenciadas pelas mídias se fazem presentes no cotidiano das crianças e principalmente em suas brincadeiras.

METODOLOGIA

Segundo observamos na obra “Pesquisa Social” dos autores Deslandes, Neto, Gomes e Minayo (1994 p. 21-22).

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes o que corresponde a um espaço mais profundo nas relações dos processos e fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. Nesse sentido, tal pesquisa se apresenta como sendo de cunho qualitativo e bibliográfico. A revisão bibliográfica conta com registros pessoais do diário de docente para exemplificar e/ou criar situações de análise para a temática. Visto que são anotações prévias, estas não necessariamente se configuram como dados coletados exclusivamente para a pesquisa. No entanto, é acreditando na reflexão sobre a prática docente que consideramos esse espaço privilegiado para discussões do cotidiano da Educação Infantil e da Educação como um todo.

A pesquisa bibliográfica realiza-se a partir dos registros disponíveis, resultantes de pesquisas que a precedem, e que podemos encontrar em documentos impressos, como livros, artigos, teses dentre outros. Deste modo se utiliza de dados ou de categorias teóricas abordadas por outros pesquisadores apropriadamente registrados. Os textos passam a ser fontes dos temas pesquisados. Como demonstra Severino (2007), o pesquisador embasa-se segundo “as contribuições dos autores dos estudos analíticos constantes dos textos” (Idem, p. 122).

CAP. I – PRODUÇÃO CULTURAL PARA AS CRIANÇAS E AS RELAÇÕES QUE ESTABELECEM COM A(S) MÍDIA(S) E A TV

II – PRODUÇÃO CULTURAL PARA AS CRIANÇAS

Primeiramente para iniciarmos uma discussão sobre a produção cultural para crianças e assim estabelecer como acontecem as relações delas com as mídias nos dias atuais, antes, é necessário considerar o sujeito principal em questão, a criança. Outro ponto que precisamos destacar e que é de suma importância é a de como no decorrer dos tempos a criança foi vista historicamente de formas diferentes, pois nem sempre foi considerada sujeito de direitos e com participação efetiva na sociedade.

A concepção evolucionista abordada por Perroti (1990), a qual lança um olhar sobre a criança como um ser incompleto que e que tem como pressuposto que é o adulto é o único indivíduo, e somente este, capaz de ser evoluído e completo em suas dimensões. Neste sentido a criança é sempre alguma coisa imperfeita que necessita ser moldada, educada. E estes moldes e maneira de educar são definidos a partir de normas estabelecidas pelo próprio adulto, visto que este representa, na perspectiva evolucionista, o estágio mais avançado do organismo vivo em suas diferentes fases. Dentro de uma visão adultocêntrica, a criança é apenas um “vir-a-ser”, um “futuro adulto”. Este por sua vez, não é considerado alguém que se transforma constantemente.

Nesse entendimento que compreende a criança enquanto incompleta, a criança é também considerada consumidora passiva de produtos culturais que são destinados a elas pelo grupo social, deste modo, objetivando tornar a criança um indivíduo mais evoluído, sobretudo, “completo”, ou ainda, até chegar o que se almeja, a idade adulta. E é nesses processos que acontece a inclusão pelas classes dominantes das relações de consumo, mesmo que de maneira simbólica (PERROTI, 1990).

Dentro de tais perspectivas a criança não é vista como um ser que vivencia o aqui e o agora, dotado de subjetividades, vontades e criticidade, ao contrário disso, a criança é um indivíduo que é meramente preparado para ser adulto, e a infância resume-se por um período em que ela aguarda esta fase ‘adulta’, quando ela estará pronta para a vida social.

Perroti (1990) chama atenção, e fala que: “Esta visão redutora da cultura ajusta-se ainda, evidentemente, aos desígnios da sociedade que a promove, sociedade baseada na desigualdade que privilegia certos grupos em detrimento de outros”. Nesta perspectiva, a criança não tem seus direitos reconhecidos e nem meios de interferir de maneira participante no processo sócio-cultural que lhe diz respeito. A criança é apenas um depositário e assim o adulto

deposita, inculca, de maneira coercitiva domesticadora, inviabilizando a participação ativa da criança na História e enquanto sujeito (p. 16).

Acrescenta Perroti (1990, p. 16) que:

Esse enfoque estático da cultura implica outro problema, além do da discriminação étnica. Trata-se da discriminação social. Ao se feiticizar a cultura, tornando-a *necessária* para todos os elementos do grupo social, impõe-se às crianças das classes menos privilegiadas uma cultura produzida pelas classes dominantes, pois o “cultural” em nossa sociedade é definido não somente por posições “adultocêntricas”, mas, sobretudo, por posições classistas. Em última análise, trata-se da veiculação, através da produção cultural, dos conteúdos ideológicos das classes dominantes para todas as classes sociais. Trata-se da dupla opressão: a étnica e a de classe.

Nesta compreensão estática subentende-se que a criança fica a mercê de ser manipulável, e fácil de ser moldada, não só pelo público adulto, mas pela classe dominante, pois se tornam alvos fáceis, na proporção que contribuem para legitimar ainda mais o poder das classes dominantes sobre as classes que por estas são dominadas.

Para o autor (Idem, p. 17),

O que não se pode fazer, isso sim, é reduzir a cultura aos produtos que realiza, deixando-se de lado o modo e as relações de produção como próprio produtor. O que não se pode fazer em síntese, deve evitar-se deslocar os produtos de seu lugar de objeto de ação humana, alienados daqueles que os conceberam e transforma-los em sujeitos do processo histórico. Não se pode, portanto, desabrigar a criança em seu lugar de agente para aí colocar-se uma produção cultural feita pelos adultos e que, transformada em fetiche, enquanto tal deve ser adorado, venerado pela criança como se ali estivesse sua salvação. Nada mais mistificador que a ideia salvacionista de cultura, instrumento ideológico usado pelas categorias dominantes¹ a fim de impor sua visão de classe social como do ponto de vista étnico, racial, sexual, etc.

Em contraposição, algumas pesquisas antropológicas mostram com clareza, outra visão em relação à criança e para lançarmos um outro olhar sobre ela, como algo mais que o “natural”. Perroti (1990, p. 12) afirma:

¹Sobre classe dominante, **convém destacar, de acordo com Marx & Engels, que os pensamentos da classe dominante são também, em todas as épocas, os pensamentos dominantes; em outras palavras, a classe que é o poder material dominante numa determinada sociedade é também o poder espiritual dominante. A classe que dispõe dos meios da produção material dispõe também dos meios de produção intelectual, de tal modo que o pensamento daqueles aos quais são negados os meios de produção intelectual está submetido também à classe dominante. Os pensamentos dominantes nada mais são do que a expressão das relações materiais dominantes concebidas sob a forma de ideias e, portanto, a expressão das relações que fazem de uma classe a classe dominante; dizendo de outro modo, são as ideias de seu domínio** (MARX & ENGELS apud SILVA, 2001, p. 148).

O pensamento concreto da criança aparece aí como sendo extremamente móvel, sujeito às inflexões do meio social, e, portanto histórico. Assim, longe de ser apenas um organismo em movimento, como de resto qualquer categoria etária, a criança, como todo sujeito, é também profundamente enraizada em um tempo e um espaço, alguém que interage com essas categorias, que influencia o meio onde vive e é influenciado por ele. O autor aborda questões sobre a concepção de cultura e do processo cultural que quase sempre acompanha reflexões sobre a produção cultural para crianças e ainda fala, que de maneira implícita ou explícita, pode criar-se uma correspondência entre a cultura e o produto cultural, reduzindo o primeiro termo ao segundo (PERROTI, 1990).

I.II - PRODUÇÃO CULTURAL PARA AS CRIANÇAS, RELAÇÕES COM A MÍDIA - EM ESPECIAL A TV

Tratar da produção cultural para as crianças bem como as relações estabelecidas entre mídias e o público infantil é algo que se torna cada vez mais imprescindível ser discutido principalmente nas escolas, à medida que estas têm demonstrado estar bastante presente no cotidiano das crianças. Um dos veículos principais de comunicação é a TV, e sabemos que nos dias atuais, como veremos mais a frente, ela ganha mais espaço na vida de adultos e crianças desde a mais tenra idade.

A criança, principalmente quando muito pequena constrói seu pensamento e aprende baseada nos símbolos, e não é através deles, das imagens e das mensagens impregnadas a elas que muitas vezes somos educados? E na maioria das vezes nem percebemos, quando deixamos nos levar pelas imagens, e acabamos legitimando as classes de poder que visam, sobretudo, o lucro, e as crianças tornam-se consumidores desses bens de consumo, que podem ser brinquedos, roupas, alimentos. Claro que grande parte dessa indústria já tem como objetivo seduzir o público através da TV e das outras formas de mídias, e certamente que são muito sedutoras tanto as imagens quanto as mensagens.

Não devemos atribuir as mídias como as grandes vilãs da sociedade e principalmente da educação, não é neste sentido, devemos enquanto professores fomentar discussões neste âmbito visto que algo que é cada vez mais presente e mais pertinente na vida das crianças, e valorizar o legado, e as grandes contribuições que estas desempenham na vida de adultos e crianças.

De acordo com Munarim e Girardello (2012), é cada vez mais comum afirmar que os produtos culturais, sob a perspectiva mercadológica, estão presentes na vida e no cotidiano das crianças, e é também real a presença da televisão como meio de comunicação na *difusão* das ideias mercadológicas. E não por ser somente considerado o meio de comunicação mais utilizado no mundo, mas por ser de essencial para a complexa rede de relações de mídia e consumo as quais estão envolvidas: a internet, as revistas, os games, dentre outros veículos.

Caparelli na década de 1990 já discutia acerca do papel que a televisão exercia e ainda exerce, em meio a um modelo de sociedade capitalista como é o caso da brasileira. Neste sistema o objetivo principal é o lucro, visto que este meio de comunicação é fortemente explorado pela iniciativa privada. É importante destacar que as crianças não são consumidores diretos, pois não são detentoras do capital. O mesmo autor ainda fala que “diferente do cinema, do teatro ou das revistas, a televisão, não bate à porta, pedindo entrada. Ela já se encontra instalada confortavelmente no lugar mais nobre da sala, observando os olhares atentos daqueles que a observam” (p. 62). Quando uma criança vai ao cinema, ela faz uma troca concreta, ou seja, paga uma quantia em dinheiro em troca do serviço, e neste local há “guardiões” controlando os indivíduos de acordo com a idade e caso seja necessário à presença do adulto. Em suma, os critérios de acesso a essa programação cultural, funcionam como forma de controle (CAPARELLI, 1990, p. 62).

Diante de tais perspectivas o que se pressupõe é que em uma sociedade capitalista como é o caso da nossa, a brasileira, é que os meios de comunicação/mídias tenham sim um público alvo no qual destinam seus produtos, que são de fato as crianças, porém como elas não são detentoras dos bens de consumo quem decide o poder de compra é o adulto, pois este é o consumidor direto, embora ambos sejam seduzidos pelas imagens e informações.

Se por um lado um lado a indústria cultural para infância atende as culturas infantis pelo prisma da expansão comercial e do lucro, por outro lado, a interpretação sociológica das culturas da infância delineou-se como prioritária. É de fundamental importância à análise da recepção dos produtos culturais pelas crianças, e a própria compreensão pelo público alvo. Ao inverso ao que é corretamente veiculado pelo senso comum, uma das conclusões mais afirmadas na análise de recepção dos produtos da indústria cultural para as crianças, no que diz respeito aos programas de televisão, as crianças não são receptoras passivas, acríticas e reprodutivas desses produtos, contrariamente a isso, mesmo que se estabeleça uma relação de empatia, essa recepção também é dotada de criatividade, interpretação, e as críticas que cada uma delas terá diante das respectivas mensagens (BUCKINGHAM apud SARMENTO, 2002, p. 6,7).

Girardello (2003) destaca “o pano de fundo” sociocultural a recepção (a leitura da TV) se caracteriza como um importante pressuposto na pesquisa com crianças. Torna-se inviável compreender o real significado da televisão para as crianças se forem submetidas a situações artificiais, de laboratório. O consumo das mídias implica na imersão adentrando-se nas rotinas, e nas instituições onde dentro delas existam situações de experiências cotidianas, por isso os significados das mídias são indissociáveis “desses contextos e negociados dentro deles” (p.2).

E é nas conversas com as crianças na escola, em casa com a família, com os amigos que a criança compartilha o que ela vê na televisão e desta maneira vamos observando quais relações ela estabelece com esta mídia. Como educadores, é muito importante que estejamos sempre atentos, com olhar sensível, desprovido de preconceitos, mas que perceba o modo como

a criança cria essas relações com as mídias: Os personagens de desenhos preferidos; cantores de diversos gêneros musicais como: funk, sertanejo, pagode e de muitos outros são trazidos para o cotidiano da creche em suas brincadeiras, como reprodução de papéis, algo próprio da idade, principalmente a partir dos 3 anos.

Gomes apud Fernandes e Oswald (2005) explica o encontro de alteridades apresentando modos que a recepção e a produção de significados a respeito do que vemos, acontece nos diversos espaços sociais em que a criança transita. As crianças apropriam-se do que vêem na TV através das mediações, a exemplo, nas conversas entre amigos e na própria família. De acordo com o autor, as crianças não nascem televidentes, entretanto elas constituem-se como tais através da intervenção implícita ou explícita de diversos agentes sociais. “Nos lares de hoje as famílias não mais contam suas histórias” (p. 35), mas podem se encontrar e conversar e nessas conversas surgir a troca de experiências sobre desenhos animados.

A autora Winn apud Buckingham (2007) fala como a televisão de certo modo, priva as crianças do brincar e de outras formas diferenciadas de interações sociais. E o aparelho ganha espaço nos lares sendo utilizado como “babá eletrônica” por um número muito grande de países.

É certo que, atualmente vivemos em tempos que a maioria das pessoas não disponibiliza do próprio tempo, trabalhamos cada vez mais, e nos lares em virtude do cansaço dos pais e dos demais indivíduos, o lazer e a educação muitas vezes cabe à televisão, a internet. Será que as famílias dialogam sobre fatos que aconteceram no seu dia? Muitos pais ocupados com afazeres da casa, ou cansados após uma jornada exaustiva, deixam que seus filhos se ‘divirtam’ e/ou se ‘distraiam’ assistindo televisão ou acessando a internet. O que queremos chamar a atenção aqui é que diante de um sistema capitalista tão truculento, que visa o lucro e que por de trás exploram a imagem da mulher, do sexo, das drogas, e ainda de outros grupos desta sociedade, o acesso das crianças as mídias sem a mediação do adulto, (não se tratando como meio de controle) pode ser problemático, é necessário estarmos atentos ao que as crianças assistem e discutir com elas, esclarecendo suas dúvidas na medida em que elas forem surgindo. A ideia não é fazer com que a criança não tenha esse acesso, mas o importante é que ela vivencie a sua infância de maneira plena, pois é através da brincadeira, da imaginação, das experiências é que são fatores imprescindíveis para que ela se desenvolva.

“Investigar como as crianças recebem a TV significa investigar qual o papel da TV no seu cotidiano. Como elas interpretam os desenhos, novelas, programas de auditório, telejornais, anúncios? Enfim: que significado elas dão ao que a televisão lhes mostra?” (GIRARDELLO, 2003, p.1).

Girardello (2003, p. 1-2) aborda sobre:

A relação da TV com as crianças sempre despertou opiniões apaixonadas, desde que, há 30 ou 40 anos, a televisão virou o centro da vida doméstica em boa parte do mundo. Para uns, ela é a valiosa “janela” por onde as crianças podem ver além de seus horizontes imediatos. Para outros, ao contrário, ela é como um veneno que intoxica a alma e atrofia a imaginação. O que propomos agora, no entanto, não é discutir o que a televisão é ou deixa de ser e fazer, e sim para pensarmos no que o público faz com ela. E em como o público fala dela, o que é também um modo de fazer. A visão de criança aí implícita é a de uma espectadora ativa, capaz de produzir significados complexos a partir do que vê. Isso é bem diferente da imagem tradicional da criança como submissa e impotente diante das poderosas emanções da tela de TV, presente em muitos estudos sobre o tema a partir dos anos 70. Ao mesmo tempo, não podemos cair no risco inverso, contra o qual adverte Buckingham apud Girardello (2003): o de substituímos a imagem tradicional da criança inocente e vulnerável pela “imagem igualmente romântica da criança sábia e liberada.” Desse modo, diz ele, “estariamos continuando a falar da “criança” enquanto uma categoria universal, em vez de falar sobre crianças específicas, vivendo em contextos sociais e históricos específicos”.

O autor David Buckingham (2007) levanta uma discussão que aponta o dualismo de ideias no que concerne à relação das mídias no cotidiano das crianças, pois de um lado aborda sobre a “morte da infância” associada ao trabalho de Neil Postman, e o ponto de vista considerado nesta perspectiva é que a televisão assim como outros meios eletrônicos foram facilitadores para romper as fronteiras entre a infância e a idade adulta. Por outro lado, uma reflexão que é cada vez mais popular entre os entusiastas da denominada “revolução das comunicações” com o ideal de que as novas mídias eletrônicas estão propiciando mais liberdade e poder aos jovens e crianças.

Com isso vivenciamos hoje em nossa sociedade os contrapontos advindos das mídias eletrônicas que podem trazer informações que não são direcionados ao público infantil, e ainda, a forma como estas informações chegam até as crianças. Entretanto, pais, educadores, preocupam-se mais em educar seus filhos muitas das vezes, com as mídias do que para as mídias, não preparando assim as crianças para os conteúdos que estão presentes na TV, revistas, internet, outdoor etc.

CAP. II- CRIANÇAS E TV: CONTRIBUIÇÕES DA MÍDIA EDUCAÇÃO

No contexto da mídia-educação existem várias concepções e abordagens que foram se constituindo no decorrer no período histórico, que foram emergindo em diversos países do mundo e também no Brasil.

Na sua fase inicial, principalmente nos anos 30 e 60, a mídia-educação representou uma educação contra meios e seu objeto de estudo em foco foi a publicidade, a literatura popular, revistas em quadrinhos e outros textos fáceis para atrair a atenção do público (FANTIN, 2006).

Fantin (2006) afirma que diante de inúmeros movimentos, novos desafios se apresentavam à mídia-educação, deste modo foi surgindo outra concepção, com a intenção de articular e reconfigurar algumas questões, a concepção aqui em questão é a das ciências sociais. Dentro dessa perspectiva, considera as mídias como uma das instâncias da prática social que estabelece relação com as outras, as análises e estudos de dessas relações é que possibilitam redefinir a função da mídia-educação nesses diferentes âmbitos.

Bazalgette apud Fantin p. 46, 47 afirma:

(...) a mídia-educação na escola primária deve aumentar a compreensão crítica dos meios (televisão, cinema, vídeo, rádio, fotografia, música popular, materiais impressos e programas de computador). As questões que a mídia-educação trata sobre os meios referem-se como funcionam, como produzem significados, como estão organizados e como o público lhes dá sentido.

No contexto latino americano, as práticas de educação para as mídias têm sido revisadas de forma programática e conceitual contribuindo assim para reflexões nesses países da América Latina, nesse campo à luz da chamada “teoria das mediações”, formulada pelo professor e pesquisador espanhol radicado na Colômbia Jesús Martín-Barbero. Ele considera que a mídia desempenha não só um papel de mediação na produção cultural, mas também os fenômenos de recepção em si mesmo são mediados por outras instâncias sociais, a exemplo: a família, a escola, o grupo de amigos, a igreja, etc. Neste ponto, destaca a fragilidade que há nessas relações, isto é, no problema que há quando não se identifica as influências provenientes diretamente das mídias sobre os usuários, visto que nessas intermediações, há uma série de intencionalidade junto às suas mensagens e arraigado sempre à relação de poder. Barbero ainda aponta a necessidade de trabalhar os mediadores de tal relação a partir de práticas educativas que permitam manipular as mídias e seus recursos e dominar suas técnicas e linguagens (MARTÍN-BARBERO apud FANTIN, 2006).

A teoria das mediações latino-americanas desenvolvida por Martín-Barbero e Guillermo Orozco tem propiciado uma série de respostas para uma intervenção na esfera social através da reflexão acadêmica e da pesquisa-ação. A contribuição que esta teoria traz para a discussão é o seu enfoque no uso e consumo das mídias por parte das diferentes comunidades, visto que

Orozco tem uma abordagem teórica metodológica que emerge com o desenvolvimento dos estudos da recepção. Para ele, as mediações se manifestam em forma de ações e de discursos provenientes de diversas fontes: a classe social, o gênero, a subjetividade, a orientação sexual, a idade, a etnicidade, os próprios meios de comunicação, instituições sociais, que estão tecidas no contexto onde prima-se pelo consumo (FANTIN, 2006, p. 48).

A autora (2006, p. 52) afirma também que,

Considerar as diversas dimensões da mídia-educação numa perspectiva integrada pode apontar para a superação da contraposição entre uma concepção mais instrumental (educar com as mídias), e outra mais conteudística (educar sobre as mídias), que, promovendo um uso crítico sobre as mensagens, favorece habilidades próprias de um indivíduo autônomo. Não se trata de evitar o uso das mídias como instrumento, “mas assumir uma perspectiva integrada capaz de pensar as mídias como recurso global para a educação, seja porque são interpretáveis e criticáveis, seja porque são utilizáveis como linguagens por meio das quais se articulam as próprias visões do mundo” E isso implica pensar algumas possibilidades da mídia-educação em diferentes contextos formativos onde estejam problematizados a compreensão crítica das mídias em nível global e local, a criação de formas de intervenção, de discursos de participação, a formação de um público ativo e a produção de mídias alternativas.

Como a educação constitui-se como processo e ação cultural, outro ponto importante é a dialógica presente neste modelo de educação que visa, sobretudo, prática da liberdade e a leitura de mundo. Nesse sentido, Paulo Freire, já na década de 60, demonstra a indissociabilidade entre educação e comunicação e apresenta uma investigação dos temas geradores a partir de uma metodologia de análise da situação concreta, que está codificada (ou representada) e que necessita ser decodificada através de uma análise crítica. Neste contexto é preciso optar por qual o melhor canal da comunicação para trabalhar com o tema e sua representação, utilizando o canal visual, pictórico, gráfico, tátil, auditivo ou na multiplicidade de canais, compondo o material didático conforme ao grupo destinado: fotografia, slides, *films strips*, cartazes, textos de leitura, etc. Se fizermos uma análise em relação a uma atualização destes meios, certamente veremos a inclusão da televisão e das mídias em suas últimas reflexões, na “Pedagogia da Indignação”, recolocando a questão da comunicação e das exigências que a própria tecnologia nos apresenta no sentido de respondermos as variadas formas e desafios inesperados (p. 75).

Outro autor, Len Masterman (apud Fantin, 2006) aponta algumas estratégias gerais da mídia-educação as quais umas delas deve ser de suma importância. Trata-se da defesa de transformação dos sistemas públicos de informações, ou seja, corresponde ao acesso livre e universal às informações, implicando a discussão sobre a relevância de preservar a independência dos produtores da informação nos sistemas de transmissão dos serviços públicos, universidades e centros de pesquisa, inserido dentro de um sistema submetido a influência

comercial ou interferência governamental indevida. Neste contexto, percebemos os resultantes que geram a prioridade que a mídia-educação deve dar as questões de interesse público e a necessidade de os educadores voltarem-se e direcionar o ensino desprovido de preconceitos empenhado para uma possível transformação dos sistemas de informação (p. 83).

É inegável falar que cada vez mais utilizamos os recursos midiáticos em nossas vidas, o que propomos aqui é uma análise dos estudos de como se dá a relação das mídias atrelada à educação na medida em que as duas podem caminhar juntas e tornar-se algo único como se propõe a mídia-educação.

A sociedade contemporânea tem demonstrado uma série de desafios para os profissionais que atuam no âmbito da educação. Entretanto, mesmo tendo a consciência de que nem sempre a demanda da sociedade é condizente à escola, a função que as mídias têm exercido na sociedade da informação e da comunicação na formação dos sujeitos, é imprescindível seja discutido na escola. E ainda que se discuta as relações que as atuais gerações de crianças e jovens que estabelecem com a TV, com o vídeo, com o controle remoto, e mesmo considerando que uma minoria possua computador e Internet (nos países periféricos), e por mais que se questione qual o seu significado, a compreensão a respeito das mudanças possibilitadas através das mídias e pelas redes ainda é um caminho longo a ser percorrido e de ser problematizado o bastante na escola.

Munarim e Girardello (2012) propõem uma reflexão embasada nas teorias e estudos pautados na mídia-educação. É necessário salientar que as mídias não devem ser vistas com um olhar de algo que é ruim e negativo para a sociedade e para as crianças, ainda que o acesso à televisão seja facilitado a elas, não podemos destacar apenas os pontos positivos.

Segundo Orozco (apud Munarim e Girardello, 2012, p. 5) o que se faz necessário:

[...] É preciso saber dosar os argumentos e estar sempre atento ao contexto em que os sujeitos estão inseridos, as relações criadas entre sujeitos e meios, bem como as mediações que ocorrem antes e depois de se ter acesso às mídias – onde se assiste a determinado programa, com quem, em qual momento, as discussões provocadas por ele em outros espaços, etc.

Ao pensar nos sentidos que são atribuídos às mídias pelas crianças em suas brincadeiras, e nos discursos dos adultos que afirmam que as crianças brincam cada vez menos, as autoras então trazem uma proposta a fim de discutir essa temática, sem a pretensão de esgotá-la (MUNARIM e GIRARDELLO, 2012). Fantin (2006) fala que estamos sendo educados por imagens, sons e muitos outros meios advindos da cultura das mídias, tornando os audiovisuais um dos protagonistas dos processos culturais e educativos, e a escola tem a necessidade de criar e recriar essas potencialidades. Na verdade as mídias não propiciam apenas formas de socialização e transmissão simbólica, mas, sobretudo, são participantes ativas como elementos

primordiais da prática sócio-cultural ao construir significados, e mesmo que estas mediações ocorram de qualquer maneira, observamos a importância e a real necessidade das mediações pedagógicas. Girardello apud Fantin (2006) adverte que é imprescindível também trabalhar na formação de educandos e professores visando um olhar, uma apreciação e recepção ativa, pois se as crianças não dispõem da mediação do adulto de modo sistemático e ajudando assim na capacitação da consciência crítica destes que assistem, bem como a precariedade da reflexão sobre linguagens, conteúdos, interesses econômicos impedindo que a compreensão das crianças seja mais enriquecedora (p. 27).

Sobre isso, Cordeiro e Almeida (2012) falam da importância de compreendermos os mecanismos de constituição das mídias, e se faz necessário direcionar um olhar mais cuidadoso acerca dos fatos que vemos, é o que podemos chamar de “leitura crítica da mídia”, permitindo um posicionamento diante dos fatos que nos deixem inquietos e questionadores perante os artefatos midiáticos. Nessa perspectiva, a leitura crítica não se restringe apenas a uma mera observação superficial. Implica do espectador um “debruçar-se” sobre as imagens, tratando de compreender a essência de suas criações e as intencionalidades não expressas claramente. Intencionalidades as quais, são fatores preponderantes na produção das narrativas midiáticas, tornando-se essencial captarmos seus fins e os interesses contidos nas entrelinhas dos produtores midiáticos.

A escola como espaço institucional e os professores como profissionais que atendem as crianças, estes necessitam primeiramente capacitar-se acerca das mídias e da nova era tecnológica, vivemos nela, e não podemos negar e nem fugir disso. O que devemos é criar situações que esclareçam ou ainda que amplie o olhar crítico dos educandos de modo que a criança vá se apropriando, e desta forma ela consiga construir o seu próprio pensamento crítico. Sabemos que estes são um dos inúmeros desafios para a Educação e que não pretende-se esgotar aqui, ao contrário disso, o que buscamos é discutir e problematizar estas questões neste âmbito. O que não devemos negar em hipótese nenhuma é o que a criança traz de casa, como cultura, como costume. Vamos citar como exemplos: as músicas que as crianças escutam, ou os cantores/programas que assistem na TV, vídeos e jogos da internet, o que propomos aqui é a importância do papel do professor utilizar os espaços das escolas e creches que são locais primordiais para serem discutidos tais temas e assim ampliar o repertório destas. As mídias estão presentes e ao que nos parece, nesta era tecnológica a qual vivemos, o que tudo indica ela estará cada vez mais presente na vida de adultos e crianças.

Considerando que o termo *media* e/ou mídia compreende os mais diversos meios de comunicação: jornais, cinema, rádio, televisão, computador e instrumentos multimeios/multimídias, no contexto brasileiro traduzido por Mídia Educação ou Educação para os meios. Neste sentido, ao usar o termo mídia, podemos referir-se a esse âmbito de interesse

que permeia todos esses meios em geral e que também é importante destacar a relação de poder construída e exercida pela Mídia (FANTIN, 2006).

Mesmo que ainda não exista um consenso ao utilizar o termo mídia-educação, tudo indica que os objetivos da educação para as mídias se aproximam nas diferentes terminologias e relacionam-se à formação de um usuário ativo, crítico e criativo de todas as tecnologias de comunicação e informação. Nesta perspectiva, “a educação para as mídias é uma condição de educação para a cidadania, um instrumento para a democratização de oportunidades educacionais e de acesso ao saber, o que contribui para a redução das desigualdades sociais” (FANTIN, 2006).

A discussão levantada por Fantin (2006) envolve os direitos das crianças, pois mais que prover e/ou proteger as crianças dos meios é preciso pensar nas diversas formas de prepará-las de modo mais eficaz, principalmente no que tange as responsabilidades atuais do ser criança hoje. Capacitar essas crianças considerando suas especificidades, assim como analisar e refletir sobre suas interações estabelecidas com as mídias e acima de tudo, criando condições para a participação em decisões que dizem respeito a este contexto. Estes processos devem estar bastante evidentes nas mediações escolares, considerando que a educação para as mídias não resume-se apenas aos meios e a seus aspectos instrumentais, pois as mídias permeiam num universo de produção de significados.

Diante de uma série de questionamentos acerca da temática mídia-educação, através das diversas experiências tem demonstrado as inúmeras possibilidades não apenas de ensinar *com, sobre e através dos meios*, mas também trabalhar na formação de espectadores/produtores críticos que negociam significados, que constroem conhecimento e que interagem de diferentes modos. Apresentada pelo professor e pesquisador italiano Pier Cesare Rivoltella, ele reforça a abordagem sobre este tema:

Para ele, o cenário da relação da mídia e sociedade interpela a educação em três sentidos: do ponto de vista alfabético (sendo as mídias protagonistas da interação social e da transmissão cultural, a educação não pode deixar de trabalhar sua linguagem, assegurando seu conhecimento e uso); do ponto de vista metodológico (sendo as mídias um novo hábitat cultural, a educação não pode ignorar esse aspecto limitando-se às mediações tradicionais); e do ponto de vista crítico, além de saber usar as mídias, há que ter consciência reflexiva e responsável de que a paisagem midiática não é apenas suporte tecnológico, mas, também, cultura (RIVOLTELLA, p. 36, 2006, apud FANTIN).

Dentre as questões que permeiam os campos da mídia e educação Girardello e Munarim (2012, p. 5) problematizam:

Será que o acesso facilitado às novas tecnologias, em vez apenas limitar os movimentos, como frequentemente se ouve nos discursos “apocalípticos”,

não poderia estar propiciando às crianças novas vivências de movimentos a partir dos novos roteiros imaginativos para as brincadeiras?[...] Ainda, é possível criar coletivamente uma visão crítica a tantos produtos culturais cujo apelo consumista nos meios de comunicação é maior do que qualquer discurso sobre educação, ética, cidadania?

Não buscamos aqui, responder a tais questionamentos levantados acima. Ao contrário, a ideia é que essas interrogativas nos remetam a reflexões sobre as crianças e os seus modos de brincar, a partir dos novos roteiros que são subsidiados pelas mídias e outro ponto é quanto a possibilidade de despertamos o olhar crítico dos educandos, dentro de uma educação pautada a ética, cidadania, frente aos apelos consumistas que são tão sedutores.

CAP. III A MÚSICA COMO TEMA EVIDENCIADO PELA MIDÍA E COMO ELA PERMEIA A BRINCADEIRA E O COTIDIANO DAS CRIANÇAS

Certo dia a mãe de um aluno procurou-me para conversar, pois estava preocupada com o comportamento do seu filho em casa e veio me perguntar como ele estava na creche. No meu papel de educadora, afirmei que ele estava bastante agitado, falando palavrões com frequência, e que muitas vezes faltava com o respeito com seus colegas na sala e no seu convívio na creche. Esta mesma criança todos os dias trazia um repertório musical diferente, a maioria das músicas era funk ou sertanejo. O problema não me parecia ser o ritmo musical, mas as letras das canções que, talvez com meus pré-conceitos, pensava não ser próprias para crianças de apenas 5 anos de idade. Por isso, ao conversar com esta mãe perguntei a ela se ela tinha o costume de assistir TV com o filho. Tal questionamento veio dos relatos do menino sobre o programa de Regina Casé, “Esquenta” (TV Globo), sempre acompanhado da pergunta se eu havia assistido também. Perguntei, então, para a mãe da criança: “Você assiste ao programa da Regina Casé com seu filho?”. Ela me olhou, deu um sorriso, e disse que não.

Nesse momento opinei sobre o assunto, demonstrando à mãe a importância de ficarmos atentos ao que as crianças assistem na TV, e estar ao lado para discutir quando surgir às dúvidas, pois no outro dia, as crianças trazem essas dúvidas para sala para saná-las, mas algumas elas podem não perguntar por ter vergonha de questionar na frente dos colegas ou com a própria professora. Em seguida a mãe do menino respondeu-me que iria ficar mais atenta a isso.

Caparelli (1990) discute sobre a relação que a criança estabelece desde a mais tenra idade com a televisão, em detrimento de ser de fácil acesso e manipulação até mesmo para uma criança de dois anos, e nem sempre os pais assistem aos programas ao lado delas e nem estão atentas e abertas para discutir certos assuntos à medida que vão surgindo dúvidas nas crianças. Entretanto, o que pode ocorrer é que, “muitos pais simplesmente transferem por intermédio da televisão os cuidados maternos ou paternos, principalmente nos centros urbanos onde não existe espaço para lazer” (Idem, p. 63).

A partir dos questionamentos que as crianças trazem cotidianamente acerca da programação televisiva me suscitaram a algumas reflexões que enquanto professores precisamos compreender as diversas formas de culturas que as crianças e suas famílias tem. Exemplo disso é o programa “Esquenta!” da TV Globo, apresentado por Regina Casé, conforme os relatos das crianças que costumavam assistir e faziam uma série de indagações sobre os assuntos que aconteciam. Assisti a este programa refinando meu olhar tanto como educadora como me colocando no lugar da criança: por que aquele programa chamaria minha atenção? Percebi que trata-se de um programa que aborda as diversas culturas (principalmente das periferias), dos mais variados temas os quais observei como telespectadora de forma crítica: um programa colorido com inúmeras atrações que apresenta variedade nos temas a cada semana,

muitas músicas nos diversos gêneros, dançarinos tanto crianças como adultos com fantasias que chamam a atenção; temas de discussão como as diferentes concepções de famílias atualmente; Luiz Felipe Scolari, técnico da seleção brasileira de futebol esteve em um dos programas e discutiu o tema educação e afirmou: “o futebol não é o único meio de transformar a vida de muitos garotos, a educação ainda é a melhor forma para isso”. Outros assuntos foram abordados nos programas, tais como: Revolução na educação “temos que crescer não só pelo consumo, mas pela qualidade da educação”; Valores em família (transplante de órgãos e doença na família); cultura musical MPB, samba, funk e outros; poesia e literatura; estudos sobre as formas de comunicações virtuais utilizando as hashtags e ao postar fotos nas redes sociais.

Para poder compreender melhor a gênese do programa busquei algumas informações sobre o criador de “Esquentá”, Hermano Vianna. É um antropólogo que nasceu em João Pessoa no ano de 1960, pesquisador musical e roteirista de televisão brasileiro. Autor dos livros "*O Mistério do Samba*" (Zahar, 1995) e "*O Mundo Funk Carioca*" (Zahar, 1988) é também criador dos programas *Esquentá*, *Central da Periferia*, *Brasil Legal* e *Programa Legal* (TV Globo). É também colunista sobre o tema Cultura no Jornal O Globo. Em uma de suas colunas intitulada: O funk além do ‘original’, Hermano fala como a história do funk carioca vem crescendo, e que hoje sua amplitude se expande cada vez mais. Relata quando fez sua pesquisa nos bailes durante o mestrado, defendido em 1987, não havia funk eletrônico cantado em português e produzido no Rio de Janeiro. Depois do lançamento do LP “Funk Brasil” (1989), não demorou cinco anos para os bailes que tocavam 100% de música internacional passar a ser animados por quase 100% de música composta na cidade.

A partir dessa relação entre música e televisão, é também importante deixarmos claro que a TV como veículo de comunicação, e principalmente o programa o qual estamos levantando a discussão, é explorado pela iniciativa privada, e a própria emissora que é uma grande potência neste segmento. Como tal, evidencia certas estratégias para audiência, que embora existam muitas formas de expressar cultura, vai priorizar acima de tudo a audiência dos telespectadores, e aquilo que mais chama a atenção desse público e nem que para isso seja necessário recorrer a figuras, músicas, danças que remetem ao sexo, traição, denegrir a imagem da mulher etc. Diante disso, percebemos que é imprescindível que a instituição escolar articule com as famílias das crianças um trabalho pautado na mídia-educação, educação para as mídias e por meio delas também. A partir de diálogos com as famílias, estas se tornem mais críticas problematizando as informações que são constantemente veiculadas, principalmente pela indústria do entretenimento. Neste sentido não deixando que as crianças sejam educadas meramente pela TV e pelas diversas mídias como a internet, sem que seja discutido essas questões tanto em casa como no ambiente escolar

Em outro momento de minha experiência pedagógica, ao trabalhar com as crianças o tema meio ambiente, utilizei a música “Herdeiros do Futuro” do cantor Toquinho. Liguei o som

e deixei tocar a música. Algumas poucas crianças participaram e fomos discutindo, outras assim que liguei o som e ouviram a música, que é de fato calma, logo disseram: - Ah que chato! Não tem outra mais legal?

Acredito que a creche é um espaço institucional e que reúne muitas crianças, e como tal temos o dever enquanto educadores de fomentar discussões sobre: o que oferecer nesses espaços que vá além do repertório midiático? O que ensinar? E se nós como professores não ampliarmos o repertório cultural dessas crianças onde a maioria delas terá essa oportunidade sendo que os adultos, as famílias também são convidadas pela mídia a todo o momento? Como tornar essas propostas de novos repertórios atrativas a elas?

Em alguns momentos com o som ligado as crianças do meu grupo, com idade entre 4 a 5 anos, diversas vezes me pediam:

- Prof põe “a da poderosa”²!

Ou então: - Não tem a do “Camaro amarelo”³? - Prof bota a do “Leleke”⁴!

Considerando que nosso grupo de trabalho demonstrava maior interesse por atividades e músicas que envolviam mais movimentos, e diante de tantos pedidos de tantas músicas “pra brincar” como assim as crianças remetiam, sugeri a elas outra proposta, que havia diversas músicas legais que já conhecemos, mas muitas outras que ainda não ouvimos e que poderia ser legal conhecermos. Meu objetivo naquele momento era ampliar o repertório deles, sem negar o que eles traziam e dizer “isto é errado!”. Sentadas na roda coloquei o cd do boi de mamão e de seus personagens do folclore da ilha, e para minha surpresa as crianças adoraram, e a partir deste momento a música mais pedida em nossa sala era a do boi de mamão⁵, assim todas participavam, pois como é peculiar à idade de 4 a 5 anos, brincadeiras com reprodução de papéis realizando situações imaginárias, elas se divertiam muito nesta prática imitando animais e personagens.

E, como já mencionamos, a música permeia o imaginário das crianças em suas brincadeiras, e dentro desta atividade lúdica onde as crianças “brincam de ser” ora exercem o papel do boi de mamão, ora da bernunça, do macaco, do urubu dentre outros personagens do folclore ilhéu (ilha de Florianópolis). A música possibilita essas experiências onde a criança

² Música “O show das poderosas” da cantora Anitta, a mais pedida pelas meninas.

³ Música cantada pela dupla sertaneja Munhoz e Mariano.

⁴ Música “Passinho do volante” cantada por MC Federado e os Leleks.

⁵ O boi-de-mamão é uma expressiva manifestação folclórica que ocorre no estado de Santa Catarina, Brasil, sendo encenado principalmente na região litorânea. Com origem nas brincadeiras com o boi feitas nos Açores, tem seu primeiro registro com este nome em Santa Catarina datado de 1840. Fonte: Wikipédia

dança, faz gestos conforme explicita a canção, modifica a entonação de voz de acordo com cada personagem que ela está vivenciando e/ou reproduzindo.

Porém apesar do êxito com a experiência das músicas do boi de mamão em sala, aquelas crianças que todos os dias cantavam e dançavam músicas em ritmos de funk, sertanejo, pagode, continuavam a cantar e fazer suas coreografias pelo parque e pátio ou até mesmo na sala em diversos momentos como: hora da atividade, do descanso e nos momentos de brincadeira livre também.

Ao nos referirmos as brincadeiras e as situações imaginárias, (Zóia Prestes apud Vaz e Momm, 2012, p. 68) ao traduzir os pressupostos teóricos de Vigotski, fala:

Numa situação de brincadeira, a criança vivencia situações que não pode viver na vida real. Ela quer ser mãe, mas não pode ser; quer ser maquinista de trem, mas também não pode; quer ser professora, mas também não pode. Então, ela inventa a brincadeira e conjuga no personagem que quer ser as características que quiser. Ao brincar, a criança, segundo Vigotski, não está refletindo a realidade nua e crua. Por exemplo, ao brincar de mãe, não está representando apenas as características de sua mãe; ela é livre para criar a situação imaginária para a mãe que também cria, mas ao mesmo tempo, essa mãe “imaginária” segue, na brincadeira, regras sociais da vida real. Então, é na brincadeira que a criança desenvolve sua imaginação, suas possibilidades de criar, mas é nela também que toma consciência das regras da vida social e, se é um campo de liberdade para as crianças, para nós, adultos, a brincadeira é um campo fértil para observações e não de ensinamentos morais. [...]

Ao organizar nosso grupo para ida ao parque, não costumo usar filas, mas gostamos de fazer brincadeiras ou cantar músicas enquanto nos direcionamos a área externa, quando interrompi a brincadeira da batatinha frita 1,2,3 fui auxiliar uma das crianças, quando observei um menino que estava bem atrás de uma das meninas que cantava e fazia gestos direcionando a música a ela, a olhava e gargalhava cantando uma música para mim até então desconhecida:

- “Empina, empina, empina aí novinha..!”

Devemos ter o cuidado de não atribuir juízo de valores e rotular as crianças e seus modos de expressão, mas outra situação que me deixou bastante preocupada foi quando meu aluno, com 5 anos de idade, chegou cantando a música “Escorrega”. É possível que elas não entendam o amplo sentido das palavras e o que elas correspondem, mas precisamos ficar atentos a isso e como professores e pesquisadores levantar tais questionamentos: Como ampliar o repertório cultural sem desvalorizar o que as crianças trazem para a escola? De que forma o professor pode contribuir para que neste processo ele não rompa com as vivências e com a própria cultura da criança?

Sobre isso, Girardello (2003, p. 5) afirma que:

A conversa das crianças sobre televisão é um espaço precioso de construção social do eu, de negociação de identidades, de produção conjunta de conhecimento sobre o mundo. A mediação adulta pode ajudar: é uma voz que conta ou escuta, um cotidiano que aceita, uma professora que legitima, problematiza ou acrescenta algo à narrativa produzida pela criança. Criar situações pedagógicas em que as crianças possam conversar sobre o que vêem na televisão pode fazer em uma ponte entre a lógica recriadora das culturas infantis e a criticidade que se deseja desenvolver numa perspectiva de educação para as mídias. Cada cena de novela ou telejornal recontada em sala de aula vem traduzida pelo olhar, pela sensibilidade, pelo conhecimento e pela cultura da criança que fala. Tanto ela, que narra, como as que a escutam e posteriormente comentam estão em intensa atividade reimaginativa, produzindo também uma matéria-prima passível de transfiguração crítica.

Como professores é necessário que estejamos preparados quando surgir dúvidas que repercutem das mídias, e as crianças se não forem esclarecidas em casa, certamente virão com seus questionamentos para escolas e creches, e nós precisamos estar “atenados” aos assuntos evidenciados por tais veículos de comunicação, já que nós iremos desenvolver o papel da mediação nestes processos. Por isso, o olhar sensível do educador é fundamental, através da sua fala, de seu posicionamento diante dos fatos, de suas narrativas. Podemos contribuir em uma educação da criança pautada no exercício da cidadania e no senso crítico aos produtos culturais que nos são impostos pela publicidade e os meios de comunicação.

Neste contexto, enquanto observava as crianças pelo pátio da creche, principalmente aquelas do grupo em que atuava, o G5 (crianças de 4 a 5 anos de idade), e as do G4 (crianças de 3 a 4 anos) percebi como as meninas se mostravam fascinadas pela música da cantora Anitta⁶, “Show das poderosas”: se divertiam fazendo apresentações umas para as outras neste espaço, cantavam e faziam a coreografia, e as outras crianças que não participavam, observavam. Outra música que fazia sucesso entre meninos e meninas é a música “Piradinha” de uma personagem de uma novela da Rede Globo, cuja classificação indicativa é de 12 anos.⁷

Em sua pesquisa de mestrado, Gislene Azor (2010), fala que a criança muitas vezes, imita ou reinventa musicalmente e/ou coreograficamente o mundo adulto, isso acontece quando ela muitas das vezes, canta sem compreender o significado das palavras, ou dança sensualmente sem ter a noção do que tal música remete assim como sua proposta corporal. Não se pretende diagnosticar em qual faixa etária tal inocência se faz presente, em virtude da grande variedade nos ritmos de amadurecimento existentes entre as diferentes culturas, porém, a intenção aqui é

⁶Larissa de Macedo Machado, conhecida pelo nome artístico Anitta, é uma cantora, compositora, dançarina brasileira de música pop, funk e dance.

⁷ Certa manhã enquanto um grupo de meninos cantava a música da “Piradinha”, uma menina do nosso grupo se aproximou de mim e perguntou: -“Ô Thaís, né que essa música não é de Deus?”.

problematizar o fato de que, às vezes, pode ocorrer da criança saber fazer um gesto, saber explicar de modo verbal o que ele significa, entretanto, ela pode não ter consciência do seu real significado e das atribuições que implicam tais gestos.

Outra importante observação a ser destacada é a forma como as brincadeiras no cotidiano da creche modificaram com o passar dos tempos e ao longo da história. Não podemos generalizar, mas sabemos das mudanças advindas do próprio meio cultural do qual estamos inseridos, e que muitas brincadeiras que eram realizadas em um passado não muito distante estão cada vez menos presentes no cotidiano das crianças atualmente, tais como: jogar bola, taco, pipa etc. Hoje já não se brinca tanto nas ruas quanto já pudemos brincar um dia ⁸, em virtude da violência que temos em nossa sociedade. Mas outro fator também a considerar as crianças constroem o seu brincar a partir do mundo que ela se apropria, e se hoje vivemos em um mundo em que a tecnologia e as mídias estão constantemente presentes na vida destes sujeitos, é provável que algum momento as crianças se utilizarão de tais veículos para brincar ou embasar o seu brincar. Considerando tais mudanças, nos espaços da creche, pude observar também uma brincadeira que muitos de nós já brincamos “o pega-pega”, por exemplo, acontece com frequência, mas de outra maneira. Meninos correm atrás das meninas dizendo “ô piriguete”, e assim as meninas correm dos meninos pelo pátio. Afinal, que é piriguete? O que as crianças entendem por isso?

Ao ver duas meninas de 2 anos brincando pelo pátio cada uma com uma bolsa pelo ombro, com suas blusas levantadas, enroladas e passadas pelo meio fazendo um “top”, me aproximei delas. Foi quando ouvi uma delas, que chegou mais pertinho da outra e disse: - Vamos fazer “de piriguetei” e saíram as duas rindo a gargalhar. O que duas meninas de 2 anos de idade entendem do que é ser “piriguete”? E mais, para elas aquilo é uma brincadeira?

A presença das mídias é algo presente tanto na vida de nós adultos como das crianças, mas em alguns momentos essa relação das mídias na vida das crianças, em minha prática docente, me inquietava, percebia que tanto brinquedos como as músicas as quais eram cantadas pelas crianças, eram mais voltadas para a comercialização e a lógica capitalista. Em muitos momentos na roda algumas crianças que não se interessavam pela atividade que propunha, permaneciam com bonecos (Homem Aranha, Max Steel, Monster High, Barbie e outros) nas mãos ou embaixo da blusa escondidos. Algumas crianças participavam da atividade proposta e logo depois corriam para suas mochilas, especialmente no dia do brinquedo. Sei o quanto o brinquedo e a própria brincadeira é fundamental no desenvolvimento da criança, mas me

8

Sobre as brincadeiras de rua de crianças, ver a obra de Florestan Fernandes. As “Trocinhas” do Bom Retiro: Contribuição ao Estudo Folclórico e Sociológico da Cultura e dos Grupos Infantis. In **Pro Posições**. V. 15, n.1 (43) – jan./abr. 2004.

incomodava perceber que a presença de personagens impostos pelas mídias e tão comercializados ganhava mais sentido na vida da criança do que a vivência na creche, na interação com os amigos, da brincadeira em si própria, ou durante as atividades propostas.

Nesse sentido, as autoras Iracema Munarim e Gilka Girardello (2012, p.3) falam que:

Roteiros de brincadeiras são criados por adultos, vendidos, distribuídos, transformados, ressignificados pela internet, pelas conversas entre as crianças (em programas de mensagem instantânea, redes sociais, no recreio da escola, pelo telefone). São diversos brinquedos sobre o mesmo tema, constituídos e consumidos nas mais diversas formas. A evolução da comunicação que facilitou a globalização dos brinquedos, inevitavelmente teve seus reflexos nas culturas infantis, ligando-as amplamente ao consumo e à mídia.

Munarim e Girardello (2012) propõem um importante item para reflexão que corresponde à “busca pelo espaço que o novo sistema midiático e lúdico reserva à criança”, considerando que o crescimento e a evolução da oferta dos brinquedos são resultantes também da difusão das tecnologias na comunicação. Na proporção que grande parte das brincadeiras são constituídas de modos virtuais atualmente, até mesmo os esportes são assistidos pela tela da televisão, da mesma maneira personagens e elementos da mídia estão presentes no imaginário daquelas que brincam, assim como as músicas e programas de TV. Estes programas que são pautados para o público adulto, viram ‘hits’ nas brincadeiras das crianças, e neste sentido marcas e personagens ganham mais importância que o próprio objeto e sua função (p.3).

CAP. IV – CULTURAS INFANTIS, BRINQUEDOS, BRINCADEIRAS E IMAGINÁRIO INFANTIL: APROXIMAÇÕES TEÓRICAS

Como já explicitamos anteriormente, as brincadeiras são construídas historicamente, e através da cultura das quais estão inseridas nelas os sujeitos que delas participam assim como os produtos que são destinados as crianças: os brinquedos. Partindo desses pressupostos, é necessário também considerar a importância que a brincadeira tem na vida da criança, pois grande parte de seu desenvolvimento se dá brincando e muitas vezes nela que a criança expressa sua maneira de ver o mundo e de como se apropria dos conhecimentos que lhe são dados. A criança desenvolve seu imaginário, cria, recria, reproduz, e o que é essencial nesse processo são as relações que a criança estabelece enquanto brinca e vivencia inúmeras experiências.

De acordo com Vigotiski apud Furtado (2012, p.73):

(...) quando acompanhamos a história das grandes invenções, das grandes descobertas, quase sempre é possível notar que elas surgiram como resultado de uma imensa experiência anterior acumulada. A imaginação origina-se exatamente desse acúmulo de experiência. Sendo as demais circunstâncias as mesmas, quanto mais rica a experiência, mais rica deve ser também a imaginação.

O imaginário infantil define-se com uma das características mais estudadas bem como as formas específicas da relação da criança com o mundo. As teorias que aqui são predominantemente embasadas são de cunho psicológico (destacamos o construtivismo) e psicanalítico. Para Freud, o imaginário infantil representa a expressão do princípio do desejo sobre o princípio da realidade e o jogo simbólico corresponde uma expressão do inconsciente, para além da formação da censura. Para Piaget, o jogo simbólico é a representação do pensamento autístico das crianças, que é gradativamente eliminado pelo processo de desenvolvimento e construção do pensamento racional (SARMENTO, 2002, p.2).

Considerando que o imaginário infantil é algo próprio do processo de formação do desenvolvimento da personalidade e racionalidade de cada criança de forma concreta, é importante também destacar que é no âmbito social e cultural que acontece estes processos. As condições sociais e culturais subsidiadas nesses processos são heterogêneas, porém incidem diante de uma condição infantil comum: a de uma geração que se encontra privada de condições autônomas de sobrevivência e de crescimento e que está sobre o controle dos adultos. “A condição comum da infância tem a sua dimensão simbólica nas culturas da infância.” (SARMENTO, 2002, p.3).

Sarmento (2002, p.4) fala que “as culturas da infância são tão antigas quanto a infância”. A diferença das gerações elas vai se constituindo e se corporificando na proporção

que é historicamente construída, com efeitos na evolução do estatuto social e das representações sócias sobre as crianças. Ao realizarmos tais afirmativas, negamos uma concepção ontogénica das culturas infantis e nos distanciamos de uma perspectiva que “naturaliza” os modos de percepção, representação e significado de mundo pelas crianças, concebido a partir de características de desenvolvimentos específicas e realizadas no vazio social. Neste contexto, no lugar das culturas da infância ser socialmente produzidas, constituem-se historicamente, são submetidos a mudanças pelo próprio processo histórico de recomposição das condições sociais as quais vivenciam as crianças que estabelecem relações e possibilidades de interações tanto com outras crianças quanto com outros pares da sociedade. A cultura da infância ela é marcada também pelo tempo, com ele seus principais acontecimentos, e aqueles que mais se destacam, exprimem também a sociedade e suas contradições nos seus estratos e sua complexidade.

“As culturas da infância constituem-se no mútuo reflexo de uma sobre a outra das produções culturais para os adultos para as crianças e das produções culturais geradas pelas crianças nas interações de pares” (SARMENTO, 2002, p.7-8). Permeadas a essas relações não se pode reduzir os produtos da indústria para a infância e aos seus valores e processos ou aos seus elementos integrantes das culturas escolares, na mesma proporção que não deve ser analisados apenas pelas ações, significações e artefatos produzidos pelas crianças, pois estes não provém do nada, estão de fato, profundamente enraizados na sociedade e nas diversas formas de administração simbólica da infância (assim como a escola e o mercado são integrantes centrais, a par das políticas públicas para a infância). Ao afirmar que as culturas da infância são cruzadas pelas culturas sociais estabelecidas nas relações de desigualdade de classes, de gênero, e de etnia, o que se deve é fazer uma análise ampla e complexa no que tange a inserção cultural para a infância. Em suma, as culturas da infância são decorrentes da convergência desigual e de fatores situados em uma perspectiva inserida nas relações sociais e outra considera as relações inter e intrageracionais. Esta é uma ação concreta, definida pela própria criança nas condições sociais (estruturais e simbólicas) que são produtoras de possibilidades e da sua constituição enquanto sujeito e ator social. E este processo pode ocorrer tanto de modo criativo quanto reprodutivo. (SARMENTO, 2002, p.8).

Desde as primeiras formas culturais, gerada e conduzida pelos adultos para as crianças, muito além da cultura escolar (com seus próprios códigos, resultantes do arbítrio cultural que estabelece recorte, seleção, incorporação hierarquização e equivalentes dispositivos de transmissão de valores e saberes), observa-se a importância do conjunto de dispositivos culturais produzidos para as crianças, com uma orientação de mercado delineada dentro de uma ordem que é configuradora da indústria cultural para a infância (literatura infantil, jogos e brinquedos, cinema, jogos vídeo e informáticos, sites e outros dispositivos da Internet, serviços variados) (SARMENTO, 2002).

De modo que se assemelham, os produtos da indústria cultural são produzidos a fim de que o seu poder cause a empatia desse público alvo que consiga estabelecer com seus “consumidores”: dos filmes Disney às cartas de Pokémon e da boneca Barbie, o que se vê é a conformidade com o imaginário infantil o que explica e legitima a universalização desses produtos. O que acontece é que eles tornam-se referências no mercado infantil pelo valor simbólico que está agregado a cada produto, se sobrepõe ao seu potencial lúdico (SARMENTO, 2002).

Esses produtos destinados às crianças como bonecos, e diversos acessórios que remetam aos personagens que são fortemente manipulados pelas mídias, até porque ela própria é o veículo de acesso. Desenhos e filmes como do Homem Aranha, Batman, Ben 10, Monster High, barbies e muitos outros são transformados em milhares de produtos, estampados em objetos para o público infantil como: sandálias, toalhas, lápis, borrachas, copos, canecas, relógios, as fantasias dos personagens e até mesmos acessórios com prendedores de cabelo, ou ainda, apliques de cabelo coloridos, e tudo isso para as crianças. Muitas das vezes a criança utiliza desse produto e está desenvolvendo seu potencial lúdico em situações que envolvam o imaginário, que ela vivencie papéis, mas outras vezes ela deseja ter o objeto, apenas por conter o símbolo do personagem ou daquilo que ela se identifica ou gosta, porém nesta segunda perspectiva, a visão é de que a criança é uma consumidora indireta desses produtos, já que ela é quem almeja e os adultos é quem compram, legitimando assim uma cultura de consumo sobrepondo ao seu potencial imaginário.

Kenway e Bullen apud Sarmiento (2002, p. 6):

A cultura comercial das crianças apela tanto às crianças porque toma seriamente em conta o jogo, a satisfação e o desejo das crianças. Claramente, ela ajuda a construir o seu jogo, prazer e desejo, mas também procura compreendê-lo e inseri-lo dentro dele. Na pior das hipóteses, ele envolve a exploração [da constatação] cínica (...) de [um] presidente de agência publicitária (...): A publicidade no seu melhor faz com que as pessoas sintam que sem seu produto você é um perdedor. As crianças são muito sensíveis a isso.

Historicamente em outros períodos, os brinquedos também revelavam a cultura bem como a própria tradição local onde estavam inseridas as crianças naquele contexto, como podemos observar através dos relatos clássicos acerca da infância de Philippe Ariès, e as reflexões Walter Benjamin a respeito dos brinquedos, os livros de história ou obras de arte. Atualmente, tanto para o bem quanto para o mal, pode-se dizer que os brinquedos têm características materiais semelhantes em qualquer lugar do mundo. “É essa constatação vai além da descoberta do plástico como matéria prima, possibilitando que os brinquedos deixassem de ser um trabalho artesanal para se tornarem itens de fabricação em série” (MUNARIM e

GIRARDELLO, 2012, p.2). Através de comerciais divulgados a todos os instantes em canais de televisivos, sites e outros espaços explorados pelo âmbito publicitário, além da comercialização que acontece concomitantemente em vários países. Nessa perspectiva, os brinquedos se situam cada vez mais dentro de uma lógica que podemos chamar de ‘globalização dos brinquedos’. “As crianças do mundo não só brincam com os mesmos brinquedos - salvo possíveis variações – como também se apropriam em suas brincadeiras das narrativas que envolvem os mesmos, disponíveis na TV, na internet, nos outdoors, nas redes de fast food entre tantos outros” (MUNARIM e GIRARDELLO, 2012, p. 2- 3).

Para as crianças no campo do jogo simbólico, pode-se dizer que a importância da infância está bem estabelecida (Winnicott, 1995), o objeto em questão não perde sua identidade que lhe é própria, concomitantemente, é transformado pelo imaginário, ou seja, a criança pode passar a ser um astronauta assim como outros personagens: índios, gatos, desfilar em uma passarela, sem deixar de ser ela própria. Assim como objetos como um toco de vassoura transforma-se em uma espada, ou um cavalo, uma toalha modifica-se para uma túnica ou bandeira, e isso acontece sem que a criança deixe de ter a noção da identidade de origem. Neste sentido, a criança incorpora no tempo presente, passado e futuro, dentro de uma sincronia capaz de alterar a linearidade temporal, e que possibilita e garante a simultaneidade dos fatos cronologicamente distintos. “A criança repete a história “era uma vez”... e presentifica esse passado de cada vez que se identifica com herói “então eu era...”, cometendo o futuro antecipado do acontecido” (SARMENTO, 2002, p. 10).

Como destaca Harris apud Sarmento (2002, p. 14):

Desde a mais tenra idade, a maior parte das crianças têm a capacidade de se desenvolver activamente em jogos simbólicos. Esses jogos sublinham três aspectos importantes da imaginação das crianças: a sua capacidade de pôr de parte a sua própria personalidade de se imaginar estar no lugar de outra pessoa numa situação que não é a sua situação actual; imaginando essa situação, as crianças ficam limitadas pelo seu conhecimento dos processos causais do mundo real – elas interpelam no quadro dessa situação imaginária os mesmos processos e necessidades causais que sabem existir na realidade; e, enfim, se o jogo simbólico repousa sobre a invocação de situações afastadas da realidade presente, elas têm o poder de provocar emoções reais.

A criança não tem um pensamento ilógico em decorrência da alteração da lógica formal, ao inverso disso, especialmente no que trata do jogo simbólico, esta alteração é coexistente como uma organização lógica formal do discurso, a qual permite que a criança “navegue entre dois mundos” simultaneamente, o real e o imaginário, explorando suas contradições e possibilidades (HARRIS, apud SARMENTO, 2002, p.11).

Brincar não algo é exclusivo das crianças, é próprio do homem e caracteriza-se em uma das suas atividades mais significativas. Uma diferença importante a ser frisada, é que as

crianças brincam devotamente e ao oposto dos adultos, ao brincar e fazer coisas sérias, estas não fazem distinção, e o brincar para elas é o que fazem de mais sério. A cultura lúdica (Brougère, apud Sarmiento, 2002), sendo transversal a sociedade, assim como, profundamente implicada na constituição do mercado de lazer, de que a indústria cultural para crianças está inserida, corresponde a ideia central acerca da própria infância ocidental, desde há séculos. Nesse ínterim, a natureza interativa do brincar das crianças foi se constituindo como um dos primeiros elementos fundamentais na cultura da infância. E como afirma (Sutton-Smith apud Sarmiento, 2002) “brincar com os outros, não brincar com objectos”. O brincar é também condição da própria aprendizagem da sociedade. E é por isso que não nos espantamos ao destacar o brinquedo, o jogo e o brincar acompanham as crianças nas distintas fases da constituição das suas relações sociais (SARMENTO, 2002).

Sarmiento (2002, p.14) afirma:

O imaginário infantil, de acordo com a perspectiva que temos vindo a desenvolver sobre as culturas infantis, corresponde a um elemento nuclear da compreensão significação do mundo pelas crianças. Com efeito, a *imaginação do real* é fundacional do seu modo de inteligibilidade. As crianças desenvolvem a sua imaginação sistematicamente a partir do que observam, experimentam, ouvem e interpretam, da sua experiência vital, ao mesmo tempo que as situações que imaginam lhes permite compreender o que observam, interpretando novas situações e experiências de modo fantasia até incorporarem como experiência vivida e interpretada.

Desde modo a criança desenvolve o seu imaginário a partir das situações que experimenta, das vivências, e também ao que ela vê, escuta e assim ela se apropria destes conhecimentos. A criança pode também a partir dessas observações brincar ao reproduzir papéis através da imitação. Ela exerce isso ao observar a mãe cuidando da casa, ou falando ao celular, ou muitas vezes ela também pode reproduzir aquilo que ela viu na TV, ou na internet, como dançar e cantar músicas imitando os cantores e suas coreografias, fazer gestos como o personagem que enfrenta seus inimigos ao lançar sua teia que se abre na palma das mãos (Homem Aranha) sendo que para elas isso é a brincadeira em si.

Partindo da perspectiva histórico-cultural, é através das interações sociais que o indivíduo se desenvolve, e isto acontece desde o momento em que ele nasce. É a partir da interação com as outras pessoas e com o meio sociocultural que a criança vai se apropriando e aprendendo as diversas formas de comportamento consolidadas pelos grupos, ou seja, a cultura onde vive.

Segundo Vigotsky (1987), apud Nehls (2012, p.203):

[o] brincar é uma atividade humana criadora, na qual imaginação, fantasia e realidade interagem na produção de novas possibilidades de interpretação, de

expressão e de ação pelas crianças, assim como de novas formas de construir relações com outros sujeitos, crianças e adultos.

Dentro desta perspectiva, podemos considerar que é através do brincar que a criança vai estabelecendo relações com o meio em que vive, com os outros que estão ao seu redor e os objetos, desta maneira ela amplia seus conhecimentos de mundo, melhorando sua compreensão em relação a si mesma e o meio o qual está inserida (NEHLS, 2012).

Brougère apud Azor (2010, p. 85) observa que a brincadeira produto da cultura humana, pressupõe o contexto sociocultural. Dentro de tal perspectiva,

(...) a brincadeira é um processo de relações interindividuais, portanto de cultura [...] pressupõe uma aprendizagem social. Aprende-se a brincar. A criança pequena é iniciada na brincadeira por pessoas que cuidam dela, particularmente sua mãe [...] A criança entra progressivamente na brincadeira do adulto, de quem ela é inicialmente o brinquedo, o espectador ativo e, depois, o real parceiro.

Munarim e Girardello (2012) salientam que no momento em que a criança brinca, ela se apropria do universo que a circunda para harmonizá-lo com sua própria dinâmica. Essa apropriação do mundo passa por contínuas adaptações, negociações, regras e mudanças que no conjunto constituem a brincadeira. Estas adaptações são condicionadas por outro fator que envolve todas as características presentes nas brincadeiras, que é a cultura. E é através das imagens, nos símbolos e na cultura na qual está inserida, que a criança busca elementos a fim de criar suas representações imaginárias. Fixa-se em sua prática lúdica, a partir de imagens constituídas que vêm dos brinquedos e provêm do seu círculo (assim como os programas de televisão e os códigos sociais). E é na manipulação e também imaginária, que a criança torna com que as imagens ganhem sentidos, através do próprio papel que exerce na brincadeira.

Nesta perspectiva é que observamos a importância de dar enfoque aos modos como se dá as relações entre crianças e mídias representam também as culturas de movimento, que tem a escola como local privilegiado a partir de suas trocas e significações. Deste modo, diálogos críticos que envolvem adultos e crianças, e que tratam dos assuntos como os apelos ao consumo bem como a proposta de novas descobertas podem ampliar de maneira qualitativa acerca dos interesses por produtos culturais que chegam até elas. Assim, o acesso de novos conhecimentos pelas crianças criam possibilidades para que novos gêneros de narrativas e personagens permeiem seus imaginários e conseqüentemente suas brincadeiras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As diversas mídias como internet, revistas, outdoors e principalmente a TV assumem um precioso espaço na vida das crianças. Como observamos, essas experiências são ressignificadas pelas crianças, que possuem capacidade de interpretação e não são meros seres passivos e acríticos que apenas reproduzem aquilo que vêem.

No entanto, considerando que somos também educados por meio de símbolos e imagens, as mídias se utilizam desses elementos para ‘seduzir’ não apenas o público adulto, mas impreterivelmente o infantil, e assim explorar o mercado de produtos destinados às crianças. Entretanto, é preciso destacar que as crianças não são consumidoras diretas, uma vez que não são detentoras do capital, isto é, os produtos que as crianças almejam, os adultos (pais e familiares) compram, e desta forma os produtos culturais sobre a lógica mercadológica vem aumentando em proporções cada vez maiores e deste modo legitimando e fortalecendo o sistema capitalista.

Como analisamos diante de algumas observações registradas pelos espaços da creche, o a mídia, especialmente a TV, está presente na vida das crianças, e elas demonstram isso em seus modos de brincar que, como vimos através dos autores, foram se modificando através dos tempos. As crianças continuam desenvolvendo seu potencial lúdico, seu imaginário, mas a partir das transformações que advém dos contextos culturais que estes sujeitos estão inseridos, e hoje podemos afirmar a relação entre mídias e crianças, que passou a existir o que Girardello (1997) chama de “imaginário midiático”.

Personagens e/ou produtos evidenciados pelas mídias são explorados através da imaginação da criança e ela em suas brincadeiras as pratica através da reprodução de papéis. Alguns outros exemplos observados a partir das vivências dentro do espaço de educação infantil como professora atuante neste âmbito, destaco, por exemplo, as meninas que interpretavam a cantora Anita dançando e reproduzindo coreograficamente suas músicas, mas logo depois modificavam a brincadeira, representando uma das personagens do desenho *Monster High*, a “Draculaura”; ou então meninos que brincam fazendo de conta que são o Cantor “Naldo”, cantando e dançando suas músicas e em um dado momento mudam a brincadeira e transformam-se em Homem-Aranha e seguem correndo atrás dos possíveis inimigos, abrindo suas mãozinhas e disparando assim suas teias.

Vimos conforme argumenta Buckingham (2007), que cultura e representação são perspectivas fundamentais de todo esse processo, que inclui adultos e crianças. As mídias eletrônicas tem conquistado cada vez mais um papel significativo na definição das experiências culturais vivenciadas na infância contemporânea. O fato é que não se pode mais excluir e afastar as crianças dessas mídias e de tudo que elas representam, e torna-se inevitável que os adultos direcionem apenas os produtos e/ou materiais que estes julgam ser bons ou não a elas. Discute-

se que a tentativa de proteger as crianças interferindo de modo a restringir ao acesso às mídias está fadada ao fracasso. Ao inverso disso, o que se faz necessário é preparar as crianças para que consigam lidar com essas experiências.

Neste sentido destacamos a importância da mídia-educação, a educação para as mídias e através delas. O espaço para discussão entre professores e estudantes dentro dos contextos escolares se faz cada vez mais necessário visto que a presença das mídias é cada vez mais presente. É imprescindível que os professores e demais profissionais das escolas e creches sejam capacitados para que saibam utilizar os recursos midiáticos a fim de pautar a educação de crianças e jovens para ética e cidadania.

Vimos que os estudos sobre as mídias assumem dois lados opostos: por um lado a mídia tem o poder de alienação e persuasão e legitima as classes de poder numa perspectiva mercadológica que visa, sobretudo, o lucro e desta forma ela se utiliza dos aparatos tecnológicos para veicular suas ideologias através da internet, rádio, revistas e a mídia mais utilizada em todo o mundo, a TV. Podemos observar essas relações de poder e legitimação de consumo pelos produtos culturais que são evidenciados pelas diversas mídias e assim comercializados. Por outro lado, podemos ter as mídias como aliada da educação, visto que por meio delas podemos obter informações com mais facilidade e agilidade de qualquer lugar do globo terrestre utilizando a internet e algumas vezes a TV, utilizá-las como formas de pesquisa, comunicação entre outras pessoas na troca de experiências dentre muitas outras possibilidades.

A escola tem sim papel primordial na discussão no que tange os assuntos da mídia, o que repercute, e toda a comercialização que há por trás dela, todavia, o que percebemos, através da própria experiência dentro da educação infantil, pais e familiares evitam falar de certos assuntos em seus lares, pela falta de tempo ou por não saber o que dizer.

Percebemos o quanto é estreita a relação entre ampliar o que a criança traz de casa como cultura sem negá-la. Por isso chamamos a atenção quanto ao olhar sensível do educador, sem rótulos nem julgamentos, quanto aos seus gostos musicais e preferências por roteiros na própria brincadeira.

Penso que uma questão importante para o professor de educação infantil é que seu planejamento considere também o gosto da criança e atividades que elas sintam prazer. As crianças nos trazem constantemente muitos elementos, questionamentos e além de muitas contribuições, pois nós professores aprendemos muito com as crianças, e é por isso que podemos afirmar com toda convicção que o processo de educação não acontece verticalmente de cima para baixo, mas consiste na troca entre os participantes. A educação é troca de experiências, de vivências e saberes, em virtude disso cada criança traz a sua experiência, e a partir das interações estabelecidas a cada dia na creche é um novo dia de aprendizado tanto para nós professores quanto para as crianças. E isso também vale quando o assunto é mídia-educação: desde a reflexão com as crianças sobre os produtos culturais que elas nos apresentam

e fazem parte dos roteiros de suas brincadeiras como na reflexão/apropriação crítica das mídias em nossas próprias propostas pedagógicas.

REFERÊNCIAS

AZOR, Gislane, N. Música nos anos iniciais do ensino fundamental [dissertação]: perspectivas para os trabalhos em parceria na rede municipal de Florianópolis. Florianópolis, SC, 2010. Disponível em:

<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/94377/283575.pdf?sequence=1>). Acesso em: 20/03/2014.

BUCKINGHAM, David. Crescer na Era das Mídias (After the Death of Childhood: growing up in the age of electronic media, 2000). Tradução: Gilka Girardello e Isabel Orofino.

CAPARELLI, Sergio. A Criança e a Produção Cultural: Televisão, programas infantis e a criança. In: ZILBERMANN, R. A produção cultural para a criança, 4.ªed., Porto Alegre, Mercado Aberto, 1990.

CORDEIRO, Sandro, S, da. ALMEIDA, Cibele, L, de; Aprendizagem de caranguejo: Produção de vídeo com crianças na educação infantil. Vitória da Conquista v.8, n. 12 p. 199-217 jan./jun. 2012. Disponível em: periodicos.uesb.br/index.php/praxis/article/view/743/715. Acesso em: 21/03/2014.

CORSARO, A. William. A reprodução interpretativa no brincar ao “faz-de-conta” das crianças. Artigo publicado na revista internacional Chilbood, 1993, 1, 85-95. Tradução: Manuela Ferreira e Isabel Abreu.

COUTINHO, Angela S; DAY, Gisele; WIGGERS, Verena (org). Práticas Pedagógicas na Educação Infantil: diálogos possíveis a partir da formação profissional. In: NEHLS, Michele. mjnDiversificar e brincar com espaços e tempos na Educação Infantil. DESLANDES, Suely F; NETO Otavio C; GOMES Romeu; MINAYO, Maria C S, (org.) Pesquisa social: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

DONALD A. Schön in: NÓVOA, Antônio. Os professores e sua formação. Dom Quixote, Lisboa 1992, p. 79-92. Disponível em: <http://profmarcusribeiro.com.br/wp-content/uploads/2012/04/Formar-Professores-como-Profissionais-Reflexivos-donald-schon.pdf>. Acesso em: 15/09/2014

FANTIN, Monica. Mídia-educação: conceitos, experiências, diálogos Brasil-Itália. Florianópolis: Cidade Futura, 2006.

FERNANDES, Adriana, H; Maria Luiza, Oswald, B, M. A recepção dos desenhos animados da tv. E as relações entre a criança e o adulto: Desencontros e encontros. 2005. Disponível em: www.scielo.br/pdf/ccedes/v25n65/a03v2565.pdf Acesso em 21/03/2014.

FURTADO. Anésia M M. Dando asas à imaginação e criação na infância: o Projeto “Mentes Criativas” enquanto uma dimensão do desenvolvimento do currículo. São Leopoldo: Oikos; Nova Petrópolis: Nova Harmonia, 2012.

GIRARDELLO, Gilka. Recepção: a produção do público. A TV fala com as crianças e as

crianças falam dela. Trabalho apresentado no *Debate: Televisão e Educação*, Programa *Salto Para o Futuro*, (TVE, Rio de Janeiro), organizado por Rosa M.B. Fischer, em junho de 2003.

GIRARDELO, Gilka. MUNARIM, Iracema. Crianças, mídias e cultura de movimento: (des) caminhos para pensar o corpo na infância. In: ARROYO, Miguel G.; SILVA, Maurício R da. (Org.). *Corpo-infância: exercícios tensos de ser criança; por outras pedagogias dos corpos*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

PERROTTI, Edmir. A Criança e a Produção Cultural: Apontamentos sobre o lugar da criança na cultura. In: ZILBERMANN, R. *A produção cultural para a criança*, 4.ªed., Porto Alegre, Mercado Aberto, 1990. SARMENTO, Manuel Jacinto (2003) *Imaginário e Culturas da Infância*. Cadernos de Educação (Revista da Fac. Educação da Univ. de Pelotas, RS, Brasil) ano 12, nº 21:5169.

SILVA, João Carlos, da. Escola pública e classes sociais em Marx: Alguns apontamentos. Revista Histedbr On-line, Campinas, número especial, p. 146-155, abr2011 - ISSN: 1676-2584. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/41e/art11_41e.pdf
Acesso em: 23/09/2014

VAZ, Alexandre, F; MOMM, Caroline, M.(org). *Educação Infantil e sociedade: questões contemporâneas*. Nova Petrópolis: Nova Harmonia, 2012.

WIKIPÉDIA. Desenvolvido pela Wikimedia Foundation. Apresenta conteúdo enciclopédico. Disponível em:

<https://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&sqi=2&ved=0CB4QkA4oADAA&url=http%3A%2F%2Fpt.wikipedia.org%2Fwiki%2FBoide-mam%25C3%25A3o&ei=oQ4TVOWQL4X5yQTKl4KgAw&usq=AFQjCNGCLVYlfx4WvnO7UIHTucTFEG8qQ&bvm=bv.75097201,d.cWc>. Acesso em: 12/09/2014

WIKIPÉDIA. Desenvolvido pela Wikimedia Foundation. Apresenta conteúdo enciclopédico. Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Anitta>
Acesso em: 12/09/2014