

MARIANA MENDONÇA LISBÔA

**REPRESENTAÇÕES DO ESPORTE-DA-MÍDIA NA CULTURA LÚDICA DE
CRIANÇAS**

FLORIANÓPOLIS

2007

**REPRESENTAÇÕES DO ESPORTE-DA-MÍDIA NA CULTURA LÚDICA DE
CRIANÇAS**

Por

Mariana Mendonça Lisbôa

**Dissertação Apresentada ao
Programa de Pós-Graduação em Educação Física
da Universidade Federal de Santa Catarina,
como Requisito Parcial para Obtenção do Título de Mestre.**

Orientador

Prof. Dr. Giovani De Lorenzi Pires

**FLORIANÓPOLIS
MARÇO/ 2007**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE DESPORTOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA**

A Dissertação: **REPRESENTAÇÕES DO ESPORTE-DA-MÍDIA NA CULTURA
LÚDICA DE CRIANÇAS**

Elaborada por: **MARIANA MENDONÇA LISBÔA**

e aprovada por todos os membros da banca examinadora, foi aceita pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Federal de Santa Catarina, como requisito parcial para obtenção do título de

MESTRE EM EDUCAÇÃO FÍSICA
Área de Concentração: Teoria e Prática Pedagógica

Data: 26 de março de 2007.

BANCA EXAMINADORA:

Prof. Dr. Giovani De Lorenzi Pires - Orientador

Prof^a. Dra. Maria Isabel Rodrigues Orofino

Prof^a. Dra. Gilka Elvira Ponzi Girardello

Prof. Dr. Elenor Kunz

AGRADECIMENTOS

*E aprendi que se depende sempre
De tanta muita diferente gente
Toda pessoa sempre é a marca
Das lições diárias de outras tantas pessoas.
E é tão bonito quando a gente entende
Que a gente é tanta gente
Onde quer que a gente vá
E é tão bonito quando a gente sente
Que nunca está sozinho
Por mais que a gente pense está.*

(Gonzaguinha – Caminhos do Coração)

Aos meus amados pais, **Wilson** e **Leila**, por sempre me apoiarem nesta jornada acadêmica e, principalmente, pelo amor incondicional e pelos esforços dispendidos para com minha felicidade, mesmo diante das minhas diferenças.

As minhas irmãs, **Manu** e **Duda**, pelo companheirismo nesta jornada de vida, e por todos os aprendizados da convivência familiar.

A todos os **meus familiares** com quem compartilho histórias e raízes da minha existência, aqui representados pelas minhas queridas madrinhas **Lili** e **Arlete**, mulheres de destaque em minha vida e na família.

A memória de minha **Vó Nilcéa**, pelo seu exemplo de intensidade e alegria de vida, bem como por todos os aprendizados e experiências em meios às diferenças de gerações.

Ao meu namorado e companheiro **Henrique**, pelo carinho, cumplicidade e incentivo sempre demonstrado em meio aos obstáculos, as realizações, os desafios, e as descobertas do AMOR. Fundamental!

As irmãs que escolhi em vida, minhas amigas **Fê**, **Dê** e **Aninha**, com quem componho os “quatro elementos”, por me fazerem perceber a cada dia o valor e a importância da verdadeira amizade no cotidiano das “grandezas” e “dificuldades” da vida.

A todos os amigos da Universidade e do Mestrado, pelas experiências, aprendizados e festas, em meio à utopia de uma Educação (Física) mais comprometida com os problemas sociais que impedem a construção de um mundo melhor. Especialmente, **Elisa**, **Jéssica**, “**Migué**”, **Marcinha**, **Lia**, **Clarete**, **Bruno**, **Eliane**, **Scheiloka**.

Ao **Grupo de Estudos Observatório da Mídia Esportiva CDS/UFSC**, onde tenho a “honra” de construir relações humanas de afeto, coletividade, solidariedade, e luta no

exercício acadêmico-científico-profissional. Aos amigos que ali encontrei e compartilhei experiências ímpares, meus sinceros agradecimentos pela crucial contribuição nesta realização.

Aos grandes mestres, **Maurício, Ana Márcia, Kunz, Fernando, Giovani, Carmen Rial, Gilka, Bebel**, que encontrei ou re-encontrei nesta caminhada do mestrado, bem como os demais autores com quem dialogo em minhas reflexões, por compartilharem e apresentarem idéias e ideais importantes na produção dos conhecimentos adquiridos.

Aos professores e funcionários da **Escola Básica Municipal Brigadeiro Eduardo Gomes**, por ter me acolhido tão generosamente, acreditando e possibilitando a minha práxis pedagógica e investigativa. Ainda, pelo grande exemplo de coletividade e engajamento/empenho para com a realidade da educação pública.

À **Creche Municipal Caetana Marcelina Dias**, meu outro ambiente de trabalho, onde compartilho e obtenho experiências ímpares com as realidades das infâncias.

A **todos os meus alunos**, crianças especiais, que a cada dia despertam mais a minha sensibilidade para com os problemas da infância, e com quem aprendo a construir relações de alteridade e afeto no exercício de minha profissão.

Ao **Gio**, meu querido orientador e amigo, agradeço pela confiança, pela dedicação, generosidade, e contribuições ao longo deste caminho formativo. Mais uma vez meu coração enche de alegria pela possibilidade de compartilhar um momento tão importante de minha vida com você! Obrigada por tudo, especialmente por ajudar a tornar este sonho possível!

Enfim... a **todos** aqueles que contribuíram para que este momento fosse possível e que por ventura eu possa ter esquecido!

RESUMO

Autora: Mariana Mendonça Lisbôa
Orientador: Giovani De Lorenzi Pires

A atual vida cotidiana, na esteira da globalização econômica/mundialização da cultura, passa por um processo em que os meios de comunicação de massa e as novas tecnologias se tornaram elementos constituintes importantes para compreensão da realidade e transformações que se colocam na dinâmica social. Nesse sentido, especialmente a televisão configura-se como um importante e poderoso meio de produção e veiculação de conhecimentos que vem se “naturalizando” como membro efetivo das famílias brasileiras, sendo o esporte um dos parceiros preferenciais de sua espetacularização. Assim, diariamente milhares de crianças chegam a escola com uma bagagem da tele-vivência esportiva; mas será que elas compreendem as características fundantes do esporte-da-mídia? Que representações elas constroem através dessa mediação do esporte pela TV? É possível que a escola aja como mediação institucional desta cultura midiática, através da problematização do esporte-da-mídia nas aulas de Educação Física? Buscando respostas às questões levantadas, procedemos uma pesquisa-ação orientado pela perspectiva da mediação escolar dentro do processo comunicacional, com uma turma da 2ª série do ensino fundamental de uma escola pública de Florianópolis, tendo como objetivo identificar e compreender as representações sociais do esporte-da-mídia na cultura lúdica das crianças e suas possíveis transformações quando tematizadas na Educação Física escolar. De forma sumária, podemos observar que quando estimulados os alunos conseguem narrar a dimensão do esporte tele-espetáculo, percebendo os elementos e recursos utilizados em sua veiculação. Contudo, afirmar que todos os interesses e dinâmicas são compreendidos ou descortinados pelas crianças é um tanto quanto simplificar esta questão, que para muitos telespectadores (independente de idade) ainda carece de maiores esclarecimentos, o que não foi diferente para a turma. Neste contexto as representações do esporte-da-mídia em que se privilegia a competitividade, o individualismo, a obediência às regras, a mercadorização, envoltas em um discurso “*positivo-funcional*” do fenômeno esportivo, compartilham na cultura lúdica das crianças com sentidos/significados de resistência e contradição, fruto de suas re-significações e interpretações infantis que ocorre na ação concreta das crianças e nas suas condições sociais. Frente ao esporte-da-mídia e a sua grande capacidade de “*agendamento*” na sociedade é fundamental e possível que a escola, através de uma tematização problematizadora, procure nestes férteis espaços de discussão social contribuir para o fortalecimento da recepção crítica dos diferentes assuntos propostos, caso contrário, a simples celebração a-crítica, ou negação dessas temáticas, servirá a perspectivas reproducionistas de muitos discursos e representações colocados pela mídia esportiva.

Palavras Chaves: Esporte-da-Mídia, Representações Sociais, Crianças, Mediação Escolar.

ABSTRACT

Author: Mariana Mendonça Lisbôa
Coordinator: Giovani De Lorenzi Pires

The present daily life, under the influence of economic globalization/worldwide economy, faces a process in which the mass communication media and the new technologies have become important constituents for the comprehension of reality and the transformations that occur within the social dynamics. This way, television in special represents an important and powerful means for the production and dissemination of forms of knowledge that have been “naturalizing” as effective members of the Brazilian families, and sport is one of the preferential partners of their spectacularization. Thus, thousands of children go to school every day with a background of sport tele-experiences. But do they really understand the founding characteristics of media-sport? What representations do they construct with the mediation of the sport on TV? Is it possible for school to act as an institutional mediation of this mediatic culture, by means of a problematization of the media-sport in the Physical Education classes? Searching for answers for these questions, we have carried out a research-action oriented according to the perspective of school mediation within the communicational process with a 2nd grade class at an elementary public school in Florianópolis, Santa Catarina, Brazil, which aimed to identify and understand the social representations of media-sport sport in children’s playing culture and their possible transformations when explored in Physical Education at school. In short, we could observe that, when stimulated, students may report the dimension of the tele-show sport, perceiving the elements and resources used in their presentation. However, stating that children understand all the interests and dynamics is somewhat simplifying this question, which for many spectators (no matter their age) still needs further clarifications, and that was not different for this class of students. Within this context, the representation of media-sport in which competitiveness, individualism, obedience to rules and business are valued, involved in a “positive-functional” discourse about the sport phenomenon, share space in the playing culture of the children with meanings/significances of resistance and contradiction, as a result of their re-significations and interpretations, which occur in the concrete actions of the children and in their social conditions. In face of media-sport and its great capacity of “definition of an agenda” in society, it is fundamental and possible that school, by means of a questioning exploration, in these fertile spaces of social discussions, tries to contribute to strengthen a critical reception of the different subjects proposed. On the other hand, the mere a-critical celebration, or the negation of those themes, will serve to reproductive perspectives of many discourses and representations brought about by the sport media.

Key Words: Media-Sport, Social Representations, Children, School Mediation.

SUMÁRIO

Capítulos:

1. Introdução.....	9
1.1. Construindo a problemática de investigação.....	9
1.2. Caminhos e atalhos percorridos no processo investigativo.....	13
1.3. Contextualizando o campo e as crianças/sujeitos da pesquisa.....	17
2. Indústria Cultural e Cultura Esportiva: a produção de representações na era da comunicação de massa.....	22
2.1. A Indústria Cultural, Semicultura e Televisão.....	22
2.2. Uma sociedade mediada por imagens.....	28
2.3. A utilização de imagens na pesquisa.....	30
2.4. Representações Sociais: um conceito necessário.....	35
2.5. Um pouco sobre o esporte e o esporte-da-mídia	37
3. As Crianças e a Televisão: elementos de compreensão para a mediação escolar.....	41
3.1. Reflexões sobre as crianças e as infâncias.....	41
3.2. As crianças e a mídia: o caso da televisão.....	46
3.3. A recepção infantil e a mediação escolar.....	53
4. A mediação escolar em ação: apresentando nossa pesquisa de campo.....	61
4.1. Diagnóstico da Cultura Midiática dos Alunos e suas Relações com o Esporte.....	65
4.2. As concepções de esporte das crianças.....	74
4.3. Abordando o esporte-da-mídia.....	79
5. Reflexões dos Eixos Temáticos: um diálogo com o campo de pesquisa.....	96
5.1. Participação Infantil: visibilidade social e encantamento com a técnica.....	96
5.2. Criança e tevê, tudo a ver!.....	100
5.3. Esporte é legal e bom... e as crianças brincam de esporte!.....	104
5.4. A Copa e o esporte-da-mídia: limites e possibilidades da mediação escolar	108
6. Considerações Finais.....	112
Referências.....	116
Anexos.....	122

CAPÍTULO 1

INTRODUÇÃO

1.1. Construindo a problemática de investigação

Somos fruto de um momento histórico-social de uma época que a partir de múltiplas determinações nos constituí como sujeitos no/do mundo. Assim, as formas de socialização e produção cultural passam por inúmeras mediações que estão estritamente relacionadas com as condições não só materiais de existência, mas também com as possibilidades subjetivas e objetivas de nos expressarmos/comunicarmos em nossa sociedade.

A atual vida cotidiana, na esteira da *globalização econômica/ mundialização da cultura* (PIRES, 2005), passa por um processo em que os meios de comunicação de massa e as novas tecnologias se tornaram elementos constituintes importantes para compreensão da realidade e transformações que se colocam na dinâmica social. Nesse sentido, principalmente a televisão, configura-se como um importante e poderoso meio de produção e veiculação de informações que vem se “naturalizando” como um membro efetivo das famílias brasileiras. Mesmo não sendo mais uma novidade, por existir há mais de cinquenta anos, as proporções e a onipresença que este veículo adquiriu na nossa sociedade fizeram com que obtivesse importante espaço na organização e compreensão do mundo a nossa volta, estando presente em 91,4% dos lares brasileiros (IBGE, 2005) e estabelecendo a agenda de discussão e interação social de muitas famílias.

As novas gerações assim desenvolvem-se numa realidade já estruturada por representações e percepções oriundas da presença da TV neste cotidiano. E é nesse seu processo de descoberta do/no mundo tele-mediado por inúmeras imagens e sons - que constroem a narrativa do discurso midiático - é que as crianças irão elaborar e re-elaborar ativamente suas compreensões e representações da realidade, sendo em grande medida - como todos nós - influenciada pela ideologia que perpassa este meio.

Nesta perspectiva, o esporte configura-se como um dos principais elementos da nossa cultura marcado pelo processo de espetacularização midiática, expresso

principalmente pela televisão, e disponibilizado diariamente em nossos lares através da “telinha”. Enquanto um dos parceiros preferenciais da mídia, por gerar um mercado “de milhões”, a compreensão do esporte na atualidade precisa considerar a sua mediatização pela televisão. Isto quer dizer que este meio de comunicação de massa não pode ser considerado instância externa a cultura esportiva¹, mas parte integrante que concorre para instauração de uma nova percepção e prática desse elemento da *cultura de movimento*² (KUNZ, 2001).

Frases do tipo “esporte é saúde”, “atletas são heróis”, “olimpíadas celebram a paz entre os povos”, “duelo de gigantes”, “esporte salva”, entre outros, são bordões muito bem utilizados pela mídia, que vão colonizando o senso comum, repleto de elementos míticos, bélicos, higienistas, reducionistas, que ajudam a disseminar inúmeras representações do esporte na atualidade.

Despejadas em nossas mesas quando almoçamos, em nossos sofás quando descansamos, em nossos lazers quando brincamos, através de inúmeros programas/produtos televisivos, essas informações acabam por constituir-se em saberes/fazer sobre o esporte que alimentam o imaginário das pessoas, especialmente das crianças, que dedicam boa parte de seu tempo livre à assistência televisiva.

No caso específico dessas gerações mais novas, observamos uma mudança significativa na constituição de sua cultura esportiva a partir da configuração deste contexto, em que o esporte está em toda a mídia (TV) e a televisão está em toda a nossa vida. Agora temos a vivência tele-mediada antecipando (e muito!) o nosso contato com esse elemento cultural, ou seja, antes mesmo de manter uma experiência subjetiva com esta manifestação através da prática e de seu conhecimento (historicamente propiciado pelas escolas, e também nos momentos de lazer em que os jogos da cultura eram socializados entre os sujeitos), agora as crianças são “apresentadas” e marcadas anteriormente pelos códigos e sentidos/significados expressos pelo esporte-da-mídia, que passa a ser sua primeira e principal referência de identificação.

Mas que esporte-da-mídia é este? O esporte propagado mundialmente pelos meios de comunicação, que estamos assim denominando, está vinculado à performance, está

¹ “Conjunto de ações, valores, e compreensões que representam o modo predominante da ser/ estar na sociedade globalizada, em relação ao seu âmbito esportivo, cujos significados são simbolicamente incorporados através, principalmente, da mediação feita pela indústria da comunicação de massa. (PIRES, 2002, p.42)

² Cultura de movimento é uma conceituação do conjunto de manifestações culturais em que o movimento humano se torna elemento de intermediações simbólicas e de significações produzidas e mantidas em uma sociedade.

institucionalizado em formas que se estruturam nos princípios do esporte de rendimento, da mercadorização e espetacularização. Nesse sentido, a massificação deste modelo, a produção de representações sociais sobre este conhecimento, produzida principalmente pela televisão, acaba por provocar influências na cultura de movimento, principalmente sobre a compreensão/concepção das crianças, de tal forma que o esporte escolar acaba se tornando um apêndice do esporte de rendimento/mercadorizado, propagado pelo “espetáculo esportivo” e pelo discurso televisivo.

Desde a identificação do surgimento do Esporte Telespetáculo, muito bem observado por Betti (1998), fica evidente o caráter mercadológico que este adquiriu na sociedade capitalista e suas especificidades perante a sua prática subjetivamente vivida. Neste sentido, o termo “esporte-da-mídia”, utilizado ao longo do texto, significa que a instituição mídia apropria-se e dá sentidos/significados a essa manifestação cultural de acordo com os interesses em questão, o que lhe confere algumas características peculiares³ (BETTI, 2001).

Num ano em que tivemos uma Copa do Mundo de Futebol ficou mais evidente as diversas apropriações que os meios de comunicações fazem em relação ao esporte, quando este vira a grande pauta de discussão da “pátria em chuteiras” (RODRIGUES, 1994). Não somente se criou uma atmosfera propícia ao espetáculo tele-esportivo que foi “agendado” (FAUSTO NETO, 2002), como também se aproveitou desta popularidade do esporte em questão para impulsionar as vendas publicitárias de diversos produtos. A maioria das mercadorias não tem relação com o universo esportivo, apenas usam o esporte e os atletas como *slogan* e *garotos-propaganda* preferidos de uma nação que se agenda para este acontecimento.

Neste contexto as crianças não são ignoradas, pelo contrário, já que se pretende também, desde cedo, criar as audiências necessárias à manutenção do gosto pela tele-assistência dos eventos esportivos, principalmente em um momento em que pesquisas indicam a diminuição do interesse do público infanto-juvenil pelos esportes coletivos tradicionalmente veiculados pela mídia (especialmente futebol)⁴. Desta forma, podemos observar algumas estratégias utilizadas pela mídia/TV para manter o esporte como parceiro importante de seus negócios, como: 1) a inserção de outros esportes no leque de produtos oferecidos e veiculados, como os esportes de aventura; 2) ênfase em conquistar ou re-

³ Essas características do esporte-da-mídia são apresentadas no item 2.5 deste trabalho.

⁴ Pesquisa divulgada no relato de Marcelo Pinto, Presidente da Globo Esportes, em conferência no II Fórum Internacional de Esporte (Florianópolis, jul/ 2003). Anotações pessoais.

conquistar o público mirim/jovem através de discursos e estratégias voltados a audiência deste segmento. Em relação a este segundo aspecto, podemos citar a grande ênfase e importância que a Rede Globo de Televisão deu a audiência infantil à Copa do Mundo de Futebol, chegando a criar em seus noticiários esportivos “*programetes*” voltados a esse público, em que os *slogans* afirmavam: “*Em 2006 o Mundo e Copa são das Crianças!*”, “*Haja coraçãozinho!*”⁵.

Acreditando na capacidade transformadora e produtora de conhecimentos por parte das crianças, que não apenas recebem estas informações passivamente, mas também são capazes de ressignificá-las a luz de suas estruturas de mediação, surge a necessidade de se estabelecer umnexo entre as representações sociais produzidas pela mídia/TV, e aquelas que efetivamente se constituem em sua cultura lúdica, tendo em vista possíveis intervenções emancipatórias no âmbito escolar. Isto porque é fundamental que a Educação Física como componente curricular da Educação Básica tenha uma intervenção pedagógica orientada para socialização crítica dos conhecimentos historicamente acumulados pelo homem sobre a sua cultura de movimento, ou seja, pelos conhecimentos/ práticas que se expressam através e sobre o “*se movimentar*”⁶ humano. (KUNZ, 2001).

Contudo, esse processo de ressignificação dos esportes e dos conteúdos da Educação Física no âmbito escolar exige uma abordagem reflexiva, que não negue a importância de se trabalhar com a mídia no processo pedagógico, utilizando-a na escola como um novo dado relacionado à cultura de movimento que precisa ser criticamente refletido pela sua importância e influência na cultura esportiva. Assim, podemos torná-la objeto explícito de ensino e aprendizagem, tanto como meio (educar com a mídia), quanto como fim (educar para a mídia), tendo como finalidade última capacitar os alunos a uma recepção crítica e esclarecida.

Afirmamos isto porque, em estudos anteriores sobre a relação da tríade infância/TV/cultura de movimento, construímos uma arcabouço teórico-metodológico de referências capaz de assegurar a importância e pertinência de se investir neste tipo de estudo em que as vozes e expressões das crianças são valorizadas, revelando elementos sociais que o olhar do adulto deixa escapar ou não conhece (LISBÔA, 2005), bem como a necessidade de se investir na educação para e com a mídia no âmbito da Educação Física/Esporte (LISBÔA, 2003). De acordo com Sarmiento e Pinto (1997, p.25) “...

⁵ Observação de matéria veiculada no programa Esporte Espetacular (Rede Globo de Televisão) em 17/11, 23/11, 24/11, 26/12 de 2005 e 17/01, 19/01 de 2006.

⁶ Considerado uma forma de diálogo do Homem com o Mundo.

interpretar as representações sociais das crianças pode ser não apenas um meio de acesso à infância como categoria social, mas às próprias estruturas e dinâmicas sociais que são desocultadas no discurso das crianças”.

Investir no sujeito-criança, como pólo receptivo desta comunicação midiática, não visa apenas destacar o potencial produtor desse grupo social, mas também contribuir com os estudos que voltam a sua atenção para a recepção dos produtos midiáticos, ou seja, com o quê as pessoas/crianças fazem com os discursos/imagens propostas pela mídia, na perspectiva de que a Educação Física escolar possa contribuir na produção de saberes/fazerem mais críticos através da intervenção pedagógica mediadora.

Em uma pesquisa coletiva (LISBÔA et al., 2005) que visava compreender o *estado atual da arte*, verificamos que a ênfase dos estudos sobre a relação Educação Física e Mídia vêm privilegiando a análise do próprio meio (veículos de comunicação de massa) e seus conteúdos, deixando ainda muitas lacunas no que diz respeito aos receptores. Estes últimos, sujeitos da intervenção pedagógica da Educação Física que, do nosso ponto de vista, precisam ser considerados em suas “fragilidades” e “resistências” para que sua cultura esportiva seja re-significada e transformada sobre bases emancipatórias e esclarecidas, principalmente frente à mídia/TV.

Desta forma, sabendo que existem milhares de alunos/crianças na escola com uma bagagem da telespetacularização do esporte, com conhecimentos oriundos da tele-vivência esportiva, eis que surgem as questões que configuram o nosso problema de pesquisa: será que as crianças compreendem as características fundantes do esporte-da-mídia? Que representações (sentidos/significados) elas constroem através dessa tele-mediação do esporte? É possível que a escola aja como mediadora institucional à esta cultura midiática, através da problematização do esporte-da-mídia nas aulas de Educação Física?

Nesse sentido, o objetivo geral de nosso trabalho é identificar e compreender as representações sociais do esporte-da-mídia na cultura lúdica de crianças e suas possíveis transformações quando tematizadas na Educação Física escolar.

1.2. Caminhos e atalhos percorridos no processo investigativo.

Nossa pesquisa caracteriza-se como um *estudo de mediação escolar*, baseado em conceitos da corrente Latinoamericana de Sociologia da Comunicação⁷. Nesse sentido

⁷ Estudos que começaram a qualificar o receptor enquanto sujeito ativo do processo comunicacional, assumindo assim uma posição marcadamente culturalista, contextualizada em relação aos processos histórico

defendemos a importância da ação de “leitura” que ocorre do outro lado da produção, do receptor, para ir além das representações incompletas dadas pelas pesquisas de opinião meramente estatísticas, a partir de possíveis intervenções pedagógicas no âmbito escolar, mais especificamente nas aulas de Educação Física.

Numa abordagem qualitativa, nosso estudo pretendeu, além de buscar o aprofundamento e articulação dos pressupostos teóricos-metodológicos fundadores do tema (capítulo 2 e 3), realizar uma *pesquisa-ação*⁸, ambientada em estratégia formal de ensino (desenvolvimento de uma unidade didática no componente curricular Educação Física), junto a uma turma de 2ª série do Ensino Fundamental de uma escola pública de Florianópolis.

Um aspecto importante a ser destacado dentro da perspectiva metodológica da pesquisa-ação é que ela simultaneamente visa cumprir dois objetivos: ao mesmo tempo em que busca aumentar e aprofundar os conhecimentos dentro de uma área de pesquisa, visa também a “ampliação do nível de consciência” dos grupos considerados oprimidos (THIOLLENT, 1994, p. 16).

Diferentemente das demais investigações participantes, a pesquisa-ação oportuniza que o pesquisador desempenhe ativo papel de intervenção e avaliação na própria realidade observada. Resumindo os seus aspectos operacionais, Thiollent (1994) afirma que, para além da interação entre os diversos atores sociais envolvidos no estudo a pesquisa realizada na forma de ação prevê o explícito reconhecimento dos diferentes papéis exercidos por estes atores e a intencionalidade das ações implementadas. Isto implica afirmar que, sem recorrer a imposições unilaterais, os envolvidos conhecem a identidade e os objetivos do pesquisador, inclusive como condição para que possam participar ativamente como sujeitos autônomos do estudo.

Em vista das peculiaridades próprias dessa metodologia, Thiollent em seus estudos já aponta dois conjuntos de aplicações específicas, a saber, 1) na educação, é identificado o uso da pesquisa-ação para acompanhamento da introdução de novas temáticas e metodologias de ensino, na reconstrução curricular, e na formação sindical; 2) no campo da comunicação, a pesquisa-ação é particularmente utilizada em estudos de recepção, com

e social dos povos da América Latina, embasados no neomarxismo que supera com a visão estritamente econômica do marxismo ortodoxo, advogando a favor da cultura. Nesse sentido as diferenças culturais constituem-se em estruturas mediadoras da recepção midiática que intervêm no processo de produção de sentidos.

⁸ “...um tipo de pesquisa social participante com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou uma resolução de um problema coletivo, no qual pesquisadores e participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo” (THIOLLENT, 1994, p.14)

grupos de análise qualitativa, na produção de veículos de comunicação alternativa e/ou dirigida e na organização de documentários e memórias

Assim, no entrelaçamento dessas perspectivas teórico-metodológicas, nosso trabalho apresenta-se como um arranjo da possibilidade de através da mediação escolar, implementar uma intervenção na forma de ação, no intuito de identificar as representações produzidas pelas crianças através da recepção ativa da cultura midiática, e contribuir com a atividade reflexiva e problematizadora desta realidade.

Concordando com Girardello (2003b, p. 2) que destaca “o potencial das atividades de produção oral das crianças, como espaço de leitura e ressignificação coletiva da televisão”, buscamos colher/registrar nosso dados através de *Entrevistas semi-estruturadas* e *Rodas de Conversa*, deixando lacunas para espontaneidade e conhecimentos vindos das culturas lúdicas. A intenção foi valorizar a fala das crianças como explicação, compreensão e representação do mundo a sua volta. Contudo, também estivemos atentos às chamadas “cem linguagens da criança” (MELLAGUZZI apud CAROLYN, 1999) que, além da via oral, extrapola a outros limites corporais, o que nos remeteu para necessidade de criar estratégias capazes de contemplar essa riqueza expressiva da infância.

Partindo da relação *dialógica* e *alteritária* do adulto com a criança, expresso por Pereira et al. (2003), encontramos um importante fundamento norteador da pesquisa sobre a relação da criança com a TV, tendo o lúdico como linguagem balizadora para efetiva participação infantil.

Compartilhando das idéias de Gamboa (1994), para quem a técnica não pode se autonomizar-se (explicar-se por si mesma), mas enquanto uma expressão prática-instrumental é uma “teoria em ação” (p.88), nossas escolhas técnicas de pesquisa implicam além de pressupostos com relação a concepção de métodos e ciência, uma explicitação das concepções de sujeito e de objeto, e implicitamente as visões de mundo, homem, sociedade. Assim, elas só têm sentido dentro de um enfoque epistemológico no qual estão sendo utilizadas, ou seja, inserem-se num todo maior, sendo uma parte constituinte do processo de pesquisa que recebe diferentes abordagens de acordo com as diferentes epistemologias.

Desta forma, nossa pesquisa de campo teve três momentos:

1º) No intuito de identificar as estruturas mediadoras de recepção das crianças/sujeitos da pesquisa, caracterizar suas culturas esportivas, especialmente em relação à TV, e organizar o plano de ação da segunda etapa, realizamos num primeiro momento: A) Observação Participante (das aulas de Educação Física e escola), registrados

em Diário de Campo; B) Aplicação de um Questionário enviado aos responsáveis; C) Entrevista semi-estruturadas (Roda de Conversas) com os sujeitos da pesquisa para registro/colheita das informações. De posse desse conhecimento foi procedida uma análise/organização desse material para uma possível identificação das características, problemáticas e possibilidades de intervenção da Educação Física (via estruturação de Unidade Didática).

2º) Antes de abordar especificamente as questões relativas ao esporte-da-mídia, realizamos algumas atividades com a intenção de compreender a concepção de esporte das crianças, a saber: 1) Atividade com Colagens; 2) Confeção de um Varal de Idéias (Esporte é...); 3) Intervenções lúdicas/ brincadeiras. Além do Diário de Campo, também utilizamos o recurso fotográfico como registro e análise.

3ª) Investigação junto aos alunos das representações sociais e significados que possuem sobre os elementos/ conteúdos esportivos expressos na televisão, através do plano de ação/intervenção da Educação Física escolar frente ao esporte-da-mídia. Tendo a Copa do Mundo de Futebol 2006 como tema gerador, desenvolvemos o foco central de nossa unidade temática através de algumas estratégias, como: 1) Desenhos; 2) Organização da Copa da Turma (evento filmado e explorado na perspectiva do videoprocessado – Ferrés, 1996b); 3) Intervenções Lúdicas/ brincadeiras; 4) Encenação. Adequada ao universo infantil, esta intervenção teve o lúdico, a participação, o diálogo, e a alteridade como pressupostos de elaboração das estratégias de ação que foram registradas através do diário de campo, fotografias, filmadora e gravador.

De posse dos dados colhidos nas três etapas do campo, inicialmente realizamos uma análise longitudinal em que as principais atividades/estratégias de nossa intervenção foram descritas e sistematizadas de modo a retratar os caminhos percorridos e os dados obtidos. Posteriormente, procedemos uma análise transversal ao conjunto de informações alcançadas, através da Análise de Conteúdo⁹ e Imagens, identificando quatro eixos temáticos de discussão que aparecem no capítulo final do trabalho, a saber: 1) Participação Infantil: visibilidade social e encantamento com a técnica; 2) Criança e tevê, tudo a ver!; 3) Esporte é legal e bom... e as crianças brincam de esporte!; 4) A Copa e o esporte-da-mídia: limites e possibilidades da mediação escolar.

⁹ “Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens” (BARDIN, s/d, p.42).

1.3. Contextualizando o campo e crianças/sujeitos da pesquisa

Tentando conciliar nossa prática investigativa com nossa prática pedagógica na perspectiva do professor-pesquisador¹⁰, a nossa pesquisa de campo foi realizada na Escola Básica Municipal Brigadeiro Eduardo Gomes na qual atuamos, desde fevereiro de 2006, como professora efetiva de Educação Física, junto às séries iniciais do Ensino Fundamental.



Foto 1: Fachada da escola em 2006

Localizada na Praia do Campeche (Florianópolis/SC), distante 15Km do Centro da cidade, esta instituição insere-se numa bairro litorâneo que vêm com o passar dos últimos anos sofrendo um grande crescimento desordenado e especulação imobiliária. Tais fatos trouxeram à antiga e pacata comunidade agrícola e pesqueira, inúmeros problemas, tais como: loteamentos irregulares, ausência de infra-estrutura adequada para atender a demanda (transporte, saúde, espaços de lazer, educação), agressões ambientais e ao patrimônio histórico, violência urbana.

¹⁰ Com base nas categorias do “professor-reflexivo” ou do “professor-investigador”, tão importantes na formação inicial e, principalmente, continuada de professores, que em nosso estudo optou-se justamente por trabalhar com uma das turmas de aula da própria pesquisadora. Para Donald Schon (1992) a articulação entre pesquisa e política de formação, e as novas tendências investigativas sobre formação de professores valorizam o que denominam de professor-reflexivo. O professor-reflexivo realiza seus saberes, questionando-os sempre, e voltando-se para ampliação dos conhecimentos na sua área profissional. Encontra-se numa busca constante de reformulação dos saberes através da reflexão sobre e na prática, o que aprimora a prática docente, a identidade do professor, a prática de ensino, e conseqüentemente a qualidade da educação. Numa ação dialética entre teoria-prática, que se volta para a realidade social docente (emerge e desenvolve-se em uma realidade profissional/educacional concreta), é desejável que se busque na sistematização do conhecimento científico as bases que irão refletir seu fazer/saber pedagógico, contribuindo para problemática do grupo/sujeitos envolvidos no processo. Do ponto de vista teórico-metodológico, esses argumentos a favor do desenvolvimento da capacidade de investigar e aprender com as próprias práticas docentes, coadunam-se com as características identificadoras da pesquisa.

Diferentemente de muitas praias de Florianópolis, que apresentam um crescimento populacional apenas sazonal em virtude das características do turismo na cidade, o Campeche também possui, atualmente, um grande assentamento fixo de moradores, dispersos em sua planície, vindos deste rápido crescimento impellido pela grande disponibilidade de terras e a proximidade com as áreas centrais. Desta forma, a herança cultural luso-açoriano da região e de seu povo ilhéu (núcleo tradicional, com folclores, hábitos e tradições), convivem nos dias atuais com diferentes sotaques e culturas oriundos da imigração.

Igualmente com as inúmeras mudanças do bairro, também vieram os movimentos de resistências da organização civil, que de forma atuante vêm tentando promover ações no sentido de zelar pelos recursos naturais, culturais e históricos da região, bem como construir um Plano de Desenvolvimento Participativo voltado aos interesses da comunidade. Desde a aprovação do Estatuto das Cidades (Lei nº10.257/2001) as prefeituras dos municípios com mais de 20.000 habitantes devem cumprir a exigência de conduzirem a elaboração dos seus planos diretores com a discussão e participação direta da população, cuja aprovação será feita pelas Câmaras de Vereadores.

Em Florianópolis, a elaboração coletiva do plano diretor da cidade está sendo coordenada pelo IPUF (Instituto de Planejamento Urbano de Florianópolis), desde junho de 2006, reunindo representantes de diversos segmentos sociais e o poder público em um Núcleo Gestor do Plano Diretor Participativo que coordena o processo.

No Campeche encontramos então, inúmeras organizações civis de interesse público atuantes e preocupadas com esta realidade do bairro, como: a Associação de Moradores do Campeche (AMOCAM), Movimento Campeche Qualidade de Vida (MCQV¹¹), Associação de Pais e Professores da Escola Básica Brigadeiro Eduardo Gomes, e Rádio Campeche¹² (104.9 FM).

Localizada na principal avenida do bairro, a Escola Brigadeiro Eduardo Gomes passou no ano de 2006 por um grande problema de infra-estrutura física, em virtude dos mais de 600 alunos matriculados em 22 turmas¹³ do Ensino Fundamental, e principalmente pelas obras de construção de sua nova unidade no mesmo terreno (necessidade oriunda do crescimento populacional do bairro). Assim, a biblioteca da escola foi alocada em uma

¹¹ Frutos desse movimento são o Dossiê Campeche-1997, o Jornal Comunitário Fala Campeche, o Diagnóstico e o Plano Comunitário da Planície do Campeche, e o site da internet www.campeche.org.br (onde pode-se obter mais informações sobre estas ações).

¹² Para maiores informações ver www.radiocampeche.com.br;

¹³ Sendo: 4 primeira-série, 3 segunda-série, 3 terceira-série, 3 quarta-série, 3 quinta-série, 3 sexta-série, 3 sétima-série, e 8 oitava-série (Diário de Campo, 14/11/2006)

residência próxima a instituição, a construção de uma sala de madeira na entrada da escola foi necessária (o que demorou alguns meses do ano, sendo então, a sala de informática, utilizada como sala de aula, suspendendo seus projetos), apenas uma quadra esportiva pode ser utilizada (a outra, e demais espaços abertos, foram tomados pela obra), as sala e espaços pedagógicos foram inadequados a quantidade de alunos e professores que precisaram se “espremer” em suas dependências, inclusive na hora do recreio pelo pátio.

O planejamento pedagógico do ano, prevendo esta situação, tentou criar estratégias de funcionamento e organização condizentes com a realidade da instituição neste ano. Desta maneira, as aulas de Educação Física, nos dias em que não era possível utilizar a quadra da escola (devido ao revezamento entre os professores), foi realizada num terreno ao lado da escola, pertence ao Comando da Aeronáutica.

Este terreno de 352.000m², que abrigou na década de 20 e 30 o primeiro aeroporto do sul do Brasil¹⁴, constitui-se como uma das principais áreas de lazer “disputada” pela comunidade, abrigando campos de futebol (organizados pela população), extensos gramados e vegetação/ árvores. Isto porque, a alguns anos os moradores vêm lutando contra intenção de venda desta área pública, em virtude de seu valor histórico e cultural para região, e por ser um dos pouco locais de lazer das crianças/jovens/adultos em um bairro que não dispõe de praças, parques e outras instalações/obras fruto de políticas públicas para o lazer e cultura, contando apenas com seus recursos e belezas naturais.

Por falar nestas riquezas naturais, além da praia com 3800m, existem ainda outras que se tornaram reservas ecológicas tombadas pelo Município, a saber: as duas lagoas presentes na região, Lagoa Pequena, e Lagoa da Chica, e a Ilha do Campeche, que fica em frente à praia e abriga a maior quantidade de inscrições rupestres do litoral sul do Brasil, e muitas oficinas líticas.

Considerar todo este contexto da comunidade e escola é fundamental para compreendermos um pouco da realidade de vida das crianças do Campeche e suas famílias, uma vez que este ambiente sócio-cultural é palco das inúmeras interações e participações dos sujeitos que ali residem.

A escolha da turma com a qual iríamos trabalhar em nossa pesquisa se deu no início do ano letivo após a divisão das turmas pelos professores da escola. Na ocasião optamos pela única segunda-série do turno vespertino, em virtude da maior heterogeneidade das

¹⁴ Campo de pouso construído em 1927, adquirido pela empresa Air France, servindo como pouso para aviões do correio aéreo da Societé Letecoère. Entre os aviões que por aqui passaram naquela época, destaca-se o do piloto e escritor Antoine de Saint Exupéry – autor do célebre livro “O Pequeno Príncipe”. (AMORA, 1996)

demais turmas de primeiras-séries que agregavam, já em 2006, muitos alunos com 6 anos¹⁵.

A partir de dados obtidos junto aos alunos e seus respectivos responsáveis (através de questionário¹⁶), podemos traçar algumas características deste grupo composto por 29 alunos, sendo 18 meninas e 11 meninos, com idades entre 7 e 9 anos (média: 8 anos de idade).



Foto 2 e 3: Crianças/sujeitos da pesquisa em março e setembro de 2006

Moradoras do bairro Campeche (apenas um aluno não reside na região), estas crianças, em sua maioria, são oriundas de famílias compostas por 3 a 5 pessoas, tendo em 92,5% dos casos a presença da mãe em seus lares, e 70,5% a figura do pai presente. Assim, podemos constatar que 70,5% destes alunos moram com o pai e a mãe (famílias nucleares), e 29,5% (8 alunos), residem com apenas um deles, sendo que, apenas 2 crianças, moram apenas com seus pais (figura masculina). Ainda constatamos que somente 3 crianças não possuem irmãos, a maioria tem de 1 a 3 irmãos.

Filhos de trabalhadores, destacamos que 40,5% das mães destas crianças, desenvolvem a atividade profissional de domésticas/faxineiras, 11,5% são donas de casa, 11% são professoras, e 26% se dedicam a outras profissões. Em relação a atividade profissional dos pais, estes exercem funções diversas, sendo que 3 deles são professores de Educação Física. Em média a mãe tem 33 anos de idade (grupo entre 24 a 51 anos), e o pai 37 anos (grupo entre 25 a 43 anos). Ambos, na maior parte, com o Ensino Básico

¹⁵ A matrícula de alguns alunos de 6 anos na primeira série em 2006, foi um passo inicial da política de extensão do ensino fundamental para 9 anos na Prefeitura de Florianópolis, que a partir de 2007 começa a implementar esta nova perspectiva.

¹⁶ Cabe informar que 2 alunos não devolveram os questionários, sendo então considerados nesta análise os 27 questionários devolvidos.

incompleto, sendo que 6 mulheres (mães) e 3 homens (pais) possuem o ensino superior completo.

Com exceção de 3 alunos, os demais cursaram a primeira série do Ensino Fundamental na mesma escola – Brigadeiro Eduardo Gomes – e entre suas inserções institucionais, encontramos ainda 54,5% de crianças praticantes de alguma religião, principalmente a católica (metade destas), seguidas por evangélica, e algumas espíritas. Apenas 18,5% dos pais afirmaram que seus filhos não possuem nenhuma religião, havendo ainda aqueles que consideram os filhos integrantes de uma religião, porém não praticantes.

CAPÍTULO 2

INDÚSTRIA CULTURAL E CULTURA ESPORTIVA: A PRODUÇÃO DE REPRESENTAÇÕES NA ERA DA COMUNICAÇÃO DE MASSA.

2.1. A Indústria Cultural, Semicultura e Televisão.

Indústria Cultural não é só um conceito, mas uma reflexão sobre o cenário social, cunhada por Horkheimer e Adorno na década de 40, em seu exílio norteamericano, e publicada posteriormente em *Dialética do Esclarecimento*, no ano de 1947, em Amsterdam. Consistia numa crítica ao modo de produção da cultura contemporânea que se colocava em oposição ao termo até então usado *cultura de massa*, porque este, poderia levar ao falso entendimento de se tratar de uma cultura feita pelo povo, quando que na verdade o que verificava-se era uma cultura feita para o povo – o que revelava a passividade deste frente ao processo.

Adorno e Horkheimer (1985) constataram naquela época o processo de banalização/ rebaixamento da produção e difusão cultural enquanto mercadoria, surpreendendo-se com o estágio de integração da cultura ao sistema capitalista da produção de bens materiais, ou seja, a cultura configurava-se em mercadoria dotada de valor de troca, produzida e consumida de forma massiva e indiferenciada. Promovendo assim, a produção forçada de uma cultura média, feita para o consumidor que vira um objeto em suas mãos.

A obra cultural tinha até então, uma lógica diferente do sistema social/ modo de produção da sociedade. Agora, em virtude da sua submissão às leis do mercado econômico, os bens culturais acabam por se tornarem exclusivamente mercadorias, apresentando como principais características de seu modo de produção a *padronização* e *seriação* (produção em escala).

Na visão dos autores, a Indústria Cultural acaba por promover uma homogeneização da cultura, conferindo a tudo um ar de semelhança e excluindo o radicalmente novo que pode constituir-se num perigo enquanto antítese do original. Dessa forma os bens culturais tornam-se ciclicamente um “sempre igual”. Na cultura do clichê, do jargão, somente as

pseudo-diferenças são permitidas como revestimento de um conteúdo único e cujo segredo há muito já foi descoberto pela Indústria Cultural, garantindo o seu sucesso/ consumo: “A máquina gira sem sair do lugar. Ao mesmo tempo que já determina o consumo, ela descarta o que ainda não foi experimentado porque é um risco.” (ADORNO E HORKHEIMER, 1985, p. 126)

Aliado a essa padronização observa-se a produção em série, que a partir de uma divisão em categorias de segmentos sociais (segmentação), são oferecidos/ fabricados produtos culturais de acordo com cada tipo/ nível dentro dessa classificação. Como afirma Adorno e Horkheimer (1985, p.117), “para todos algo está previsto”.

Enquanto falsas diferenças, essas distinções são um engodo, ilusórias, e constituem estratégias para atingir/capturar todos dentro dessa lógica de produção e consumo, dando ao indivíduo a falsa sensação de autonomia e possibilidade de escolha dentro da concorrência. Mas uma possibilidade de escolher o que acaba sendo sempre a mesma coisa.

O sucesso da Indústria Cultural só poderia existir e se consolidar, se associado a uma adaptação das pessoas, ou seja, para que seu consumo se desse de forma universal era preciso criar necessidades a serem satisfeitas pelas ofertas disponíveis. Assim, para além de interferir na produção cultural, a Indústria Cultural acaba por produzir subjetividades dentro dessa lógica de consumo.

Observa-se nesta adaptação do indivíduo uma percepção pré-produzida em que *a priori* ocorrem orientações na capacidade de conhecer, ou seja, o indivíduo acaba condicionando sua capacidade de elaboração a um esquema organizado pela produção. “Tudo que vem a público já está tão profundamente marcado que nada pode surgir sem exhibir de antemão os traços do jargão e sem se credenciar à aprovação ao primeiro olhar” (ADORNO e HORKHEIMER, 1985, p. 120)

Partindo do conceito de *esquematismo* proposto por Kant¹⁷, que atribuía ao sujeito a tarefa de antecipadamente conceituar e categorizar os fenômenos sensíveis para que fosse possível a ciência, Adorno e Horkheimer (1985) afirmam que essa tarefa, antes do sujeito, agora no âmbito da Indústria Cultural, passam para a própria indústria que produz esses esquemas como seu primeiro “serviço ao cliente” (CASTANHO, 1985, p. 123). Por isso, “para o consumidor não há mais nada a classificar que o esquematismo da produção já tenha antecipadamente classificado” (ADORNO e HORKHEIMER, 1985, p. 163).

¹⁷ Em Kant, para que fosse possível a formulação de juízos sintéticos a priori, são necessários “esquemas de imaginação” como mediação entre os fenômenos sensíveis e os conceitos. Tarefa esta atribuída ao sujeito.

A ideologia que perpassa esse precoce processo de observação feito por Adorno e Horkheimer do que, depois, Ortiz (1994) veio chamar de *mundialização da cultura* em meio à *globalização econômica*, acaba por promover o controle social e a manutenção do *status quo*. Sendo a capacidade crítica, criativa e espontânea, atrofiada e/ou eliminada, o lugar que restaria aos homens é a sua submissão à onipresença da técnica (aperfeiçoamento da produção) frente à enxurrada de conteúdos efêmeros.

Freitag (1989) aponta as conseqüências negativas e previsíveis da Indústria Cultural:

- a) *ela avilta o produto cultural e artístico, dissolvendo-o em sua especificidade e o transforma em bem de consumo de massa – com isso rouba a dimensão crítica, ainda inerente ao produto cultural aurático;*
- b) *ela cega e distrai o consumidor, para que não perceba as relações de fato em que está inserido como vítima, transformando-o em consumidor acrítico e inconsciente, fazendo dele um joguete nas mãos do sistema interessado na reprodução ampliada;*
- c) *ela reorganiza – com auxílio de novas técnicas (forças produtivas) – o processo de produção e reprodução da cultura que, por ser um processo de produção capitalista, deixa de produzir ‘cultura’ para produzir ‘mercadoria’ (p. 58).*

Como conseqüência não apenas inevitável, mas desejável da Indústria Cultural (sua contraparte subjetiva), surge a semicultura ou semiformação cultural, ou seja, “a integração ingênua ao sistema de produção rebaixada da cultura, o que gera subjetividades conformadas, felizes pelo acesso àquilo que foi falsamente projetado como necessidades suas” (PIRES, 2002, p. 43).

Isto porque, na perspectiva alemã de uma formação cultural autêntica, que levaria ao esclarecimento e emancipação dos sujeitos, deveria existir um duplo caráter da cultura, ou seja, a tensão permanente entre autonomia (liberdade do sujeito) e adaptação (inserção nas convenções de vida social). Uma necessária unidade dialética entre autonomizar-se sem deixar de se submeter ao mundo e, submeter-se sem perder a liberdade/autonomia.

Acontece que com a Indústria Cultural ocorre um congelamento/atrofia do pólo emancipador, privilegiando o pólo da adaptação que levaria o sujeito a semicultura. Deste modo, os novos valores do espírito produzido pelo capitalismo de mercado incorporam-se na consciência dos sujeitos pela mediação da indústria midiática de massa, não como uma passagem do “não-saber” para um “novo-saber”, mas como trajetória errática do “não-saber” para um “semi-saber” (PUCCI, 1998).

O malefício maior da semicultura não seria a deformação da subjetividade na produção de falsas carências que são satisfeitas pelas ofertas da Indústria, mas sim, a obstrução da capacidade crítica e da capacidade de reconhecer os limites que lhe são impostos (PIRES, 2002).

Mesmo concordando que essas reflexões feitas no século passado apresentam um olhar pessimista¹⁸ à realidade social, principalmente quanto às possibilidades de resistências, acreditamos que ela nos fornece uma leitura profunda do presente estágio social, constituindo-se em uma importante compreensão das transformações culturais (incluindo a cultura esportiva) e relações em nossa sociedade a partir do advento da mídia, especialmente a televisão, que precisam ser desocultadas em busca de alternativas.

Na época em que Adorno e Horkheimer escreveram sobre Indústria Cultural, a televisão não havia se desenvolvido, o que levou até, como afirma Castanho (1985), uma certa ingenuidade compreensível nas suas passagens sobre esse veículo.

O surgimento da TV na década de 50 marca uma nova era na comunicação e na cultura humana de modo geral. Como afirmou Adorno e Horkheimer (1985) esta se constituía numa síntese do rádio e cinema, unindo a palavra, a música e a imagem.

Mas, sem dúvida, este meio de comunicação de massa é na atualidade o mais eficaz meio de perpetuação e produção dessa ideologia e modo de produção da Indústria Cultural. Não apenas pelos dados estatísticos que comprovam sua presença na quase totalidade das residências brasileiras, mas também pela sua capacidade de espetacularização da realidade, que contribuiu para instauração da chamada sociedade-espetáculo. Contudo, a televisão traz a reboque as demais mídias, num processo que Bourdieu (1997) denomina de *circularidade circular da informação*: os jornais, rádios, etc, dão destaque e ampliam amanhã as notícias televisivas de hoje a noite, que podem voltar a pauta do noticiário da noite seguinte conforme sua repercussão durante o dia, e assim sucessivamente até se esgotar o interesse e/ou outro tema tomar o espaço.

Isto porque, segundo Adorno (1978, p. 347) “É somente no conjunto de todos os procedimentos mutuamente afinados e contudo divergentes quanto a técnica e ao efeito que se forma o clima da indústria cultural”.

Além de veicular valores e atitudes necessários ao projeto ideológico da cultura de consumo através de representações sociais, o papel da televisão é também o de

¹⁸ Cabe aqui lembrar o duplo “espanto” dos frankfurtianos, que talvez possa explicar esse pessimismo: o holocausto judeu com expressivo apoio da “esclarecida” sociedade alemã e o impacto deles frente à chamada “democracia de massa” norte-americana dos anos 40.

disponibilizar na forma de mercadoria a produção humana tanto material como simbólica. Á ela também é atribuído o papel de co-adjuvante no processo de banalização/rebaixamento e mercadorização da cultura.

Outra referência para nossas reflexões sobre a televisão é a obra de Joan Ferrés “Televisão e Educação”, que de forma detalhada discorre sobre as “chaves para compreender o meio” (FERRÉS, 1996a, p.13) de onde selecionamos e, apresentaremos a seguir, algumas passagens que consideramos importantes.

1) *Visão fragmentada da realidade a partir da cultura mosaico.*

Considerando a programação geral bem como os programas isolados, verifica-se que as informações são passadas de forma desconexas, sem lógica aparente, dispersas e muitas vezes contraditórias. A televisão apresenta assim um conhecimento compartimentado em recortes dispersos da realidade, onde tragédias e glórias, medos e desejos, abundancia e desperdiço, entre outros, coexistem lado a lado sem hierarquia e estruturas, ou seja, sem problemas. Cabe aos receptores/ telespectadores a tarefa de encaixar esses “pedaços” dentro do que seria o quadro geral/real desse “mosaico de informações”. (FERRÉS, 1996a).

Buscando o conceito de *cultura mosaico* em Abraham (1974), para quem a cultura tradicional, mesmo que limitada em possibilidades de informação, era organizada, estruturada e coerente, agora, frente a estes pedaços justapostos de uma quantidade enorme de apressadas informações, há uma desordem, um caos aleatório de fragmentos de idéias que nos deixa na superfície das coisas.

Para Abraham (1974), desta forma o conhecimento não mais se estabeleceria pela educação entre os sujeitos, mas principalmente pelos meios de comunicação de massa, que substituem a perspectiva de uma rede de conhecimentos estruturada e organizada em traços hierárquicos (como uma teia de aranha), por um agrupamento de pequenos pedaços de conhecimentos e fragmentos de significados, sem pontos de referências principais, como um mosiaco.

Esta realidade é justificada por Ferrés (1996a) a partir da hiperestimulação sensorial causada pela multiplicação de estímulos visuais e auditivos que a televisão nos fornece, tendo em vista rapidez com que procede os seus movimentos de plano (semelhante ao vídeo-clip) articulados com os efeitos sonoros. As palavras do autor afirmam

Montagens trepidantes, cortes, elipses, falta de continuidade narrativa, ziguezagues imprevisíveis... Uma das conseqüências mais evidentes da hiperestimulação sensorial é a visão da realidade que ela comporta. A

hiperestimulação sensorial oferece uma visão da realidade fragmentada e dividida em compartimentos. (p.19)

Como consequência da percepção dispersa e rápida das pessoas, em virtude da enxurrada de estímulos vindo da televisão, verifica-se, nas relações com este meio, o surgimento da prática do *zapping* (mudança de canal), quando a estimulação oferecida é insuficiente para o ritmo frenético da adaptada atividade perceptiva.

Observa-se ainda nesta cultura áudio-visual a mudança em hábitos dos cotidianos que convivem com a necessidade desta hiperestimulação, como a agregação de sons as diferentes atividades. Disto resulta uma prática comum em nossa atualidade, quando encontramos pessoas que precisam usar a televisão ou o rádio como fundo sonoro para demais ocupações, preenchendo o fundo vazio que se coloca nestes ambientes.

2) A televisão como veículo e meio de consumo, transformando a informação e a si própria em mercadorias.

Sendo reflexo e sustentação da sociedade do consumo, espetacularmente moldado sobre os preceitos da Indústria Cultural, a TV incita direta ou indiretamente ao consumo de bens materiais e simbólicos ao longo de toda sua programação, necessitando para seu êxito que seja ela própria um bem de consumo. Sustentada graças à publicidade, a TV tem o anunciante/ patrocinador como seu cliente primeiro e não o espectador. (FERRÉS, 1996a)

Porém, para dar conta de seus negócios é preciso que ela própria (TV) se venda enquanto mercadoria, através das propagandas institucionais (que vendem a sua programação), bem como a partir das audiências, que impulsionam os investimentos publicitários, para que também seja veiculado as mercadorias dos patrocinadores.

Sendo breve nesta perspectiva que se coaduna com própria organização da indústria cultural que opera através da mídia (explicada anteriormente), é fundamental compreender que este meio transforma a cultura, informações e notícias em mercadorias a serem consumidas em nosso cotidiano. Para tanto, existe uma sobrevalorização da forma espetacular ao conteúdo, para que a integração ao espetáculo seja rapidamente substituída (ou até que se esgote o interesse) por novos produtos descartáveis que precisam ser desejados.

3) A televisão como mito da objetividade: uma janela aberta para o mundo?

A partir da cultura ocidental, que confere credibilidade absoluta à imagens, a TV acaba produzindo a falsa sensação de objetividade. Assim, as imagens tornam-se sinônimos da realidade e a televisão uma janela aberta/disponível para esse real que de maneira nítida e transparente apresenta-se sobre nossos olhos. Será?

A objetividade na informação/ representação da televisão precisa ser relativizada, pois esta não é uma tecnologia neutra que se limita a reproduzir a verdadeira realidade. Toda informação é opinião, discurso a partir de uma referência que envolve ideologia e uma série de mecanismos do próprio processo comunicativo, que segundo Ferrés (1996a) seriam: a) O processo de seleção dos conteúdos; b) O processo de seleção dos códigos; c) A criação de estereótipos; d) A imagem como ocultação da realidade; e) O culto a aparência. Da iconosfera à iconocracia (a vitória do parecer sobre o ser!); f) A televisão como autenticação da realidade (só existe aquilo que passa na TV); g) A televisão como substituição da realidade; h) A televisão como geradora de realidade.

2.2. Uma sociedade mediada por imagens

Em texto recente, Khel (2004) acredita haver uma passagem do conceito de Indústria Cultural para o de Sociedade do Espetáculo não como uma mudança ou ruptura de paradigma, mas uma conseqüência e desenvolvimento daquela “indústria”, por intermédio da mais poderosa mídia: a televisão.

Assim, “Da indústria cultural à sociedade do espetáculo, o que houve foi um extraordinário aperfeiçoamento técnico dos meios de traduzir a vida em imagem, até que fosse possível abarcar toda a extensão da vida social.” (KHEL, 2004, p. 44)

Esta espetacularização da sociedade foi explicada por Guy Debord na década de 60, ao fazer uma análise crítica da moderna sociedade do consumo, onde verifica-se fortemente a tirania das imagens e a submissão alienante ao império da mídia. (DEBORD, 1997)

Nesta perspectiva, encontramos uma autonomização das imagens, que passam a ser referenciais de identificação do indivíduo reificado, ou seja, as imagens tornam-se um espelho espetacular de sua vida danificada e uma representação do mundo à sua volta, traduzido sob o espetáculo. “Quando o mundo real transforma-se em simples imagens, as simples imagens tornam-se seres reais e motivações eficientes de um comportamento hipnótico.” (DEBORD, 1997, p.18)

Em sua primeira tese, Debord (1997, p. 13) afirma que “toda a vida das sociedades nas quais reinam as modernas condições de produção se apresenta como uma imensa acumulação de *espetáculos*. Tudo que era vivido diretamente tornou-se uma representação.” Parafraseando Marx em “O Capital”, o autor situa o espetáculo dentro da lógica do projeto e modo de produção do capitalismo que transforma em mercadoria (agora

imagem-objeto), a cultura e setores da vida social. Enraizada na produção humana enquanto mercadoria, a Sociedade do Espetáculo está organizada num nível mais elevado, onde o objeto material puro e simples dá lugar a imagens-objetos valorizadas, consumidas e contempladas.

Não mais compreendido como produto social do trabalho humano, as mercadorias, potencializadas pelas imagens espetacularizadas, passam a existir carregadas de faculdades intrínsecas (significados e valores), transferíveis (via consumo), ou desejadas (via contemplação). Assim, vendem-se sonhos, estilos de vida, qualidades subjetivas, etc., através da suposta representação espetacularizada.

A verificada degradação da vida social pela economia, que levou à valorização do TER sobre o SER, sofre nesta fase espetacular um deslizamento generalizado do TER para o PARECER. Nesse sentido a cultura notabiliza-se e adquire reconhecimento social, pela importância dada à visibilidade e aparência, em decorrência das verdadeiras experiências humanas.

Cabe destacarmos que não apenas os bens culturais materiais sofrem essa espetacularização enquanto imagem-objeto, mas toda a realidade social (vida real) que passa a ser cada vez mais representada pelas imagens dos meios de comunicação, especialmente a TV, bem como todas as relações sociais sofrem essa influência. Nesse sentido Debord (1997, p. 14) afirma: “ O espetáculo não é um conjunto de imagens, mas uma relação social entre pessoas, mediada por imagens.”

Numa perspectiva também crítica em relação a sociedade moderna em virtude de sua submissão e obsessão pelas imagens, encontramos as reflexões de Sontag (2004), direcionadas principalmente a fotografia. No início de um de seus ensaios, ela já nos trás a afirmativa tese de Fieurbach para quem a nova era “prefere a imagem à coisa, a cópia ao original, a representação a realidade, a aparência ao ser” (p.169) Assim, acredita que o mundo-real está sendo substituído pelo mundo-imagem, ou seja, a realidade cada vez mais torna-se imagens, simulacros a serem consumidos.

“Imagens que têm poderes excepcionais para determinar nossas necessidades em relação à realidade e são, elas mesmas, cobiçados substitutos da experiência em primeira mão se tornando indispensáveis para saúde da economia, para a estabilidade do corpo social e para a busca da felicidade privada” (SONTAG, 2004, p, 170).

Nesta perspectiva, tudo existe para acabar em fotografia/ imagem. A verdade não é mais o fato em si, mas sim as várias fotografias/ imagens tiradas dele, mostrando o quanto nossa concepção e percepção da realidade é imagética – imagens, vídeos, fotos, é que dão

os significados as coisas e ao que somos. Isto acaba tornando a imagem mais real que o próprio real, e assim a realidade é cada vez mais aquilo que as câmeras mostram. Um exemplo disso é a cotidiana expressão “parecia filme, coisa de cinema!” para se referir a qualidade de realidade existente em determinadas experiências. (SONTAG, 2004)

Numa sociedade capitalista, onde a Indústria Cultural tem enquanto principais agentes os meios de comunicação e mídias, torna-se necessário para sua manutenção e ideologia produzir necessidades, desejos, sonhos que se revestem em imagens a serem consumidas, como promessa de felicidade em meio as dificuldades da vida danificada.

Ainda neste sentido ideológico da produção de imagens, Sontag (2004, p.195) afirma que “as câmeras definem a realidade de duas maneiras essenciais para o funcionamento de uma sociedade industrial avançada: como espetáculo (para as massas) e como um objeto de vigilância (para os governantes).”

Ter consciência dessa realidade é fundamental para criarmos e pensarmos em condições de transformações, em possibilidades de esclarecimento e emancipação do sujeito, especialmente frente a cultura midiática.

2.3. A utilização de imagens na pesquisa

Vivemos num mundo onde cada vez mais as imagens bombardeiam nosso cotidiano, instaurando modificações principalmente na nossa percepção da realidade. Basta ligarmos a televisão, folharmos uma revista ou jornal, sairmos pelas ruas e uma enxurrada de imagens nos estará disponível vendendo mercadorias e sonhos, “comprovando” a realidade, fornecendo representações e informações do que é esporte, de como devemos nos vestir, do que devemos comer, enfim... de como devemos ser e agir. É quase impossível não conviver na “Sociedade do Espetáculo” (DEBORD, 1997) ou “Mundo Imagem” (SONTAG, 2004) com a presença íntima e familiar dos simulacros e ícones da modernidade.

Mas como compreender esse cenário social apontado, que tem a primazia da imagem? Existem possibilidades de se utilizar imagens de forma crítica e reflexiva em processos pedagógicos e de pesquisas? Como o uso de imagens pode ser potencializado e pensado, teórico-metodologicamente, em práticas educativas e científicas comprometidas com mudanças sociais?

Partindo das contribuições de Guy Debord (1997) e Susan Sontag (2004), explicitadas anteriormente, para o entendimento crítico da nossa realidade mediada por

imagens, pretendemos refletir sobre algumas possibilidades de se trabalhar com imagens em processos educativos e em pesquisas. Isto porque, acreditamos não ser possível, nem desejável, negarmos todo e qualquer potencial crítico e educativo das imagens e dos recursos tecnológicos (vídeo, fotografia, etc.). Contudo, também não queremos aqui celebrar e incentivar a utilização indiscriminada da imagem de forma não comprometida, pelo contrário, sem cair em visões “apocalípticas” ou “integradas” (ECO, 1984) frente aos meios de comunicação e recursos tecnológicos, queremos dialéticamente pensar nos limites e possibilidades da imagem como instrumento e método de pesquisa, e também a necessidade de sua inserção na escola.

Não pretendemos aqui esgotar o assunto, mas de maneira introdutória suscitar algumas “pistas” que criem condições para ultrapassar os velhos e conservadores métodos pedagógicos e de pesquisas que não levam em conta a linguagem audiovisual, o vídeo, a fotografia, e a educação para mídia, para leitura crítica de imagens, como uma forma de criar “resistências” e “possibilidades” frente a essa realidade de forma criativa e atraente, e ao mesmo tempo crítica e reflexiva, ou que sabe até subversiva?

Historicamente as formas de produção e socialização de conhecimentos científicos e escolares vêm sendo atribuídas quase que exclusivamente ao mundo letrado, a excelência e objetividade (que hoje soa como um positivismo) do texto verbal. Não querendo cair na lógica do “mundo-imagem” (SONTAG, 2004), mas apropriando-se criticamente de conhecimentos produzidos pelo homem através dos avanços tecnológicos (vídeo, fotografia, etc.), e dando-lhes um rigor epistemológico e pedagógico necessários, acreditamos ser um elemento qualificador de pesquisas e intervenções pedagógicas a articulação do texto visual (utilização da imagem) com o verbal. Explicaremos melhor, utilizando primeiramente a potencialidade da fotografia como instrumento/método de pesquisa.

A imagem vem cada vez mais assumindo o lugar da verdade (objetividade) do real na Sociedade do Espetáculo. Contudo, e contrariamente a esta perspectiva ideológica, acreditamos que a imagem é uma interpretação da realidade, uma forma de ver/ olhar a realidade a partir de referenciais subjetivos ligados a cultura e histórias do sujeito que a produziu, e da técnica utilizada.

Claro, que a foto/imagem é um meio de “tocarmos” o real, um índice da realidade que pode evocar memórias, representações, mas nunca abarcar uma totalidade da qual ela foi “rasgada” (de onde surgiu), o que lhe confere um caráter lacunar, ou seja, a imagem fotográfica está sempre se completando, e isso irá depender de seu observador.

Assim, o olhar fotográfico ao qual nos referimos está estritamente relacionado ao olhar sintético do “olhar conhecer” (teoria perceptiva) com o “olhar expressão” (teoria expressiva), “que sentindo conhece, conhecendo sente, formando exprime, e exprimindo forma” (BOSI, 1988, p.81). A fotografia se constitui como uma extensão da nossa capacidade de olhar sinteticamente, através de uma técnica e uma linguagem própria. Não fotografamos apenas com nossa máquina, mas sim com toda nossa cultura e nossa visão de mundo.

As fotografias na pesquisa não são então pensadas como objetos isolados, independentes, mas situadas em um contexto e indelevelmente marcadas por quem as produziu, pelo olhar de quem as “recortou” da realidade e pelo contexto que a fez surgir.

Uma das principais contribuições da fotografia às Ciências Sociais apontadas por Guran (2000) é que ela nos obriga a uma percepção diferenciada da realidade, do mundo, comparada a outros métodos de pesquisa, nos trazendo informações e conhecimentos que dificilmente obteríamos por outro meio. Tal fato está relacionado a especificidade da imagem fotográfica que capta o detalhe, o instante, congela frações de segundos, exprimindo significados particulares que talvez, no contínuo das ações, não seriam tão perceptíveis ou passíveis de análises, revelando assim a singularidade e transcendência de um momento.

Nesse sentido, acreditamos ser preciso ultrapassar o costumeiro uso da fotografia/imagem como ilustração desarticulada e solta pelo texto, ou como simples “enfeites” de trabalhos, que sugerem a banalização do seu uso indiscriminado e descomprometido. Pensar na imagem em pesquisa é pensar sua potencialidade epistemológica e expressiva, sua relação com os conhecimentos produzidos, numa reflexão teórico-metodológica, que não relegue a imagem ao plano estritamente instrumental e técnico..

Quando utilizamos a fotografia em uma pesquisa de campo, devemos ver a fotografia como uma forma de ver e pensar o mundo e os sujeitos envolvidos. Isto requer ver a fotografia para além da técnica, mas também levando em consideração toda uma reflexão que não considera a metodologia e utilização dos instrumentos de pesquisas algo isolado ou desarticulado dos caminhos teóricos e epistemológicos que o pesquisador emprega na sua pesquisa, e na sua forma de produzir conhecimento.

Ainda destacamos a célebre obra de Barthes (1981) “*A Câmera Clara*”, que nos fornece um outro olhar para a análise de fotografias: o olhar vertical, o olhar que procura. Em busca desse olhar perdido, e despindo-se de toda racionalização de sua condição de

semiólogo, Barthes neste seu último livro, nos deixa um legado importante, se colocando na condição da “infância”, não tão domesticado, despido de modelos gerais e teóricos. Assim, destaca o papel latente/engajado do imaginário social presente em cada um de nós (observadores) e não apenas o olhar da pretensa racionalidade pura. A partir do lugar de *observador* das fotografias, nos apresenta o *studium* e *punctum* da fotografia.

O *studium* são aquelas fotografias que nos despertam um interesse geral, nada particular, que conhecemos em suas “cenas”, em que investimos nosso saber, nossa cultura, que nos leva sempre a uma “informação clássica”. O *punctum*, pelo contrário, é que vem em nossa direção, saltando ou não dessas cenas, como pontos/ detalhes sensíveis de algumas fotografias que nos atingem. (BARTHES, 1981)

Desta maneira, Samain (1998) destaca que Barthes nos remete a um outro olhar, a um olhar vertical, abissal, que procura o detalhe, o fragmento, o *punctum*, e indaga: “Será que seu subjetivismo declarado não se podia contrapor ao ‘objetivismo’ obsessivo de uma chamada ‘observação científica ou antropológica?’” (p. 124). Finalizando seu texto afirma: “Barthes morreu. Resta-nos entrar na câmera clara.” (SAMAIN, 1998, p. 134)

Fica então a interrogação: será que na condição de pesquisadores-fotógrafos também não existe uma relação de *punctum* com a realidade que observamos? Talvez, não seriam alguns desses detalhes, que eu capto com meu olhar fotográfico sintético (percepção e expressão), um *punctum* da realidade estudada e que me punge a descobrir?

Em relação à produção e utilização da filmagem-vídeo em processos investigativos, é preciso inicialmente considerar que esta linguagem também está relacionada ao que o seu produtor quer transmitir já que “[...] não existe, em lugar algum, uma tábua de valores, uma gramática normativa que estabelecerá o que se pode e o que não se pode fazer em vídeo.” (MACHADO, 1997, p. 190)

O vídeo é um sistema híbrido, busca no cinema, teatro, literatura, rádio e computação gráfica elementos que o constituem. “O discurso videográfico é impuro por natureza, ele processa formas de expressão colocadas em circulação por outros meios, atribuindo-lhes novos valores, e a sua “especificidade”, se houver, está sobretudo na solução peculiar que ele dá ao problema da síntese de todas essas contribuições”. (Id, 1997, p.190-191)

Neste sentido, a agregação de mais elementos técnicos (recursos tecnológicos) confere as filmagens-vídeo, diferentemente da fotografia, o contínuo de uma ação que pode ser captada enquanto movimento, potencializando uma relação visual e sonora com o objeto de estudo. Mas porque utilizar também este recurso áudio-visual na pesquisa?

Além de fornecer uma possibilidade de registro das relações sociais investigadas, que levariam uma análise mais profunda de algumas dinâmicas do problema de pesquisa, este recurso também foi por nós utilizados na perspectiva educacional de nossa intervenção.

Sendo assim, nos apoiando nas contribuições Ferrés (1996b), o vídeo foi principalmente utilizado de forma didático-pedagógica na perspectiva do “videoprocesso”, através do qual a câmera possibilita uma dinâmica de aprendizagem em que os alunos se sentem como criadores ou, pelo menos, como sujeitos ativos. A participação dos sujeitos envolvidos, a criatividade, o compromisso, constituem importante elementos neste processo que também teve a função avaliadora do “videoespelho” – reflexões sobre o próprio comportamento e dinâmicas captados pela câmera, em que o sujeito pode afastar-se de si mesmo e perceber-se a partir de infinitos pontos de vistas.

Uma estratégia bastante interessante a ser utilizada com as imagens em pesquisas e processos educativos é a possibilidade de restituição do material produzido às pessoas/grupos participantes. Em entrevistas, conversas com os sujeitos envolvidos, essas imagens podem ajudar a elucidar perguntas e reflexões em busca de conhecimentos, análises e significações do objeto de estudo.

Cabe ainda nestas reflexões sobre as imagens tecer algumas considerações sobre o desenho infantil que também se constituiu em importantes dados colhido junto as crianças investigadas, na intenção de contemplar suas inúmeras formas de expressão, e que aparecem como imagens - conhecimentos visuais – neste trabalho.

Ferreira (1998), fundamentada em uma perspectiva que interpreta o desenho infantil a partir da teoria histórico cultural de Vygotsky, em que as crianças são consideradas seres sociais que interagem na complexidade de relações constituidoras de sua cultura, afirma que a expressão iconográfica da criança revela o sentido e significado não da realidade material, mas da *realidade conceituada*.

De acordo com esta compreensão acredita-se que a criança não desenha o que vê, mas o que sabe, conhece, e imagina da realidade representada. O desenho de memória, portanto, é considerado uma narrativa gráfica composta de figuração e imaginação, sendo uma atividade que reflete significações e, desta forma, dependente da palavra, pela importância da linguagem na constituição do conhecimento e da realidade.

Sobre esta relação da palavra com atividade produtora de conhecimentos das crianças Ferreira (1998, p. 35) afirma:

É por essa relação que ela conhece as coisas de sua cultura e tem consciência de seu mundo significativo, de seu mundo categorial. A realidade é conhecida pela linguagem e apresenta-se à criança na inter-subjetividade, em relações partilhadas com outras crianças e com adultos do seu meio sociocultural. A criança está continuamente interagindo, comunicando e partilhando os significados do seu mundo sociocultural com uma linguagem que é comum à sociedade à qual pertence. Essa linguagem comum objetiva as experiências das crianças e funda a realidade conceituada. Essa mesma realidade é interpretada pela criança que desenha, imagina e fantasia elaborando modos de comunicação pela imagem.

Em virtude disso, a interpretação dos desenhos infantil levou em consideração além de seu significado objetivo o sentido subjetivo da figuração para a criança, expresso através da explicação oral de suas produções.

2.4. Representações Sociais: um conceito necessário

O entendimento de Representações Sociais surge na psicologia social¹⁹ em 1961, quando o psicólogo francês Serge Moscovici publica sua pesquisa sobre as representações da psicanálise, na obra denominada Representação Social da Psicanálise.

De forma simplificada as representações sociais seriam “tijoloços de saber” (JOVCHELOVICH apud PIRES, 2002b, p. 30), ou seja, porções de conhecimentos, costumes, tradições, memórias que encontramos em todas sociedades e elementos extremamente importante para compreensão de um povo. Ou ainda, modos de conhecimentos do senso comum, compartilhados socialmente, que surge e se legitimam no cotidiano e tem como objetivo compreender e controlar a realidade social. (GUARESCHI, 2000)

Diferentemente do conhecimento científico que é reificado e fundamentalmente cognitivo, as representações sociais, enquanto conhecimento do senso comum, podem apresentar algumas contradições, fragmentações, ambivalência na sua superfície, mas enquanto um campo representacional apresenta um núcleo fundamentador mais estável e permanente, baseado na cultura e memória da sociedade. (GUARESCHI, 2000)

¹⁹ O termo representações sociais foi utilizado pela primeira vez na psicologia social, contudo, vem sendo estudado na atualidade dentro da sociologia clássica onde não possuía esta mesma denominação (mas foi reconhecido na CONSCIÊNCIA para Marx e no SENSO-COMUM para Gramsci) como aponta Minayo (1995) e, em demais estudos sociais, este conceito também vem sendo desenvolvido, como o de Lefebvre (S.D).

Influenciadas pela cultura que permeia a realidade do sistema social, ou seja, a cultura capitalista, “as representações surgem do universo cotidiano, do universo consensual, da experiência direta de interação e comunicação dos sujeitos no seu meio social.” (RANGEL, 1994, p. 28)

Nesse sentido a mídia vem sendo apontada em vários estudos como uma das principais instâncias criadoras e propulsoras dessas representações sobre os mais diferentes assuntos e que acabam por fundamentar grande parte das ações humanas. Como afirmou Moscovici (apud GUARESCHI, 2000, p. 31) as representações sociais estão “nas mentes e nas mídias”.

Segundo Guareschi e Jovchelovit (1995, p.20), “em sociedades cada vez mais complexas, onde a comunicação cotidiana é em grande parte mediada pelos canais de comunicação de massa, representações e símbolos tornam-se a própria substância sobre as quais ações são definidas e o poder é – ou não exercido”. A mídia, neste caso a televisão, acaba se tornando um importante instrumento de produção de representações sociais que se legitimam diariamente e são compartilhadas socialmente sobre os mais diferentes assuntos, em especial aqueles relativos ao esporte.

Com relação à criança Duveen (1995) alerta para o fato de que as discussões em torno de suas relações com as representações sociais têm merecido apenas interesse marginal, uma vez que, as contribuições da psicologia social voltam-se para o mundo dos adultos. Contudo, afirma haver razões suficientes para insistir que essas preocupações assumam papel mais central, principalmente a partir de concepções que considerem essa categoria (criança) detentora e produtora de cultura. Nesse sentido, acredita-se que a criança incorpora de forma ativa as estruturas do pensamento de sua comunidade, adquirindo um lugar participante nessa interação.

Compreender e analisar essa realidade não pretende deixar supor que as representações sociais são unívocas entre as diferenças culturais infantis, nem que a criança é receptora passiva neste processo. Assim, chamamos a atenção para a diferente percepção do mundo e das imagens televisivas que a criança muitas vezes apresenta, e que é fruto dialético de sua experiência e inexperiência social, bem como de suas peculiaridades (entre elas, elementos de sua cultura lúdica, como, faz-de-conta, imaginação, magia, etc.).

Nesse sentido, acreditamos ser importante quando trabalhamos com as crianças, pensar na relação entre as representações sociais e o imaginário infantil, enquanto espaços/terrenos férteis de trocas simbólicas. De acordo com Girardello (2005), o imaginário seria uma dimensão coletiva da imaginação, ou seja, o acervo do imaginado

(imagens subjetivas). Assim, compreendemos que as produções midiáticas são elementos importantes, principalmente na contemporaneidade, nesta construção de memórias imaginativas, através das representações veiculadas que acabam intervindo neste imaginário social.

2.5. Um pouco sobre o esporte e o esporte-da-mídia

De origem inglesa, o esporte surge a partir da Revolução Industrial Européia no século XVIII e, está intimamente relacionado com o aumento do tempo de lazer induzido neste momento histórico. Compreendido dentro da historiografia de descontinuidade, onde verifica-se uma ruptura na cultura de movimento humana frente as práticas corporais da antiguidade, concordamos com a tese de Bracht (2003) de que o esporte (tal qual conhecemos hoje) é um fenômeno/ produto da modernidade.

O esporte “moderno” desenvolveu-se e expandiu-se como pano de fundo do processo de modernização do capitalismo industrial. (BRACHT, 2003) Nesta época, observa-se a expansão do movimento esportivo inglês para o continente europeu (não sem resistências), bem como para todo o mundo, até transformar-se no conteúdo hegemônico da cultura de movimento e principal fenômeno do século passado.

Dentro desse processo de desenvolvimento /organização esportiva, que passa pela criação de instituições burocráticas reguladoras nacionais e internacionais, verificamos também – principalmente a partir do surgimento da TV – a integração progressiva desse elemento cultural com os meios de comunicação de massa, desembocando na relação de inter-dependência da atualidade. Como afirma Betti (1998, p.31), “já não é possível referir-se ao esporte contemporâneo sem associa-lo aos meios de comunicação de massa.”

Nesse sentido, o esporte passa a ser explorado dentro da lógica da transformação cultural em mercadoria, muito bem identificado pela “indústria cultural que logo percebe o potencial de reprodução do capital que esse segmento possui e passa a ser um dos segmentos mais prósperos da economia capitalista mundial ...” (BRACHT, 2003, p.113)

Com o advento da televisão, o esporte passa por inúmeras mudanças a partir do dinheiro vindo dos patrocínios e das transmissões televisivas, que foi fator decisivo para melhoria do profissionalismo e para condição de dependência estabelecida pelo viéz econômico. Nos anos 60 quando surgem as transmissões à longa distância por sistema de satélite, ou seja, o “ao vivo”, “... esporte e televisão passaram a partilhar uma ‘relação

simbiótica, o que significa que eles se apóiam mutuamente e dependem um do outro, especialmente no plano econômico. (CARLSON apud BETTI, 1998, p.33)

Inserido neste contexto o esporte torna-se o parceiro preferencial da espetacularização midiática televisiva, principalmente por apresentar o show pronto. Além disso, outros fatores diferenciadores agem, neste sentido, a seu favor: a) universalização de sua linguagem; b) indeterminação a priori do seu desenvolvimento, ou seja, não é possível saber o que vai acontecer, quem será o vencedor. Neste sentido, Dumazedier (1979) afirma “a peça (espetáculo esportivo) não é escrita antes de ser representada, mas sim concomitantemente; e o público, mais do que em qualquer outro espetáculo, tem a impressão de que contribui para a escrita, compartilhando, em espírito e em gestos, as esperanças e angústias dos atores.” (p.10)

Para chegar ao nível de espetacularização atual, numa primeira fase o esporte teve que submeter-se a linguagem televisiva, tendo em alguns casos suas regras, tempos de partida, etc., mudados para atender as exigências da televisão, ou seja, tornar-se mais adequado ao veículo e atraente ao mercado consumidor. Pires (2002) apresenta algumas dessas alterações:

- a) *as mudanças de regras nos esportes coletivos, visando a aumentar o dinamismo da disputa, a reduzir o tempo “morto” e o tempo total do jogo, numa adequação ao “formato” do espetáculo televisivo;*
- b) *a introdução de paradas estratégicas no decorrer dos tempos de disputa (“tempo técnico”), a fim de que possam ser veiculadas mensagens comerciais dos patrocinadores;*
- c) *o convívio de sistemas esportivos paralelos às federações e às confederações (as Ligas), possibilitando ampliar o número de espetáculos oferecidos e garantir-lhes maior qualidade técnica²⁰; (p.10)*

Com a mediatização efetuada pela televisão surge uma nova modalidade de consumo para a sociedade: o esporte telespetáculo (BETTI,1998), realidade textual relativamente autônoma face a prática “real” do esporte, construída pela codificação e mediação dos eventos esportivos. Para tanto faz-se o uso privilegiado da linguagem audiovisual com ênfase na imagem cujas possibilidades vem aumentando com os avanços tecnológicos associados a informática (closes, mini-câmeras, tira-teima, replay, recursos gráficos diversos, etc.) (Idem)

²⁰ “Nas ligas, o critério de inclusão/permanência é a qualidade técnica; pelo contrário, nas federações, o procedimento seletivo é de acesso/descenso, base do princípio associativo e da chamada pirâmide do sistema esportivo.” (PIRES, 1998, p.32)

Paralelamente a esses acontecimentos emerge das relações sociais cotidianas a “falação esportiva” (ECO, 1984), que propõe uma concepção hegemônica de esporte: esporte é saúde, esforço máximo, sucesso na vida, busca de vitória, etc.

Assim, a partir da espetacularização do esporte pela mídia, este também “passa a experimentar o fenômeno lingüístico da polissemia” (BETTI, 1998, p.83). Ou seja, ocorre uma ampliação de seu conceito tradicional ou restrito, e passa a ser denominado como esporte um conjunto mais amplo de atividades da cultura de movimento, incluindo as ligadas à melhoria da condição física (fitness), na perspectiva da estética e da saúde, as atividades de desafios ou os chamados esportes radicais e em contato com a natureza. Neste sentido, tanto uma “pelada de futebol” no campinho do Colégio, quanto o futebol disputado no videogame, e sua assistência pela televisão seriam pertinentes ao conceito polissêmico de esporte (BETTI, 1998).

Desta aliança do esporte com a mídia, principalmente com a televisão, surgem inúmeras transformações a tal ponto que, na atualidade, considera-se que todo o esporte que está na mídia, na verdade é um esporte-da-mídia, e não o esporte na mídia (BETTI, 2001). Isto quer dizer (pensando aqui no esporte formal, institucionalizado) que a instituição mídia acaba por não referenciar/retratar este elemento cultural em sua plenitude e possibilidades, mas sim através de alguns interesses e limitações do próprio meio, “cria” um esporte (uma visão de esporte) adequado aos seus propósitos.

Centrando esta observação na relação com a televisão, Betti (2001) nos apresenta as características do esporte-da-mídia, que de forma resumida seriam: 1) Ênfase em um discurso sobre o esporte, ou na “falação esportiva” (ECO, 1984), que cria expectativas, informa e atualiza, faz previsões, explica e justifica, elege ídolos, cria polêmicas e rivalidades, e dramatiza; 2) Monocultura esportiva, expressa na ênfase dada ao futebol; 3) Sobrevalorização da técnica televisiva em relação ao conteúdo, através do uso dos recursos audiovisuais aliados aos avanços tecnológicos, o que fragmenta e descontextualiza o fenômeno esportivo; 4) Superficialidade, expressa na cultura do efêmero, do breve e do descontínuo; 5) Prevalência de interesses econômicos, orientados pela mercadorização do esporte frente aos índices de audiência/consumidores.

Sabendo que atualmente as pessoas passam horas em frente a televisão, especialmente as crianças, a mídia televisiva passa a ser a principal produtora de representações legitimadas especialmente sobre o esporte. Como já afirmou Pires (2002) a cultura esportiva, a partir da mediatização da mídia, passou a sofrer “interferências” no que diz respeito a atribuição de sentidos e percepção, “...a indústria da comunicação de massa

contribuiu decisivamente, através da força do apelo da imagem e por seu efeito multiplicador, para que essas interpretações se tornem 'familiares' e sejam incorporadas à cultura esportiva (p. 44).

CAPITULO 3

AS CRIANÇAS E A TELEVISÃO: ELEMENTOS DE COMPREENSÃO PARA A MEDIAÇÃO ESCOLAR

3.1. Reflexões sobre as Crianças e as Infâncias

No livro “*O Desaparecimento da Infância*”, Postman (1999) inicialmente fala-nos sobre o surgimento do conceito de infância como construção social, isto porque, embora as crianças existam desde os primórdios da existência humana, uma idéia de infância, como categoria social, surge (é inventado) efetivamente na Renascença. Apesar de encontrar o prenúncio do conceito na Grécia Antiga, este desaparece na Idade Média junto com a capacidade de ler e escrever, a educação e a vergonha.

Para o autor, o que separa o mundo da infância do adulto é o acesso a determinadas informações, à possibilidade de haver segredos e à vergonha do adulto frente à criança. Assim, num mundo letrado, as crianças precisam apropriar-se desses símbolos e códigos para transformarem-se em adultos.

Com a invenção da prensa tipográfica no século XV, criou-se um novo mundo cujo acesso é permitido aos letrados, aqueles capazes de decifrar esses códigos simbólicos. Isto faz nascer um novo entendimento de adulto, o que conseqüentemente restringe as crianças, que agora precisam de um outro mundo, o mundo chamado infância. Esta relação se dá na medida em que o conceito de infância está em estreita relação com a noção de adulto, por serem pares mutuamente necessários (KENNEDY, 1999).

Com os avanços da mídia eletrônica, especialmente a televisão, Postman (1999) acredita estar havendo novamente um desaparecimento do conceito de infância a partir do compartilhamento de informações sem restrições aos segredos. Acredita que quando tudo é visto e mostrado, principalmente via imagem nos dias atuais, que diferenças se estabelecem entre adultos e crianças? Tirando o controle das informações da família e da escola, os meios de comunicação de massa dão acessibilidade indiferenciada a todos, adultos e crianças, sendo apagadas as barreiras que dividem esses dois mundos.

Mesmo concordando com o autor, principalmente no que se refere a algumas transformações do cotidiano infantil na atualidade, acreditamos ser forte demais (determinista) pensar na extinção da infância em virtude desse acesso às informações propiciado pela mídia. O que nos remete tais reflexões é buscar entender e compreender um outro conceito de infância que se coloca na contemporaneidade que, para além dos segredos frente ao adulto, ainda nos parece apresentar algo próprio e específico, revelador do mundo infantil de direitos. Nesse sentido, as próprias vozes das crianças, no prefácio da edição do seu livro, nos remetem a buscar esse algo próprio do infantil, algo que dentro da heterogeneidade das “infâncias”, existe de homogêneo e singular, uma vez que a infância não desaparece quando assistimos TV. Como Kennedy (1999) nos interroga, será que existem critérios universais, além dos biológicos, que dão sentido à infância?

Pensar sobre isso exige cautela para não cairmos num “adultocentrismo”, numa construção idealizada da imagem da criança, nem em normatizações funcionalistas, como as constatações feitas por Ariès (1978) nas Idades da Vida. Em seu texto rico em detalhes e pormenores, ele nos trás como reflexões a necessidade que cada sociedade tem de classificar, enquadrar os momentos da vida, no que se refere às Idades da Vida. Não apenas ligado a fatores biológicos, mas também significados sociais, as cronologias dos anos de vida vêm em cada época assumindo em muitos casos determinismos normativos de compreensão da vida humana.

Ora privilegiando a infância, ora a juventude, ora os velhos, a partir de momentos históricos específicos, vemos que a sociedade ainda necessita de etapas bem definidas de compreensão do ser humano talvez como forma de controle. Sobre isso ainda, Jobim e Souza (1996) faz uma crítica à psicologia do desenvolvimento que busca enquadrar, moldar determinadas características descritivas em etapas/ estágios de progressos, citando dois enfoques distintos nesta perspectiva: biológico-evolucionista e o pedagógico normativo. Enquanto o primeiro baseia-se nas ciências médicas, para hierarquizar os estágios de maturação normativos como fatos naturais e objetivos do desenvolvimento, o segundo, dentro de uma perspectiva também determinista e etapista, busca critérios para agrupar as crianças dentro dos processos educativos de acordo com a evolução de capacidades cognitivas e aptidões específicas.

Essas discussões, longe de serem conclusivas, ainda deixam em aberto a perspectiva das “Idades da Infância” (SARMENTO E PINTO, 1997), questão bastante ambígua e confusa na nossa sociedade. Até onde vai a infância? Será que a idade cronológica dá conta de nos fornecer essa resposta?

Compartilhando do pensamento dos autores, acreditamos que o conceito de infância é relativo a determinados momentos históricos, e “ser criança” é uma experiência que varia dentro de limites culturais e sociais específicos de cada sujeito em questão.

A variação das condições sociais em que vivem as crianças são o principal fator de heterogeneidade entre elas. As crianças se distribuem, na estrutural social, segundo a classe social, a etnia a que pertence, o gênero e a cultura (SARMENTO e PINTO, 1997). Todos estes aspectos são de fundamental importância na caracterização da posição social que cada criança ocupa.

Nesse sentido, compartilhamos do pensamento de que não existe uma criança universal, mas sim constituída e inserida sócio-historicamente nas diferentes realidades culturais.

Como afirma Bob Franklin (apud SARMENTO e PINTO, 1997, p. 17):

A infância não é uma experiência universal de qualquer duração fixa, mas é diferentemente construída, exprimindo as diferenças individuais relativas à inserção de gênero, classe, etnia e história. Distintas culturas, bem como as histórias individuais, constroem diferentes mundos da infância.

Acreditamos que a criança deve ser entendida e educada na sua totalidade, integralmente, superando assim, as práticas fragmentárias, que dilaceram a criança em visão, audição, coordenação motora. Entendemos que devemos promover ações que favoreçam o desenvolvimento da autonomia e da criatividade das crianças, para que sejam capazes de compreender e representar o mundo de forma crítica e transformadora, valorizando-as enquanto sujeitos produtores de cultura.

Mas será que algumas crianças tão pequenininhas produzem cultura? Como dar voz e ouvidos àqueles que ainda mal se encontram em condição de falar? Elas podem ainda não falar, mas se comunicam intensamente.

Dessa forma, uma nova concepção de infância também se apresentará, apontando para a necessidade de não reduzir a capacidade de expressão das crianças somente à fala, mas de se estar atento aos gestos, movimentos e emoções, sorrisos, choros, silêncios, olhares, linguagens sonoras e outras linguagens” (PRADO, 1999)

Essas crianças, como apresenta Prado (1999), podem muitas vezes não falar, mas se comunicam intensamente através de várias outras formas de linguagem. Como diz Mellaguzzi apud Carolyn (1999), possuem “*cem linguagens*”.

Consideramos que a criança é portadora de uma cultura própria, dotada de vida, de alegria, a qual é definida nos grupos infantis, nos grupos de brincadeiras. A criança antes de tudo, é um ser humano dotado de inteligência, criatividade e emoção, que está no mundo tentando desvendá-lo, através de seus sonhos e fantasias. Um ser que brinca, joga, sofre, deseja e frustra-se.

Conforme afirma Perrotti (1990, p.12),

(...) longe de ser apenas um organismo em movimento, como de resto qualquer categoria etária, a criança é também alguém profundamente enraizado em um tempo e um espaço, alguém que interage com outras categorias, que influencia o meio onde vive e é influenciado por ele.

A pluralidade dos sistemas simbólicos nos faz perceber a necessidade de tomarmos a infância como produtora de cultura, porém de culturas diversas, variadas, garantindo, assim a existência de uma heterogeneidade de infâncias.

A infância é simultaneamente uma categoria social, do tipo geracional, e um grupo social de sujeitos ativos, que interpreta e agem no mundo. Nessa ação estruturam e estabelecem padrões culturais. As culturas infantis constituem, com efeito, o mais importante aspecto na diferenciação da infância. As crianças dispõem de um sistema de construção de conhecimento e de apreensão do mundo que é específico das crianças e é alternativo ou, pelo menos, diferente do dos adultos.

As vivências sócio-culturais integram a cultura infantil, entendida como todo o arcabouço de conhecimentos que a criança adquiriu antes mesmo de entrar na escola, pela influência do meio em que vive – vizinhos, família, grupo de amigos. Entendemos estas vivências sócio-culturais como sendo as atividades próprias do mundo lúdico infantil, as quais se dão da forma mais espontânea fora dos muros da escola e que estão incorporados ao saber popular, como é o caso dos jogos, brincadeiras.

Desta forma, é possível falarmos da existência de uma cultura infantil, a qual é formada por elementos culturais quase que exclusivamente das crianças, e que são caracterizados por sua natureza lúdica. Nesse sentido, recorreremos ao conceito de *cultura lúdica* exposto por Brougère (1995, 1998) que se apresenta em estreita ligação com o jogo, ou seja, apresenta-se como uma cultura preexistente que define o jogo, e o torna possível, enquanto atividade cultural, que permite a criança adquirir estruturas e assimilá-las de forma um pouco singular a cada nova experiência lúdica. “A cultura lúdica é antes de tudo

um conjunto de procedimentos que permite tornar o jogo possível” (Idem, 1998, p.24). Essa cultura infantil possibilita o jogo, através de um conjunto de esquemas, regras e significações adquiridas pela criança e que permite a interpretação e identificação dessa atividade lúdica.

Cabe destacar, que essas estruturas de jogo apresentadas não se limitam aos jogos com regras. Para distinguir dessa condição taxativa das regras imposta algumas vezes pelo jogo, Brougère (1998) compreende a cultura lúdica dentro do que chamou de esquemas de brincadeiras, que apresentam regras vagas, estruturas gerais e imprecisas que permitem organizar jogos de imitação e faz-de-conta. Assim ela é constituída de brincadeiras conhecidas e disponíveis (individuais, tradicionais, universais e geracionais), costumes lúdicos e um ambiente composto de objetos, particularmente, o brinquedo. (BROUGÉRE, 1995).

Para se tornar um objeto de brincadeira, o brinquedo precisa ser apropriado pela cultura lúdica infantil, “cavar seu espaço”, deixando-se assim envolver pelas estruturas e esquemas de brincadeira disponíveis e acumuladas pela criança. Desta forma, o brinquedo apresenta um significado na brincadeira, sendo um suporte de representação. “A criança adquire, constrói sua cultura lúdica brincando. É o conjunto de sua experiência lúdica acumulada, começando pelas brincadeiras de bebê (...) que constitui sua cultura lúdica.” (BROUGÉRE, 1998, p.26)

Assim como toda cultura, a cultura lúdica é produto das interações e relações sociais, que tem sua raiz na interação precoce do bebê com a mãe. Isso quer dizer que, essa cultura não é algo natural da criança ou uma experiência transferível para o indivíduo, mas é a partir de sua condição de sujeito que interage com o mundo e com os outros que ela é produzida e a criança configurando-se como co-constutora.

Mesmo apresentando um ritmo específico, características peculiares e uma certa autonomia, a cultura lúdica não se encontra isolada, mas em estreita relação com a cultura local de sociedades específicas. Assim, também não é possível falarmos de uma cultura lúdica universal, ela diversifica-se (mesmo tendo elementos em comum) conforme o meio social, econômico, sexo, idade, entre outros. E ainda, ela configura-se de forma estratificada, não acontecendo do mesmo modo nos diversos lugares possíveis, como escola, em casa, na rua, onde são utilizados pela criança diferentes aspectos da sua cultura lúdica. (BROUGÉRE, 1998, 1995)

3.2. As crianças e a mídia: o caso da televisão

O caminho que leva ao aparecimento de um consumidor infantil e, conseqüentemente, o surgimento de produções televisivas voltadas para esse público, passa pela história do desenvolvimento do capital e sua própria lógica de expansão.

Num primeiro momento, observa-se a incorporação dos vários segmentos da população numa chamada expansão vertical, ou seja, “a unificação do mundo sob a égide do capitalismo significou também a incorporação de homens e de mulheres de seu nascimento até a sua morte dentro dessa lógica de consumo” (CAPPARELLI, 1998, p.152). Posteriormente, após a incorporação ao mercado consumidor, ocorre o processo de expansão horizontal, quando observa-se o alargamento/aumento da gama de produtos destinados a cada segmento, específicos para ele.

O ingresso da criança nas esferas midiáticas apresenta contextos nacionais peculiares, em que alguns aspectos contribuem para estas diferenças como “ as políticas institucionais dos grupos de comunicação nos diversos países, a regulamentação sobre as suas ações de comunicação, as concepções hegemônicas acerca da infância nos contextos nacionais e as práticas sociais a elas associadas.” (SAMPAIO, 2000, p.146)

A descoberta do segmento infantil no Brasil aconteceu na década de 60, especialmente com os contratos da *Editora Abril* e os estúdios da *Walt Disney*, quando, a partir da comercialização de histórias em quadrinhos, as crianças brasileiras passaram a receber sistematicamente as histórias de personagens da indústria norte-americana, como: Mickey e Pato Donald.

Até o fim da década de 70, no chamado *boom* da literatura infantil, o Almanaque do Mickey e a Revista do Tio Patinhas já mostravam no seu sucesso a importância desse público/ consumidor infantil, sendo as revistas brasileiras com maiores tiragens – ambas com mais de 400 mil exemplares – na frente de revistas de fotonovela e de revistas de informações como a *Veja*. (CAPPARELLI, 1998)

O primeiro programa infantil da televisão é de 1951, e consistia na teatralização das histórias de Monteiro Lobato, como: *Reinações de Narizinho*, *Memórias da Emília*, na TV Tupi. Contudo, somente nos anos 70 esse programa veio a se consolidar, com o título de o *Sítio do Pica Pau Amarelo*.

Contudo, o crescimento e explosão do mercado de bens culturais para crianças no Brasil acontece nos anos 80, o que não quer dizer que essa expansão vertical e horizontal não acontecia antes, mas não era um fenômeno percebido claramente nem possuía a

mesma densidade. Durante muito tempo, como afirmou o Diretor da *TV Criança* Aristides Molina²¹, os programas infantis funcionaram na televisão brasileira apenas como “tapaburacos” da programação.

A partir desse período (década de 80), os produtos culturais infantis passam a ser cada vez mais veiculados pelas “telinhas”, que seguindo a precursora Xuxa, cria um sistema de *stars* – mitos modernos – na programação infantil, explodindo assim a oferta de comunicação voltada para esse público específico e sua importância na mídia. Observa-se nesta época, nas publicações e discussões na área de propaganda e marketing, a “síndrome infantil”, em que as crianças deixam de ser preocupações dos pais e educadores, virando alvo explícito de profissionais/especialista de propaganda, publicidade e marketing. (SAMPAIO, 2000, p.147)

Ao longo da década de 80, seguindo essa tendência, ocorre uma ampliação da programação infantil nas emissoras. Além dos já consolidados programas *TV Criança* (Bandeirantes), e do *Bozo* (TVS²²), estreiam quatro novos programas: *Xou da Xuxa* (Globo), *TV Fofão* (Bandeirantes), *Dr. Cacareco e Cia.* (Record) e *Lupu Limpim Clapá Topo* (Manchete).

Diferentemente do que ocorreu, por exemplo, na Alemanha, onde inicialmente a TV pública foi referencial dos gêneros de programação e, no caso infantil, houve no início de sua veiculação uma intensa discussão acerca da qualidade, adequação às necessidades das crianças e objetivos da natureza dessa programação, no Brasil, a explosão desse segmento esteve fortemente associada à TV privada, e desta forma, com interesses comerciais, tornando esses interesse sinônimo da programação infantil. (SAMPAIO, 2000)

A referência básica é a TV privada e a preocupação norteadora é a busca de maiores índices de audiência. Os programas são concebidos para divertir a criança e prender a sua atenção. A existência de um maior número de programas não corresponde, assim, a uma variedade significativa nas ofertas de comunicação para a criança. Os programas têm estruturas bastantes similares. Eles oferecem basicamente desenhos, brincadeiras, números musicais e dançantes, miniquadros dramáticos e, mais recentemente, a introdução da mininovela como inovação no gênero. (SAMPAIO, 2000, p. 149)

A descoberta deste segmento de consumo deflagra o processo de sua exploração, que consolida na atualidade um “mercado de milhões”. Nesse sentido, ainda em 1986 o depoimento do diretor da *TV Criança*, já deixa clara a verificação do potencial econômico

²¹ Cf. “A síndrome infantil”, in *Blitz*, setembro, 1986.

²² Hoje SBT

gerado por esses programas: “Doa a quem doer, um programa para crianças, bem feito e colocado em determinados horários, é uma vitrine de produtos infantis, proporcionando inesgotável fonte de renda.”²³

Um aspecto importante desse mercado, fortemente observado nos dias atuais, é a articulação de diferentes produtos sob a lógica do consumo. Assim, desenhos animados influenciam a indústria de brinquedos, as apresentadoras de programas de auditórios viram interpretes de músicas infantis - contribuindo para expansão da indústria de discos dirigidos a esse segmento - além de alimentos, produtos de higiene pessoal, roupas, sandálias, e outros.

Isso porque se investe na imagem dos apresentadores e personagens dos desenhos que, por sua vez, emprestam suas imagens de estrelas e/ou heróis a produtos diversos e marcas. Tal fato potencializou o consumo da gama de produtos que passaram a integrar o cotidiano infantil, gerando uma visibilidade crescente da criança no gênero propaganda.

O reconhecimento do público infantil no mercado de consumo brasileiro impulsiona também a maior visibilidade da criança na mídia, especialmente na TV. Alguns motivos que levam a publicidade a investir na criança é porque reconhecem: 1) sua condição de consumidor atual com razoável poder de decisão de compra dos produtos infantis; 2) de consumidor do futuro, potencial precocemente explorado tendo em vista a fidelização de marcas; 3) seu poder de influência na escolha de produtos no universo familiar (SAMPAIO, 2000). Desta forma, a imagem da criança passa a ser explorada no meio publicitário – não apenas por produtos e programas voltados a seu consumo - por promover a identificação com outras crianças, pelo apelo emocional e sensibilização, para o rejuvenescimento de marcas e, por apresentar empatia com anunciantes, favorecendo aprovação de comerciais.

Contudo, cabe destacarmos que na atualidade o interesse das crianças na programação televisiva não se restringe ao gênero infantil. Em algumas pesquisas, pode-se verificar que programas dirigidos a adultos e jovens são preferências das crianças. Assim, o potencial de consumo gerado não se limita à programação infantil, mas constitui-se também em parcela significativa de gêneros voltados para o público adulto e juvenil, como novelas, seriados, programas de esportes, filmes, etc. Sobre isso, Sampaio (2000) afirma que o interesse da criança por programas voltados para adultos, aparece como uma tendência crescente e global no consumo da mídia televisiva.

²³ Cf. “A síndrome infantil”, in *Blitz*, setembro, 1986.

Porém, essa tendência observada não pode levar a equivocadas generalizações para diferentes grupos infantis. A exemplo, em pesquisa realizada com crianças (entre 9-11 anos de idade) em quatro escolas de Florianópolis, quase metade elegeu os desenhos animados infantis como a melhor atração da televisão, deixando em segundo lugar - com apenas 9,78% da preferência – a novela adolescente *Malhação* (BORGES, 2004). Nesse sentido, a autora enfatiza que, “Hoje, os programas destinados ao público adulto acompanham o crescimento da audiência formada pelas crianças. Mas está enganado quem pensa que a garotada não liga mais para os desenhos animados.” (Idem, p. 1)

Pode-se afirmar que atualmente as crianças vêm sendo alvo explícito da Indústria Cultural e, conseqüentemente da televisão, como consumidoras em potencial e segmento autônomo do mercado, o que vem gerando várias discussões no âmbito da ética e do controle desses programas e publicidades dirigidas a esse público.

O contato das crianças com a diversidade cultural atualmente é na maioria das vezes, mediatizado tecnologicamente, principalmente pela televisão, o que muitas vezes significa, como Pires (2002) já apontou em relação ao esporte, a substituição das experiências formativas pela mera vivência de diversas manifestações culturais²⁴. Ainda neste sentido, Ferrés (1996a, p. 24) destaca que “o problema é que esse acesso às experiências alheias ou mediadas ocorre, muitas vezes, em detrimento das experiências diretas. As representações substituem o contato direto com a realidade.”

O que antes a criança aprendia pela convivência na rua, com os amigos do bairro, agora vem sendo cada vez mais “apresentado” e aprendido pela televisão, que divide a sala de estar e torna-se a grande companheira dessa geração, ou como já apontou Betti (1998) sua janela para o mundo. Dessa forma, a TV estabelece uma relação tecnologicamente mediatizada da realidade, ou seja, ela constrói e oferece às crianças a realidade, a partir das características do meio e de determinada conotação.

A presença da televisão na infância é tida, assim, como uma atividade de entretenimento, concorrendo diretamente com brincadeiras e demais experiências formativas, próprias dessa categoria social, tornando-se em determinados contextos e situações a principal e/ou exclusiva forma de diversão vivenciada.

²⁴ Compreendido na perspectiva da formação cultural frankfurtiana, cabe destacar enquanto embasamento o entendimento de Benjamim para quem a experiência formativa (Erfahrung) difere da mera vivência (Erlebnis). “Em síntese, pode-se considerar que enquanto a experiência formativa resulta de certo grau de reação pensada, refletida, extraída, incorporada e transformada, a vivência parece estar mais associada “a condição de espectador, que se adapta aos estímulos percebido.” (PIRES, 2002b, p.24)

Dados divulgados na 4ª Cúpula Mundial de Mídia para Crianças e Adolescentes (2004), bem como em outras pesquisas, chegam a constatação de que as crianças brasileiras passam em média três horas por dia em frente à televisão, sendo essa em muitos casos, a atividade principal de seu cotidiano, na frente de brincadeiras, atividades familiares entre outras dedicadas a processos educativos e de lazer como: leitura, ouvir música, praticar esportes.

Confirmando essa tendência, em pesquisa divulgada pela *Folha de São Paulo*²⁵ realizada com pais de crianças e adolescentes (2 a 17 anos) de algumas capitais brasileiras, quanto aos hábitos diários de seus filhos, pode-se verificar que a maioria (57%) passa pelo menos três horas em frente à tevê. Ainda, pode-se constatar que assistir televisão constitui-se numa das principais atividades de lazer dessas crianças/ adolescentes. Sendo que, como afirmavam os pais, 43% de seus filhos não ocupam nenhum tempo lendo livro, 79% não pratica esportes coletivos e 69% não usam computador. Comparado com os resultados obtidos em outros nove países (entre eles E.U.A, Reino Unido e China), constatou-se que as crianças e os adolescentes brasileiros são provavelmente os que mais vêem televisão no mundo.²⁶

Dentro da discussão sobre os posicionamentos em torno da televisão a partir de um recorte para o âmbito infantil, recorremos ao trabalho de Girardello (1998) que traz uma revisão de algumas tendências no estudo da relação entre TV e criança.

Segundo a autora, desde que a televisão começou a instituir a centralidade na vida doméstica (há mais de 40 anos), estabelecendo rituais cotidianos, estudiosos vêm se debruçando sobre a questão do público infantil, o que acabou sempre despertando opiniões apaixonadas. Para alguns, a TV constituía-se em um elemento valioso, uma possibilidade de contato com a realidade através da “janela” que propiciava a criança ver o mundo; ao contrário, outros estudiosos consideravam esse veículo um veneno que intoxica a alma da criança e etc. (GIRARDELLO, 1998)

Nesse sentido, a partir do debate social sobre o papel da televisão na infância (especialmente sobre a imaginação) apontado por Girardello (1998), há duas tendências básicas que se contrapõem entre a crítica e a defesa, e que iremos delinear a seguir, considerando seus argumentos que os colocam também em posições extremas.

²⁵ “Super Ligados na TV”. In: Folha de São Paulo, 17 de outubro de 2004, p. E1.

²⁶ Pesquisa inédita feita pelo instituto Ipsos em dez países e publicado no jornal citado.

A primeira visão ressalta os *efeitos negativos* do meio. Uma referência que aponta essas conseqüências da televisão na imaginação infantil é o trabalho de Jerry Mander²⁷ (apud GIRARDELLO, 1998, p. 135) divulgado no final dos anos 70, que alerta para o que chamaria de “supressão da imaginação”, ou seja, considera que “assistir televisão faz com que nossas próprias capacidades imaginativas adormeçam submersas pelas imagens na tela”. Para Mander, as informações da TV ficam em nível inconsciente do psiquismo humano, tornando a recepção televisiva uma experiência próxima da hipnose e do sonhar acordado, o que geraria uma crescente confusão entre o concreto e o imaginário: “A televisão está se tornando real para muitas pessoas, enquanto suas vidas tomam a qualidade do sonho” (apud GIRARDELLO, 1998, p. 136)

Dentro dessas referências críticas, predominantemente a partir da década de 70, em que a TV levaria a “anestesia” e “hipnose” (GIRARDELLO, 1998, p. 137), ainda encontram-se as obras de Marie Winn (*The Plug-in-Drug*²⁸), Erausquin, Matilla e Vázquez (*Os teledependentes*²⁹), que alertam para a condição viciante desenvolvida pela criança em relação a televisão, que asfixia a imaginação infantil, tirando-lhe a capacidade de compor imagens/figuras em sua mente. Outro exemplo mais recente dessa opinião estaria ainda em Jean Baudrillard (*Holocaust*³⁰ e *Televisão/Revolução: o caso Romênia*³¹).

A segunda visão social sobre a televisão, que leva a *opiniões positivas* sobre o meio, destaca a aquisição de novas habilidades cognitivas pela criança neste processo, bem como reconhece nas grandes audiências o prazer potencial e a satisfação de necessidades simbólicas encontradas na TV (GIRARDELLO, 1998).

Radicalizando neste sentido, encontra-se François Mariet³² que comemora o “novo espírito televisual”, destacando que a pluriatividade é hoje o elemento natural da criança. Segundo Douglas Rushkoff³³, outro defensor dessa opinião, “isso é bom!”, demonstrando a superioridade desse intelecto que consegue montar um sentido frente a um bombardeio descontínuo de imagens. Para ele, as crianças estão desenvolvendo novas habilidades como: fazer (e bem!) muitas coisas ao mesmo tempo, e rápido processamento da

²⁷ Jerry Mander, *Four Arguments for the Elimination of Television*, Quill, Nova York, 1978.

²⁸ Marie Winn, *The Plug-in-Drug*, Viking, Nova York, 1977.

²⁹ M. Alfonso Erausquin, Luis Matilla e Miguel Vázquez, *Os Teledependentes*, Summus, São Paulo, 1983.

³⁰ Jean Baudrillard, *Holocaust*, em *Simulacra and Simulation*, p. 51. The University of Michigan, 1994.

³¹ Jean Baudrillard, *Televisão/Revolução: O Caso Romênia*, em *Imagem-Máquina: A Era das Tecnologias do Virtual*, org. André Parente, editora 34/ Nova Fronteira, Rio de Janeiro, 1993.

³² François Mariet: *Laissez-les regarder la Télé: Le nouvel esprit télévisuel*, Calman-Lévy, França, 1989.

³³ Douglas Rushkoff: *Playing the Future: How Kids' Culture can Teach us to Thrive in an Age of Chaos*, Harper Collins, Nova York, 1996.

informação visual. Frente à multiplicidade oferecida pelo meio televisivo, a criança é comparada a um surfista, sendo a mídia “surfável” e o controle remoto à prancha, que quebraria a linearidade da programação. (GIRARDELLO, 1998)

Rushkoff e Mariet (apud GIRARDELLO, 1998, p. 140) defendem a liberalização ainda maior da relação criança/ televisão que em contato com as “grandes turbulências” podem ativamente coordená-las e tirar conclusões próprias. Até porque, segundo Mariet, “interditar a televisão ou destilá-la em conta-gotas apenas engrandecerá os olhos dos pequenos” criando problemas emocionais ao aprendizado saudável dessas novas habilidades envolvidas.

No intuito de dar conta da complexidade de estudos intermediários a essas duas posições extremadas que ajudam a esboçar a discussão no âmbito geral, Girardello (1998) ainda discorre sobre campos específicos de estudos, que têm pensado a relação da TV com a imaginação infantil, como a psicologia cognitiva. Sem entrar em muitos detalhes, apresentaremos apenas algumas conclusões gerais a que a autora chegou e que consideramos relevantes para nosso trabalho.

Nesse sentido, Girardello (1998, p. 160) destaca como síntese do conjunto de pesquisas analisadas, que:

o papel da TV depende de como ela se encaixa na vida particular da criança, e da qualidade geral de seu cotidiano. Os três fatores desse cotidiano que os pesquisadores consideram mais importantes são: a extensão do tempo que a criança passa assistindo a tevê; o tipo de mediação adulta; e o conteúdo da programação.

O tempo exposto ao meio, ou seja, em que a criança fica assistindo televisão, ainda é considerado um fator importante para a reflexão acerca de benefícios e prejuízos dessa relação. Os estudos onde a TV aparece como prejudicial a habilidades cognitivas das crianças se referem a casos onde a audiência é intensiva, “um padrão que só tende a se estabelecer em contextos já fragilizados por outros problemas.” (GIRARDELLO, 1998, p. 160)

Em casos em que se configuram menores audiências, a mediação adulta apresenta-se como fator importante para qualidade da experiência receptiva da criança. Outro fator destacado em várias pesquisas é o conteúdo (qualidade) do que elas assistem.

Em suma, fica clara a necessidade de se reconhecer a complexidade que envolve a experiência televisiva na infância, que não pode ser considerada prejudicial por si só –

enquanto veículo televisão. Suas possíveis influências, positivas ou negativas, dependem/ passam por inúmeras considerações como: o contexto da recepção, a mediação dos pais, o conteúdo dos programas, o tipo de linguagem, o tempo gasto com a TV, a qualidade geral da vida cotidiana da criança, bem como outros elementos sócio-econômicos e culturais que não fazem da televisão e da infância algo isolado no mundo.

Dessa forma, e em busca de aproximações teóricas entre diferentes estudos, a relação da criança com os meios de comunicação de massa (principalmente TV) deve levar em conta as “*múltiplas mediações*” (OROZCO, 1993), por onde passam as informações no plano do receptor, interagindo na proteção e produção de sentido/significado, composto por quatro categorias que estão profundamente relacionados com a cultura e cotidianidade do sujeito/ criança em questão, e que abordaremos a seguir.

3.3. A recepção infantil e a mediação escolar

Mesmo acreditando que as relações das crianças com a mídia/ televisão se dão de forma ativa, ou seja, através da ressignificação dos conhecimentos, informações, propostas pelas suas cultura lúdicas, ainda existem muitas dúvidas do “como” são decodificadas essas mensagens e até que ponto elas determinam suas formas de pensar e agir no mundo.

Contudo, as crianças encontram-se em processo primário de construção de suas estruturas mediadoras, o que supõe uma relação diferenciada frente às produções midiáticas. Sem entrar em certezas absolutas, mas buscando refletir/ pensar criticamente na temática, eis que surge algumas indagações: *Por estar mais despida de “filtros” e “estereótipos” culturais que, de certa forma, influenciam o comportamento homogenizador da sociedade, a recepção infantil apresenta diferentes relações e percepções da realidade mediada? Que relações são estas? Mais ou menos autônoma? Ou: o fato de suas mediações estarem em construção as tornam “presas” mais fáceis do discurso midiático?*

Acreditamos que pensar sobre isso leva-nos a investigar o uso que as crianças fazem do meio (televisão) e o conjunto de relações que estabelece na família, na escola e demais instituições sociais (mediações), assim como o cenário que se dá essa recepção.

Nossa pretensão não é de esgotar o assunto, nem encontrar respostas objetivas para as questões levantadas. Mas, buscando elementos que apontem possibilidades de estudos e intervenções pedagógicas, vemos que o binômio *mídia–infância* precisa ser estudado numa

relação dialética (singular e universal) que também não esqueça as peculiaridades do ser criança.

Nesse sentido, buscando elementos que ajudem compreender essa relação que centra-se no âmbito da *recepção*, como espaço de ressignificação, faremos uma breve síntese de como vem sendo compreendida essa questão dentro do processo comunicacional ao longo da história pelos diferentes estudos, refletindo particularmente o caso do público infantil.

Na década de 40 e 50, percebe-se nos EUA e posteriormente em outras regiões uma nova possibilidade de uso e desenvolvimento dos meios de comunicação de massa, que passa a explorar a publicidade como um novo elemento que busca principalmente potencializar os receptores desses veículos enquanto consumidores. Em seguida, surgem os primeiros estudos de recepção midiática que buscam caracterizar o consumidor médio a partir de uma visão estrutural, ou seja, elementos como idade, sexo, etc., são utilizados juntamente com o conhecimento do tempo de exposição e fidelidade aos meios, para identificar o perfil das audiências e tendências, em vista a adequação das publicidades e interesses comerciais. Estas iniciativas, na grande maioria identificadas com a vertente funcionalista da sociologia empírica norte americana, não atendem objetivos ou interesses que digam respeito diretamente ao receptor, pois partem dos próprios donos ou concessionários do veículo ou ainda dos interessados na eficácia da mensagem (publicitários, políticos, anunciantes, e outros.). (LINS DA SILVA, 1985). Sendo assim, esses estudos não levam em conta fatores culturais e sociais que qualificam a posição dos receptores enquanto sujeitos ativos no processo. Utilizavam-se de forma linear e mecânica o entendimento do processo de comunicação, que se configurava num fazer chegar a informação com significado já pronto e determinado pelo emissor. (MARTIN-BARBERO, 1995).

*emissor ⇒ meio/ mensagem ⇒ receptor*³⁴

Neste caso, o receptor é considerado instância última e estanque da veiculação de mensagem pelo emissor. Essa visão unívoca, unilateral e unidirecional do processo desconsidera a capacidade de interação e produção de sentido pelo receptor que é, desta

³⁴ Processo de comunicação clássico ou cibernético.

forma, determinado pelo emissor, numa compreensão condutivista, explicada por Martin-Barbero(1995):

Essa concepção epistemológica condutivista realmente faz da recepção unicamente um lugar de chegada e nunca um lugar de partida, isto é, também de produção de sentido – o estímulo que estava abolido pela significação apenas transmitida ou pelos estímulos que ela comportava.” (p. 41)

Corroborando com esta perspectiva, percebe-se implicitamente influência da epistemologia iluminista, segundo a qual o processo educativo partia da transmissão de conhecimentos do detentor, para quem não os conhece. Em outras palavras, transportando para área da comunicação, o receptor é considerado uma “tabula rasa” a ser preenchido pelos interesses e significados transmitidos pelo emissor, na forma de informação, publicidade ou entretenimento.

Primeiramente na Europa dos anos 60-70 esta perspectiva sofre uma virada em relação à cultura, a partir do entendimento de sua importância na mobilização de conhecimentos e compreensão da realidade cotidiana. Surgem de alguns legados da Teoria Crítica os estudos culturais britânicos, desenvolvidos na Inglaterra pelo Birmingham Centre for Contemporary Cultural Studies, voltados a aspectos sócio-culturais gerais, inclusive os relativos a comunicação, que situam a cultura no âmbito da produção e reprodução social, destacando a possibilidade de resistência no plano do receptor. Esta corrente crítica em relação à atividade cultural receptiva encontra destaque nas produções de David Moley, Raymond Williams, E. P. Thompson, Stuart Hall, entre outros, que permanece na atualidade, mas que aqui não iremos aprofundar.

Nossas considerações sobre esta mudança de paradigma, em que surgem estudos que começam a considerar e qualificar o receptor enquanto sujeito ativo deste processo de comunicação, influenciando na atribuição de sentido, estará mais voltado neste trabalho às contribuições dos *estudos de recepção* da corrente *Latinoamericana de Sociologia da Comunicação*. Na direção crítica, estes estudos surgem na década de 80, assumindo posição marcadamente culturalista, contextualizada em relação aos processos histórico e social dos povos da América Latina, embasada no neomarxismo, que acaba com a visão estritamente econômica do marxismo ortodoxo, advogando a favor da cultura. (PIRES, 2002).

Nesse sentido, as diferenças culturais constituem-se em estruturas mediadoras da recepção midiática que intervém no processo de produção de sentidos (MARTIN-

BARBERO, 1995). Contudo, o mesmo autor lembra que o fato de deslocar o centro das atenções para os estudos de recepção não deve ser associado ao equívoco de desconsiderar a relevância do emissor, meio e mensagem, como se o receptor pudesse dar o sentido que quisesse a mensagem. Busca-se uma interação dialética entre emissor e receptor num processo mais simétrico de negociação de sentidos e significados.

Na perspectiva latinoamericana, os estudos de recepção propõem uma reflexão sobre o que o público faz com o discurso proposto pela televisão a partir de seus diferentes panos de fundo sócio-histórico-cultural. Nesse sentido, a criança vista como detentora e produtora de cultura própria, também irá interagir ativamente no processo comunicacional.

Emerge desta nova perspectiva, o papel das mediações entre emissor e receptor, que segundo Jacks (1999) seria:

... um conjunto de elementos que intervêm na estruturação, organização e reorganização da percepção da realidade em que está inserido o receptor, tendo poder também para valorizar implícita ou explicitamente esta realidade. As mediações produzem e reproduzem os significados sociais, sendo o 'espaço' que possibilita compreender as interações entre a produção e a recepção. (p.48-49)

Dessa forma, a interação comunicativa entre esses dois pólos (emissor/receptor) passa necessariamente pelas estruturas de mediações da recepção, as quais influenciam na atribuição de sentidos/significados próprios pelo sujeito-receptor, ou seja, “o processo de recepção por sua vez, é visto como um processo de resignificação dos discursos propostos e apresentados pela mídia.” (GOMES; COGO, 1998, p.27)

De forma mais simplificada, Lopes (apud PIRES, 2002, p.103) define as mediações como “múltiplos filtros constituídos pela interação entre a cotidianidade e a formação cultural, por onde passam e são significados quaisquer tipos de comunicação no plano do receptor”.

Atendendo ao preconizado por Martin-Barbero, Orozco (1991) elabora um conceito mais sistemático da mediação que busca servir também como elemento teórico-metodológico para as pesquisas de recepção baseadas nesta nova perspectiva. Assim, propõe que o conceito de mediação seja entendido como “un proceso estructurante que configura y reconfigura, tanto la interacción de los auditorios con los medios, como la creación por el auditorio del sentido de esa interacción.”³⁵ (OROZCO, 1993, p. 61). Para tanto, desenvolve o que chamou de “dialética da recepção”, um modelo analítico das

³⁵ Um processo estruturante que configura e reconfigura, tanto a interação dos auditórios com os meios, como a criação pelo auditório do sentido dessa interação.

diferentes mediações (macro, micro e intermediária), ou das “múltiplas mediações” que interagem na produção de sentido/significado, composto por quatro categorias que possuem enquanto eixos articuladores a cultura e a comunicação. São elas: mediações individual, situacional, institucional e tecnológica.

Retomando às reflexões em torno dos posicionamentos sobre a relação da televisão com a criança, no intuito de buscar articulações, vemos que as conclusões gerais obtidas por Girardello (1998), que apontam para a complexidade de fatores existentes que devem ser considerados, acabam nos remetendo para o estudo/compreensão mais aprofundado dessas diferentes mediações propostas, que abarcam os vários fatores intervenientes nessa relação destacado pela autora, e sua importância para esses estudos.

Desta forma, discorreremos a seguir sobre essas categorias de mediações propostas por Orozco (1991), contextualizando-as no ambiente e caso específico da recepção infantil.

a) Mediação Individual: a única centrada no indivíduo, surge do sujeito tanto como indivíduo com um desenvolvimento cognoscitivo e emotivo específico, quanto em sua qualidade de sujeito social membro e produtor de cultura (OROZCO, 1993). Está dividida em cognoscitiva e estrutural, sendo a primeira relacionada aos “esquemas mentais” do telespectador e, como apresenta Jacks (1999)

indica um conjunto de fatores que influem na percepção, no processamento e apropriação de elementos/acontecimentos que estão diretamente relacionados à aquisição de conhecimento. Este mecanismo inclui tanto o processo lógico da informação, quanto o sistema de crenças e valores do indivíduo. Extrapola, portanto, a racionalidade, estendendo-se à estrutura emocional e moral, cujo padrão é configurado em um contexto cultural específico. (p.53)

Enquanto isso, a mediação individual estrutural está relacionada a fatores como idade, sexo, etnicidade, escolaridade, entre outros. Esses são elementos identitários de referência para o receptor, que influenciam sua maneira de pensar e agir, sendo assim, são elementos que entram no processo de construção dos esquemas.

Uma reflexão a que nos remete essa mediação nos estudos com crianças, refere-se a demarcação do corte geracional proposto, que irá interferir em várias dimensões, como culturais, biológicas, psicológicas, etc. e que precisam ser considerados dentro dessa recepção específica.

Nesse sentido, encontramos no universo infantil características peculiares de desenvolvimento cognitivo e cultural, que deixa inúmeras brechas para atividade imaginativa e o faz-de-conta. Assim, a imaginação, como já apontou Girardello (1998),

constitui-se em importante estrutura individual mediadora na infância. Pois sua relação com o mundo ainda nem tanto racionalizada, muitas vezes mistura elementos mágicos, imaginativos e lúdicos que podem interferir na sua percepção.

Em suma, essa tecitura social, biológica, econômica e histórica do ser criança que contextualiza a sua especificidade – não numa universalidade – mas a partir das diferentes realidades, precisa ser levada em consideração dentro dos estudos que se propõem a estudar sua relação com a mídia/ TV. Pois, como alguns estudos já apontaram, pode-se perceber diferenças na ressignificação dos conteúdos, na produção de representações, quando considerados esses elementos de gênero, etnia, classe social no contexto da recepção infantil.

b) Mediação Situacional: são os cenários nos quais se estabelece a interação com a TV e o receptor/telespectador. Normalmente esta situação de interação acontece no lar, porém de diferentes formas: sozinho ou acompanhado, concentrado ou não, comentando as mensagens, etc. Pois, cada cenário abarca possibilidades e limitações para o processo de recepção televisiva, tanto no nível espacial quanto no nível de interação possível do teleauditório (OROZCO, 1993). Assim é importante levar em consideração o tamanho da habitação, pois de acordo com isso, a pessoa poderá ter maiores ou menores condições para subtrair-se à presença da televisão.

Com relação às crianças, um aspecto importante a ser observado, por interferir consideravelmente na atividade receptiva, é a mediação adulta neste processo de comunicação, ou seja, a presença ou não de um adulto, dialogando e refletindo o conteúdo televisivo com as crianças.

Uma questão que pode possibilitar uma maior autonomia e liberalização frente à atividade de assistir televisão, diz respeito à localização desse veículo de comunicação nas residências. Pois a possibilidade de regulação e interferência de adultos, num ambiente em que a televisão encontra-se no quarto da criança, torna-se menor. Por invadir mais intimamente um universo próprio da criança (seu quarto), essa configuração acaba possibilitando inúmeras relações diferenciadas como: dormir e acordar com a tevê, escolher o canal e programas preferidos, uma vez que num ambiente coletivo essa escolha precisa ser negociada e/ou apresenta regras diferenciadas.

Essa questão do acesso a TV e tamanho das residências onde ocorre a recepção televisiva, como pode ser percebida, está estreitamente associada a questões econômicas e culturais que foram apontadas na mediação individual. Tal fato nos faz perceber a relação

dialética dessas estruturas mediadoras, que aqui, de forma analítica, apresentam-se separadas, mas fazem parte de uma totalidade.

c) Mediação Institucional: as instituições sociais das quais o indivíduo faz parte desempenham importante papel na recepção. “Esta situação faz com que [as pessoas] sigam algumas regras e procedimentos institucionais e sejam objetos de diferentes mediações, mesmo quando sua participação é ocasional.” (GOMES;COGO, 1998, p.33).

São exemplos dessa categoria: doutrinas religiosas, escola, partido político, sindicatos, saberes práticos. No universo infantil, encontramos ainda o pequeno vínculo institucional atuante da criança. Contudo, dialogando com algumas possíveis e, já fazendo relação com o caso da Educação Física, vemos que determinadas correntes religiosas, bem como escolinhas de esportes, podem “interferir” no significado da atividade física e/ou esporte para criança. Enquanto que, para algumas religiões, a prática da Educação Física é proibida, para aqueles que frequentam escolinhas de esportes, seu grande incentivo aliado à competição e rendimento são explorados. Assim, em virtude das experiências diferenciadas, poderão ocorrer ressignificações distintas sobre o discurso da mídia esportiva ou sobre práticas da cultura de movimento pelos integrantes dessas instituições apresentadas.

Ainda na análise dessa mediação, encontramos aqui o papel importante da escola que, através da sua prática educacional, pode concorrer com as demais instituições na proteção e produção de significados que irão agir na recepção. Sendo seu caráter obrigatório e de compromisso social, fica evidente a importância dessa mediação, da responsabilidade que ela confere ao educador, podendo constituir-se num importante locus de fortalecimento e resistência cultural.

Sendo que a pessoa pode pertencer a diversas instituições ao mesmo tempo é possível que, na busca por impor suas produções de significados como os mais legítimos, aconteçam mediações contraditórias ou neutralizantes. (JACKS, 1999).

d) Mediação Tecnológica: sendo uma instituição que não somente reproduz outras mediações, mas que também produz as suas próprias mediações, a televisão utiliza recursos bem particulares para impô-las aos telespectadores. Como meio eletrônico, a TV possui algumas especificidades para incorporar “o que está aí fora” e para reproduzi-lo para o público ou simplesmente para estruturar seus textos. Nesse processo a TV media através do uso de alguns mecanismos videotecnológicos (OROZCO, 1993). Um desses mecanismos é a criação de gêneros (novela, noticiário, esporte, e outros.) com códigos, estruturação e discursos particulares. De acordo com o gênero se estabelece o tipo de

relação entre o público e a televisão. Outros mecanismos utilizados e que compreendem essa categoria são: a reconstrução de temporalidade, a imbricação de diferentes linguagens, etc.

Algumas questões que precisam ser analisadas dentro dessa categoria, são os diferentes programas e/ou gênero que a criança assiste, tem contato, sendo que, a partir das diferenças intrínsecas presentes neles, haverá distintas possibilidades de relações e mediações. Um fator a ser destacado aqui, é o crescente contato das crianças com a programação adulta.

Perante a grande organização sistemática deste modelo analítico das múltiplas mediações, este não deve ser entendido como estável, linear ou instâncias estanques. Dessa forma Orozco (1993) alerta para a complexidade desse sistema, pois a interação TV – receptor compreende combinações entre as mediações que podem variar ao longo do tempo, pela mudança do cotidiano do receptor ou ainda pela inclusão de novos elementos culturais no processo comunicacional.

CAPÍTULO 4

A MEDIAÇÃO ESCOLAR EM AÇÃO: APRESENTANDO NOSSA PESQUISA DE CAMPO

Um grande desafio que encontramos nesta caminhada investigativa foi a organização/sistematização dos dados e experiências colhidas e vividas com as crianças no campo de pesquisa. A angústia em tentar, da melhor maneira possível, revelar os percursos e “achados” desta jornada na escola, de modo a “dar conta” de todos os conhecimentos e realidades compartilhadas, fizeram-nos perceber que de alguma forma isto não seria completamente possível.

Afirmamos isto porque consideramos que as experiências divididas com as crianças na escola foram maiores do que os objetivos de nossa pesquisa. Assim, apresentamos nossos dados e análises do campo, não no intuito de “dar conta” desta experiência, mas de forma comprometida e rigorosa, considerar todas as questões mais significativas à problemática em questão.

Nesse sentido, primeiramente realizamos uma análise longitudinal do campo, em que apresentamos um relato com algumas reflexões e sistematizações dos três momentos constituintes de nossa intervenção (pesquisa de campo), considerando as principais atividades/estratégias desenvolvidas em cada uma delas, e os respectivos dados colhidos. Como trabalhamos com vários recursos de abordagem e registro da realidade, buscamos ao longo do texto articular alguns desses materiais, como: anotações do diário de campo, transcrições das falas dos alunos, fotos produzidas, estatística descritiva do questionário, desenhos das crianças.

Em um segundo momento, após a decodificação de todo o material da primeira parte em unidades/indicadores de registro (análise de conteúdo e imagens³⁶), bem como considerando alguns elementos de avaliação da participação das crianças e da mediação escolar (limites e possibilidades do processo), realizamos um análise transversal, ou seja, identificamos quatro eixos temáticos de discussão de todos os dados, naquilo que eles

³⁶ As perspectivas teórico-metodológicas destas análises foram apresentadas anteriormente.

demonstram como mais revelador e recorrente no conjunto da investigação, e que constituem o capítulo seguinte de nossa pesquisa.

Para melhor compreensão da estratégia utilizada no processo de análise dos dados e caminhos seguidos, apresentaremos a seguir os quadros que sistematizam os três momentos da pesquisa de campo, bem como as unidades de registros e indicadores encontrados, que orientaram o segundo procedimento de construção dos eixos temáticos.

Quadro1: Diagnóstico da Cultura Midiática dos Alunos e suas Relações com o Esporte

OBJETIVO	ESTRATÉGIAS E INSTRUMENTOS	UNIDADES DE REGISTRO		
		<i>A partir das Crianças</i>	<i>A partir dos Pais/Responsáveis</i>	<i>A partir da Escola</i>
Conhecer a realidade dos sujeitos/crianças envolvidas, com destaque as suas relações com os meios de comunicação de massa, especialmente no que se refere a recepção televisiva e esporte.	<ul style="list-style-type: none"> * Observação das Crianças e Escola no período da Copa (Diário, Fotos) * Entrevista fechada com pais/responsáveis (Questionário) * Entrevista Coletiva – Roda de Conversas (Diário, Gravador) 	<ul style="list-style-type: none"> *Expectativa/Celebração da Copa; *Agendamento; *Exaltação do Ídolo; *Competitividade *Presença da TV no quarto; *Assistem muito/demais a TV; *Assistem: manhã e noite; *Brincar e assistir TV; *Assistem TV sozinhos e acompanhados; *Preferência por programas juvenis e adultos; *Vêm esporte na TV, além de praticá-lo e assistir presencialmente sua prática. 	<ul style="list-style-type: none"> *TV presente nas famílias; *Metade dos filhos tem TV no quarto; *Metade dos pais estão satisfeitos com a qtdade. de TV assistida pelas crianças; *Crianças assistem TV: manhã e noite, metade ainda no almoço; *Crianças preferem programas infantis (desenhos); *Pais vêem TV junto com filhos e conversam sobre; *Há regras para TV em mais da metade das famílias. 	<ul style="list-style-type: none"> *Celebração/Expectativa da Copa; *Tematizações isoladas da Copa; *Contribui para agendamento esportivo; *Brincadeira de bater cartinhas/figurinhas (dos alunos) apresentam as seleções; *Alunos liberados para jogos da seleção. *Educação Física esportivizada: vôlei e futebol.
ÁVALIANDO A PARTICIPAÇÃO DOS ALUNOS E MEDIAÇÃO ESCOLAR				
*Participação e envolvimento dos alunos é comemorada, contagiando o ambiente familiar e				

<p>escolar;</p> <p>*Felicidade em serem ouvidas e poder contribuir/colaborar;</p> <p>*Planejamento coletivo, exercitando a democracia e respeito;</p> <p>*Mediação escolar como prática isolada de uma disciplina – Ed. Física;</p> <p>*Importância de conhecer a realidade dos alunos;</p> <p>*Problemas com as muitas “vozes” na Roda de Conversa – dificuldade com a quantidade de crianças.</p>

Quadro 2 : As Concepções de Esporte das Crianças

OBJETIVO	ESTRATÉGIAS E INSTRUMENTOS	UNIDADES DE REGISTRO
<p>Buscar elementos que apontem os significados (concepções) do esporte para a turma.</p>	<p>* Colagens (Diário, Folhas de Tarefa)</p> <p>*Varal de Idéias (Diário, Fotos, Folhas de Tarefa, Painel)</p> <p>* Intervenções Lúdicas – Brincadeiras (Fotos, Diário, Crachás)</p>	<p><i>A partir das Crianças</i></p>
		<p>*Polissemia do conceito de esporte;</p> <p>*Gostam de Esporte;</p> <p>*Brincam de Esporte;</p> <p>*Referência de esporte: esporte de rendimento;</p> <p>*Ressignificando o esporte;</p> <p>*Esporte e gênero;</p> <p>*Competitividade;</p> <p>*Ludicidade;</p> <p>*Esporte é legal;</p> <p>*Esporte diverte;</p> <p>*Esporte é saúde;</p> <p>*Às vezes esporte pode machucar;</p> <p>*Esporte é prático;</p> <p>*Esporte pode ser profissão;</p> <p>*Ser campeão;</p> <p>*Corpo em forma.</p>
AVALIANDO A PARTICIPAÇÃO DOS ALUNOS E MEDIAÇÃO ESCOLAR		
<p>*Encantamento com a técnica (Foto), e possibilidade de se ver.</p> <p>*Contribuições diversas com proposta: idéias, organização, interesse.</p> <p>*Alegria em serem ouvidas, e principalmente consideradas n o quem tem a nos dizer/mostrar;</p> <p>*Turma integrada, grande auto-organização;</p> <p>*Satisfação em utilizar diferentes linguagens/estratégias;</p>		

Quadro 3: Abordando o Esporte-da-Mídia

OBJETIVO	ESTRATÉGIAS E INSTRUMENTOS	INDICADORES DE REGISTRO
Refletir sobre o esporte-da-mídia, tendo a Copa do Mundo de Futebol/2006 como tema gerador.	<ul style="list-style-type: none"> *Desenhos da Copa (Diário, Foto) *Organização e Reflexão sobre Copa da Turma (Foto, Filmadora, Diário, Gravador, Vídeo) * Intervenções Lúdicas – Brincadeiras (Foto, Diário) *Encenação e Reflexões sobre outras possibilidades do Esporte na Programação Televisiva 	<p style="text-align: center;"><i>A partir das Crianças</i></p> <ul style="list-style-type: none"> *Celebração do Nacionalismo/patriotismo; *Competitividade *Ser campeão; *Exaltação do Ídolo; *Individualismo; *Espetacularização Esportiva; *Papeis sociais no espetáculo; *patrocínio/Publicidade no esporte; *Efeitos especiais utilizados pela TV na cobertura esportiva; *Percepção da tela acostumada com o a imagem e áudio; *Esporte e dinheiro; *Esporte e fama; *Esporte diluído na mídia; *Esporte na Programação infantil-juvenil; *Notícias do esporte.
AVALIANDO A PARTICIPAÇÃO DOS ALUNOS E MEDIAÇÃO ESCOLAR		
<ul style="list-style-type: none"> *Encantamento com a técnica – Filmadora – e possibilidade de se verem; *Autonomia na organização das crianças; *Aprendendo a ser democráticos; *Reflexão a partir de tema gerador trouxe o conhecimento vindo dos alunos; *Importante a restituição das imagens as pessoas, especialmente do vídeo/filmagem; *Satisfação em utilizar diferentes linguagens/estratégias. 		

Seguindo a seqüência enunciada no trato com os dados, falaremos a seguir sobre a nossa intervenção na escola com as crianças, no que podemos denominar de a mediação escolar em ação, apresentando e fazendo algumas reflexões sobre seus três momentos condutores.

4.1. Diagnóstico da Cultura Midiática dos Alunos e suas Relações com o Esporte

Acreditando que é preciso conhecer as pessoas para praticar a educação e realizar investigações neste âmbito, a nossa primeira tarefa de pesquisa no campo foi conhecer a cultura dos sujeitos/crianças envolvidas, com destaque as suas relações com os meios de comunicação de massa, especialmente no que se refere às condições da recepção televisiva.

No intuito de compreender como a televisão se liga ao cotidiano dessas crianças e como o esporte-da-mídia é visto pelas mesmas, inicialmente figuramos mais como observadores (utilizando diário de campo e fotografia), implementando posteriormente duas estratégias de coletas de dados para diagnóstico inicial da turma: questionário aos pais/responsáveis, e entrevista coletiva com a turma (Roda de Conversa³⁷).

Em nossas observações a constatação inicial foi que, assim como a escola, naquele momento os alunos compartilhavam a expectativa/celebração de um esporte-da-mídia, a Copa do Mundo de Futebol, umas das grandes expressões desse fenômeno. Em conversas informais com as crianças, eram unânimes as afirmativas que apontavam para uma integração à atmosfera espetacularizada que se criava em torno do evento, expresso principalmente pelo patriotismo/nacionalismo, exaltação do ídolo, e competitividade exacerbada, em parte produzidos/re-produzidos pelo agendamento midiático. O que posteriormente veio a culminar com a maciça assistência dos alunos, principalmente aos jogos da seleção na Copa.

Em nosso Diário de Campo (08/06/2006) constatamos:

O verde e amarelo tomam conta do espaço, murais tematizam o evento esportivo, cartazes são colados nas paredes, trabalhos sobre a Copa expostos, bandeiras da Festa Junina aderem às cores da seleção, alunos comentam e celebram a competição, a brincadeira de bater cartinhas/figurinhas apresenta os jogadores das seleções participantes, e por fim as aulas terminarão mais cedo em dias de jogos da seleção.

A seguir, trazemos algumas imagens do contexto escolar observado no período da nossa pesquisa de campo.

³⁷ Esta estratégia teve como instrumento de registro o diário de campo (26/06/2006), e o gravador. Porém, em virtude de problemas surgidos no desenvolvimento da conversa coletiva, como: muitas crianças falando ao mesmo tempo, utilização de gestos corporais em afirmações e negações, os dados obtidos não foram transcritos, mas encontra-se preservados no arquivo dos materiais da pesquisa e, dentro dos limites existentes foram por nós considerados.



Foto 4: Mural de entrada da escola, organizado pelas auxiliares de ensino.



Foto 5: Trabalhos sobre a Copa, de outras turmas, expostos no pátio.



Foto 6: Trabalhos sobre a Copa, de outra turma, na porta da sala



Foto 7: Painel da turma investigada feito pela professora de sala com os alunos.

Um fato que nos chamou atenção foi que, em meio às conversas espontâneas dos alunos, a preocupação/expectativa com a Festa Junina da escola, e o ensaio da Quadrilha da turma, tomava também grande destaque e interesse dos mesmos naquele momento. Momento este, como bem demonstrou a escola ao pendurar bandeirinhas juninas em verde e amarelo, era palco de uma hibridização simbólica que expressava dois momentos comemorativos da nossa cultura: Festa Junina e Copa do Mundo de Futebol.

É impressionante a empolgação e expectativa das crianças com a Festa Junina. Nos vários momentos em que cruzo com os alunos na escola, eles vêm me perguntar dos ensaios da quadrilha, se eu trouxe o som e música para eles ouvirem, quem irá ser o par de quem, enfim, neste momento a Copa parece menos significativa para turma, ou grande parte dela, nas conversas espontâneas que eles têm comigo. Porém, no pátio vejo os meninos batendo cartinha/figurinha estampadas com os jogadores da Copa, as roupas trazem as cores verde e amarelo da nossa seleção, as paredes da sala apresentam trabalhos sobre o evento esportivo. (Diário de Campo, 02/06/2006)

Este interesse e preocupação das crianças com a Festa Junina, sua realidade direta, ocasionou mudanças em nosso planejamento e início da intervenção. Coletivamente foi decidido ensaiarmos uma quadrilha para festa, motivo de grande euforia e expectativa dos alunos, bem como começarmos a proceder às estratégias diagnósticas pertinentes à pesquisa e o conhecimento das culturas e dinâmicas sociais das crianças.

Como passo inicial desta empreitada – que de início já nos mostrou a imprevisibilidade e desafios do cotidiano pedagógico ao qual também teríamos que enfrentar nesta pesquisa – nossa primeira ação com as crianças foi apresentar o projeto e convidá-las a participar de forma colaborativa e integrada.

Não diferente do nosso entusiasmo para com esta jornada, foi à recepção das crianças à nossa pesquisa. Três fatores pareceram despertar tal sentimento: a possibilidade de serem ouvidas e compreendidas no que elas tem a nos mostrar/ensinar, o fato de fazerem parte de um trabalho em que serão “protagonistas”, e a utilização de recursos tecnológicos nas intervenções (máquina fotográfica, gravador, filmadora).

Juntamente com esta conversa inicial com a turma, entregamos os questionários a serem enviados aos pais/responsáveis e a autorização a ser preenchida pelos mesmos (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – de acordo com Comitê de Ética – ver anexo) . Tal questionário além de buscar elementos de caracterização sócio-econômica dos alunos, tinha como foco principal indagações sobre a cultura midiática das crianças, principalmente suas relações com a televisão. A seguir, apresentamos as sínteses e quadros de uma parte dos questionários que foram devolvidos por 27 alunos e estão organizados em valores absolutos e relativos (%).

A grande maioria da turma possui televisão em casa (96,5%), e apenas uma criança não tem este meio de comunicação de massa em sua residência. Grande parte das famílias (69,5%) possui de 2 (duas) a 3 (três) televisões em casa e estas encontram-se equilibradamente localizadas em ambientes coletivos (51% em salas e cozinhas) e outra parte em ambientes mais íntimos dos sujeitos residentes (49% em quartos). Dados gerais sobre estas informações, seguem nos quadros abaixo:

Quadro 4: Quantidade de famílias que possui televisão

Possuem televisão?	Famílias	
	Freq. Absoluta	Freq. Relativa (%)
Sim	26	96,5%
Não	01	3,5%
Total	27	100%

Quadro 5: Quantidade de televisões por família

Quantidade de Televisão	Famílias	
	Freq. Absoluta	Freq. Relativa (%)
1 Televisão	08	30,5%
2 Televisões	13	50%
3 Televisões	05	19,5%
Total	26	100%

Quadro 6: Distribuição das televisões por locais da casa

Local	Televisões	
	Freq. Absoluta	Freq. Relativa (%)
Quartos	24	49%
Sala	20	41%
Cozinha	05	10%
Total	49	100%

Do total de televisões nos quartos das famílias (24), quase metade está presente nos quartos das crianças investigadas (11), segundo as informações prestadas pelos pais/responsáveis, o que significa que 40,5% da turma possui uma relação mais integrada e privativa com a televisão em suas residências. Sobre estes dados ver Quadros 7.

Quadro 7: Quantidade de crianças que possui televisão no quarto

Possuem televisão no quarto?	Crianças	
	Freq. Absoluta	Freq. Relativa (%)
Sim	11	40,5%
Não	16	59,5%
Total	27	100%

Diferentemente do que se observa com a televisão, o computador ainda não é uma presença na realidade da maioria dos alunos, sendo presente em menos da metade das famílias (44,5%). Se observado o acesso particular à internet, este número reduz ainda mais, atingindo apenas 6 crianças (22%), como apresenta os Quadros 8 e 9.

Quadro 8: Quantidade de famílias que possui computador

Possuem computador?	Famílias	
	Freq. Absoluta	Freq. Relativa (%)
Sim	12	44,5%
Não	15	55,5%
Total	27	100%

Quadro 9: Quantidade de famílias com acesso particular a internet

Acesso à internet?	Famílias	
	Freq. Absoluta	Freq. Relativa (%)
Sim	6	22%
Não	21	78%
Total	27	100%

No que diz respeito às relações das crianças com a televisão no ambiente familiar na concepção dos pais/responsáveis, podemos constatar que a maioria afirma que seus(as) filhos(as) assistem TV diariamente (89%) nos períodos em que não estão na escola: pela manhã (59%) e pela noite (41%).

Quadro 10: Quantidade de crianças que assiste televisão diariamente

Assiste TV diariamente?	Crianças	
	Freq. Absoluta	Freq. Relativa (%)
Sim	24	89%
Não	03	11%
Total	27	100%

Quadro 11: Períodos em que crianças assistem televisão

Período	Crianças	
	Freq. Absoluta	Freq. Relativa (%)
Manhã	23	59%
Tarde	0	0%
Noite	16	41%
Total	39	100%

Na maioria das opiniões destes adultos seus(as) filhos(as) assistem televisão regularmente (55,5%), o que pode demonstrar uma percepção de satisfação, ou de que as crianças assistem TV numa medida considerada equilibrada. Contudo, para 22,5% dos pais/responsáveis, esta exposição a televisão é considerado muito/demais, quase o mesmo percentual dos que consideram pouco (22%) o tempo que as crianças dedicam a televisão (ver Quadro 12).

Quadro 12: Distribuição das crianças pela quantidade de assistência a televisão

Quantidade de assistência a TV	Crianças	
	Freq. Absoluta	Freq. Relativa (%)
Pouco	6	22%
Regularmente	15	55,5%
Muito	4	15%
Demais	2	7,5%
Total	27	100%

Ainda podemos verificar que quase metade (44,5%) das crianças tem o hábito de assistir televisão durante alguma refeição, sendo o almoço (40%) e o café da manhã (33,5%) as principais, como mostra os Quadros 13 e 14.

Quadro 13: Quantidade de crianças que assiste televisão durante refeições

Assiste durante alguma refeição?	Crianças	
	Freq. Absoluta	Freq. Relativa (%)
Sim	12	44,5%
Não	15	55,5%
Total	27	100%

Quadro 14: Refeições em que assistem televisão

Refeição	Crianças	
	Freq. Absoluta	Freq. Relativa (%)
Café	05	33,5%
Almoço	06	40%
Janta	04	26,5%
Total	15	100%

O Quadro 15 a seguir apresenta os programas preferidos pelos alunos na opinião dos pais/responsáveis, nos mostrando que uma parcela significativa dedica sua audiência aos desenhos infantis (35%) que, se somados ao Programa da Xuxa (11,5%), Sítio do Pica-Pau Amarelo (7,5%) e demais programas infantis (4%), totalizam 58% da preferência destas crianças por produções voltadas para sua faixa etária. Em segundo lugar encontramos as novelas (13,5%), sendo que os jogos esportivos (na metade representada pelo futebol), são citados por apenas 7,5% ou 4 pais/responsáveis.

Quadro 15: Programas preferidos pelas crianças

Programas de Televisão	Crianças	
	Freq. Absoluta	Freq. Relativa (%)
Desenhos	18	35%
Novela	07	13,5%
Programa da Xuxa	06	11,5%
Sítio do Pica-Pau Amarelo	04	7,5%
Filmes	04	7,5%
Jogos Esportivos/Futebol	04	7,5%
Programas de Humor	02	4%
Programas Infantis	02	4%
Outros	05	9,5%
Total	52	100%

Quando questionados sobre a mediação que exercem na recepção televisiva de suas crianças, foi bastante expressiva a quantidade de pais/responsáveis que afirmou ter o costume de assistir televisão junto com elas (92,5%), e conversarem sobre o que assistem

na TV (92,5%). Em 59,5% das famílias existem regras na utilização da televisão pelas crianças. Tais regras estão divididas entre, não permitir programas impróprios para suas idades e a determinação de horários para assistência – dosando a preocupação com o conteúdo dos programas (qualidade) e o tempo de exposição das crianças (quantidade). Os critérios considerados impróprios pelos pais/responsáveis são: pornografia, violência, erotismo, cenas fortes, e programas agressivos. Como critérios para o estabelecimento de horários permitidos, encontramos: dedicar tempo a outras atividades, como estudar; só assistir TV pela manhã; só assistir TV pela noite; não assistir muito tarde; proibido na hora do almoço. Abaixo seguem os Quadros 16, 17 e 18 que nos mostram estes resultados.

Quadro 16: Quantidade de pais/responsáveis que assiste televisão junto com a criança

Assistem TV junto com aluno?	Pais	
	Freq. Absoluta	Freq. Relativa (%)
Sim	25	92,5% %
Não	02	7,5%
Total	27	100%

Quadro 17: Quantidade de pais/responsáveis que conversam sobre o que a criança assiste na televisão

Conversam sobre o que alunos vêm na TV?	Pais	
	Freq. Absoluta	Freq. Relativa (%)
Sim	25	92,5%
Não	02	7,5%
Total	27	100%

Quadro 18: Quantidade de famílias em que existem regras para crianças assistirem televisão

Existem regras para as crianças assistirem TV?	Famílias	
	Freq. Absoluta	Freq. Relativa (%)
Sim	16	59,5%
Não	11	40,5%
Total	27	100%

Uma segunda estratégia utilizada na sondagem inicial com os alunos, foi dar espaço para suas próprias interpretações e percepções sobre as características de suas recepções a

mídia, especialmente a TV, buscando um possível cruzamento entre os dados coletados com os pais/responsáveis e os obtidos diretamente com as crianças. Neste sentido, tentando considerar o coletivo, dedicamos uma aula a organização e execução de uma entrevista coletiva, realizada em forma de Roda de Conversa – estratégia já utilizada por nós em outros momentos do planejamento pedagógico com a turma. Para tanto utilizamos um roteiro semi-estruturado e o gravador para registro.

O Quadro 19 nos mostra um perfil dos dados obtidos com as crianças sobre as relações que estabelecem com a televisão e esporte, que em alguns casos, difere um pouco do que os pais/responsáveis afirmaram nos questionários, a saber

Quadro 19: Perfil das crianças considerando entrevista coletiva

✓ 11 crianças possuem televisão no quarto;
✓ Grande maioria gosta/adora assistir televisão;
✓ Grande maioria afirma assistir muito/demais a televisão;
✓ Período em que mais assistem: manhã e noite. Quando podem o dia todo;
✓ Brincam e assistem televisão ao mesmo tempo;
✓ Normalmente assistem televisão sozinhos ou com familiares (irmãos, pais, avós);
✓ Programas preferidos: Malhação, Cobra e Lagartos (novela) e Rebeldes;
✓ Conhecem os esportes e aprendem sobre eles através: <ul style="list-style-type: none"> • da televisão; • das experiências (prática/conversa) com outras pessoas (pais, irmãos, amigos); • observando presencialmente a prática em diversos locais (campo, praia, ginásio).

Em uma análise preliminar, podemos verificar diferenças importantes entre a percepção das crianças e adultos sobre a quantidade dedicada a televisão em seu cotidiano. Para maioria das crianças a atividade de assistir TV é uma atividade de lazer que elas “gostam/adoram”, e consideram fazer isso “muito/demais” (sem que isto seja percebido como ruim/prejudicial), como podemos perceber nas falas entusiastas das próprias crianças. Quando indagadas sobre o tempo e períodos que dedicam a esta atividade, foi quase unânime a afirmativa de que assistem a televisão o tempo todo, quando podem. Surpreendidos com esta super-exposição, perguntamos então: *mas então quer dizer que vocês assistem TV o tempo todo, não fazem mais nada?* Respondeu um dos alunos: *Claro que não! a gente brinca e vê TV ao mesmo tempo!* Esta possibilidade foi aceita pela maioria das crianças que disseram fazer outras atividades com a companhia da televisão.

Sobre os programas preferidos pelos alunos, a maioria das opiniões dividiu-se entre três atrações, a novela nacional *Cobra e Lagartos* (Rede Globo), a novela nacional *Malhação* (Rede Globo), e a novela estrangeira *Rebeldes* (SBT). Como se pode perceber, mesmo alguns citando *Desenhos*, *Programa da Xuxa*, entre outros, a grande audiência da turma, nas respostas dadas pelas próprias crianças, está dirigida para Novelas, voltadas para o público jovem e adulto, apresentando um dado diferente do que os pais relataram no questionário.

Por ultimo, tentando identificar os diferentes âmbitos e contextos nos quais as crianças relacionam-se com o esporte, verificamos que a cultura esportiva das crianças é construída a partir de três vias: através da experiência de sua prática com outras pessoas (com irmãos, pais e amigos); através da televisão; e através da assistência presencial a jogos/práticas esportivas (em campo, ginásios, praia).

Mesmo não sendo os programas esportivos e/ou jogos a preferência das crianças, ou programas que elas dedicam recepção integral e concentrada, vários alunos afirmam aprender vendo/obtendo informações sobre esportes na televisão, em diferentes programas das emissoras.

4.2. As Concepções de Esporte das Crianças

Sabendo que as crianças já possuíam um entendimento (mesmo que provisório) sobre esporte, a partir das três relações que estabeleciam com o mesmo – pela televisão, praticando/brincando com amigos e familiares, e observando presencialmente a prática esportiva – consideramos fundamental no início de nossa intervenção buscar elementos que apontassem o significado do esporte para a turma, antes de nos debruçarmos especificamente no esporte-da-mídia.

Para tanto adotamos três estratégias: trabalho com colagens sobre os esportes, construção do Varal de Idéias (“Esporte é...”), e observação de aulas sobre a temática através de brincadeiras.

As aulas com brincadeiras sobre os esportes foram várias e desenvolveram-se durante as outras estratégias expostas. Em grupos ou coletivamente os alunos foram, de forma problematizadora, incentivados a expor seu conhecimento e vivências sobre esportes, de modo a transformá-los pedagogicamente em possibilidades lúdicas de aprendizagem e integração de todos.

O que de forma recorrente apareceu nestas aulas foi a constatação de que as crianças gostam muito de brincar com os esportes. O simples fato de trazermos uma bola (mesmo que de no-gam, ou seja, não específica de algum esporte) para as aulas, já remetia aos alunos a possibilidade de brincarmos com esportes (principalmente vôlei e futebol) ou “jogar bola” (referindo-se ao futebol).

Assim, de forma lúdica e integrada aos objetivos propostos, experimentamos algumas possibilidades de brincar com esportes, em grupos ou todos juntos, tentando refletir e propor soluções para os problemas surgidos no percurso. Problemas estes, que também revelavam significados do esporte para as crianças.

Em nossas observações e intervenções podemos perceber que o modelo institucionalizado de esporte de rendimento e suas diferentes modalidades, são os referenciais de compreensão dos alunos. Fato este compreensível, uma vez que em nossa sociedade esta é a maneira hegemônica pela qual o esporte se revela.



Foto 8 e 9: Brincando com os esportes.

Contudo, mesmo tendo o esporte de rendimento como referencial, algumas vezes percebemos que os alunos são capazes de re-significar sua prática de modo a criar novas/outras formas de brincar, adequadas a suas realidades e possibilidades. Como exemplo, podemos citar a organização de novas regras, necessárias em virtude da impossibilidade de jogar “igual” ao modelo esportivo (seja por limitações técnicas identificadas pelas crianças, ou para que todas participassem), e a improvisação de estruturas e instalações, ou até mesmo a sua eliminação. Por exemplo, jogar vôlei para as crianças também é considerado brincar em roda com a bola, numa adaptação da brincadeira de “Três Corta”, em que jogando a bola um para o outro na roda (tentando fazer o movimento de passe), na terceira jogada tenta-se “queimar” um aluno que pode

fugir. Fato este, como outros apresentados, que revela o caráter polissêmico do conceito de esportes (BETTI, 1998) para as crianças.

Questões importantes que se colocam como problemas a ser superados para além desta Unidade Temática, e que aparecem inseridos nesta tematização do esporte, é a presença no imaginário das crianças da distinção entre esportes para as meninas (vôlei) e esportes para os meninos (futebol) e, em alguns momentos a excessiva competitividade nas ações e atitudes, mesmo quando eles afirmam ser o mais importante participar.

Sobre a idéia de que existem esportes adequados para ambos os sexos, destacamos a fala de um aluno quando questionado sobre o que estava brincando: “*Futebol né, porque a gente não é mulherzinha!*” (*Diário de Campo, 09/08/2006*). Mesmo sabendo que não apenas os homens jogam vôlei, os alunos consideram este esporte jogo de mulher ou feminino, enquanto o futebol, jogo de homens ou masculino. Fato este reforçado pela prática da Educação Física de outras turmas da escola, em que as meninas jogam vôlei e os meninos futebol, e que as crianças observam no seu cotidiano.

Com relação à competitividade, este também parece ser um elemento muito presente nas brincadeiras das crianças sobre o esporte, em que a idéia de jogar contra o outro supera a possibilidade de jogar junto com o outro. Inúmeras vezes observamos as crianças comemorando exaustivamente a vitória e rindo dos perdedores que ficavam muito tristes, fazendo com que a idéia de ganhar e competir sobreponha-se à possibilidade de cooperar e participar.

Outra estratégia adotada para identificar a concepção e compreensão de esporte para as crianças foi a organização de dois trabalhos solicitados como tarefas (tema de casa), depois trazidos para discussão em aulas. Ambos foram entregues juntos, no início da nossa intervenção, e consistiam em colar figuras de esportes em uma folha (ver anexo), e na outra, foi construído um varal (similar ao varal em que penduramos roupas – ver anexo) para que nos espaços determinados os alunos pendurassem suas idéias sobre o que era esporte para eles. Neste momento foi incentivado o conhecimento vindo dos próprios alunos, para que fosse possível revelar, tanto quanto possível, os seus próprios entendimentos. Para tanto, o objetivo da atividade foi explicado aos alunos, enfatizando que a estratégia não consistia em uma prova ou trabalho de avaliação (valendo nota), mas sim, um instrumento diagnóstico do que as crianças sabiam sobre o esporte e o que isto significava para elas, para que posteriormente, pudéssemos refletir e trabalhar com estas informações.

Procedida às explicações e devolução dos materiais pelos alunos, fizemos uma interpretação do conteúdo das informações coletadas. As colagens, em sua maioria, traziam exemplos de práticas consideradas esportes pelos alunos. Aqui, mais uma vez, se fazia presente a polissemia do conceito (BETTI, 1998) que abrangia desde danças, caminhadas com o cachorro, a atividades em academias e em contato com a natureza.

Por outro lado, o Varal de Idéias, além de reforçar esta constatação através de inúmeros exemplos de esportes (resposta mais freqüente), também trouxe outros elementos mais profundos de compreensão das crianças sobre o esporte, que foram agrupados em dez unidades de registros. Organizados em ordem de prevalência, estes indicadores foram: 1) Legal/Bom; 2) Saúde; 3) Prática/Exercício; 4) Brincar/Lazer; 5) Emoção/Alegria; 6) Educação/Cultura; 7) Inclusão/ Interação; 8) Manter corpo em forma; 9) Profissão; 10) Ser campeão.

A perspectiva de narrativa construída por estes dados nos apresentam a seguinte situação dos esportes para as crianças: Esporte é...

- ✓ Algo bom, legal que elas gostam;
- ✓ Algo com que podem brincar e se divertir;
- ✓ Algo que faz bem a saúde;
- ✓ Algo que praticam (enquanto exercício físico) e também aprendem (educação/cultura);
- ✓ Algo que fazem com os amigos (interação);
- ✓ Ainda pode ser profissão, deixar o corpo em forma e através dele ser campeão.

Cabe destacar que as três primeiras constatações foram as perspectivas mais presentes nas respostas das crianças, enquanto as demais, citadas apenas por alguns alunos.

Após analisarmos estes dados, levamos a constatação para a turma e construímos o Varal de Idéias na sala coletivamente, para que ele se tornasse elemento de reflexão das aulas, em que nossas idéias expostas podiam ser re-pensadas. Em duplas e trios nos organizamos para preencher as dez idéias (unidades de registro) em papéis a serem pendurados e conversamos sobre as respostas.



Foto10 e 11: Construindo o Varal de Idéias na sala com os alunos.



Foto 12 e 13: Alunos escrevendo as idéias a serem penduradas



Foto 14 e 15: Estratégia Didática - Varal de Idéias: esporte é...

Na conversa com os alunos podemos perceber que a grande maioria concordou com o conjunto de respostas da turma e identifica no esporte as idéias constituintes do varal. Todos afirmaram gostar muito de esporte e achá-lo legal/divertido, pois estabelecem com ele uma relação de brincadeira, ou seja, as crianças brincam de esportes. Ainda perceberam que nem sempre esporte é uma brincadeira, podendo ser uma profissão ou “*algo sério*”

para os atletas, que ganham muito dinheiro com isso, o que acaba remetendo a possibilidade de ser campeão.

Nesta perspectiva parece que o esporte enquanto possibilidade de ser campeão está atrelado a uma possível ascensão social que torna as pessoas vitoriosas no esporte e na vida, levando especialmente alguns meninos a sonharem em ser atletas, como um aluno nos revelou: *“Eu quero ser jogador de futebol!” (Diário de Campo: 09/08/2006)*.

A turma inteira também concordou com a afirmativa de que esporte é saúde, sendo que uma das explicações foi *“Porque as pessoas correm, ficam magras e isso faz bem a saúde (Diário de Campo 10/08/2006)”*, além de manter o corpo em forma (numa preocupação estética). Porém, percebem que algumas vezes sua prática não trás saúde, pelo contrário, machuca, faz mal, como afirmou uma aluna *“Porque às vezes pode dar chute na canela, e aí pode machucar a gente.” (Diário de Campo 10/08/2006)*, mas de maneira geral concordam e afirmam ser correto dizer que esporte é saúde.

4.3. Abordando o Esporte-da-Mídia

Procedidas algumas estratégias e intervenções com os alunos sobre suas culturas midiáticas e concepções de esporte, nos detemos nos meses de agosto e setembro a focar a questão do esporte-da-mídia com as crianças. Uma das primeiras questões trabalhadas com os alunos foi a repercussão da derrota do Brasil na Copa do Mundo de Futebol. Para tanto, pedimos autorização para professora de classe e aos alunos para utilizarmos em nossa pesquisa os desenhos produzidos pelos alunos antes da Copa e que ficaram expostos na sala, e propomos em nossas aulas a produção de um outro desenho sobre o evento após seu término.

Acreditando que o desenho podia ser uma narrativa gráfica de percepções e conhecimentos internalizados pelas crianças sobre o evento, que representa uma máxima do esporte-da-mídia, procedemos esta estratégia aliada ao diálogo e apresentação de suas produções, uma vez que as crianças atribuem significados as imagens através das palavras que interpretam o que elas fazem.

Trazemos agora algumas análises emergidas desses materiais (desenho antes e depois da Copa) e conversas com as crianças sobre os mesmos, organizados em quatro unidades de registros não excludentes entre si, que sinalizam tendências presentes na maioria dos desenhos, a saber:

Celebração do nacionalismo/patriotismo = Ao observarmos o conjunto dos desenhos podemos perceber que o sentimento de patriotismo/nacionalismo é o elemento mais presente através de alguns suportes e expressões simbólicas como, a bandeira, a camisa da seleção, e as cores verde e amarelo. Um elemento importante dentro das discussões sobre nação e pátria está no plano da identidade nacional, que conjuntamente com outras identidades culturais fazem parte do processo dialético de socialização/subjetivação do ser humano. Nos dias de hoje não podemos pensar que a identidade nacional se sobressai frente às outras, porém existem momentos, como os grandes eventos esportivos, em que observamos que a atribuição de significados à símbolos e suportes de celebração do nacionalismo ganham destaque diferenciado que nos remetem ao sentimento de pertencer a nação/pátria. Neste sentido podemos verificar que a Copa do Mundo de Futebol representa um momento das crianças/alunos exercerem a sua identidade nacional, congregando todos, até mesmo àqueles que não gostam de esportes/futebol, em uma unidade representativa que se identifica e assiste o evento em questão. Cabe ainda destacar que, mesmo após a derrota da seleção Brasileira na Copa, os desenhos traziam (em menor proporção) a celebração deste nacionalismo/patriotismo, que em um caso já projetava expectativas para as Olimpíadas através do símbolo dos anéis e a frase: “O Brasil perdeu. Agora é Olimpíadas”



Desenhos 1 e 2: Nacionalismo/Patriotismo – antes e depois da Copa.

Competitividade (vitória/derrota) = Outro elemento muito presente nos desenhos infantis foi o binômio vitória/derrota representado por este evento, que enfatiza na compreensão das crianças a competitividade. Expresso principalmente através de medalhas, troféu, pódios, placares, frases, esta noção que é característica intrínseca ao esporte, aparece com destaque nas representações das crianças. A expectativa da vitória,

mesmo que a qualquer preço, e a frustração da derrota injustificável, sinalizam questões importantes que o esporte propaga e que precisam ser refletidas no âmbito da Educação Física escolar. Assim, julga-se o evento a partir do resultado que ele teve para a seleção brasileira, como escreveu uma aluna junto a um desenho de boneco chorando com a bandeira do Brasil: “*Buá, o Brasil perdeu não gostei desta Copa*”. Junto com esta perspectiva os alunos trazem informações sobre seus adversários que, em clima de rivalidade, são expressadas antes do evento, sendo a rivalidade com os anfitriões Alemães a mais presente.



Desenhos 3 e 4: Competitividade (vitória/derrota) – antes e depois da Copa.

Exaltação do ídolo (individualismo) = Uma terceira observação feita nos desenhos foi em relação à exaltação da figura do ídolo esportivo, expresso principalmente na figura de Ronaldinho Gaúcho, Ronaldo Fenômeno e, posteriormente ao evento, o jogador Zidane. Especialmente em relação aos ídolos brasileiros as crianças demonstram ter informações a seu respeito, sabendo na maioria das vezes o número de suas camisas na seleção. Os ídolos individualizam a presença da seleção na competição, através da personificação do Brasil ou brasileiro na Copa, aparecendo como destaques na possível vitória e representação destes momentos (ídolos fazendo o gol, ídolos no pódio, ídolos com troféus/medalha), e na triste derrota (ídolos sofrendo o gol, ídolos chorando, ídolos no último lugar do pódio). No caso do jogador Zidane, que aparece em desenhos feitos depois

da Copa, um desenho interessante retrata o jogador fazendo o gol de cabeça na vitória da França sobre o Brasil, sendo que na realidade, não foi o mesmo que fez o gol, apenas ajudou. Acreditamos que esta condição de ídolo, representativo da seleção e de seu desempenho, confere ao imaginário infantil elemento que explica a vitória/derrota dos times a partir da figura deste personagem (ídolo). Sobre isso a mídia exerce influência para a “semiformação cultural” (ADORNO,1996) via conhecimento fornecido sobre esporte em que cria estratégias para a construção do ídolo esportivo, privilegiando principalmente a mobilidade sociológica e ascensão social. Para tanto, utiliza sua biografia com ênfase nas diferenças sócio-econômicas da origem ao atual *status* desse ídolo. Pires (2002) explica essa situação

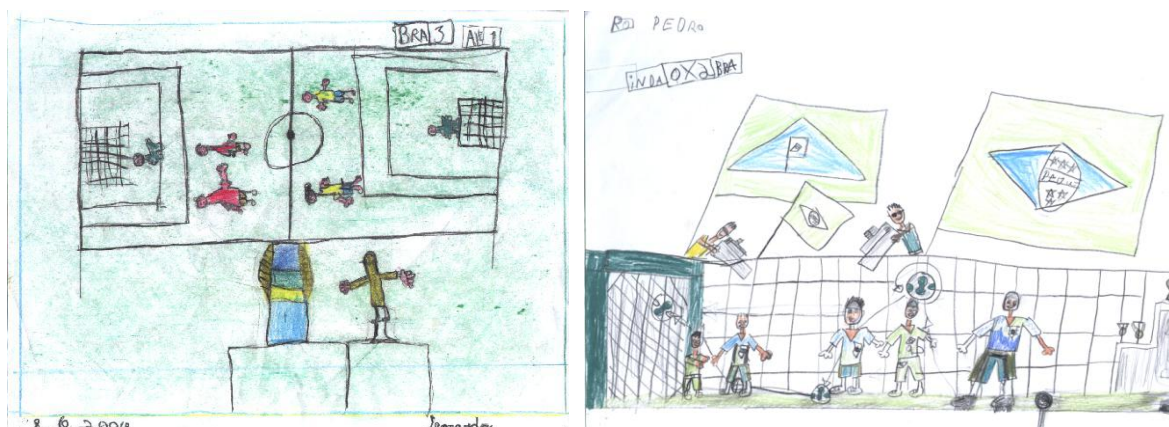
a mensagem subrepticamente veiculada neste discurso funciona como confirmação do modelo social hegemônico, apresentando como justo e aberto à mobilidade no interior de suas classes para quem tem competência para tanto, servindo também para promover o conformismo enquanto falso parâmetro para aqueles que não conseguem.” (p. 64)



Desenhos 5 e 6: Exaltação do Ídolo (individualismo) – antes e depois da Copa

Espetacularização Esportiva = Finalizando as constatações, ainda verificamos um outro eixo temático presente nos desenhos que se refere à representação da Copa do Mundo de Futebol como evento esportivo espetacularmente construído através de inúmeros elementos, entre eles a presença da mídia/ TV, o estádio de futebol, os torcedores, as grandes jogadas entre outros. É importante destacar que esta característica aparece, em sua maioria, nos desenhos realizados depois da Copa, em que os alunos puderam constatar elementos deste evento através da assistência aos jogos, e discussões oriundas da tematização do esporte-da-mídia nas aulas de Educação Física. Todavia parece haver que, no conjunto dessas representações, a Copa do Mundo de Futebol aparece como

um grande evento esportivo, em que alguns elementos compõem esta criação, como: a mediação efetuada pela TV, ou seja, a Copa chega até nós através deste meio de comunicação; o cenário é construído em estádios com muitos torcedores e arquibancadas; os ídolos fazem belas jogadas que culminam com o gol; e para finalizar existe a premiação aos vencedores, podendo ser o troféu o Oscar. Sobre este fato, de em alguns desenhos o troféu ser representado pela estatueta do Oscar americano, acreditamos que isso pode ser em virtude da Copa representar no imaginário infantil um espetáculo em que “celebridades” serão premiadas, e ainda devido ao fato de que aspectos da cultura norte-americana foram mundializados pela mídia, e fazem parte de muitos desenhos infantis assistido pelas crianças.



Desenhos 7 e 8: Espectacularização Esportiva – antes e depois da Copa.

Tendo a Copa do Mundo de Futebol como tema gerador para inserir as reflexões sobre o esporte-da-mídia com as crianças, propomos à turma a realização e organização da Copa de Futebol da Turma, em que todos os principais elementos que constroem este evento tele-mediado seriam representados em um jogo e posteriormente discutidos.

Assim, inicialmente identificamos junto a turma o que existe em um jogo através de um roteiro de perguntas que fazia os alunos lembrarem a constituição de uma partida transmitida pela televisão, como a observado na da Copa. Elementos como: jogadores, bola, árbitro, bandeirinha, cartão, torcida, apito, técnico foram os primeiros a serem lembrados. Porém, após indagarmos sobre o que era necessário para este evento ser mostrado pela televisão e mídia de maneira geral para as pessoas, e reconstituindo a narrativa de uma transmissão televisiva, os alunos identificaram os seguintes elementos: câmera, narrador, comentarista, repórter, fotógrafo, intervalo, propaganda. E por último,

perguntando o que tinha na camisa dos jogadores surgiu: número, desenho do time, marca e patrocinador.

Em seguida, selecionados alguns dos principais elementos para esta estratégia pedagógica, e organizamos no quadro da sala as funções de cada criança na atividade. Cada aluno escolheu sua função e ficou encarregado de organizar e preparar sua apresentação, como apresentado no quadro abaixo;

Quadro 20: Organização de funções e tarefas para Copa da Turma de Futebol

Quantidade de alunos (as)	Função	Tarefa
10 (sendo 2 meninas em cada equipe)	Jogadores	Escolher nome da equipe e patrocinador, organizar time e escalação.
14 (todas meninas, 7 para cada time)	Torcedores	Construir música e coreografia para torcer.
1	Árbitro	Preparar cartões, combinar regras com times.
1	Narrador/Repórter	Apresentar jogo/evento, fazer comentários e narração.
1	Repórter	Fazer entrevistas/perguntas com jogadores e torcedores.
2	Câmera	Filmar evento. Aprender a usar filmadora.
1	Fotógrafo	Fotografar evento. Aprender a usar a máquina fotográfica.

Apenas duas meninas quiseram ser jogadoras, ficando uma em cada equipe, e sendo bem aceitas por esta escolha pela turma. As meninas que ficaram como torcedoras traduziram esta função como animadoras de torcida, presentes em esportes americanos veiculados em filmes, e se organizaram de acordo com esta perspectiva fazendo coreografias, músicas e combinando roupas. Um aluno se indicou para árbitro, preparando os materiais necessários e combinando as regras. A função de narrador e comentarista foi agregada em virtude de não haver outros interessados, sendo realizada por um mesmo aluno. A princípio seriam dois repórteres, mas devido à desistência de uma menina, apenas uma aluna ficou encarregada desta função, organizando as perguntas a serem feitas. As câmeras ficaram sobre a responsabilidade da professora e uma aluna. Um aluno ficou como fotógrafo, aproveitando várias aulas e momentos de organização da turma para ensaiar tal função.

Distribuídas às funções, foi dado um tempo para os alunos se organizarem em algumas aulas. A proposta foi muito bem aceita pela turma que demonstrou muito interesse, expectativa e autonomia na organização, trazendo ao longo do processo de construção da proposta contribuições e idéias. Esta estratégia mobilizou a turma e grande parte das aulas, em que decidimos mais alguns detalhes como mostra o quadro abaixo.

Quadro 21: Organização dos Times para Copa de Futebol da Turma.

	Time 1	Time 2
Nome	Turminha Vermelha	Antartida
Cor	Vermelha	Amarela
Patrocinador	Paz na Terra	Banrisul
Técnico	Parreira	Dunga

As cores das equipes foram escolhidas de acordo com os babeiros existentes na escola, sendo que os goleiros ficariam com a cor azul, para distinguirem-se dos demais jogadores. Os patrocinadores e técnicos foram escolhidos pelas equipes, sendo que um veio da influência de um aluno torcedor do Internacional do RS, que tem este banco (Banrisul) como patrocinador, e o outro sugerido por um aluno que afirmou: “*É um patrocinador de skate e surf*” (*Diário de Campo, 16/08/2006*). Os times ainda organizaram a escalação dos jogadores, escolhendo os números e posição que, assim como outras escolhas e idéias, vinham de suas relações e conhecimentos sobre o esporte.

Foi proposto coletivamente escolhermos um nome para a emissora de televisão que ficticiamente estariam fazendo a cobertura do evento. Foi sugerida inicialmente a Rede Globo, tendo aceitação de todos, até que um aluno sugeriu TV Copa da Turma e todos concordaram, mudando o nome.

A organização e participação dos alunos nesta tarefa foi além de nossas expectativas, extrapolando os momentos das aulas e as tarefas sugeridas. Todos demonstraram grande envolvimento com esta atividade, que em parte estava sendo vista como uma apresentação/espetáculo a ser apresentado pelos alunos que convidaram a professora de sala para assistir o jogo. Ainda foi trazido e construído pelos alunos um placar com folhas de papel para mostrar o resultado, e um troféu (confeccionado por um aluno) e medalha para representar a premiação final.

A seguir algumas fotos da organização da turma, tiradas pelo aluno que seria o fotógrafo e aproveitava para aprender a usar o equipamento.

play, jogador, comentarista, repórter, falta, hino, bandeirinha, medalha, chuteira, narrados, uniforme, placar. Como forma de inserir estes elementos e contexto nas aulas, utilizamos estes crachás em inúmeras brincadeiras como alerta, pega bola, entre outras, em que os alunos eram identificados pelo nome de seu crachá, e assim também procedíamos conversas/reflexões sobre esta temática com a turma.

No dia 25 (vinte e cinco) de agosto, realizamos o jogo da Copa da Turma com as crianças, em uma aula faixa, que havia sido combinada com a outra professora da turma, já que não havia duas aulas consecutivas de Educação Física no mesmo dia. Inicialmente preparamos algumas coisas como: filmadoras, máquina fotográfica, prendemos o nome dos patrocinadores nos babeiros, distribuimos os crachás dos integrantes da TV Copa da Turma, entregamos o papel com a escalação para narrador/comentarista, e distribuimos os locais das torcidas e demais integrantes.

Tudo preparado, luz do sol a brilhar, câmeras, ação! Começamos a gravar e executar a atividade proposta, cada aluno em sua função. O jogo transcorreu um pouco confuso, pois em alguns momentos os alunos é que marcavam as faltas, sem obedecer a suposta autoridade do juiz. Contudo, um jogador foi expulso pelo árbitro no segundo tempo por cometer uma falta considerada grave. As animadoras de torcida estavam bastante animadas, cantando e dançando, com roupas nas cores de seus times. Fotógrafo e câmera andavam pela beira da quadra registrando todos os momentos. Repórter aguardava intervalo e término para fazer as entrevistas. Narrador/comentarista se esforçava para driblar um resfriado que lhe acometia, e acompanhar/entender o jogo, sendo que no segundo tempo acabou desistindo da função, trocando de lugar com o fotógrafo.

O jogo teve aproximadamente 10 minutos em cada tempo, sendo que inicialmente os times entraram com o juiz (como alunos sugeriram) e posaram para foto. No intervalo a repórter entrou em ação entrevistando os jogadores. Ao final o jogo acabou 2 x 1 para Turminha Vermelha, que virou o jogo no segundo tempo, comemorando muito a vitória com seus torcedores e levantando o troféu. Do outro lado, alunos do time derrotado e torcedores choraram e ficaram tristes. Tivemos que intervir neste momento, conversando com alunos, e reforçando o objetivo de tal atividade.

Segue abaixo, algumas fotos deste evento campo, produzidas pelo aluno fotógrafo da Copa da Turma.



Foto 22 e 23: Bastidores da Copa da Turma - Câmera e preparação para entrar na quadra.



Foto 24 e 25: Jogo da Copa da Turma e entrevistas no intervalo.



Foto 26 e 27: Torcidas durante a Copa da Turma.

Como era previsível, as crianças nesta atividade reproduziram as ações e atitudes de seus papéis dentro do jogo, a partir do que vêem na televisão e dos conhecimentos de sua cultura esportiva. Todas estas constatações tinham o propósito de posteriormente virarem questões geradoras de discussão e intervenção nas aulas. Nesta perspectiva, o próximo passo de nossa ação foi assistir a filmagem do jogo com os alunos.

Como poderemos perceber nas fotos a seguir, a turma assistiu com bastante atenção e vibração ao vídeo, felizes pela possibilidade de se verem na tela. Esta questão da visibilidade dada às crianças, tanto nas fotos quanto no vídeo, nos remete a indagar quais seriam os motivos que levam estas crianças a quererem muito se ver? Foi impressionante a atenção da turma nesta restituição das imagens captadas, que de forma bastante satisfatória fez os alunos perceberem-se em algumas situações e poderem depois resgatar algumas impressões do contexto.

Devidos ao tempo limitado da aula (45 min.), não foi possível após a assistência conversarmos muito sobre o que vimos. Porém, uma observação interessante, foi que durante um período da filmagem em que o narrador parou de falar e apenas as imagens ficaram sendo veículas, a turma demonstrou certo descontentamento, afirmando ser muito chato assistir sem som/fala. Indagados sobre isto, a turma foi unânime em dizer que é muito importante a narração/comentários (discurso midiático) durante o jogo. Somente veicular as imagens é muito chato, de acordo com os alunos.

Fato este que revela uma das características do esporte-da-mídia que é percebida pelos alunos, qual seja, a ênfase no discurso esportivo, ou a falação esportiva (ECO 1982) que acaba sendo fator presente na cultura esportiva das crianças.



Foto 28 e 29: Assistindo à filmagem da Copa da Turma de Futebol.

Nas aulas que sucederam ao jogo e a assistência da filmagem, dedicamos atenção especial as observações realizadas na atividade pra continuarmos nossa intervenção. Para tanto, dedicamos uma aula à discussão/reflexão do jogo/filmagem.

Mais uma vez, utilizamos o quadro da sala, para organizar nossas idéias, que partiram do seguinte questionamento: o que vocês viram e o que tinha no vídeo observado?

Esponaneamente os alunos foram citando: torcedores, jogadores, juiz narrador, comentarista, câmera, fotógrafo, patrocinador.

Identificado alguns elementos distinguimos aqueles que compõem a cobertura televisiva e aqueles que podemos observar em qualquer jogo esportivo. Ainda anotamos que faltaram alguns elementos que compõem a mediação efetuada pela televisão como: propagandas/intervalo, re-play e tira-teima (recurso gráfico tecnológico) e melhores momentos.

Segunda os alunos os esportes que assistem ou já assistiram na televisão são: futebol, vôlei, tênis, basquete e futvolei.

Em seguida questionamos o motivo da existência de alguns elementos, e a medida que os alunos iam respondendo procedíamos uma explicação/esclarecimento sobre estas questões em relação a mídia (especificamente TV) e esporte, sendo o patrocinador o primeiro que abordamos. As respostas dadas foram transcritas da gravação da aula (31/08/2006), sendo primeiramente apontados às justificativas da existência de patrocinadores:

“ – Para atletas fazerem propagandas e divulgarem as marcas. Eles falam o nome do patrocinador, daí aparece ele na TV.”

“ – Para o time ficar melhor, pois eles dão dinheiro ”

“ – Porque eles ajudam os jogadores, eles tipo bancam assim ... dando dinheiro para os jogadores.”

“ – Para ficar mais famoso... a loja, por causa do jogador”

Com relação a propaganda nos intervalos, inicialmente os alunos disseram que existiam para que os atletas fossem no banheiro, tomar água, etc., e após mais indagações e explicações surgiram algumas respostas:

“ – Para eles ficar mais famoso e ganhar mais dinheiro, porque as pessoas vêm a propaganda do banco e depois vão lá!”

“ – Para a pessoa vê e ir lá depois, como no Mac Donald’s que as pessoas vão lá depois, e aí fica conhecido.”

“ – Tipo uma loja que vende tênis barato, aí eles vão lá direto ”

No que diz respeito aos recursos tecnológicos utilizados pela televisão, como replay, tira-teima e melhores momento, os alunos afirmaram:

“ – *Para ver de novo,*

“ – *Para se lembrar.*”

“ – *Para ficar mais emocionante.*”

Assim, de forma dialógica, participativa e explicativa fomos construindo com os alunos um entendimento sobre o esporte-da-mídia no que se refere à espetacularização de jogos esportivos, ou o que Betti (1998) chamou de *esporte tele-espetáculo*.

Por último nesta aula, identificamos junto com os alunos outros lugares da mídia televisiva em que podemos observar os esportes, sem ser em coberturas de jogos esportivos. Citando exemplos de programas, a turma identificou outros cinco espaços da programação televisiva em que encontramos esportes, como mostra o quadro abaixo:

Quadro 22: Outras possibilidades do esporte-da-mídia na programação televisiva identificadas pelas crianças

Formato Televisivo	Exemplos de Programas Citados
Jornais/ Noticiários	Jornal do Almoço (Rede Globo) Jornal Hoje (Rede Globo).
Novelas/ Séries	Malhação (Rede Globo), Páginas da Vida (Rede Globo).
Programas de Entretenimento/Variedades	Patrola (Rede Globo), Caldeirão do Huck (Rede Globo).
Programas Infantis	Programa da Xuxa.
Programas Esportivos	RBS Esportes (Rede Globo), Repórter Radical, Globo Esporte

Desta forma, os alunos foram estimulados a perceber que o esporte encontra-se presente em vários espaços da televisão, além dos jogos esportivos.

Para tentar compreender melhor o que os alunos vêem sobre o esporte nestes outros programas televisivos, propomos a organização de um teatro/encenação em grupo, sobre a veiculação do esporte nos diferentes formatos televisivos.

A turma formou cinco grupos de acordo com seus interesses: 1) Malhação = grupo que iria apresentar a novela malhação, especialmente no que diz respeito aos esportes,

identificado na figura do Prof. Peixotão (professor de Educação Física) e nas práticas de skate pelos personagens; 2) Jornal do Dia = nome criado pelas crianças, este jornal iria apresentar uma matéria com a atleta Dayane dos Santos (ginástica); 3) Programa da Xuxa = alunos iriam representar o quadro Por dentro do Assunto, em que a apresentadora Xuxa entra em um computador e falava sobre uma temática, como esportes. Também propuseram a realização da gincana/competição do Acampamento X; 4) Programa Esportivo = sem nome determinado, esta equipe decidiu fazer a cobertura e matéria sobre o jogo da Copa da Turma. 5) Programa de Entretenimento/Variedades = também sem nome determinada, a idéia das crianças era fazer um programa de entrevistas com Ronaldinho Gaúcho.

Alguns alunos demonstraram vergonha em participar da encenação, porém, mesmo sem ser obrigatória a participação no teatro, todos deveriam entrar em algum grupo e contribuir com idéias e sugestões para que outros apresentassem.

Esta atividade demorou um pouco para ser realizada, devido a inúmeros imprevistos do cotidiano escolar, o que acabou dispersando um pouco a atenção do grupo que inicialmente estava bem disposto e empolgado com a apresentação. Em uma aula que iríamos realizar a atividade, apenas oito alunos compareceram devido ao fato de somente as séries iniciais terem aula neste dia, pois os demais estavam em conselho de classe. Neste momento aproveitamos para conversar e filmar a intenção dos alunos presentes sobre a proposta.

No dia da realização da apresentação, apenas três equipes quiseram fazer a encenação. Os demais alunos demonstraram vergonha (maioria meninos) e preferiram não apresentar suas idéias. Contudo, mesmo diante dos problemas e dificuldades encontradas na realização desta apresentação, consideramos a atividade válida e rica, pois durante o processo de organização mais uma vez a turma demonstrou participação e interesse, apresentando bastantes dados relevantes para nossa pesquisa e intervenção.

A seguir, algumas fotos do teatro/dramatização.



Foto 30: Assistindo ao teatro/encenação



Foto 31: Encenação do Programa da Xuxa



Foto 32: Encenação do Jornal do Dia



Foto 33: Entrevista com Dayane dos Santos



Foto 34 e 35: Entrevista com jogadores da Copa da Turma.

Como combinado, a primeira equipe apresentou o Programa da Xuxa, dançando e cantando música antes de apresentar o quadro “Por dentro do Assunto”, que na ocasião falou de futebol e da derrota do Brasil na Copa. Em seguida representaram uma competição de futebol do “Acampamento X”, em que equipes mistas (assim como no

programa original), disputam provas. A equipe vencedora comemorou a vitória e debochou dos perdedores.

A equipe responsável pelo Jornal do Dia apresentou inicialmente a previsão do tempo, e posteriormente as apresentadoras divulgaram uma matéria sobre a atleta Dayane dos Santos que havia quebrado a perna. Assim, entrava a repórter entrevistando a atleta:

REPÓRTER: “ - Você queria estar melhor para fazer exercício?”

ATLETA: “ - Sim.”

REPÓRTER: “ - Você gosta de fazer atletismo?”

ATLETA: “ - Sim, me acalma e me sinto melhor.”

(Diário de Campo, 29/09/2006)

Em seguida o jornal ainda apresentou uma matéria sobre uma menina que morreu ao cair de uma ponte e entrevistou a mãe dela.

O terceiro grupo a se apresentar mostrou uma entrevista com os jogadores da Copa da Turma, um denominado de Ronaldinho Gaúcho (jogador 1).

REPÓRTER: “ – Como você se sente por ter ganhado a Copa da Turma?”

JOGADOR 1: “ - Feliz por ter ganhado, principalmente o título.”

REPORTER: “ – Você gosta do esporte que faz?”

JOGADOR 1: “ - Sim, muito ””

(Diário de Campo, 29/09/2006)

Em seguida o repórter entrevista um jogador que perdeu o jogo da Copa da turma:

REPÓRTER: “ – O que você achou da derrota?”

JOGADOR 2: “ – Muito ruim, mas é melhor participar do que perder..”

REPÓRTER: “ – O que você sentiu quando fizeram o gol?”

JOGADOR 2: “ – Indeciso, pois não sabia se ia ganhar ou não.”

(Diário de Campo, 29/09/2006)

Como podemos perceber através de toda a nossa intervenção que, encerrou com esta reflexão sobre outras possibilidades do esporte-da-mídia, as crianças possuem bastantes informações e conhecimentos sobre o esporte, oriundos desta sua grande inserção nos meios de comunicação e em suas culturas lúdicas.

Mesmo que de forma não tão organizada, as crianças percebem algumas especificidades do esporte-da-mídia e identificam sua presença como pauta de discussão de inúmeros programas televisivos bem como nas propagandas publicitárias.

Contexto este que acaba por revelar evidências de algumas representações do esporte-da-mídia para as crianças e que iremos abordar mais detalhadamente no próximo capítulo, em que através de uma análise transversal de todo o nosso campo de pesquisa, levantaremos algumas questões que se mostraram mais recorrentes.

CAPÍTULO 5

REFLEXÕES DOS EIXOS TEMÁTICOS: UM DIÁLOGO COM A REALIDADE DO CAMPO DE PESQUISA

5.1. Participação Infantil: visibilidade social e encantamento com a técnica

Um dos grandes pontos que merece destaque e reflexões sobre a pesquisa com crianças é o da participação infantil. Questão esta que elencamos como fundamental em toda nossa investigação por ser um determinante do acesso às culturas infantis, ao que as crianças têm a nos dizer e mostrar.

Corroborando neste sentido (da importância da participação infantil), além de nossa concepção de criança já enunciada neste trabalho, a perspectiva de que as práticas pedagógicas escolares precisam considerar os alunos parceiros ativos no seu próprio processo de esclarecimento e emancipação. Assim, nossa intervenção/projeto junto às crianças só teria sentido se assumido e conduzido por todos os sujeitos envolvidos: professora-pesquisadora e crianças, baseado em ações dialógicas e de alteridade.

No intuito de garantir e estimular este direito – de serem atores sociais ativos em suas próprias vidas – inúmeras estratégias foram adotadas ao longo de nosso trabalho com a turma, de modo que, ao final desta experiência, uma categoria de destaque oriunda do campo foi o envolvimento e colaboração das crianças.

Envolvimento não isento de problemas como, por exemplo, na Roda de Conversa, em que todos na ânsia de falar produziram um coro de vozes sobrepostas, mas revelador da necessidade que possuem em serem vistas, ouvidas e consideradas, mesmo quando se observa no plano dos discursos públicos a relevância social e visibilidade da infância.

Sarmiento e Pinto (1997) ao tratarem da visibilidade social da infância na contemporaneidade, expresso na agenda de discussão política, midiática e de investigação, chamam atenção para os paradoxos que têm sido produzidos pela sociedade ao considerar ao mesmo tempo as crianças importantes e sem importância. Sobre esta contradição Pollard (apud SARMENTO e PINTO, 1997, p. 13) afirma:

Espera-se delas que se comportem como crianças mas são criticadas nas suas infantilidades; é suposto que brinquem absorvidamente quando lhes diz para brincar, mas não se compreende porque não pensam em parar de brincar quando lhes diz para parar; espera-se que sejam dependentes quando os adultos preferem a dependência, mas deseja-se que tenham um comportamento autônomo; deseja-se que pensem por si próprias, mas são criticadas pelas suas `soluções` originais para os problemas.

Fato este que se agrava ainda mais quando consideramos os vários espaços sociais que as crianças convivem, e que são palcos de diferentes concepções de infância, implicando em relações e expectativas distintas para com sua condição.

Nesta perspectiva, a escola enquanto organização social que historicamente surge voltada para educação da criança, no período que Ramirez (apud SARMENTO, 2004) chamou de “institucionalização educativa da infância”, exerce papel importante nesta presente situação da participação das crianças à necessária instauração de uma cidadania infantil.

Os sentimentos de euforia e alegria expressados pelas crianças em nossa intervenção, por serem valorizadas em suas potencialidades, nos fizeram perceber o quanto a cultura e a sociedade ainda lhes impõe um controle e desvaloriza sua capacidade produtora.

A surpresa em seus olhares quando relatamos a intenção de construirmos juntos esta pesquisa, destacando que gostaríamos de aprender com elas sobre o que viam e produziam a partir da televisão, dando exemplos de algumas atividades/estratégias pensadas (como a Copa da Turma), deixou revelar uma condição em que normalmente as coisas em suas vidas são elaboradas pelos adultos, sem levar em conta suas opiniões e mesmo a sua participação.

Desta alegria em serem sujeitos de uma prática investigativa que buscava entendê-las e compreendê-las, vieram inúmeras contribuições. Era comum em nossas aulas ouvirmos às crianças falar: “*Silêncio, vamos contribuir, é para a pesquisa da professora!*” (Diário de Campo, 02/08/2006). Pesquisa esta que foi se tornando importante para a turma na medida em que colocava as crianças como protagonistas dentro do processo.

Protagonismo que mostrou a grande capacidade de organização e interesse dos alunos quando envolvidas na condução de seu processo educativo, como podemos perceber no comentário da professora de classe “*Eles nem dão bola mais para mim!*” [falando em tom de brincadeira], “*Só falam nisso!*” [se referindo as atividades que estávamos

realizando] (Diário de Campo, 18/08/2006). Empenho e motivação que extrapolava o espaço-tempo das aulas e invadia os outros momentos das crianças, como seu ambiente familiar. “*Minha mãe perguntou se é preciso fazer/construir um microfone*” (Diário de Campo, 18/08/2006), relatou uma aluna que seria a repórter na atividade da Copa da Turma. E ainda se revelou em iniciativas trazidas pelos próprios alunos, como o troféu e o placar (confeccionados e pensados pelos alunos fora do momento da aula).

Outro fator que identificamos como gerador deste interesse e participação das crianças foi a utilização das tecnologias ao longo do processo. A incorporação da máquina fotográfica, filmadora e vídeo em nossas aulas foi elemento motivador do envolvimento da turma em duas direções: primeiramente por um encantamento pela técnica, e posteriormente pelas possibilidades didático-pedagógicas de utilização destes recursos.

Com relação ao encantamento com a técnica, alguns autores como Belloni (2001) e Demo (1998), ao tratar da desejável incorporação dos recursos audiovisuais no planejamento escolar e dos professores, alertam para este típico comportamento dos educadores oriundo do primeiro contato com as tecnologias.

Mesmo não discorrendo sobre a relação das crianças com os instrumentos técnicos, acreditamos que o mesmo pode ser transposto para a realidade das crianças, especialmente se considerarmos que esses alunos, filhos de trabalhadores, muitas vezes não possuem acesso à essas tecnologias, o que lhes confere em maior grau o “deslumbramento” ao primeiro contato, frente a suas possibilidades e recursos.

Cabe destacar ainda que, no caso das crianças, esse encanto em grande parte é oriundo do desejo da visibilidade, ou seja, da alegria e necessidade que as crianças demonstraram em querer se verem. Questão esta que não conseguimos aprofundar no campo, mas que pode ser pensada à luz dos paradoxos da visibilidade da infância contemporânea, que ainda produz o desejo infantil de serem vistas, ouvidas e consideradas, bem como em uma relação com a lógica do “mundo-imagem” (SONTAG, 2004) em que, cada vez mais, o apelo à imagem toma conta das relações sociais.

Contudo, num segundo momento, após a incorporação destas tecnologias na rotina dos trabalhos e das intenções pedagógicas, foi possível superar, em certa medida, este fascínio técnico pelas possibilidades pedagógicas que eles podem nos oferecer. Desafio este destacado por Demo (1998) como tarefa crucial aos educadores: tornar estes recursos educativos.

Neste sentido, a utilização do vídeoprocesso (FERRÉS, 1996b), e principalmente a restituição das imagens aos alunos, no intuito de servir como potencializador de reflexões,

serviu para que este recurso técnico atendesse aos propósitos educativos, na medida em que

Ao entrar em contato com a sua imagem no vídeo, a criança pode ver-se como um outro, instaurando consigo própria uma relação alteritária, caracterizada por um distanciamento crítico sobre suas atitudes, falas, olhares, sentimentos e representações. É obvio que esse distanciamento não se desencadeia pela pura e simples presença do vídeo, mas principalmente pelo diálogo com as outras crianças e com os adultos que ele potencializa. (SALGADO, PEREIRA, e SOUZA, 2005,p.21)

Ao longo da intervenção nosso esforço então se deu para que o significado dessa participação envolvesse as três questões imbricadas na sua plenitude, apontadas por Sarmiento (2005a) como: um dispositivo pedagógico, uma necessidade simbólica e um processo político.

Como dispositivo pedagógico a participação infantil se desenvolve nas negociações relativas ao ato educativo, numa atitude voltada a atitudes democráticas no ambiente escolar. Esta premissa da participação em nossa pesquisa foi bastante exercitada no planejamento e na negociação das ações implementadas com as crianças, sendo que no início de nossa empreitada ela já se fez valer, quando o desejo coletivo da turma era organizar uma quadrilha para Festa Junina da Escola.

Em alguns momentos, podemos perceber ainda que a instauração desta atitude pedagógica é um processo de aprendizagem para as crianças também, que em grande parte estão acostumadas a acatar as decisões tomadas pelos adulto. Por outro lado, quando a possibilidade de decidir coletivamente entre seus pares é proposta, existem inúmeras reclamações dos contrariados e a desvalorização do processo de escolha que, diferentemente da legitimidade³⁸ de decisão do adulto (mesmo que autoritária), precisa de conversas e diálogos para superar este estranhamento.

A participação infantil como necessidade simbólica de manifestação dos saberes que as crianças são portadoras, nos mostrou o quão importante é considerar os conhecimentos e culturas das crianças para elaboração conjunta de uma consciência ampliada. Valorizar os conhecimentos vindo de suas culturas infantis, enquanto expressão concreta de saberes/fazer sobre o mundo a sua volta, mostrou-se como um elemento

³⁸ Legitimidade esta criada historicamente a partir da pseudo-idéia de que o adulto sempre sabe o que é melhor para a criança, portanto, sabedor das escolhas a serem tomadas.

importante de condução do processo a partir da problematização e diálogo entre professor-aluno e aluno-professor.

Neste sentido, destacamos o predicativo apontado por Betti (1998) ao afirmar ser necessário a escola assumir o papel de reagrupamento e comunicação, na qual a individualização e o parcelamento das conhecimentos podem ser corrigidos e unificados, especialmente na era da comunicação de massa em que as pessoas tornaram-se receptoras individuais de inúmeras informações. Informações estas, que nos fazem perceber que as crianças percebem e produzem conhecimentos sobre o que vêem na TV.

Sarmiento (2005a, p.35), discorrendo sobre a necessidade simbólica da participação infantil como ação comunicativa e troca de saberes, afirma:

A comunicação e o intercâmbio de conhecimentos só se torna possível se a voz das crianças for considerada não como um mero elemento instrumental, a que se recorre na acção didáctica para replicar a voz do saber instituído (e, portanto, a do adulto-professor) ou para exprimir a sua incerteza e dúvida ante o conhecimento comunicado, mas como substância mesma do acto educativo: a expressão verbal de um saber (que é também incorporado de valores) que se vai construindo na exacta medida em que se exprime.

E como processo político, incluir as crianças nos espaços de decisão e comunicação, é buscar uma conscientização das estruturas sociais nas quais se pode contribuir para mudanças, especialmente nos espaços públicos.

5.2. Criança e tevê, tudo a ver!

Podemos perceber através de nossa pesquisa que a televisão ocupa um espaço nas atividades cotidianas das crianças, sendo por elas consideradas um hábito que “adoram” ou “gostam muito”, como nos foi relatado.

Realidade esta que por si só não se constitui num problema, uma vez que já é sabido que este meio de comunicação está presente na quase totalidade das famílias brasileiras e é uma atividade presente na vida da maioria dos cidadãos contemporâneos.

O que precisamos olhar com atenção é qualidade e quantidade desta recepção infantil, bem como as demais relações e interações que as crianças possuem, e que irão ser fatores decisivos das mediações que estabelecem com este meio, como nos aponta Girardello (1998). Até porque, como Brougère (1995) sugere, em alguns caso a televisão

pode se constituir em uma atividade importante sendo um suporte para suas brincadeiras, através das imagens que fornece, e que não são recebidas passivamente.

Neste sentido, nossas reflexões sobre as crianças e a televisão estarão pautadas nas especificidades apresentadas na recepção infantil e nas mediações estabelecidas em seus cotidianos.

Primeiramente cabe destacar a divergência em algumas informações colhidas com os pais/responsáveis das crianças, e suas próprias opiniões. Fato este que não consideramos como sugestivo de “mentiras”, mas reveladores de uma percepção diferenciada frente ao assunto. Sendo assim, tentando contemplar esta complexidade, lançamos mão do desafio de nas entre-linhas e no contexto mais amplo de suas realidades sócio-histórica e econômica, refletir sobre a temática.

Em relação ao tempo que as crianças dedicam à televisão, percebemos que existe um indicativo de esta ser uma atividade muito importante para elas, e algo significativo em suas vidas, como podemos perceber nas falas entusiastas quando questionadas se gostavam ou não de realizar esta atividade (ver tevê), bem como o fato de afirmarem que quando podem assistem o tempo todo, especialmente pela manhã e noite – períodos em que não estão na escola.

Considerando que mesmo não sendo uma atividade em foco em muitos casos, por afirmarem que ao mesmo tempo em que brincam também assistem TV, ou em alguns casos ainda quando almoçam, é importante destacar que este meio de comunicação está presente em grande parte de suas vidas, sendo a recepção dispersa uma característica de sua cultura midiática.

Como Ferres (1996a) apresentou, uma característica das novas gerações que nascem em meio a esta cultura audiovisual das tecnologias de informação e comunicação é o hábito de fazerem várias atividades com a presença constante da televisão (em alguns casos, o rádio), oriundos desta nova percepção hiperestimulada. Desta forma, muitas vezes, a recepção infantil não constitui uma atividade totalmente integral, mas dispersa no cotidiano de sua cultura lúdica.

Aliado ao fato de que existem momentos em que as crianças dedicam sua atenção exclusivamente a televisão, sendo conhecedoras em potencial da dinâmica e organização de inúmeros programas (como percebemos nos relatos, por exemplo, do Programa da Xuxa e na novela *Malhação*), acreditamos haver razões suficientes para acreditar que esta é uma atividade muito presente em seu cotidiano, o que nos faz supor ser o discurso midiático constituinte da dinâmica de suas culturas infantis. Pois, como afirma Sarmiento e Pinto

(1997, p. 22), “a interpretação das culturas infantis, em síntese, não pode ser realizada no vazio social, e necessita de se sustentar na análise das condições sociais em que as crianças vivem, interagem e dão sentido ao que fazem.” Desta forma, afirmam ser preciso considerar a colonização de seus mundos de vida pelos adultos, decorrente da crescente “institucionalização da infância” e do controle da escola e família, além das informações e compreensão da realidade pelos meios de comunicação de massa, que fazem da cultura infantil um universo simbólico permeável e não exclusivo da infância.

Um fato que nos chamou atenção diz respeito a presença da televisão em metade dos quartos destas crianças, o que acarreta uma relação mais próxima e autônoma com este meio, diferentemente em ambientes em que a televisão precisa ser negociada com os demais familiares, especialmente os adultos, importantes nesta mediação.

A mediação adulta é apontada como fundamental nesta relação (criança x TV), uma vez que pode agir como re-significadora do que as crianças vêem. Neste sentido, apesar das evidências contrárias, a grande maioria dos pais/ responsáveis afirma ter o costume de assistir televisão com seus filhos, bem como conversar com eles sobre o que é veiculado.

Cabe destacar a expressão de um adulto ao responder no questionário a pergunta se costumava assistir TV com seu filho: “*fora da realidade*”. Mas que realidade seria esta? É importante considerar que a atual realidade de vida da maioria das famílias brasileiras configura-se na necessidade do homem e mulher (bem como outros integrantes) exercerem uma atividade profissional remunerada para o sustento de suas famílias, precisando, na maioria dos casos, se ausentarem de grande parte do convívio familiar. Assim, limitando o tempo que dispõem para assistir televisão junto aos seus filhos ou dependentes, que o fazem em vários momentos.

Tendo consciência desta realidade de vida dos trabalhadores, aliado a outros fatores das mazelas sociais de nosso país, que em muitos casos levam a errôneas visões de “culpabilização das vítimas”, consideramos, mesmo diante das limitações impostas, uma atitude positiva esta preocupação que os pais apontam ao considerar relevante esta mediação adulta em relação à televisão, mesmo que isto não se configure em uma atividade regular ou presente no plano cotidiano, mas uma intenção desejada.

Fatores estes, no nosso ponto de vista, que reforçam a necessidade de a escola ser uma aliada no fortalecimento destas mediações frente a televisão, uma vez que:

“se a escola não ensina a assistir televisão, para que mundo está educando? (...) Se educar exige a preparação dos cidadão para uma integração reflexiva e crítica na sociedade, como serão integrados cidadão que não estiverem preparados para realizar de forma crítica aquela atividade à qual dedicam a maioria de seu tempo? (FERRÉS, 1996a, p.9)

Voltaremos a esta tarefa da educação contemporânea mais adiante, ao discutirmos os limites e possibilidades da mediação escolar. Coube apenas frisar neste momento a necessidade de complexificar esta situação dentro da realidade social, em que pais/adultos e escola precisam ser parceiros frente aos desafios propostos, especialmente neste caso, frente a mídia/TV e a infância.

Neste sentido, ainda cabe destacarmos outras situações dentro dessa recepção infantil como o que nos apresentou Sampaio (2000), ao afirmar que uma tendência crescente no consumo da mídia televisiva é o interesse das crianças por programas voltados para adultos e jovens, o que podemos perceber junto a turma pesquisada na indicação dos três programas preferidos pelas crianças: Malhação, Rebeldes e Cobras e Lagartos (novela).

Por outro lado, isto não quer supor que a audiência à programação infantil não é mais de interesse das crianças, como alerta Borges (2004) ao discorrer sobre o perigo de estender tais generalizações a outras culturas infantis. Até porque, no caso das crianças investigadas, mesmo que não sendo estes programas os mais citados/lembrados pelos alunos quando questionados, foi constatado em outros momentos que eles também assistem e tem interesse na programação infantil (especialmente do horário matutino da TV Globo).

Constatação esta que justifica a divergência nas respostas dos pais/responsáveis ao elegerem principalmente os desenhos como programas preferidos das crianças, uma vez que se constitui também em grande audiência infantil. Contudo, podemos pensar se, em alguma medida, os adultos não demonstram mais uma expectativa em relação a condição infantil e seus gostos, do que de fato suas verdadeiras preferências, uma vez que foi incipiente as citações a outros programas fora do ambiente infantil?

Por não termos aprofundado esta questão, não possuímos elementos para responder tal pergunta. O que podemos afirmar é que o interesse das crianças pesquisadas volta-se para os produtos dirigidos aos adultos/jovens, o que não quer dizer que as crianças não ligam mais para os desenhos e programas infantis.

Cabe então nesse contexto, a seguinte indagação: como se encaixaria a recepção ao esporte-da-mídia pelas crianças?

Nas respostas dos pais/responsáveis dos alunos, apenas três casos relataram espontaneamente o interesse das crianças pelos jogos esportivos. Contudo, nas conversas com as crianças, podemos perceber que, mesmo não se constituindo na predileção de consumo da maioria, a turma é unânime em afirmar que já assistiu jogos veiculados pela TV, e que dessa forma obtém informações sobre a cultura esportiva. Esta atividade tem interesse maior quando corresponde aos jogos dos times que torcem, sendo o futebol o mais visto, seguido pelo vôlei e basquete.

Ressalta-se ainda que existe uma diferença de gênero nesta recepção ao “esporte tele-espetáculo” (BETTI, 1998), sendo uma atividade que gera maior interesse por parte dos meninos, mas não uma exclusividade. Fatores históricos-culturais podem ser indicativos desta questão a partir de uma valorização desigual entre homens e mulheres na nossa sociedade, considerando “os esportes como atividade masculina extensiva às mulheres” (VAZ et al., 2001, p. 22).

Porém, como afirmaram alguns autores sobre a relação da mídia e esportes (PIRES, 2002; BETTI, 1998), é fundamental destacar que o assunto esporte não é restrito, no quadro geral da programação televisiva, às transmissões esportivas e aos programas especializados, diluindo-se ao longo de toda sua programação, desde programas infantis (como observado no Programa da Xuxa) a novelas (como observado na Malhação), passando pelos inúmeros apelos publicitários.

Neste sentido, considerando também a recepção infantil à Copa de Futebol 2006, bem como o contato através da presença do esporte-da-mídia no espectro de grande parte da programação televisiva, incluindo as de interesse das crianças, podemos considerar que a cultura esportiva da turma também é permeável à este discurso midiático esportivo e suas representações.

5.3. Esporte é legal e bom... e as crianças brincam de esportes!

Iremos agora tecer algumas reflexões sobre as representações dos esportes presente na cultura lúdica das crianças tentando cruzar os dados da realidade investigada, principalmente a partir das vozes dos próprios alunos e das observações das aulas tematizadas, buscando neste contexto elementos que possam revelar códigos e sentidos do esporte-da-mídia.

Podemos perceber que a cultura esportiva dos alunos não é construída exclusivamente pelas informações e representações da mídia/TV, mas também entrelaçada por todas as outras experiências da vida cotidiana das crianças, incluindo as relativas ao esporte. Desta forma, mesmo considerando a heterogeneidade da vida dos alunos (diferentes mediações), que constituem subjetividades particulares, iremos destacar alguns elementos recorrentes no conjunto do grupo.

Uma primeira percepção que tivemos junto às crianças é que o esporte, ou o que elas entendem por este conceito, é considerado algo significativamente positivo. O esporte é dito e visto pela turma como algo “legal” e algo de que elas gostam muito.

O esporte assim é integrado ao universo lúdico das crianças, ou seja, às estruturas e esquemas constituintes de sua cultura lúdica, possibilitando a brincadeira. Contudo, brincadeira esta não isenta de diferentes dinâmicas, permeável a interferências, e passível de contradições e conflitos, expressos principalmente pela colonização do mundo vivido infantil pelos códigos e sentidos do esporte de rendimento e da mídia/TV.

Isto porque o modelo esportivo hegemônico está estruturado no princípio do rendimento e da competição, difundido principalmente pelas meios de comunicação de massa, e tornando-se uma cultura mundializada.

Neste sentido, mesmo o esporte vindo a se tornar uma brincadeira que recebe ressignificações pelas crianças por conta de sua cultura lúdica, é importante destacar que algumas representações produzidas sobre este assunto vão ao encontro da visão positivo-funcional do esporte, que expressa, entre outros, a competitividade e o individualismo.

Bracht (1997), em seu texto “*A criança que pratica esporte respeita as regras do jogo... capitalista*”, faz uma análise crítica do modelo esportivo hegemônico a partir de uma perspectiva de classe, tecendo problemáticas sobre o papel positivo-funcional do esporte. Dentro desta perspectiva, o esporte agiria como uma forma de controle social através da veiculação dos valores e normas de comportamentos necessários a funcionalidade e desenvolvimento da sociedade capitalista. Isto porque o autor acredita que:

Precisamos entender que as atitudes, normas e valores que o indivíduo assume através do processo de socialização do esporte estão relacionados com sistemas de significados e valores mais amplos, que se estendem para além da situação imediata do esporte (BRACHT, 1997, p. 64)

Entendido desta forma, o esporte contribuiria na introjeção pelas crianças dos comportamentos fundamentais à manutenção do sistema capitalista de produção. As representações do esporte como: “ser campeão”, “vencer na vida”, “esforço pessoal”, “disciplina”, muito presente no esporte-da-mídia, são exemplos de narrativas que alimentam o imaginário social, penetrando em alguns significados expressos pelas crianças nas suas atividades lúdicas, que se relacionam sempre (querendo ou não) à cultura de movimento hegemônica da sociedade que pertencem.

Por outro lado, é importante dizer que também existem momentos em que as dinâmicas e os esquemas de brincadeiras da cultura infantil das crianças são capazes de ressignificar o conteúdo esportivo a partir dos interesses dos sujeitos envolvidos que, em grande parte, buscam através do seu *se-movimentar* interagir com as possibilidades do outro, do brinquedo, e do contexto em que se encontram. Sendo o esporte, assim, transformado em um jogo/brincadeira da cultura lúdica, produzindo representações de diversão, alegria, amizade, interação, lazer.

Compreendemos que existe uma polissemia do conceito de esporte expresso pelas crianças; que tanto pode significar a sua prática institucionalizada (por exemplo, o futebol, o voleibol), como também atividades de lazer (entre elas andar de bicicleta, e passear com o cachorro), e ainda algumas brincadeiras e jogos. Neste sentido, o esporte polissêmico como variante de manifestações da cultura lúdica, explica o grande interesse e gosto infantil. Afinal, as crianças também brincam de esporte! E a brincadeira enquanto atividade lúdica é um traço fundamental da cultura infantil, sendo condição de aprendizagem e recriação do mundo a sua volta (SARMENTO, 2004).

Em um mundo estruturado por inúmeras representações, principalmente dos adultos, as crianças agem criando e recriando, a partir de suas mediações, significados próprios e/ou reproducionistas. Especialmente sobre o esporte, que ocupa grande espaço do discurso midiático em uma pátria que veste chuteiras regularmente para acompanhar sua seleção, e agora se prepara para mais um tele-espetacularizado evento esportivo (Jogos Pan-Americanos – Rio/2007), esse predicativo de uma sobrevalorização da atividade esportiva alarga-se fortemente.

A inquestionável positividade do esporte como remédio para quase todos os males sociais, constituiu poderoso discurso que, negando as contradições, ideologias, e interesses presentes na cultura esportiva contemporânea, produz outras representações que servem à *semicultura esportiva* (PIRES, 2002) como: “esporte é saúde”, “o esporte salva”, “o esporte é corpo em forma”. Discorrendo sobre este assunto o autor ainda afirma:

Á esta compreensão banalizada da cultura esportiva, incorpora-se uma série de discursos descontextualizados, fragmentados e reducionistas sobre possíveis benefícios advindos da prática do esporte. Sua alegada relação com melhoria da sociabilidade e das condições orgânicas de saúde, a apropriação de valores morais desejáveis e, principalmente, a obtenção de formas estéticas socialmente reconhecidas como ideais, é potencializada pelo discurso midiático que, por sua capacidade de recorte/recriação da realidade, consegue produzir evidências confirmadoras e obscurecer os argumentos contrários. (p. 49)

Reforçando a construção desses significados veiculados pela mídia ,encontra-se um discurso científico legitimador, que pressupõe a relação sempre positiva da prática de atividades físicas/esportes na melhoria da saúde, deixando de considerar outros elementos mais amplos das condições e modos de vida das pessoas. Quint e Matiello Jr. (apud PIRES, 2002) apontam como consequência deste quadro o exercício físico/esporte sendo consumido pela sociedade como remédio amargo induzido pela “cultura do medo e da culpa” contra o perigo e a dor de serem diferentes ou sem saúde, não levando em conta a complexidade de ação nesta área.

É preciso considerar que esse jogo de fragilidades e resistências, apresentado pelas crianças frente a institucionalização esportiva e o discurso midiático, assume ainda algumas características particulares, oriundas das “múltiplas mediações” dos sujeitos, não sendo igual para todos.

Assim, acreditamos haver razões para afirmar que, a partir de uma análise de gênero, existem significativas diferenças na constituição da cultura esportiva entre os meninos e as meninas, fruto de um processo histórico-social desigual entre homens e mulheres, e que chega a produzir separações entre esportes/atividades de homens e esportes/atividades de mulheres.

Mesmo que essa dinâmica tenha sido alterada por mudanças culturais de conquistas das mulheres, as quais hoje ocupam mais espaços e direitos na sociedade, destacando o acesso/interesse crescente nas práticas esportivas, ainda se produzem representações discriminatórias sobre a questão de gênero, em que para algumas crianças futebol é masculino, e vôlei é feminino, reforçadas pela tendência à divisão por sexo oriunda do esporte de rendimento.

Por fim cabe lembrarmos que todo este contexto de sentidos/significados expressos pelas crianças também podem apresentar as heranças e raízes de uma Educação Física escolar a-crítica que não reconhece as relações do fenômeno esportivo com todo o contexto

sócio-econômico-político e cultural e que, portanto, educou/educa avós, pais, filhos de uma sociedade reforçando alguns desses valores e concepções. Como uma mediação institucional muito importante dentro do processo comunicacional estabelecido pela mídia/TV, a escola possui um significativo papel dentro das possibilidades de esclarecimento e emancipação dos sujeitos (crianças e jovens) e de suas culturas esportivas.

5.4. A Copa e o esporte-da-mídia: limites e possibilidades da mediação escolar

Como instituição educacional, a escola encontra-se imersa na realidade que a cerca. Seus muros não conseguem impedir que a cultura e conhecimentos oriundos desta realidade social fiquem do lado de fora de seu espaço-tempo pedagógico. Mesmo que negando ou ausentando-se frente a alguns assuntos e informações oriundas das transformações e dinâmicas sociais, ela não consegue evitar que reflexos e implicações destas recaiam em seu âmbito.

Inúmeras discussões vêm sendo feitas em torno da necessidade da escola rever a tradicionalidade de suas ações e métodos, especialmente quando observamos as grandes transformações tecnológicas no plano da comunicação e informação. Em seus dizeres, Wiggers (apud VAROTTO, 2000) enfatiza esse abismo, muitas vezes existentes, entre escola e sociedade

A sociedade e a história encontram-se em constante movimento e a escola, fixa em seu currículo, demonstra dificuldade em acompanhar esses 'novos ventos'. O descompasso entre a prática social e a prática educacional caracteriza-se enquanto um dos principais resíduos do papel controlador da escola, que, por sua vez, se sustenta em modelos pedagógicos denominados de 'tradicionais'. (p.3)

Na sociedade contemporânea, com o avanço das novas tecnologias, dos meios de informação e comunicação, verificamos que o processo de socialização e formação das futuras gerações não está mais restrito ao ambiente familiar e escolar. Televisão, computador, vídeo-games, jogos eletrônicos, vídeo, revistas, entre outros, concorrem na construção e veiculação de conhecimentos, representações e valores sobre os mais diferentes assuntos, inclusive os relativos ao esporte.

A realidade nos mostra que a cultura midiática está presente no ambiente escolar principalmente através de discursos, práticas, comportamentos, consumos, brinquedos e

brincadeiras dos alunos/receptores que a frequentam e que, muitas vezes, ainda passa despercebida ou ignorada pelos profissionais da educação. Como afirma Orofino (2005) mesmo subestimando este contexto a escola já se constitui em um ambiente de mediações situacionais através dos alunos/sujeitos que interagem sobre a cultura midiática, precisando, portanto, em muitos casos, assumir ainda sua responsabilidade enquanto mediação institucional, trazendo as conversas dos pátios e corredores para a sala de aula.

Sendo o esporte um dos principais parceiros da espetacularização midiática, expressa principalmente pela televisão, consideramos os grandes eventos esportivos o ápice desta relação e a hipertrofia do esporte-da-mídia. Isto porque eventos com a Copa do Mundo de Futebol e as Olimpíadas congregam um dos maiores índices de audiência televisiva mundial, e grandiosa organização e cobertura por parte da mídia, palco privilegiado para um outro jogo: o de interesses mercadológicos e ideológicos.

É importante destacar que a maioria destes grandes eventos esportivos chega até nós através das espetaculares telinhas da televisão, ou seja, nossa relação com estes acontecimentos é mediado tecnologicamente pelo mais poderoso meio de comunicação de massa, a TV.

A relação do esporte com a mídia/TV, neste sentido, torna-se elemento de compreensão importante que descortina alguns pontos de discussão sobre o fenômeno esportivo na atualidade e, conseqüentemente, sobre os grandes eventos esportivos; ou não poderíamos falar em (tele)espetaculares eventos esportivos?

Especialmente para o povo brasileiro, a Copa do Mundo de Futebol, realizada de quatro em quatro anos, transforma nosso cotidiano num imenso estádio esportivo. Inúmeros rituais são incorporados aos nossos hábitos diários, sendo o uso da camisa da seleção brasileira o mais comum. Ruas são enfeitadas, bandeiras penduradas, festas organizadas, em uma gigantesca atmosfera de celebração ao evento que mexe com nossa identidade e cultura.

Não diferente do que acontece com o povo brasileiro, as peças publicitárias e programas midiáticos se adaptam em conseqüência do evento, e todas as emissoras de televisão reservam considerável parte de sua programação à produção e veiculação de matérias e materiais sobre a Copa.

Realidade esta que também observamos na escola pesquisada ao absorver alguns rituais de celebração, tematizando o evento de forma isolada em diferentes disciplinas, o que também acaba por revelar a grande penetração desta atmosfera esportiva em seu ambiente, seja através das expressões e atividades que abordam temáticas relacionadas ao

assunto, ou principalmente na pauta de discussão, interação e interesse dos alunos/receptores que a freqüentam e que, como a maioria de nós, foram agendados para esta competição esportiva.

Sobre este agendamento esportivo identificado em nosso campo investigativo, Fausto Neto (2002) explica que seria a capacidade dos meios de comunicação de massa de organizar e dirigir alguns interesses, expectativas, e prazos de nossas vidas, nos ofertando temas a pensar e produtos a consumir, que se tornam pautas da agenda da discussão social.

Isto porque, segundo Guareschi (1998), são os meios de comunicação que estabelecem grande parte da agenda de discussão e interação social. Mais de 80% do que se fala na família, no trabalho, na escola, na rua etc., é o que foi apresentado pela mídia. Sendo a linguagem mediação e expressão mais característica das representações, que se legitimam no universo consensual de interação entre os sujeitos, não se pode desconsiderar esta importante instância de poder e apelo junto a cultura social na construção de conhecimentos, valores e significados sobre alguns assuntos; mas o que também não quer dizer que “pensamos exatamente nos formatos/enquadramentos sugeridos por eles [meios de comunicação de massa]” (FAUSTO NETO, 2002, p. 11).

Algumas questões abordadas em nossa intervenção sobre o esporte-da-mídia, fizeram-nos perceber que as crianças, quando estimuladas, conseguem identificar algumas características de sua mediação tecnológica espetacularizada, chegando a elaborar significados coerentes sobre os interesses mercadológicos existentes. Contudo, muitas vezes, impulsionados pela visão positivo-funcional do esporte e o patriotismo desenvolvido em momentos como a Copa, encontramos nos discursos alguns predicativos que vão neste sentido, como: a extrema competitividade, o individualismo, e principalmente a exaltação do ídolo.

Em uma discussão sobre os Jogos Olímpicos de Atenas – 2004, Pires et. all. (2005) refletem sobre a possibilidade dos atletas locais servirem de mediação cultural identificatória para a mídia “falar” de um evento global ao local, “criando a associação afetiva e imaginária de estarmos lá, competindo, através de conterrâneos, próximos ou distantes, deixando os sujeitos e as sociedades locais em conexão com o discurso universal amalgamado no universo simbólico/ritual dos jogos e seus efeitos” (p.2)

Neste sentido, a exaltação dos ídolos, como identificado nas crianças principalmente no período da Copa, constitui estratégias narrativas do agendamento esportivo para personificar o evento e transformar o ritual em mito, que atualizam as

narrativas da modernidade, a saber: coesão, harmonia, e construção e manutenção da identidade coletiva universal.

Em suas considerações sobre esta realidade percebida em grandes eventos esportivos, Pires et all. (2005, p.10) afirmam:

Cabe destacar que o esporte de alto rendimento, observado em eventos como os Jogos Olímpicos e veiculados pelos diversos agentes midiáticos, configura-se na principal referência desta dinâmica cultural denominada esporte e, por isso, povoa o imaginário social de pessoas de todas as idades, classes, gênero, etc. Assim, termina por constituir-se, também, em formador das representações sobre esporte que ocupam o campo social de atuação do professor de Educação Física, que precisa estar preparado técnica e conceitualmente para entender e interagir com tal processo em suas intervenções profissionais.

Desta forma, a escola – especialmente a pública - enquanto espaço de difusão e reflexão da cultura universal, precisa se apropriar criticamente dos assuntos de interesse e problemática social, dando-lhes um trato pedagógico capaz de questionar e prover ações de transformação que vão na direção de uma sociedade mais justa e igualitária para todos.

Como possibilidade frente ao discurso midiático, aos valores, representações e mitos que ele deseja perpetuar e construir, é preciso que a escola que se deseja transformadora aja como mediação no processo comunicacional, numa perspectiva de educação com a mídia, para a mídia e produzindo mídia.

Perspectiva esta que começamos timidamente a construir e socializar através de nossa pesquisa-intervenção na escola e que precisa ainda constituir-se em uma ação mais coletiva e engajada de todo o âmbito educacional. Assim, deixamos como incentivo neste momento às palavras de Orofino (2005, p.66), para quem:

Várias escolas já adotam iniciativas de uso dos meios no contexto pedagógico e para que isso aconteça, não existem fórmulas e receitas prontas. O que é necessário, isto sim, é a abertura e vontade política de experimentar e também correr os eventuais riscos que se revelam ao longo dos processos de criação de novos caminhos.

CAPÍTULO 6

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Reconhecer as crianças como sujeitos e não objetos de pesquisa significa, de modo comprometido e respeitoso, construir um conhecimento que ajude a legitimar a infância como grupo geracional de direitos e sobretudo produtor de cultura. Sujeitos participativos e especialistas em suas próprias vidas, as crianças merecem o foco de nossos olhares despidos de preconceitos, especialmente os oriundos da insistente visão adultocêntrica que muitas vezes subestima sua condição.

Pensar e experienciar momentos com as crianças pautados nestas perspectivas constituíram um árduo desafio de vigilância epistemológica e de alteridade, que nos fizeram perceber o quão importante é para nós professores-pesquisadores trilhar pelos tortuosos caminhos que nos levam a infância e principalmente a alguns sentidos/significados de suas ações no/com o mundo, os outros e a mídia, e sobre os quais poderemos construir uma pedagogia da infância, voltado ao esclarecimento e emancipação.

Neste sentido, buscando uma síntese reflexiva (mesmo que provisória) da investigação empreendida, trazemos para este momento as questões que guiaram nossa problemática de estudo tecendo e amarrando algumas considerações à luz dos “achados” e “descobertas” do campo de pesquisa.

As perguntas de partida elencadas na estruturação de nosso problema de investigação eram: será que as crianças compreendem as características fundantes do esporte-da-mídia? Que representações (sentidos/significados) elas constroem através dessa tele-mediação do esporte? É possível que a escola aja como mediadora institucional à esta cultura midiática, através da problematização do esporte-da-mídia nas aulas de Educação Física?

Muitas evidências nos fizeram perceber que as crianças são grandes conhecedoras da linguagem audiovisual, possuindo inúmeras informações sobre o desenvolvimento, conteúdo, e formato de alguns programas televisivos, em virtude do grande espaço-tempo que dedicam a este meio de comunicação de massa em suas vidas cotidianas.

Desta forma, além de conseguirem perceber a inserção do esporte por toda a grade de programação televisiva, quando estimulados os alunos conseguem narrar a dimensão do esporte tele-espetáculo, percebendo os elementos e recursos utilizados em sua veiculação. Contudo, afirmar que todos os interesses e dinâmicas são compreendidos ou descortinados pelas crianças é um tanto quanto simplificar esta questão, que para muitos telespectadores (independente de idade) ainda carece de maiores esclarecimentos, o que não foi diferente para a turma.

Envolvidas por este ambiente tele-mediado do esporte, que tem no futebol muitas implicações com a cultura do povo brasileiro, a cultura esportiva das crianças em muitos casos acaba reforçando as características do esporte-da-mídia, como: 1) a ênfase em um discurso sobre o esporte foi claramente percebida como um indicativo importante na recepção infantil que demonstra a necessidade de ouvir o espetáculo observado. Nessa “*falação esportiva*” muitas representações são apresentadas e veiculadas como referenciais de entendimento do fenômeno esportivo; 2) O futebol acaba sendo uma grande referência na constituição de sentidos/significados do esporte; 3) A utilização e sobrevalorização dos recursos técnicos na veiculação esportiva aparece como um destaque do produto para as crianças; 4) Os esportes e os produtos que ele veicula são interesses de consumo pelas crianças.

É certo que a mídia e a sociedade estão imbricadas de modo dinâmico na compreensão de suas relações com a cultura, ora porque a cultura esportiva mundializada da sociedade é refletida nos meios de comunicação de massa, ora porque a mídia é que alimenta esta cultura social. Nesta perspectiva dialética, não é de estranhar que alguns aspectos da cultura esportiva das crianças assumam alguns códigos desta dinâmica social entre os meios e a cultura, porém não isenta de resistências e re-significações. Como Sarmiento (2005b, p. 373) nos afirma:

As culturas da infância são resultantes da convergência desigual de fatores que se localizam, numa primeira instância, nas relações sociais globalmente consideradas e, numa segunda instância, nas relações inter e intrageracionais. (...) Este processo é criativo tanto quanto reprodutivo.

Coloca-se assim o desafio de compreendermos este processo dinâmico dentro de uma “reprodução interpretativa” (CORSARO apud SARMENTO, 2005b) por parte das crianças que também formulam interpretações da sociedade.

Interpretações percebidas nas transformações do esporte que, no entrelaçamento com as suas culturas lúdicas infantis, recebem outros significados e dinâmicas que revelam possíveis contradições a serem exploradas, quando o sentido do esporte passa a ser o de participação/lazer. Isto porque, as crianças demonstram perceber o esporte para além de sua visão hegemônica (de rendimento), que mesmo presente na maioria dos momentos, também trás as dimensões do jogo lúdico e como forma de aprendizagem.

De acordo com este contexto as representações do esporte-da-mídia em que se privilegia a competitividade, o individualismo, a obediência às regras, a mercadorização, envoltos em um discurso “*positivo-funcional*” do fenômeno esportivo, compartilham espaço na cultura lúdica das crianças com sentidos/significados de resistência e contradição, fruto de suas re-significações e interpretações infantis que ocorre na ação concreta das crianças e nas suas condições sociais.

Emerge desta relação o papel das mediações no processo comunicacional entre a mídia e seus receptores, fatores fundamentais para se pensar em uma leitura crítica e reflexiva sobre os produtos televisivos ofertados, incluindo o esporte-da-mídia que segundo Pires (2002) contribui para formação de uma “*semicultura esportiva*”.

A escola, como já destacamos, apresenta-se como um importante espaço para construção da cidadania infantil emancipada, que através de sua ação crítica e reflexiva frente aos conhecimentos e cultura de uma sociedade, precisa preparar as crianças num exercício presente de participação ativa.

Frente ao esporte-da-mídia e a sua grande capacidade de “*agendamento*” na sociedade é fundamental que a escola, através de uma tematização problematizadora, procure nestes férteis espaços de discussão social, contribuir para o fortalecimento da recepção crítica dos diferentes assuntos propostos, caso contrário, a simples celebração a-crítica, ou negação dessas temáticas, servirá a perspectivas reproducionistas de muitos discursos e representações colocados pela mídia/TV.

Assim, destacamos a urgência de se investir na contemporaneidade em práticas pedagógicas compromissadas com uma educação para a mídia, com a mídia e produzindo mídia, como uma possibilidade de comunicação crítica e esclarecida frente aos meios e cultura lúdica das crianças. Perspectiva que precisa encontrar suas bases na formação inicial e continuada de professores para que lhes seja possível o domínio técnico e conceitual necessário a leitura reflexiva e comprometida desta realidade.

Compromisso este que no encontro com os desafios de cada realidade educacional e cultura infantil possa criar estratégias e alternativas capazes de provocar mudanças, afinal

como Orofino (2005) destaca, não existem caminhos prontos ou receitas mágicas, mas sim o indicativo encontrado nas palavras de Ferreira Gullar: “(...) *caminhos não há, mas os pés na grama os inventarão*”

Com este intuito nossa intervenção junto às crianças se constituiu em duplo desafio para nossa condição de professora-pesquisadora, e por este motivo sofreu os limites e possibilidades desta escolha. Limites que aparecem na necessidade de um aprofundamento maior no universo infantil e nas suas interpretações da realidade, mas como possibilidade, buscou contribuir para uma área de intervenção social (Educação Física) que ainda carece de pesquisas aplicadas aos seus diferentes âmbitos de inserção profissional, auxiliando nos problemas concretos que desafiam a prática docente, incluindo os relativos as representações do esporte-da-mídia na cultura lúdica das crianças.

REFERÊNCIAS

- ABRAHAM, A. M. **Sociodinâmica da cultura**. São Paulo: Perspectiva, 1974.
- ADORNO, T. W. Televisão e formação. In: ADORNO, T. W. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- ADORNO, T. W; HORKHEIMER, M. **Dialética do esclarecimento**. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.
- AMORA, A. G. A. O lugar do público no Campeche. **Dissertação de Mestrado em Geociências**, Universidade Federal de Santa Catarina, 1996.
- ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro, Zahar, 1978.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, s/d.
- BARTHES, R. **A Câmera Clara**. Lisboa: Edições 70, 1981.
- BELLONI, M. L. **O que é Mídia-Educação**. Campinas: Autores Associados, 2001.
- BETTI, M. **Janela de vidro: esporte, televisão e educação física**. Campinas: Papyrus, 1998.
- _____. Esporte na mídia ou esporte da mídia? **Motrivivência**. Ano XII, n. 17, set. 2001.
- BORGES, E. **As crianças e a sexualidade que vêm na TV**. Tese de Doutorado. Campinas: Unicamp, 2004
- BOSI, A. Fenomenologia do Olhar. In: NOVAES, Adalto. (org.). **O Olhar**. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.
- BRACHT, V. **Sociologia Crítica do Esporte: uma introdução**. 2.ed. rev. Ijuí: Unijuí, 2003.
- _____. **Educação Física e Aprendizagem Social**. 2.ed. Porto Alegre: Magister, 1997.
- BROUGÈRE, G. **Brinquedo e cultura**. São Paulo: Cortez, 1995
- _____. A criança e a cultura lúdica. In: KISHIMOTO, T. M. (org.) **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira, 1998.

CAPPARELLI, S. TV e Criança: a emergência do mercado de bens culturais. In: PACHECO, E. D. P. (org.). **Televisão, Criança, Imaginário e Educação**. Campinas: Papirus, 1998

CAROLYN, E. **As cem linguagens da criança**: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

CASTANHO, S. Theodor W. Adorno e a “indústria cultural”. **Comunicarte**, v.2, n.5, p.133-148, 1985.

IV Cúpula Mundial de Mídia para Crianças e Adolescentes. Rio de Janeiro, 2004. Disponível em: <http://www.riosummit2004.com.br/>

DEBORD, G. **A sociedade do espetáculo**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.

DEMO, P. **Questões para a teleducação**. Petrópolis: Vozes, 1998.

DUMAZEDIER, J. Democratização do esporte? In: **Caderno de Lazer**, SESC/SP, n.4, maio, 1979.

DUVEEN, G. Crianças enquanto atores sociais: as representações sociais em desenvolvimento. In: GUARESCHI, P. A. e JOVCHELOVITCH, S. (orgs.). **Textos em representações sociais**. Petrópolis: Vozes, 1995.

ECO, U. **Viagem na irrealidade cotidiana**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

FAUSTO NETO, A. O agendamento do esporte: uma breve revisão teórica e conceitual. **Verso & Reverso Revista da Comunicação**, São Leopoldo: Unisinos, ano XVI, n. 34, p. 9-17, jan./jun. 2002.

FERREIRA, S. **Imaginação e Linguagem no Desenho da Criança**. Campinas: Papirus, 1998.

FERRES, J. **Televisão e Educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996a.

_____. **Vídeo e Educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996b.

FREITAG, B. **Política educacional e indústria cultural**. São Paulo: Cortes/ Autores Associados, 1989.

GAMBOA, S. S. **Qualidade-Quantidade: para além de um dualismo técnico e de uma dicotomia epistemológica**. In: SANTOS FILHO, J. C. dos e GAMBOA, S. S. (org.) Pesquisa Educacional: quantidade-qualidade São Paulo: Cortez, 1995.

GIRARDELLO, G.E.P. **Televisão e imaginação infantil: histórias da Costa da Lagoa**. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo, 1998, 349p. Tese (Doutorado em Comunicação). Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo.

_____. A Imaginação no Contexto da recepção. **Animus - Revista Interamericana de Comunicação Midiática**, Santa Maria - RS, v. II, n. 1, p. 9-24, 2003a.

_____. A quem se endereça a TV? O caso do público infantil. In: www.tvebrasil.com.br/salto. Salto para o Futuro. Debate: Televisão e Educação. Boletim 2003b.

_____. **Palestra sobre Imaginário Infantil, Proferida na disciplina Seminário Avançado em Educação Física, Infância e Juventude.** Curso de Mestrado em Educação Física CDS/UFSC, semestre 2005/2.

GOMES, P. G; COGO, D. M. (orgs.). **O adolescente e a televisão.** Porto Alegre: IEL/Ed. UNISINOS, 1998.

GUARESCHI, P. A. e JOVCHELOVITCH, S. (orgs.). **Textos em representações sociais.** Petrópolis: Vozes, 1995.

_____. O meio comunicativo e seu conteúdo. In: PACHECO, E. D. P. (org.). **Televisão, Criança, Imaginário e Educação.** Campinas: Papirus, 1998.

_____. (org.) **Os construtores da Informação: meios de comunicação ideologia e ética.** Petrópolis: Vozes, 2000.

GURAN, M. Fotografar para descobrir/ fotografar para contar. In: **Cadernos de Antropologia e Imagem.** Rio de Janeiro: UERJ, v.10, n.1, p.155-156.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. In: Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios, 2005. Disponível em: http://www.ibge.org.br/home/estatistica/populacao/trabalhoerendimento/pnad2005/sintese_pnad2005.pdf

JACKS, N. **Querência: cultura regional como mediação simbólica** – um estudo de recepção. Porto Alegre: Universidade – UFRGS, 1999.

JOBIN e SOUZA, S. Re-significando a Psicologia do Desenvolvimento: uma contribuição à pesquisa da Infância. In: KRAMER, S. e LEITE, M. I. (orgs.). **Infância: fios e desafios da pesquisa.** Campinas/ São Paulo: papirus, 1996.

KEHL, M. R. O espetáculo como meio de subjetivação. In: BUCCI, E.; KEHL, M. R. (orgs.) **Videologias: ensaios sobre televisão.** São Paulo: Boitempo, 2004.

KENNEDY, D. as raízes do estudo da infância; história social, arte e religião. In: KoHAN, W. O; KENNEDY, D. (orgs.). **Filosofia e Infância: possibilidades de um encontro.** Petrópolis: Vozes, 1999.

KUNZ, E. **Educação Física: ensino & mudanças.** 2.ed. Ijuí: Unijuí, 2001.

LINS DA SILVA, C. D. **Muito além do Jardim Botânico.** São Paulo: Summus, 1985.

LISBÔA, M. M. et al. Levantamento da Produção em Educação Física e Mídia. Relatório Preliminar de Pesquisa. 2005. Disponível em: <http://www.nepef.ufsc.br/labomidia/pesquisa/relatorioParcialPesquisa.pdf>

LISBÔA, M. M. Mídia Esportiva e Educação Física Escolar: um estudo de recepção para compreensão de sentidos/significados. CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 13, out/2003. **Anais...** Caxambu-MG: CBCE, 2003. 1 CD-ROM

_____. Televisão, Representações Sociais e Cultura de Movimento: tecendo reflexões de uma trama no contexto da infância. CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 14, set./2005. **Anais...** Porto Alegre - RS: CBCE, 2005. 1 CD-ROM

MACHADO, A O vídeo e sua linguagem. In: **Pré-cinemas e Pós-cinemas**. São Paulo: Papirus, 1997.

MARTIN-BARBERO, J. América Latina e os anos recentes: o estudo da recepção em comunicação social. In: SOUSA, M. W. (org.). **Sujeito, o lado oculto do receptor**. São Paulo: ECA/USP, Brasiliense, 1995.

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

OROZCO, G. G. Hacia una dialectica de la recepción televisiva: la la estructuración de estrategias por los televidentes. In: **Comunicação & Política na América Latina**. ano 8, v. 22 a 25, p.57-73,1993.

_____. La audiencia frente a la pantalla: una exploracion del proceso de recepción televisiva. In: **Diálogos de la comunicación**. v. 30, p. 55-63, jun., 1991.

ORTIZ, R. **Mundialização da cultura**. São Paulo: Brasiliense, 1994.

PEREIRA, R. M. R. et al. Pesquisando infância e televisão: algumas considerações teórico-metodológicas. In: **www.anped.org.br**. Anais da 25º Reunião Anual da ANPED. GT16 Educação e Comunicação, 2003.

PERROTI, E. A criança e a produção cultural. In: ZILBERMAN, R. (org.). **A produção cultural para a criança**. Porto Alegre: mercado Aberto, 1982.

PIRES, G. L.. Globalização da Economia/Mundialização da Cultura. In: GONZALEZ, F. J.; FENTERSEIFER. P. E. (Orgs.). **Dicionário Crítico de Educação Física**. Ijuí: Ed.UNIJUI, p. 215-218, 2005.

PIRES, G. D. **A educação física e o discurso midiático: abordagem crítico-emancipatória**. Ijuí: Ed. UNIJUI, 2002.

_____. A mediação tecnológica do esporte como substituição da experiência formativa. **Corpo e Consciência**. n. 9, p. 23-39, jan.-jun., 2002b.

PIRES, G.D; et all. Catarinenses Olímpicos na Mídia Impressa Regional: a dialética local-global na cobertura dos Jogos Olímpicos de 2004. In: CONGRESSO SUL-BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE. 3. set/2004. **Anais...** Santa Maria: set. 2004. 1 CD-ROM

POSTMAN, N. **O Desaparecimento da Infância**. Rio de Janeiro: Graphia, 1999.

PRADO, P. D. As crianças pequeninhas produzem cultura? Considerações sobre educação e cultura infantil em creche. In: **Revista Pro-Posições**. Vol. 10, Nº1, mar., 1999.

PUCCI, B. A teoria da semicultura e suas contribuições para a teoria crítica da educação. In: ZUIN et all. (orgs.). **A educação danificada: contribuições à teoria crítica da educação**. Petrópolis: Vozes; São Carlos: UFSCar, 1998.

RANGEL, M. Representação social e produção do conhecimento: aplicações à didática. **Revista do Departamento de Psicologia da UFF**. Niterói, v.6, n.1/2, p. 27-36, 1994.

RODRIGUES, N. **A pátria em chuteiras: novas crônicas de futebol**. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

SALGADO, R.G. PEREIRA, R. M. R. JOBIN e SOUZA, S. Pela tela, pela janela: questões teóricas e práticas sobre infância e televisão. In: **Caderno Cedex**. Campinas, vol.25, n.65, p.9-24, jan./abr. 2005

SAMAIN, E. Um retorno à Câmera Clara: Roland Barthes e a antropologia visual. In: **O Fotográfico**. São Paulo: HUCITEC, 1998. (p.121-134).

SAMPAIO, I. S. V. **Televisão, publicidade e infância**. São Paulo: Annablume, 2000

SARMENTO, M. J; PINTO, M. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In: SARMENTO, M. J; PINTO, M. **As crianças. Contextos e identidades**. Portugal: Universidade do Minho, 1997.

SARMENTO, M. J. Crianças: educação, cultura e cidadania activa. Refletindo em torno de uma proposta de trabalho. In: **Perspectiva**. Florianópolis, v.23, n.1, p.17-40, jan./jul. 2005a.

_____. Gerações e Alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. In: **Educação e Sociedade**. Campinas, v.26, n.91, p.361-378, mai./ago. 2005b.

_____. As Culturas da Infância nas Encruzilhadas da Segunda Modernidade. In: SARMENTO, M. J; CERISARS, A. B. (orgs.). **Crianças e Miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação**. Portugal: ASA, 2004.

SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Org.), **Os professores e a sua formação**. Lisboa: D. Quixote e IIE, 1992.

SONTAG, S. O mundo-imagem. In: SONTAG, Susan. **Sobre Fotografia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

THIOLLENT, M. Notas para o debate sobre pesquisa-ação. In: BRANDÃO, C. R. (org.). **Repensando a pesquisa participante**. 3 ed.. São Paulo: Brasiliense, 1987.

_____. Metodologia da Pesquisa-ação. 6 ed. São Paulo: Cortez, 1994.

VAROTTO, M. A. A televisão e sua influência na cultura corporal da crianças. **Monografia de Graduação em Educação Física**. Universidade Federal de Santa Catarina. Centro de Desportos, Florianópolis: 2000.

VAZ, A. F. e COL. **Aspectos da Educação do Corpo em Ambientes Educacionais**. FUNPESQUISA/UFSC, 2001. (Relatório de pesquisa).

ANEXOS