

**UNIVERSIDADE REGIONAL DE BLUMENAU – FURB**  
**CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO, ARTES E LETRAS - CCEAL**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE**  
**MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**DAIANE GUCZAK**

**REPRODUÇÃO INTERPRETATIVA DAS CRIANÇAS EM RELAÇÃO AOS  
CONTEÚDOS DIGITAIS: UM ESTUDO DE SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA  
EM CENTRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL**



Personagens (Ryder e Marshall) do desenho animado “Patrulha Canina”, autor: Marcos, 4.

**BLUMENAU**

**2020**

**DAIANE GUCZAK**

**REPRODUÇÃO INTERPRETATIVA DAS CRIANÇAS EM RELAÇÃO AOS  
CONTEÚDOS DIGITAIS: UM ESTUDO DE SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA  
EM CENTRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências da Educação, Artes e Letras da Universidade Regional de Blumenau, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação

Orientadora: Profa. Dra. Rita de Cássia Marchi

**BLUMENAU**

**2020**

Ficha catalográfica elaborada por Everaldo Nunes - CRB 14/1199  
Biblioteca Universitária da FURB

---

G921r

Guczak, Daiane, 1993-

Reprodução interpretativa das crianças em relação aos conteúdos digitais: um estudo de sociologia da infância em centro de educação infantil / Daiane Guczak. - Blumenau, 2020.

111 f. : il.

Orientador: Rita de Cássia Marchi.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Artes e Letras, Universidade Regional de Blumenau, Blumenau.

Bibliografia: p. 98-105.

1. Educação. 2. Educação de crianças. 3. Educação infantil. 4. Crianças. 5. Sociologia. 6. Sociologia da educação. 7. Mídia digital. I. Marchi, Rita de Cássia, 1961-. II. Universidade Regional de Blumenau. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

---

CDD 372.2

**DAIANE GUCZAK**

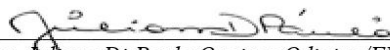
**“REPRODUÇÃO INTERPRETATIVA DAS CRIANÇAS EM RELAÇÃO AOS  
CONTEÚDOS DIGITAIS: UM ESTUDO DE SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA EM  
CENTRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL”**

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre no PPGE/ME – Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado em Educação na Universidade Regional de Blumenau – FURB, pela comissão formada pelos professores:



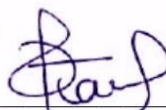
---

*Profa. Dra. Rita de Cássia Marchi/FURB  
Orientadora*



---

*Profa. Dra. Juliane Di Paula Queiroz Odicino/FMP  
Examinadora*



---

*Profa. Dra. Daniela Tomio/FURB  
Examinadora*

Blumenau, 06 de agosto de 2020

## AGRADECIMENTOS

A Deus e à Nossa Senhora.

À Rita de Cássia Marchi (minha querida orientadora) pela dedicação e atenção com a nossa pesquisa. Gratidão por ter você comigo nesta caminhada! Obrigada pelos conhecimentos compartilhados e pela parceria ao longo destes dois anos.

Aos atores sociais da pesquisa, crianças e professoras. Em especial às crianças! Obrigada pela oportunidade de aprender com vocês!

À minha família, em especial aos meus pais Lauro e Irena.

Aos meus tios Laércio e Marlene.

Aos meus amigos.

Aos amigos que fiz na FURB, em especial à Ariane Berri Riegel.

Ao querido grupo do NEICA – Núcleo de Estudos Interdisciplinar da Criança e do Adolescente, em especial à Sheila, Janete, Nis, Rosana, Georgia, Marília e Cris.

À turma do Mestrado em Educação (2018), em especial aos colegas do seminário de dissertação da linha “Educação, Cultura e Dinâmicas sociais”.

Ao PPGE/FURB, em especial aos professores que compartilharam comigo os seus conhecimentos... Rita de Cássia Marchi, Daniela Tomio, Andrea Soares Wuo, Cássia Ferri, Edson Schroeder, Tiago Ribeiro Santos, Adolfo Ramos Lamar, Celso Kraemer e Antônio José Müller.

À secretaria do PPGE/ FURB.

Aos professores Daniela Tomio, Juliane Di Paula Queiroz Odino e Edson Schroeder pela participação e contribuição no momento da qualificação e defesa da pesquisa.

Ao Programa de Bolsas Universitárias de Santa Catarina – UNIEDU/FUMDES PÓS-GRADUAÇÃO pela concessão da bolsa de estudos.

À Secretaria de Educação de Massaranduba.

Aos meus colegas de trabalho da Educação Infantil.

A todos que me apoiaram durante este percurso...

GRATIDÃO!

*Procuro despir-me do aprendi  
Procuro esquecer-me do modo de lembrar que me ensinaram,  
E raspar a tinta com que me pintaram os sentidos,  
Desencaixotar as minhas emoções verdadeiras,  
Desembrulhar-me e ser eu...”*

*Alberto Caeiro*

## RESUMO

Os conteúdos digitais fazem parte dos elementos que constituem a cultura da infância contemporânea. As informações advindas desses conteúdos são ministradas e/ou mediadas por adultos nas rotinas culturais, tanto no espaço das famílias quanto nos centros de Educação Infantil, espaço que foi o campo da pesquisa. Para o sociólogo da infância William Corsaro as crianças se apropriam de e reelaboram criativamente elementos culturais ao produzir e participar das chamadas culturas de pares, em um movimento que denomina de “reprodução interpretativa”. Neste sentido, para Manuela Ferreira, socióloga portuguesa da infância, as interpretações e compreensões que as crianças têm do mundo revelam a coexistência de uma outra realidade social que os adultos reconhecem como sendo apenas o “brincar”. Esta pesquisa de Mestrado em Educação, vinculada ao Núcleo de Estudos Interdisciplinar da Criança e do Adolescente (NEICA), do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Regional de Blumenau (FURB), tem como objetivo principal compreender a reprodução interpretativa que as crianças fazem de conteúdos digitais e que são perceptíveis nas rotinas culturais de um Centro de Educação Infantil. Os objetivos específicos são: identificar e analisar a reprodução interpretativa que as crianças da turma do Jardim, de um Centro de Educação Infantil de Massaranduba (SC), fazem de conteúdos digitais; analisar a presença do contexto cultural das crianças nas interpretações que elas fazem de conteúdos digitais e analisar como os professores selecionam os conteúdos digitais na Educação Infantil. Trata-se de investigação qualitativa que utilizou técnicas da etnografia para a geração dos dados: observação participante, conversas informais, diário de campo, entrevista semiestruturada e oficinas de desenhos e recontos de histórias. Os atores sociais da pesquisa são crianças (de três a quatro anos de idade) e professoras de uma turma de Jardim de um Centro de Educação Infantil da Rede Municipal de Massaranduba/SC. O aporte teórico da pesquisa é a Sociologia da Infância. A pesquisa traz contribuições para o âmbito acadêmico, especialmente para os estudos sociais da infância, uma vez que busca destacar o agir criativo e interpretativo das crianças pequenas na relação com os conteúdos digitais. No âmbito social, a pesquisa contribui para a compreensão do(a) professor (a) sobre a necessidade do uso pedagógico e intencional desses conteúdos. Os resultados da investigação evidenciam uma relação dialética entre as crianças e os conteúdos digitais. Ou seja, embora as crianças tenham se mostrado atores sociais, se apropriando criativamente de narrativas e imagens presentes nesses conteúdos, as usando e as transformando nas relações com seus pares, reproduziram também atitudes consumistas, estereótipos e preconceitos que são veiculados através dos conteúdos digitais (ou de sua publicidade), de maneira direta ou velada.

**Palavras-chave:** Conteúdos Digitais. Crianças. Educação Infantil. Sociologia da Infância.

## ABSTRACT

Digital content is part of the elements that make up contemporary childhood culture. The information derived from these contents is given and / or mediated by adults in cultural routines, both in the space of families and in the centers of Early Childhood Education, a space that was the field of this research. For childhood sociologist William Corsaro, children appropriate and creatively re-elaborate cultural elements when producing and participating in so-called peer cultures, in a movement he calls “interpretative reproduction”. In this sense, for Manuela Ferreira, a Portuguese childhood sociologist, the interpretations, and understandings that children have of the world reveal the coexistence of another social reality that adults recognize as just “playing”. This Master's thesis in Education, linked to the Center for Interdisciplinary Studies for Children and Adolescents (NEICA), of the Graduate Program in Education (PPGE) from the Regional University of Blumenau (FURB), has as main objective to understand the interpretative reproduction that children make of digital content and that are perceptible in the cultural routines at a Child Education Center. The specific objectives are: to identify and analyze the interpretative reproduction that children of the kindergarten class (3-4 year-old students), from a Child Education Center in Massaranduba (SC), make of digital content; to analyze the presence of children's cultural context in their interpretations of digital content and to analyze how teachers select digital content in early childhood education. This is a qualitative investigation that used ethnographic techniques to generate data: participant observation, informal conversations, field diaries, semi-structured interviews and drawing workshops and story retelling. The research's social actors are children (from three to four years old) and kindergarten teachers of a Child Education Center from the county educational system of Massaranduba/SC. The research's theoretical contribution is the Sociology of Childhood. The research brings contributions to the academic field, especially for social studies of childhood, since it seeks to highlight the creative and interpretive action of young children in relation to digital content. In the social sphere, the research contributes to the teacher's understanding of the need for pedagogical and intentional use of digital content. The investigation results show a dialectical relationship between children and digital content. That is, although children have shown themselves to be social actors, creatively appropriating narratives and images present in these contents, using and transforming them in relationships with their peers, they have also reproduced consumerist attitudes, stereotypes and prejudices that are conveyed through digital content (or its advertising), in a direct or in a veiled manner.

**Keywords:** Digital Content. Children. Child Education. Sociology of Childhood.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Desenvolvimento Linear.....	25
Figura 2 - Teia Global.....	28
Figura 3 - Escudo do 'Capitão América'.....	68
Figura 4 - Família <i>Pig</i> .....	69
Figura 5 - Família <i>Pig</i> (2).....	70
Figura 6 - Rosto da 'Mulher Maravilha'.....	72
Figura 7 - A camiseta e a máscara de ' <i>Ladybug</i> '.....	74
Figura 8 - ' <i>Ryder</i> ' - o líder da Patrulha Canina.....	83
Figura 9 - ' <i>Marshall</i> ' e ' <i>Ryder</i> ' - Personagens da Patrulha Canina.....	84

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEI	Centro de Educação Infantil
DCNEIs	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil
EI	Educação Infantil
FURB	Universidade Regional de Blumenau
JI	Jardim de Infância
NEICA	Núcleo de Estudos Interdisciplinar da Criança e do Adolescente
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
ONU	Organização das Nações Unidas
SC	Estado de Santa Catarina
SI	Sociologia da Infância
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UCDB	Universidade Católica de Dom Bosco
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina

## SUMÁRIO

<b>1 COMO SURTIU A PESQUISA?</b> .....	<b>11</b>
1.1 QUAIS OS OBJETIVOS DESTA PESQUISA?.....	16
1.2 O QUE DIZEM AS PESQUISAS JÁ REALIZADAS SOBRE ESTE ASSUNTO?.....	17
1.3 POR QUE ESTE ESTUDO É RELEVANTE?.....	20
1.4 O QUE SERÁ ENCONTRADO NOS PRÓXIMOS CAPÍTULOS?.....	22
<b>2 A CRIANÇA COMO (RE)PRODUTORA DE CULTURA: DISCUSSÕES A PARTIR DA SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA</b> .....	<b>23</b>
2.1 O CONCEITO DE “REPRODUÇÃO INTERPRETATIVA”.....	27
2.2 AS CULTURAS INFANTIS.....	30
2.3 AS MÍDIAS DIGITAIS E A(S) INFÂNCIA(S).....	35
<b>3 APRESENTANDO A METODOLOGIA DESTA PESQUISA</b> .....	<b>43</b>
3.1 PESQUISA <i>COM</i> CRIANÇAS PEQUENAS E O APORTE TEÓRICO DA SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA.....	47
3.2 TÉCNICAS DA ETNOGRAFIA EM UMA PESQUISA <i>COM</i> CRIANÇAS PEQUENAS E ALGUMAS QUESTÕES ÉTICAS.....	49
<b>4 “É A CENA DO CASAMENTO DA ELSA”:</b> REPRODUÇÃO INTERPRETATIVA DE CONTEÚDOS DIGITAIS NAS ROTINAS CULTURAIS DE UM CENTRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL.....	<b>63</b>
4.1 REPRODUÇÃO INTERPRETATIVA QUE AS CRIANÇAS DA TURMA DO JARDIM FAZEM DE CONTEÚDOS DIGITAIS.....	63
4.2 A PRESENÇA DO CONTEXTO CULTURAL NAS INTERPRETAÇÕES QUE AS CRIANÇAS FAZEM DOS CONTEÚDOS DIGITAIS.....	76
4.3 SELEÇÃO DE CONTEÚDOS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	85
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>92</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>98</b>
<b>APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (para as professoras)</b> .....	<b>106</b>
<b>APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (para os pais/responsáveis das crianças)</b> .....	<b>109</b>

## 1 COMO SURTIU A PESQUISA?

Transformar as vivências que se tem com crianças em um Centro de Educação Infantil em tema para uma pesquisa científica não é algo simples. Requer, como diria Larrosa (2002, p. 24) “um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar [...]”. Requer, portanto, “[...] suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço”.

Iniciei<sup>1</sup> minha caminhada docente como professora efetiva em um Centro de Educação Infantil no ano de 2016, na cidade de Massaranduba – SC. Passei os três primeiros anos lecionando para a turma do Berçário e, durante esse tempo, levei para os bebês (de 4 meses a 2 anos), por meio das mídias digitais<sup>2</sup> (a televisão e o projetor), desenhos animados, animações infantis e outros conteúdos em consonância com os projetos pedagógicos que eram desenvolvidos na turma. É importante destacar que, nesta pesquisa, considera-se como conteúdos digitais os desenhos animados, as animações infantis e outros conteúdos (em forma de vídeos) que as crianças assistem nos espaços do Centro de Educação Infantil. Também se faz necessário enfatizar que, a partir dos estudos de Fantin e Rivoltella (2012), compreende-se que os conteúdos digitais proporcionam outras formas de interação, socialização, transmissão simbólica para as crianças, participando, assim, das suas práticas socioculturais na produção e socialização de conhecimentos, bem como na construção de significados acerca do mundo.

Nesta ótica, Fantin e Muller (2017, p. 182) afirmam que “as crianças também são telespectadoras, internautas, possuem uma cultura de imagem diferente e outras formas de interação em relação às crianças no passado” e “isso precisa ser discutido nos espaços da educação, desde a Educação Infantil”. Neste sentido, os autores (2017, p. 182) defendem que “propiciar o contato com os diferentes artefatos tecnológicos é papel da mediação escolar e de uma educação de qualidade que assegura os direitos da infância”.

---

<sup>1</sup> Esta parte da introdução está escrita em primeira pessoa, pois se refere à experiência pessoal/profissional da pesquisadora.

<sup>2</sup> Pode-se definir as mídias digitais como um conjunto de veículos e aparelhos de comunicação baseados em tecnologia digital. Esses veículos e aparelhos permitem a distribuição ou comunicação digital de diferentes obras intelectuais, tais como: escritas, sonoras, visuais. São exemplos desses veículos e aparelhos: o computador, o telefone celular, o tablet, o disco compacto CD/DVD, a internet, a televisão digital, o jogo eletrônico, o livro digital, o rádio, o projetor etc. (MÍDIA DIGITAL, 2020).

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEIs), em seu Art. 9º, as práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem garantir experiências que “possibilitem a utilização de gravadores, projetores, computadores, máquinas fotográficas e outros recursos tecnológicos e midiáticos” (BRASIL, CNE/CEB, 2009, p. 99). Recursos como estes possibilitam novas oportunidades ao trabalho docente e garantem vivências diferenciadas para as crianças.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que norteia a Educação Básica no Brasil, apresenta seis Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento que devem ser garantidos às crianças ao longo da Educação Infantil: o ‘Brincar, Participar, Conviver, Explorar, Expressar-se e Conhecer-se’. No campo ‘Explorar’, o documento enfatiza o direito de as crianças explorarem a tecnologia. Sendo, assim, as práticas pedagógicas devem garantir às crianças o direito de explorar:

[...] movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, elementos da natureza, na escola e fora dela, ampliando seus saberes sobre a cultura, em suas diversas modalidades: as artes, a escrita, a ciência e a **tecnologia** (BRASIL, 2017, p. 36, grifo nosso).

A BNCC apresenta também os Campos de Experiência para serem trabalhados com as crianças em todas as etapas da Educação Infantil e, baseada nas DCNEIs (2009), os define como um arranjo curricular que acolhe os momentos e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, alinhando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural. Nesse sentido, o Campo de Experiência, ‘Traços, sons, cores e formas’ expõe que o trabalho pedagógico da Educação Infantil deve possibilitar às crianças conviverem com manifestações artísticas, culturais e científicas, vivenciando, assim, diferentes formas de expressão e linguagens (incluindo a audiovisual) e manipulando recursos tecnológicos:

[...] Conviver com diferentes manifestações artísticas, culturais e científicas, locais e universais, no cotidiano da instituição escolar, possibilita às crianças, por meio de experiências diversificadas, vivenciar diversas formas de expressão e linguagens, como as artes visuais (pintura, modelagem, colagem, fotografia etc.), a música, o teatro, a dança e o **audiovisual**, entre outras. Com base nessas experiências, elas se expressam por várias linguagens, criando suas próprias produções artísticas ou culturais, exercitando a autoria (coletiva e individual) com sons, traços, gestos, danças, mímicas, encenações, canções, desenhos, modelagens, **manipulação de diversos materiais e de recursos tecnológicos**. Essas experiências contribuem para que, desde muito pequenas, as crianças desenvolvam senso estético e crítico, o conhecimento de si mesmas, dos outros e da realidade que as cerca [...] (BRASIL, 2017, p. 39, grifo nosso).

Seguindo esta perspectiva, Muller (2014) defende que o uso pedagógico e intencional das tecnologias na Educação Infantil, articulado às múltiplas linguagens das crianças, amplia o repertório cultural, as possibilidades de expressão e comunicação, fazendo delas uma aliada do desenvolvimento infantil. A autora também destaca que “as crianças estão consumindo, interagindo, aprendendo com as tecnologias na cultura digital” e que “os espaços de educação infantil devem considerar essas possibilidades como o caminho para uma mediação crítica sobre as diversas condições de viver a infância na contemporaneidade” (MULLER, 2014, p. 149).

A Diretriz Curricular Municipal da Educação Infantil (2020), do município de Massaranduba, destaca, nas indicações metodológicas do Campo de Experiência ‘Escuta, fala, pensamento e imaginação’ para as turmas de Berçário, Maternal e Jardim que deve-se garantir às crianças vivências, manuseios e explorações em ambiente letrado com acesso a espaços enriquecidos com diferentes materiais, como livros, revistas, jornais, mídias tecnológicas, entre outros. Essa Diretriz também enfatizam a necessidade de oportunizar às crianças a utilização e manuseio de diversos recursos visuais e tecnológicos para a apreciação de histórias, textos, imagens, ilustrações. As indicações metodológicas que constam nesse documento foram retiradas do Currículo do Território Catarinense (2019).

No documento anterior (2011), que orientava a Educação Infantil em Massaranduba, encontram-se também sugestões de atividades que destacam a utilização de recursos tecnológicos como a televisão, o DVD, o rádio, o computador, a internet, o projetor, as câmeras fotográficas e as filmadoras.

Foi por meio de um olhar e uma escuta atenta como professora do berçário que, ao utilizar as mídias digitais<sup>3</sup> em sala, percebi que os bebês não demonstravam muito interesse por certos tipos de desenhos animados, interessando-se por aqueles em que apareciam animais como: vacas, galinhas, patos, cavalos, gatos, cachorros, etc. Percebi, portanto, que os desenhos que os bebês aparentemente mais gostavam ou que mais os estimulavam, eram os que representavam cenas próximas do seu cotidiano como, por exemplo, animais e cenas ao ar livre (fazendas, chácaras, sítios, etc.), ou seja, que ilustravam a realidade na qual a turma estava inserida, isto é, o interior da cidade de Massaranduba (SC), onde as atividades são essencialmente agrícolas.

Os bebês observavam curiosamente as cenas que passavam na telinha, respondendo aos estímulos visuais e sonoros, interagindo e participando de forma ativa, demonstrando interesse

---

<sup>3</sup> Quando comecei a lecionar os conteúdos digitais eram selecionados no Youtube, baixados e passados na televisão por meio de um pen drive, depois de um tempo, a televisão com acesso à internet possibilitou que os conteúdos fossem selecionados online e colocados para as crianças diretamente pelo Youtube.

em assistir à animação e, quando reconheciam, por exemplo, alguns animais, apontavam e falavam os seus nomes, enquanto outros imitavam os sons emitidos por estes. Os bebês não estavam ‘apenas’ assistindo a uma animação infantil, mas também estavam aguçando os sentidos, a fala, a audição e a visão, os movimentos corporais, estimulando a imaginação, a memória e a criatividade, descobrindo coisas novas por meio das imagens e dos sons, fazendo ligações entre o mundo imaginário e o mundo real.

Quando comecei a lecionar como professora de hora-atividade<sup>4</sup> para outras turmas, como o Maternal e o Jardim (crianças de dois anos a três anos e 11 meses), tive a oportunidade, também, de apreender como as crianças desta faixa etária se relacionavam com os conteúdos digitais que lhes eram apresentados. As primeiras observações me deixaram curiosa. O que antes era nítido (o interesse dos bebês por animações infantis próximas ao seu cotidiano cultural), agora, nas turmas maiores, não era mais evidente. Para Vigotski (2017, p. 17), fatores ambientais “podem ter significado e desempenhar certo papel durante uma determinada idade, dois anos depois começam a ter um significado diferente [...] a criança se modificou; em outras palavras a relação da criança com os fatores ambientais específicos alterou-se”. O autor afirma que a importância de qualquer fator do ambiente modifica-se conforme as diferentes faixas etárias.

Percebi, portanto, que as crianças do Maternal e Jardim não estavam ‘somente’ interagindo, aguçando os sentidos, estimulando a imaginação, os movimentos corporais, a criatividade e a memória, mas, estavam também se apropriando das linguagens, imagens e significados presentes nos conteúdos digitais utilizados nas aulas de musicalização<sup>5</sup> e reproduzindo de forma criativa essas informações.

O que eu havia lido no livro “Leitores, Espectadores e Internautas” de Canclini (2009, p. 42) começou a fazer sentido: “os comportamentos corporais são o cenário onde a literatura, a música e a comunicação digital tornam-se enfim visíveis”. Para este autor, as convenções acabam por atribuir aos espectadores passividade e até mesmo dependência do espetáculo, apesar de que “estudos sobre comunicações demonstram que até mesmo o consumo da mídia aparentemente mais inativa implica em apropriação e reelaboração daquilo que se vê”

---

<sup>4</sup> Uma professora de hora-atividade, normalmente fica de 2 a 4 horas por semana com a turma para desenvolver um projeto extraclasse e, neste momento, a professora regente sai da sala para planejar suas aulas.

<sup>5</sup> Musicalização era o tema do projeto “Sentipensar e vivenciar a música” que foi desenvolvido com as turmas naquela ocasião. No capítulo 3, serão apresentados mais detalhes sobre o trabalho realizado na hora-atividade. E no que se referente ao título do projeto de musicalização, este foi inspirado em um dos conceitos didáticos que fundamentam os Projetos Criativos Ecoformadores (PCE): “Sentipensar e vivenciar” (ZWIEREWICZ; TORRE, 2009).

(CANCLINI, 2009, p. 42). Concluí, assim, que as crianças, após assistirem conteúdos digitais, reproduziam de forma interpretativa e criativa as linguagens desses conteúdos. Isto é, se apropriavam dessas linguagens e as expressavam por meio de suas narrativas, brincadeiras, gestos, movimentos, desenhos.

A reprodução interpretativa que as crianças faziam dos conteúdos digitais eram perceptíveis por meio de suas ações sociais. Segundo Max Weber (1864 – 1920) “ação social” é toda ação dotada de sentido pelo sujeito que a conduz, mas que sempre leva em consideração, durante o seu desenvolvimento, a ação do outro. Para Marchi (2017, p. 620) “toda ação social é intersubjetiva e, por ser simbólica ou dotada de sentido por quem a pratica, é também comunicativa, constituindo-se, ao fim e ao cabo, em uma relação social”.

Ferreira (2009, p. 145-146) destaca que as ações sociais das crianças “revelam a coexistência de uma outra realidade social que, emergindo das suas interpretações acerca do seu mundo de vida, subjaz, fervilhante e intensa, à versão lisa e de superfície que, enquanto adultos, apenas reconhecemos como sendo brincar”. Para esta autora, o que as crianças realmente querem nos mostrar é que “embora inspiradas no mundo adulto, elas estão ativas e seletivamente a apropriar-se dele e, criativa e coletivamente, a ressignificá-lo em função dos seus interesses, necessidades e desejos”. As brincadeiras, as narrativas, os gestos, os movimentos, os desenhos, as pinturas são, assim, frutos da reprodução interpretativa que as crianças fazem a partir de suas vivências. Para esta autora, estas situações não são simples imitação ou apropriação direta do mundo adulto, mas demonstram como as crianças “através da apropriação ativa da informação e do conhecimento daquele mundo, os transformam, os reinventam, os ultrapassam, os transgridem, adequando-os às preocupações e desafios colocados na vida cotidiana do grupo de pares” (FERREIRA, 1999, p. 200).

É o sociólogo da infância, William Corsaro (2011, p. 31), quem denomina este movimento de “*reprodução interpretativa*”. O termo *interpretativo* destaca os aspectos criativos e inovadores da participação das crianças na sociedade, e o termo *reprodução* a ideia de que as crianças não apenas internalizam a sociedade e a cultura de modo linear e passivo, mas contribuem ativamente para a (re)produção e mudança cultural.

Para o autor (2011, p. 128), as crianças que passam algum tempo juntas compartilham entre si um conjunto estável de atividades, brincadeiras, rotinas, valores e interesses, produzindo assim a chamada de “cultura de pares”. O sociólogo expõe que “a produção da cultura de pares pelas crianças não é uma questão de simples imitação. As crianças apreendem

criativamente informações do mundo adulto para produzir suas culturas próprias e singulares” (CORSARO, 2009, p. 31).

Para este sociólogo (2009), as rotinas culturais são artefatos fundamentais na compreensão do conceito de reprodução interpretativa, pois fornecem às crianças a segurança e confiança necessárias para que possam se relacionar e, assim, criar ações sociais comuns, fazendo parte de um grupo. Segundo o autor (2009), as crianças se apropriam, usam e transformam a cultura simbólica da infância<sup>6</sup>, suas experiências e aprendizagens à medida que interagem nas rotinas culturais e produzem na interação com seus colegas as culturas de pares. O autor, de acordo com Geertz (1973) e Goffman (1974), destaca, ainda, que as culturas de pares são públicas, performáticas e se constituem coletivamente na tentativa de as crianças compreenderem suas vivências. Nesta ótica, faz sentido questionar: Quais as reproduções interpretativas que as crianças fazem de conteúdos digitais e que são perceptíveis durante as rotinas culturais de um Centro de Educação Infantil?

### 1.1 QUAIS OS OBJETIVOS DESTA PESQUISA?

Esta pesquisa, com aporte teórico na Sociologia da Infância, é do tipo qualitativa e utilizou técnicas da etnografia como a observação participante, registros no diário de campo, entrevista semiestruturada, conversas informais, oficinas de desenhos e reconto de histórias para a geração de dados. Os atores sociais da pesquisa foram onze crianças (de três a quatro anos de idade) e duas professoras da turma do Jardim de um Centro de Educação Infantil da Rede Municipal de Massaranduba/SC.

O objetivo principal da pesquisa, desenvolvida no Núcleo de Estudos Interdisciplinar da Criança e do Adolescente (NEICA/CNPQ), junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Regional de Blumenau (FURB), na linha Educação, Cultura e Dinâmicas Sociais, é *compreender a reprodução interpretativa que as crianças fazem de conteúdos digitais e que são perceptíveis nas rotinas culturais de um Centro de Educação Infantil*<sup>7</sup>. Os objetivos específicos são:

---

<sup>6</sup> Para Corsaro (2011) a cultura simbólica da infância é constituída de elementos advindos das mídias (desenhos, filmes e outros), da literatura e dos valores míticos.

<sup>7</sup> A presente pesquisa recebeu financiamento do Programa de Bolsas Universitárias de Santa Catarina UNIEDU/FUMDES PÓS-GRADUAÇÃO.

- a) Identificar e analisar a reprodução interpretativa que as crianças da turma do Jardim, de um Centro de Educação Infantil de Massaranduba (SC), fazem de conteúdos digitais;
- b) Analisar a presença do contexto cultural das crianças nas interpretações que elas fazem de conteúdos digitais;
- c) Analisar como os professores selecionam os conteúdos digitais na Educação Infantil.

Corsaro (2011) destaca que as informações das mídias, da literatura e dos valores míticos são mediadas pelos adultos nas rotinas culturais das crianças nos espaços das famílias e também nos Centros de Educação Infantil (CEI). No CEI é o professor que seleciona os desenhos animados, as animações infantis e os demais conteúdos digitais aos quais as crianças terão acesso. Neste sentido é que se considera importante analisar também como os professores selecionam os conteúdos digitais na Educação Infantil.

## 1.2 O QUE DIZEM AS PESQUISAS JÁ REALIZADAS SOBRE ESTE ASSUNTO?

A busca por pesquisas correlatas foi realizada (julho de 2018) nos seguintes portais: “Catálogos de Teses e Dissertações Capes”, “Periódicos Capes/MEC”, e na “Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações” (BDTD). Foram feitas várias tentativas utilizando diferentes descritores e conjuntos de palavras, dentre os quais destaca-se: ‘desenho animado’<sup>8</sup> e ‘conteúdos digitais’. No entanto, foram encontrados mais resultados (estudos correlatos) relacionados à pesquisa quando foram utilizadas, em conjunto, as palavras: ‘crianças, cultura e mídias digitais’. Esses descritores foram utilizados com o intuito de verificar o estado da arte sobre o assunto, os resultados, conceitos e aportes teóricos das pesquisas já realizadas e se estas discutiam a presença do contexto cultural nas relações entre as crianças e os conteúdos digitais.

O primeiro portal pesquisado foi o “Catálogo de Teses e Dissertações Capes”. Após serem inseridas as palavras-chave, foi selecionada o período (2013 a 2017) e aplicados os seguintes filtros:

- Grande área de conhecimento: Ciências Humanas;

---

<sup>8</sup> A utilização do descritor “desenho animado” na busca por pesquisas correlatas foi sugerida por um dos membros da Banca de Qualificação, no entanto, como já destacado no início deste capítulo, considera-se como conteúdos digitais, desenhos animados, animações infantis e outros conteúdos a que as crianças têm acesso, isto porque, elas não assistem somente desenhos animados nos CEIs, embora as apropriações e reelaborações criativas que elas fazem das linguagens desse tipo de conteúdo digital sejam as mais perceptíveis.

- Área de conhecimento: Educação;
- Área de avaliação: Educação;
- Área de concentração: Educação;
- Nome do programa: Educação;
- Biblioteca: Central.

Chegou-se ao total de 55 pesquisas, porém, não foram encontradas pesquisas que se aproximassem desta investigação.

O segundo portal pesquisado foi “Periódicos Capes/MEC”, foram seguidos os mesmos procedimentos e, após serem inseridas as palavras-chave, o período foi selecionado (2013 a 2017) e chegou-se ao total de 58 resultados. Novamente, não foram encontradas investigações que se aproximassem desta pesquisa.

O terceiro portal pesquisado foi a “Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações” (BDTD). Depois de inseridas as palavras-chave, o período foi delimitado (2013 a 2017), encontrando-se um total de 120 resultados, mas apenas 02 investigações se aproximaram desta pesquisa. Trata-se de uma dissertação (Mestrado em Educação) da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, de autoria de Neuvani Ana do Nascimento (2014), com o título “As mídias digitais como instrumentos culturais no desenvolvimento infantil”. A pesquisa se assemelha à nossa investigação, pois a autora buscou conhecer as formas de apropriação das crianças (de 4 a 5 anos) em relação às mídias digitais (computador, tablet, notebook, celular, etc.), mas se distancia deste estudo no que tange compreender as apropriações e reelaborações das crianças (de 3 a 4 anos) frente aos conteúdos digitais. As conclusões da pesquisa revelaram que as apropriações das crianças em relação às mídias digitais estão diretamente ligadas às suas reais condições de vida, se aproximando do pressuposto inicial deste estudo que é o de que os bebês interagem mais com conteúdos digitais relacionados com o seu contexto cultural.

A segunda pesquisa encontrada foi uma tese (Doutorado em Educação) realizada na Universidade Federal de Santa Catarina (USFC) de autoria de Marluci Guthiá Ferreira (2014), com o título “A cultura lúdica das crianças contemporâneas na ‘sociedade multitela’: O que revelam as ‘vozes’ de meninos e meninas de uma instituição de educação infantil”. O foco da pesquisa estava na atividade lúdica das crianças e a autora procurou analisar o atravessamento entre a cultura lúdica e a cultura midiática. A pesquisa se assemelha ao presente estudo, pois enfatizou a influência da cultura simbólica (informações advindas das mídias) sobre o brincar

das crianças e também, porque, ao buscar compreender como as crianças se relacionavam com as mídias eletrônicas na contemporaneidade, destacou as vozes das crianças pequenas (de 5 a 6 anos), de um Centro de Educação Infantil. Além disso, a pesquisa teve caráter qualitativo e interpretativo, sendo guiada pelo aporte teórico da Sociologia da Infância.

A busca por pesquisas correlatas foi feita nos principais portais (Catálogo de Teses e Dissertações Capes, Periódicos Capes/MEC e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações). Como foram encontradas somente duas pesquisas que se assemelharam com o presente estudo, resolveu-se pesquisar também no portal “Google” (a busca foi realizada no dia 08 de julho de 2018). Foram utilizadas as mesmas palavras-chave: ‘Crianças, cultura e mídias digitais’, foi selecionado o país ‘Brasil’, o idioma ‘Português’ e período (2013 a 2017), chegando-se ao um total de 142 resultados, sendo que apenas três artigos encontrados se relacionavam, de alguma forma, com a nossa proposta de pesquisa.

O primeiro artigo foi publicado no “Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB”, com o título “Mídias digitais e desenvolvimento infantil: para além de rótulos e explicações”, de Neuvani Ana do Nascimento e Joana Peixoto (2015). Nele se apresentam os estudos teóricos que subsidiaram a pesquisa acima citada “As mídias digitais como instrumentos culturais no desenvolvimento infantil” (NASCIMENTO, 2014). Neste sentido, o artigo se distancia do presente estudo, pois busca contextualizar o objeto de estudo da pesquisa “as formas de uso das mídias digitais por crianças de 4 a 5 anos” no amplo debate acerca das relações das crianças com as mídias digitais, situando-o em diferentes perspectivas teóricas. No entanto, o artigo se aproxima da presente pesquisa, pois em suas conclusões, as autoras destacam que as crianças são influenciadas, de alguma forma, pelas mensagens e conteúdos que são expostos por meio das mídias digitais. As autoras afirmam também que são complexas as relações que as crianças estabelecem com as mídias, pois as mesmas as integram em seu cotidiano, isto é, nas relações com seus pares, nas brincadeiras, no desenvolvimento da linguagem, nas significações que fazem do mundo.

O segundo artigo foi publicado na revista “Informática na Educação: teoria e prática”, com o título “Mídias e educação infantil: desafios na prática pedagógica”, de autoria de Dilton Ribeiro do Couto Junior (2013). O artigo também se aproxima desta pesquisa, pois o autor teve por objetivo principal conhecer o trabalho que as professoras da Educação Infantil vêm realizando com as mídias. O autor destaca que a televisão tem atraído a atenção das crianças pequenas na Educação Infantil, principalmente pela utilização de filmes em DVD (aqui se acrescentaria a facilidade de escolha e procura de conteúdos digitais de muitos professores que

têm, em suas salas, televisões com acesso à internet, como é o caso em muitos CEIs em Massaranduba, SC). Além disso, a pesquisa indica que os artefatos tecnológicos contribuem para que as situações educativas se tornem mais atrativas e lúdicas. Nessa ótica, encontramos pesquisas como as de Buckingham (2007) e Belloni e Gomes (2008), que destacam que as mídias digitais aguçam a imaginação e a criatividade das crianças. No entanto, Couto (2013) contrapõe que é necessário promover reflexões acerca dos usos da linguagem audiovisual no trabalho com crianças, destacando a intervenção do professor como fundamental para promover uma relação prazerosa, mas também crítica e criativa com as imagens.

O terceiro artigo, publicado na revista “Experiência”, de autoria de Gilka Elvira Ponzi Girardello e Karin Cozer de Campos (2013) tem como título “A produção narrativa das crianças no contexto das mídias”. Neste artigo as autoras apresentam narrativas orais que contêm enredos, personagens e diferentes situações que as crianças (de 5 a 6 anos) disseram ter visto na televisão ou escutado no rádio. As autoras destacam como esses meios de comunicação influenciam as produções orais das crianças, isto é, a imaginação infantil. O texto contém elementos que se aproximam desta pesquisa, pois evidencia que as crianças se apropriam e reelaboram o que veem e ouvem por meio dos conteúdos digitais, e que isto se torna perceptível através de suas narrações.

### 1.3 POR QUE ESTE ESTUDO É RELEVANTE?

A justificativa da pesquisa se dá em torno de três eixos principais. Quanto à relevância pessoal, o tema de pesquisa surgiu das inquietações advindas da experiência docente da pesquisadora com as crianças pequenas em um Centro de Educação Infantil na cidade de Massaranduba/SC. Ao perceber que as crianças não somente interagem com os conteúdos digitais, mas que se apropriavam e reelaboravam essas imagens, informações e representações, a pesquisadora se questionou sobre quais seriam as reproduções interpretativas que as crianças faziam dos conteúdos digitais, principalmente daqueles que eram assistidos por elas nos Centros de Educação Infantil.

Quanto à relevância científica, como pode ser visto no estado da arte, existem pesquisas já realizadas sobre as relações entre crianças e as mídias digitais, as quais fornecem importantes resultados em relação aos seguintes temas ou aspectos: *apropriações das crianças em relação às mídias digitais intrínsecas às suas reais condições de vida; os conteúdos advindos das mídias como povoando a cultura lúdica das crianças; integração dos conteúdos da cultura*

*simbólica no cotidiano infantil (desenvolvimento da linguagem e significados sobre o mundo); a contribuição dos artefatos tecnológicos para a atração exercida pelas atividades educativas na Educação Infantil; a necessária reflexão sobre os usos da linguagem audiovisual pelas crianças; a influência dos meios de comunicação (em especial a televisão e o rádio) nas produções orais das crianças, e conseqüentemente, o processo de imaginação e criação na infância, entre outros.*

No entanto, as mencionadas pesquisas direcionam o olhar para grupos de crianças que têm entre quatro e seis anos. Ou seja, pelos critérios que foram utilizados na busca, não foram encontradas pesquisas realizadas na Educação Infantil com crianças menores, com idade entre três e quatro anos, como é o caso desta investigação.

Os Centros de Educação Infantil são ambientes de encontro e interações para as crianças, especialmente para aquelas que frequentam a instituição em período integral, pois estas permanecem mais tempo juntas, interagem mais com os pares compartilhando interesses e ações comuns. Nesta ótica, Corsaro (2011) e Ferreira (2004) destacam que a atividade coletiva e conjunta das crianças é essencial para a reprodução interpretativa. Seguindo esta perspectiva, os espaços dos CEIs se constituem como locais privilegiados para apreender com as crianças, quais as reproduções interpretativas que elas, na condição de atores sociais, fazem dos conteúdos digitais. Frente a isto, entende-se que a pesquisa irá trazer contribuições no âmbito acadêmico, especialmente para os estudos sociais da infância, uma vez que busca destacar o agir criativo e interpretativo das crianças pequenas na relação que estabelecem com os conteúdos digitais.

Quanto à justificativa social, compreende-se que os conteúdos digitais fazem parte das rotinas culturais das crianças, seja no espaço das famílias ou nos Centros de Educação Infantil e que as linguagens desses conteúdos estão presentes nas interações, imaginação e brincadeiras das crianças pequenas. Neste sentido, a presente pesquisa contribui para saber quando e para que os conteúdos digitais estão sendo utilizados nesse espaço e, principalmente, para a compreensão do (a) professor (a) sobre a necessidade do uso pedagógico e intencional dos conteúdos digitais.

#### 1.4 O QUE SERÁ ENCONTRADO NOS PRÓXIMOS CAPÍTULOS?

Nesta seção apresenta-se a estrutura desta dissertação.

O segundo capítulo irá apresentar a base teórica da pesquisa, começando por uma breve história do surgimento da Sociologia da Infância e uma apresentação dos seus princípios e conceitos centrais, como o da construção social da infância e o da criança como ator social, isto é, (re)produtora de cultura. Em seguida, são apresentados e discutidos os conceitos de “*reprodução interpretativa*” e “*culturas infantis*”.

No terceiro capítulo se apresenta a metodologia do estudo, os atores sociais da investigação, além do campo onde esta foi realizada e questões éticas presentes no desenvolvimento do trabalho de campo. São também enfatizados os desafios de fazer uma pesquisa *com* e não *sobre* crianças pequenas (CHRISTENSEN; JAMES, 2010; ALDERSON, 2005; CORSARO, 2011), tendo como aporte teórico a Sociologia da Infância, pois isto implica em fazer uma escolha também política, já que os pesquisadores optam por olhar e escutar uma minoria sociológica, “as crianças” (MARCHI, 2018).

O quarto capítulo apresenta a interpretação e análise dos resultados obtidos. Buscou-se ouvir as crianças a partir de seus próprios termos, assim, ao longo do capítulo suas vozes, narrações e desenhos são apresentados. Também buscou-se fazer uma análise dos resultados obtidos por meio das observações, entrevistas e oficinas, realizando uma triangulação dos dados (SARMENTO, 2003b) que foram gerados ao longo da pesquisa.

E, finalmente, no quinto capítulo são apresentados os resultados obtidos com a investigação, sendo retomados os objetivos propostos no início do trabalho e sugeridas as contribuições que esta pesquisa pode trazer para a educação, especialmente a infantil.

## 2 A CRIANÇA COMO (RE)PRODUTORA DE CULTURA: DISCUSSÕES A PARTIR DA SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA

Depois do café da tarde, convidei as crianças do Jardim para sentarem no chão da sala e formarem um círculo. Muito entusiasmada, falei que tinha aprendido uma música nova do “Grupo Trii” chamada “A E I O U” e que compartilharia com a turma. Comecei a cantar, e as crianças foram me acompanhando nas estrofes e nos gestos: “Procurando bem eu sei que tem, no início do Amor eu vejo A... Procurando bem eu sei que tem, no final do café eu vejo E... Procurando bem eu sei que tem, no fim do Piauí eu vejo I... Procurando bem eu sei que tem, nas pontas no ovo, eu vejo O...” Quando, de repente, fui interrompida por uma voz que diz: “*não prô, nas pontas do ovo tem um pintinho*” (Excerto do caderno de projetos da hora-atividade da pesquisadora, 20 de maio de 2019).

Conforme afirma Cohn (2005, p. 28), “a criança não é apenas alocada em um sistema de relações que é anterior a ela e reproduzido eternamente, mas atua para o estabelecimento e a efetivação de algumas das relações sociais dentre aquelas que o sistema lhe abre e possibilita”. As crianças na condição de atores sociais são dotadas de capacidade de participação social e ao interagirem com os adultos, com seus pares, com a literatura infantil, com as músicas, com as lendas e mitos, com as mídias digitais e seus respectivos conteúdos (filmes, desenhos animados, jogos, animações infantis), demonstram seus interesses, opiniões e críticas.

Sendo assim, pode-se evidenciar que “as crianças têm consciência dos seus sentimentos, ideias, desejos e expectativas e que são capazes de efetivamente expressá-los (haver alguém que os escute e leve em conta, porém, já é uma outra discussão)” (MARCHI, 2010, p. 194). Seguindo esta mesma perspectiva, Ferreira (2010, p. 158, grifos da autora) argumenta que “as crianças têm ‘voz’ porque têm ‘coisas’ [...] a dizer aos adultos, verbalmente ou não, literalmente ou não [...]”. Para esta autora, cabe aos adultos escutar e apreender com as crianças “o sentido das suas interações no contexto dos seus universos específicos”. Frente a isto, considera-se que as ações sociais das crianças não podem ser vistas como simples imitações das ações de adultos ou brincadeiras, mas como reproduções interpretativas, carregadas também de novas ideias, interesses e opiniões.

Nesta ótica, Cohn (2005) afirma que a diferença entre os adultos e as crianças não é quantitativa, mas qualitativa, pois as crianças não sabem menos, elas sabem outras coisas. Sarmiento (2013, p. 19) também argumenta que “a criança não é, definitivamente, o adulto imperfeito e imaturo, mas é o outro do adulto, isto é, entre criança e adulto há uma relação não

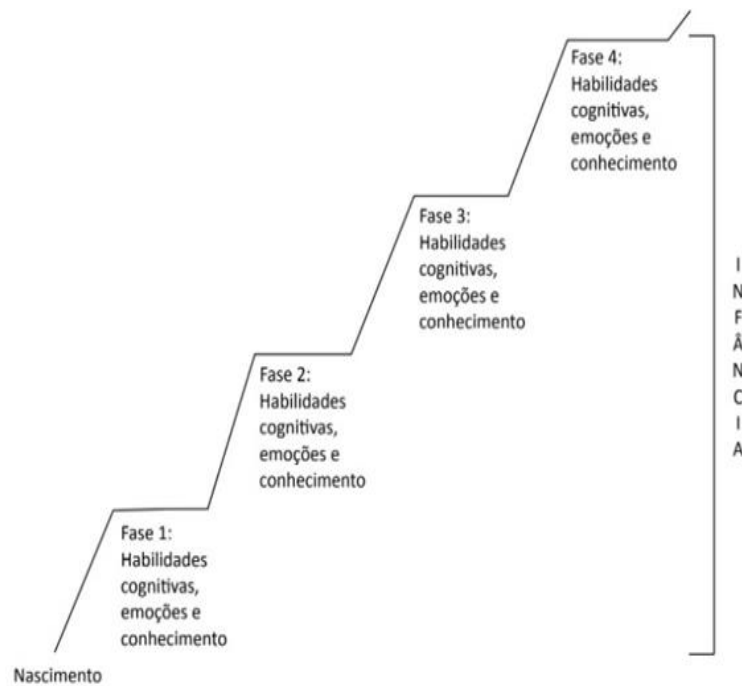
de incompletude, mas de alteridade”. No entanto, se faz necessário destacar que nem sempre as crianças foram consideradas como atores nos processos sociais em que estão envolvidas.

Sarmiento (2007) afirma que as crianças e suas infâncias foram marcadas por uma invisibilidade histórica que estava diretamente ligada ao fato de como as crianças e a infância eram concebidas nas sociedades. Neste sentido, o autor destaca a invisibilidade cívica, uma vez que a infância e as crianças estão limitadas à espaços sociais que são dirigidos e controlados pelos adultos, seja no âmbito familiar ou educacional, nos quais sua voz, suas perspectivas, desejos, interesses e necessidades dificilmente são ouvidos. Tudo é pensado e feito *para* as crianças e não *com* as crianças, o que leva à uma naturalização da privação do exercício de seus direitos políticos como cidadãos. Isto fez com que a infância aparecesse muito tardiamente em estudos e pesquisas sociológicas, levando também à invisibilidade científica dessas categorias. Para este mesmo autor, esta última “mais do que produzida por ausência de investigação sobre as crianças e a infância, é produzida pelo tipo dominante de produção de conhecimento”. (SARMENTO, 2007, p. 42).

A Sociologia Geral, bem como a Sociologia da Educação, permaneceu, durante muito tempo, ligada à concepção durkheimiana de socialização (SIROTA, 2001; MONTANDON, 2001; MARCHI, 2007; SARMENTO, 2009). Nesta definição de socialização, a infância era considerada como um período preparatório de instrução e educação para a vida adulta e as crianças como objetos passivos de socialização pelas instituições família e escola. Neste sentido, Sirota (2001) e Marchi (2007) expõem críticas às concepções funcionalistas deste conceito e ao fato de terem contribuído, durante muito tempo, para o apagamento e marginalização da infância e das crianças na sociedade, tanto no nível da vida social quanto no plano sociológico. Isto porque, conforme destaca Boto (2002, p. 17), as crianças eram percebidas pelo que lhes faltava, “[...] pelas carências que apenas a maturação da idade e da educação poderiam suprir. Frágil, na conduta pública e na moralidade, a criança é um ser que deverá ser regulado [...] para o convívio social”.

Nesta ótica, a socialização das crianças, exercida através da coerção social, era vista como um processo de inculcação e transmissão de regras, normas, valores, conhecimentos (DUBAR, 2005). As crianças, que apenas ‘internalizavam’ o que lhes era ensinado, eram consideradas “objetos ou então como placas de cera sobre as quais os adultos imprimem a cultura” (MONTANDON, 2001, p. 52). Pelo fato desta perspectiva ter uma compreensão linear do desenvolvimento infantil (figura 1), as crianças eram vistas na sociedade como “um ‘*future being*’, um ser futuro, em devir” (SIROTA, 2001, p. 9, grifos da autora).

Figura 1 - Desenvolvimento Linear



Fonte: Corsaro (2011, p. 37)

Para Sirota (2001, p. 9) “é principalmente por oposição a essa concepção da infância, considerada como um simples objeto passivo de uma socialização regida por instituições, que vão surgir e se fixar os primeiros elementos de uma sociologia da infância”. Segundo Marchi (2010, p. 188), o que mais impulsionou essa mudança de pensamento, da criança como um objeto passivo à criança como um ator social foi a “crise dos paradigmas” na Sociologia da Educação, nos anos 90 do século XX. Para esta autora, foi no contexto da “crise teórica nas Ciências Sociais e no movimento do chamado ‘retorno do ator’ à cena teórica, que emergiu a SI como um campo de estudos que propõe um novo paradigma para os estudos sociais da infância e das crianças”.

A Sociologia da Infância, enquanto disciplina no campo científico, busca contribuir para a minimização da invisibilidade das crianças e da infância nas pesquisas sociológicas. Segundo Marchi (2010), entre os elementos centrais deste novo paradigma estão o princípio da construção social da infância, o da criança-ator e a reivindicação da autonomia conceitual da infância (ou a ‘cidadania epistemológica da criança’). Neste chamado novo paradigma, passou-se a considerar a infância como parte integrante da sociedade e as crianças passaram a ser compreendidas como atores sociais que participam e interagem ativamente na realidade sociocultural em que estão inseridas.

As crianças que estavam até então silenciadas, sendo vistas como objetos indiretos da análise e investigadas apenas por meio das instituições sociais como a escola e a família, começaram a ganhar vez e voz dentro das pesquisas (MARCHI, 2010). Havia a necessidade, como argumenta Sirota (2001, p. 14), de “compreender aquilo que a criança faz de si e aquilo que se faz dela e não simplesmente aquilo que as instituições inventam para ela”. Ou seja, era preciso “tomar a sério a criança, reservando-lhe o lugar de um objeto sociológico em sentido pleno”.

Reconhecer as crianças como atores sociais é, também para Cohn (2005, p. 28), “entender que, onde quer que esteja, ela interage ativamente com os adultos e as outras crianças, com o mundo, sendo parte importante na consolidação dos papéis que assume e de suas relações”. Para Pinto e Sarmiento (1997, p. 20), as crianças são, desde a tenra idade, atores sociais, em seu processo de socialização, isto é, elas têm a capacidade de “interagir em sociedade e de atribuir sentido às suas ações.”. Neste sentido, Sirota (2001, p. 19) argumenta que “as crianças devem ser consideradas como atores em sentido pleno e não simplesmente como seres em devir. As crianças são, ao mesmo tempo, produtos e atores dos processos sociais.”

Também na década de 90, o livro “A Sociologia da Infância” (a 1ª edição é de 1999) foi publicado. Nele, o sociólogo Willian Corsaro (2011, p. 31), em contraposição à perspectiva que compreendia o processo de socialização como linear, realiza uma releitura crítica das teorias tradicionais de socialização, propondo o termo “*reprodução interpretativa*” e, assim, concebendo o desenvolvimento infantil a partir de um “modelo redondo”. Em seu livro, conseqüentemente, o autor lança críticas às teorias de caráter funcionalista, determinista, reprodutivista e, em especial, tece críticas à Psicologia do Desenvolvimento construtivista.

Segundo Corsaro (2011, p. 32), a partir da perspectiva sociológica, a socialização das crianças não pode ser considerada apenas como uma adaptação ou internalização da cultura adulta, “mas também um processo de apropriação, reinvenção e reprodução”. As crianças, desde pequenas, se apropriam da cultura, a interpretam, a (re)produzem e a modificam. Seguindo tal perspectiva, Corsaro (2002) argumenta que o desenvolvimento infantil necessita ser visto como um movimento produtivo-reprodutivo, crescente, que se reorganiza conforme as experiências das crianças em seus mundos sociais. Este autor também destaca como essencial para esta visão de socialização o reconhecimento das ações coletivas no desenvolvimento das crianças, em contraposição à Psicologia do Desenvolvimento que direciona o foco para o desenvolvimento individual. Nesta direção, o autor propõe o conceito de “*reprodução*

*interpretativa*” como substitutivo do de “socialização” em sua vertente clássica (estrutural-funcionalista). Os conceitos de “*reprodução interpretativa*” assim como o de “cultura de pares infantis” ou “culturas infantis”<sup>9</sup>, estão ancorados no conceito de ator social, como será visto a seguir.

## 2.1 O CONCEITO DE “REPRODUÇÃO INTERPRETATIVA”

A Sociologia da Infância compreende as crianças como atores sociais e a infância como uma categoria social do tipo geracional. A infância é uma estrutura que jamais desaparece na sociedade, assim como a juventude e velhice, embora seus membros mudem e ela esteja em constante transformação, sendo vista como uma construção histórica, social e cultural (PROUT; JAMES, 1990; SIROTA, 2001). Segundo Sarmiento (2009), a infância deve ser compreendida em relação aos elementos que a constituem: *heterogeneidade* - classe social, etnia, gênero, etc. - e *homogeneidade* - características comuns a todas as crianças de uma determinada sociedade.

Esta pesquisa se encontra na vertente interpretativa da Sociologia da Infância. Para Sarmiento (2009), os estudos abordados nesta vertente destacam as culturas da infância, as ações sociais das crianças, as interações intra e intergeracionais, as crianças nas instituições, nos espaços urbanos, a cultura lúdica, o jogo, o lazer, e demais temas voltados para a desconstrução do imaginário social sobre a infância. Também se faz necessário destacar que, nesta vertente, o conceito de “*reprodução interpretativa*” do sociólogo da infância William Corsaro é fundamental.

Para Corsaro (2011), o termo *interpretativo* remete aos aspectos criativos e inovadores da participação das crianças na sociedade e o termo *reprodução*<sup>10</sup> à ideia de que as crianças contribuem ativamente para a (re)produção cultural da sociedade. Como o termo interpretativo esclarece, as crianças não se limitam a internalizar a sociedade e a cultura de modo linear e passivo. Este conceito se opõe, assim, à ideia da criança passiva e a destaca como um ator social que, desde tenra idade, (re)produz ativamente a cultura.

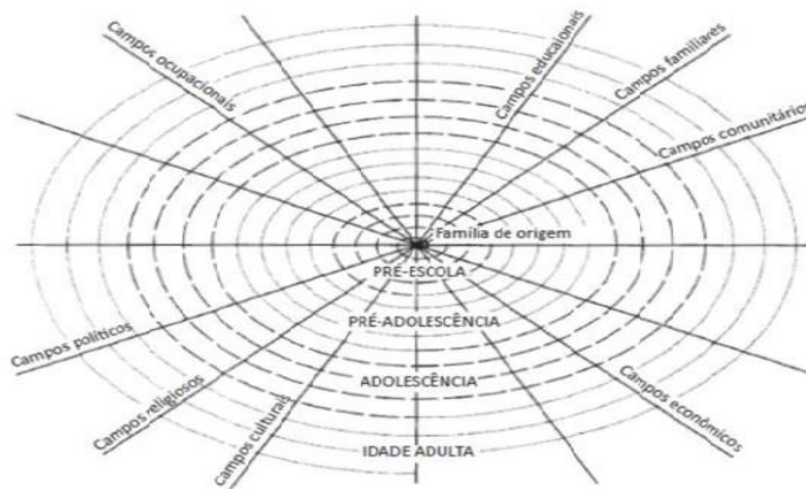
---

<sup>9</sup> Nesta pesquisa, os conceitos de cultura de pares e culturas infantis são tratados como sinônimos.

<sup>10</sup> Segundo Corsaro (2011, p. 32) o termo reprodução também sugere a ideia que as “crianças estão, por sua própria participação na sociedade, restritas pela estrutura social existente e pela reprodução social”, ou seja, “a criança e a sua infância são afetadas pelas sociedades e culturas que integram”. Neste sentido, Cohn (2005, p. 35) argumenta que a autonomia cultural das crianças necessita ser reconhecida, mas ao mesmo tempo é muito relativa, já que os sentidos que as crianças elaboram e reproduzem criativamente “partem de um sistema simbólico compartilhado com os adultos”.

Para a elucidação do conceito, Corsaro (2011, p. 38) faz uma analogia do processo de socialização das crianças com uma teia de aranha, chamada pelo autor de “teia global” (figura 2). Assim, esta “teia” ou o “modelo redondo” de socialização, é proposto pelo autor em contraposição à perspectiva linear do desenvolvimento infantil (exposto na fig. 1, no item anterior) e à ideia da criança passiva. Neste sentido, a “teia global” representa as diferentes esferas sociais em que as crianças atuam e (re)produzem de forma criativa e sociedade e a cultura onde estão inseridas:

Figura 2 - Teia global



Fonte: Corsaro (2011, p. 38)

Para este autor, por meio deste modelo é possível ilustrar o processo da “*reprodução interpretativa*” como uma espiral. Os raios do modelo representam as diversas instituições sociais (culturais, econômicas, educacionais, familiares, religiosas, políticas, ocupacionais, comunitárias, etc.) em que as interações ocorrem e onde as crianças vão tecendo suas experiências, portanto, os raios não são estruturas estáveis, pelo contrário, estão em constante transformação. Para Mulher e Carvalho (2018, p. 54), as espirais da teia ilustram as diferentes culturas de pares que foram criadas por cada geração de crianças em uma determinada sociedade, nos diversos espaços que elas habitam, na pré-escola, na pré-adolescência e na fase adulta. As autoras afirmam que as “culturas de pares não são estágios que as crianças atravessam durante a vida: articulam-se à teia de experiências tecidas coletivamente por elas e persistem como partes de suas histórias de vida como membros de uma determinada cultura”. Também é importante destacar que o número de raios ou de espirais da teia não são iguais, pois variam de cultura para cultura.

Na base da teia está a família (as pessoas mais próximas da criança) e esta tem função fundamental para a compreensão do conceito de “*reprodução interpretativa*”, uma vez que as crianças irão começar a interagir com a cultura por meio das relações familiares. Conforme as crianças vão participando de outras rotinas culturais e interagindo em outras esferas sociais, a “teia” vai se expandindo e modificando e, neste movimento, as crianças passam a se apropriar criativamente das realidades culturais vivenciadas e a produzir as chamadas “culturas infantis”. Corsaro (2009, p. 32) define cultura de pares infantis e/ou culturas infantis como um “conjunto estável de atividades ou rotinas, artefatos, valores e interesses que as crianças produzem e compartilham na interação com seus pares” (como será visto com maior profundidade mais adiante neste capítulo).

No entanto, destaca-se que, antes de W. Corsaro se referir ao termo “*reprodução interpretativa*”, o psicólogo bielo-russo L. S. Vigotski (2009) também já havia ressaltado, em seus estudos, que as crianças internalizam atividades humanas (as imitam) a partir dos seus contextos sociais, contudo, reproduzem *criativamente* essas atividades num importante movimento que conduz ao desenvolvimento e que denomina-se brincadeira. “A brincadeira da criança não é uma simples recordação do que vivenciou, mas uma reelaboração criativa de impressões vivenciadas” (VIGOSTKI, 2009, p. 17). Assim, tal como L. S. Vigotski também já havia anteriormente enfatizado, Corsaro (2011), atribui papel fundamental à linguagem na compreensão do conceito de reprodução interpretativa, visto que a linguagem é elemento central da participação das crianças na sociedade. Para Vigotski (2009) a importância da linguagem na ação criadora da criança está no fato de que ela decodifica a cultura e se apropria dos significados socialmente construídos, formando imagens, brincando, imaginando, com base no que viu e ouviu. “O que a criança vê e ouve, dessa forma, são os primeiros pontos de apoio para a sua futura criação. Ela acumula material com base no qual, posteriormente, será construída a sua fantasia. Segue-se, então, um processo complexo de reelaboração desse material” (VIGOTSKI, 2009, p. 36).

Corsaro (2002) e Sarmiento (2000) afirmam que a noção de “dualidade da estrutura” do sociólogo Anthony Giddens também pode ser utilizada para entender o conceito de “*reprodução interpretativa*”, pois para Giddens (2003), a estrutura não é externa ao indivíduo, fazendo parte do seu desenvolvimento e das ações que se produzem e reproduzem na sociedade. A estrutura é, ao mesmo tempo, o ‘meio’ e o ‘fim’ para que uma ação social aconteça: “o momento da produção da ação é também um momento de reprodução nos contextos do desempenho cotidiano da vida social” (GIDDENS, 2003, p. 31). Seguindo esta perspectiva,

Marchi (2007, p. 98, grifos da autora) destaca que o conceito de dualidade da estrutura deste autor “propõe que o estrutural é sempre ‘limitador e habilitador ao mesmo tempo’”. Ou seja, embora as crianças estejam limitadas em suas ações pelo contexto social e cultural existente, elas também agem de forma criativa no interior das estruturas sociais.

Segundo Corsaro (2011), as crianças começam a participar das rotinas culturais desde a mais tenra idade, sendo estas essenciais ao sentimento de segurança e de pertencimento a um grupo social. A participação nessas rotinas é ampliada conforme o desenvolvimento da linguagem e da interação das crianças nas diversas esferas culturais. Para este autor, os conteúdos digitais dirigidos às crianças são elementos que constituem a cultura da infância contemporânea e as informações advindas destes elementos são principalmente mediadas pelos adultos nas rotinas em família e em outros ambientes, sendo que aqui destaca-se o ambiente da Educação Infantil, onde os professores selecionam os conteúdos digitais aos quais as crianças terão acesso.

Uma vez que estão presentes nas rotinas culturais das crianças, conseqüentemente, esses conteúdos influenciam suas narrações, o desenvolvimento da sua linguagem oral e corporal, a ampliação e apropriação do vocabulário, a aproximação com línguas estrangeiras, a interpretação da linguagem visual e, enfim, as brincadeiras e interações entre pares (NASCIMENTO; PEIXOTO, 2015; GIRARDELLO; CAMPOS, 2013; FERREIRA, 2014; BROUGÈRE, 1997). Portanto, o conceito de “*reprodução interpretativa*”, será utilizado nesta pesquisa para destacar o agir crítico e criativo das crianças em relação aos conteúdos digitais.

Para Corsaro (2011) é interagindo nas rotinas culturais e participando das culturas de pares que as crianças irão se apropriar, usar e transformar a cultura da infância contemporânea. Nesta ótica, Belloni (2007, p. 61) igualmente argumenta que as mídias digitais “fornecem conteúdos (imagens, símbolos, valores, modelos, representações) de que as crianças se apropriam e que elas reelaboram, criando suas culturas de pares, contribuindo, assim, para a reprodução da cultura de suas sociedades”.

## 2.2 AS CULTURAS INFANTIS

Segundo Marchi (2017) “considerar a criança como ator social é simplesmente considerar que ela faz parte da cultura, assim como os membros de qualquer outro grupo de idade (adultos e idosos)”. Ou seja, é considerá-la como (re)produtora de cultura, reconhecendo todo o seu potencial interpretativo e criativo. Na presente pesquisa, reconhecer a criança como ator social e, portanto, (re) produtora de cultura é adotar um olhar especial para a ação coletiva

das crianças durante as rotinas culturais no Centro de Educação Infantil. Afinal, as crianças reproduzem criativamente as linguagens dos conteúdos digitais, principalmente na interação com os pares.

Para Cohn (2005, p. 35), as crianças elaboram sentidos para o mundo e suas experiências, partilhando de modo pleno uma cultura, mas esses sentidos “têm uma particularidade, e não se confundem e nem podem ser reduzidos àqueles elaborados pelos adultos; as crianças têm autonomia cultural em relação ao adulto”. Entretanto, como afirma a autora, a autonomia cultural das crianças necessita ser reconhecida, mas ao mesmo tempo é muito relativa, já que os sentidos que as crianças elaboram “partem de um sistema simbólico compartilhado com os adultos”.

Neste mesmo sentido, Corsaro (2011, p. 40) expõe que “a criança está sempre participando de e integrando duas culturas – a das crianças e a dos adultos – e essas culturas são completamente interligadas”. Outro fato importante que o autor destaca com base em Geertz (1973) e Goffman (1974) é que as culturas de pares são públicas, constituídas coletivamente, são performáticas e se desenvolvem nas tentativas das crianças de compreender e dar sentido ao mundo e, ao mesmo tempo, de resistir a ele. Para este autor (2011), a interação das crianças com seus pares e a produção coletiva em uma série de culturas de pares é tão importante para as crianças quanto a sua interação com os adultos.

Corsaro (2011) utiliza o conceito de “ajustes secundários” de Goffman (1961), para designar as tentativas inovadoras e criativas das crianças – que na maioria das vezes são coletivas e reforçam o sentimento de grupo na cultura de pares - para evitar ou burlar ‘regras adultas’, permitindo assim, que “obtenham certa quantidade de controle sobre suas vidas” (CORSARO, 2011, p. 54). Nesta pesquisa será visto que as crianças usam desses ajustes para, muitas vezes, evitar atividades propostas pelas professoras.

Para Sarmiento (2000, p. 22), as culturas infantis revelam os diferentes modos pelos quais as crianças “interpretam, simbolizam e comunicam as suas percepções do mundo, interagem com outras crianças e com os adultos e desenvolvem a sua ação no espaço público e privado”. As culturas infantis também refletem as diferenças culturais dos diferentes contextos e por este motivo são sempre mencionadas no plural. É essencial destacar, como afirma o autor, que as culturas infantis “não são a reprodução mais ou menos fiel das culturas adultas; tão pouco são culturas adultas diminuídas, imperfeitas ou miniaturizadas”. A diferença está no modo como as crianças compreendem e simbolizam o mundo e na relação que estabelecem com o jogo, com a fantasia, com o tempo.

Assim como Corsaro (2011), Sarmiento (2003a, p. 4) também destaca que a relação que as crianças estabelecem com a linguagem por meio da aquisição e aprendizagem dos códigos que representam o real e a sua utilização de forma criativa, é essencial para participação delas na sociedade e, constituem “a base da especificidade das culturas infantis”. Mas, este último autor reconhece que as culturas infantis não podem ser reduzidas apenas aos elementos linguísticos, pois também se constituem de outros elementos materiais, ritos, artefatos, cerimônias, valores e normas. No entanto, o autor (2003a) defende a ideia de que elas têm elementos autônomos que, por sua vez, se estruturam na forma de uma gramática com significações próprias que são produzidas pelas crianças na interação e organização com seus pares. Fazem parte desta “estrutura gramatical” os seguintes elementos (SARMENTO, 2004, p. 21-23):

- Semântica: se refere à construção de significados autônomos, “o ‘era uma vez’ de uma criança não tem uma denotação histórica e temporal, significando o passado, mas remete antes para uma temporalidade recursiva, continuamente convocada ao presente, de tal modo que ‘era uma vez’ é sempre a vez em que é enunciada”.

- Sintaxe: diz respeito à articulação de elementos constitutivos de representação que não se encaixam na lógica formal, mas permitem à criança a possibilidade de contradizer sua identidade, como “o ‘então eu era o herói’ de criança – cantada por Chico Buarque da Holanda – exprime bem esta ideia de um ser que se outra no que vê e projeta”.

- Morfologia: representa a particularidade das formas que os elementos constitutivos das culturas da infância (o brinquedo, os jogos, os rituais, os gestos...) assumem. Ou seja, se refere ao valor simbólico que a criança atribui a esses elementos.

Levando em conta esta gramática estruturante, Sarmiento (2004, p. 23-28) destaca, ainda, que as culturas infantis se organizam em torno de quatro eixos:

- A interatividade: o mundo das crianças é muito heterogêneo e isto faz com que elas interajam com muitas realidades, e é justamente nesta interação com seus pares, com os adultos, nas relações escolares e demais atividades sociais que a aprendizagem ocorre. “A aprendizagem é eminentemente interativa; antes de tudo o mais, as crianças aprendem com as outras nos espaços de partilha comum” e, principalmente, a convivência na cultura de pares nas rotinas culturais “permite às crianças apropriar, reinventar e reproduzir o mundo que as rodeia”. A interatividade acontece tanto no plano sincrônico quanto no diacrônico, isto é, embora as crianças vivam uma infância contemporânea, muitas brincadeiras são passadas de geração para outra.

- A fantasia do real: “O mundo do faz de conta’ faz parte da construção pela criança da sua visão do mundo e da atribuição do significado às coisas”. As crianças reinterpretem as suas vivências, sem preocupação com espaço ou tempo, e já que estes são constantemente reinventados, se apropriam do que é real e reelaboram essas informações criativamente. No entanto, para o autor, a dicotomia entre realidade – fantasia (real e imaginário) é “demasiado frágil para denotar o processo de imbricação entre dois universos de referência, que nas culturas infantis efetivamente se encontram associados”. O autor destaca que não se pode esquecer que o faz de conta é também um elemento central “da capacidade de resistência que as crianças possuem face às situações mais dolorosas [...]”. O fazer de conta “permite continuar o jogo da vida em condições aceitáveis para a criança”.

- A reiteração: o tempo nas culturas infantis não acontece de modo linear. “O tempo da criança é um tempo recursivo, continuamente reinvestido de novas possibilidades, um tempo sem medida, capaz de ser sempre reiniciado e repetido”. As crianças o reinventam, conforme suas rotinas e necessidades de interação “um tempo continuado onde é possível encontrar o nexos entre o passado da brincadeira que se repete e o futuro da descoberta que se incorpora de novo”.

- A ludicidade: se comparado aos adultos, entre o brincar e fazer coisas sérias para as crianças não há distinção, sendo o brincar o que elas fazem de mais sério. Para o autor a ludicidade constitui um traço fundamental das culturas infantis, sendo que “o brincar é a condição da aprendizagem e, desde logo, da aprendizagem da sociabilidade. Não espanta, por isso, que o brinquedo acompanhe as crianças nas diversas fases da construção das suas relações sociais”. O autor destaca ainda que o brinquedo e o brincar são elementos fundamentais na produção das fantasias infantis e na recriação dos seus mundos. Entretanto, argumenta que com a indústria midiática e sua produção de produtos para a infância em larga escala, se vê continuamente o brinquedo se tornar mais importante do que a brincadeira em si, e que a principal característica desses brinquedos é a sua ‘excessiva estruturação’, isto é, sua extrema ação sobre o imaginário infantil (fato que será discutido no próximo item).

Sarmiento (2000, p. 23) em um sentido contrário à obra de Neil Postman<sup>11</sup> afirma que a Sociologia da Infância “promove o entendimento de que as transformações e mudanças sociais não levam ao desaparecimento da infância, mas promovem transformações estruturais e simbólicas nas condições de vida e nas culturas da infância”. Neste sentido, Sarmiento e Pinto

---

<sup>11</sup>A obra de Postman (1999) “O desaparecimento da infância” expõe uma visão pessimista da relação das crianças com a televisão. Este autor afirma que a TV mudou a vida das crianças e que por via disto, a infância estaria desaparecendo.

(1997) destacam que as culturas infantis não se constituem no universo simbólico e exclusivo da infância, e que esse universo não é fechado, mas extremamente permeável pela reflexividade social global. No que diz respeito a isso, Corsaro (2011) também destaca que as crianças participam de duas culturas, a das crianças e a dos adultos, e que essas culturas estão completamente interligadas.

Como pode ser visto na estruturação das culturais infantis, proposta por Sarmiento (2004), no eixo ‘fantasia do real’, a ‘realidade’ e a ‘fantasia’ se encontram associadas. Diante do exposto, se vê como essencial aprofundar a compreensão do que é a imaginação e o que influencia a imaginação das crianças, pois isto afetará diretamente as culturas infantis, ou seja, o modo de como/ ou com o que as crianças irão brincar ou o que irão compartilhar com seus pares<sup>12</sup>. Neste sentido, pode-se encontrar nos estudos de Vigotski (2009) uma contribuição importante à pesquisa, no que diz respeito às discussões sobre o que influencia a imaginação da criança.

Vigotski (2009) expõe que a imaginação é uma atividade essencialmente humana e é a base de toda ação criadora. Para o autor, não se pode criar algo do nada, tudo que se cria é feito com base nas vivências anteriores. A imaginação será sempre afetada pela cultura e marcada historicamente pelos modos de pensar e agir em sociedade: “A imaginação, base de toda atividade criadora, manifesta-se, sem dúvida, em todos os campos da vida cultural, tornando-se também possível a criação artística, a científica e a técnica” (VIGOTSKI, 2009, p. 14). Este autor (2009, p. 15) afirma também que a ação criadora do homem não está apenas presente nas grandes obras históricas, mas sim em toda e qualquer parte, nas pequenas coisas, na vida cotidiana, “em que o homem imagina, combina, modifica e cria algo novo”. Ou seja, para Vigotski (2009) os processos de criação se manifestam com toda a força, desde a tenra idade. Já na primeira infância<sup>13</sup> é possível identificar nas crianças processos de criação que são perceptíveis por meio de suas brincadeiras. Segundo este psicólogo, “a criança que monta um cabo de vassoura e imagina-se cavalcando um cavalo; a menina que brinca de boneca e imagina-se a mãe; a criança que, na brincadeira, transforma-se num bandido, num soldado do Exército

---

<sup>12</sup>Pares são significa duplas, mas sim parceiros, as crianças que permanecem durante muito tempo juntas em um Centro de Educação Infantil, em uma escola, no bairro ou até mesmo na família, passam a compartilhar entre si rotinas, atividades, brincadeiras, interesses e valores, apreendendo e compreendendo criativamente as informações do mundo adulto para produzir as culturas de pares ou culturas infantis (CORSARO, 2009).

<sup>13</sup> Para Vigotski a “primeira infância” refere-se às crianças com até três anos de idade. Já para a SI, segundo Plaisance (2004, p. 22) “a noção muito ambígua de “educação pré-escolar” foi substituída pela expressão mais geral de “educação da pequena infância [...] a pequena infância é geralmente assimilada ao conjunto das idades que precedem a escolarização obrigatória [...]”.

Vermelho, num marinheiro”, estas situações são exemplos do brincar como uma ação criadora. “Todas essas crianças brincantes representam exemplos da mais autêntica e verdadeira criação” (VIGOSTKI, 2009, p. 16-17).

Assim, ao afirmar a relação entre imaginação e realidade, este autor destaca que toda ação criadora, o ‘brincar’, por exemplo, se constrói tendo como base os elementos da realidade que estiveram presentes na experiência anterior da criança. Para Vigotski (2009), quando estamos diante de uma situação que foi criada pela criança, compreende-se que todos os elementos, informações dessa situação, são conhecidos pela criança, caso contrário, ela não poderia imaginar tal situação.

O menino de três anos e meio, conta Ribot, “ao ver um homem manco andando pela estrada, gritou: “Mãe, veja a perna desse pobre homem!” “Depois, ele começou a contar uma história: o homem estava sentado num cavalo alto, caiu por cima de uma pedra grande, machucou a perna; é preciso encontrar algum pozinho para curá-lo” (VIGOTSKI, 2009, p. 17).

Nesta citação que se acaba de ler, a criança imagina e cria uma história, porém tem como base o que viu anteriormente. Para Vigotski (2009, p. 17), a combinação de elementos “representa algo novo, criado, próprio daquela criança, e não simplesmente alguma coisa que reproduz o que ela teve a oportunidade de observar ou ver”, o autor ainda acrescenta que “é essa capacidade de fazer uma construção de elementos de combinar o velho de novas maneiras, que constitui a base da criação”.

### 2.3 AS MÍDIAS DIGITAIS E A(S) INFÂNCIA(S)

Diante do poder (mencionado na seção anterior) dos produtos da indústria midiática de atuar sobre o imaginário infantil, Buckingham (2007), em seu livro “Crescer na era das mídias eletrônicas”, expõe que, para muitos pesquisadores, as mídias fornecem às crianças uma ‘cultura comum’, isto é, global<sup>14</sup>. Os desenhos animados e animações infantis são produzidos em larga escala e atingem crianças de diferentes partes do mundo, transcendendo as fronteiras entre os países e as diferenças culturais. Assim, a infância é um fenômeno globalizado no sentido de que, cada vez mais, as crianças de várias partes do mundo têm acesso aos mesmos elementos culturais, recebem influência das mesmas culturas predominantes e entram em

---

<sup>14</sup>Um exemplo deste movimento é o desenho “Miraculous: as aventuras de Ladybug”, uma série de animação francesa que está presente nas brincadeiras e narrativas dos atores sociais desta pesquisa e que, conseqüentemente, apresenta elementos da cultura francesa às crianças brasileiras.

contato com as mesmas mercadorias produzidas pelas grandes corporações globais. Segundo este autor, para uns, estes movimentos seriam uma forma de libertação, ou seja, as crianças poderiam ir além dos limites da sua cultura, no entanto, para outros, esta seria apenas mais uma evidência de que a infância estaria passando por um processo global de homogeneização, onde as identidades culturais (locais) das crianças estariam sendo negligenciadas.

Este autor também questiona: “será que à medida que as crianças vão crescendo todas juntas, sob os signos do capital [...] irá desaparecer o caráter local e situado da infância?” e continua “ou será que na verdade as crianças interpretam e recriam a cultura global através dos filtros mediadores de experiências e significados locais?” (BUCKINGHAM, 2007, p. 9). Seguindo esta mesma ótica, Sarmiento (2004, p. 18) expõe que é necessário considerar a reinterpretação ativa das crianças frente aos produtos culturais bem como o fato que essas “reinterpretações se fixam numa base local, cruzando culturas societais globalizadas com culturas comunitárias e culturas de pares”. Afirma, ainda, que o imaginário infantil é inseparável do “processo de formação e desenvolvimento da personalidade e racionalidade de cada criança concreta, mas isso acontece no contexto social e cultural que fornece as condições e as possibilidades desse processo” (SARMENTO, 2003a, p. 3).

Neste sentido, Girardello (2001, p. 8) também destaca que é necessário levar em conta a cultura em que as crianças vivem para compreender sua interação com a televisão e, conseqüentemente, com a programação que nela assistem: “Temos que pensar como a experiência da TV se liga concretamente ao cotidiano imaginativo das crianças, levando em conta a cultura em que elas vivem”. Seguindo esta perspectiva, Pereira (1999) expõe que as condições de acesso, bem como as atividades de lazer são essenciais para se compreender os usos e os significados das mídias na vida das crianças e suas famílias. E que a organização da ocupação do tempo livre das crianças depende muito das suas condições de vida, isto é, da influência do espaço, regras, valores e estilos de vida das famílias nesta organização. Para esta autora, “dentro desta organização, as crianças [...] constroem o seu ‘próprio contexto’ e é dentro deste que as práticas televisivas adquirem significado e devem ser entendidas” (PEREIRA, 1999, p. 191, grifos da autora).

Portanto, pode-se partir do pressuposto de que o contexto cultural age como um potencial mediador na interação da criança com conteúdos das mídias digitais. Duarte (2008) afirma que o receptor participa ativamente da produção de sentido, dentro de uma dada lógica cultural e que lida com as possibilidades que essa cultura lhe abre (ou limita) para construir significados.

Neste sentido, Schutz (1970, p. 74-75) argumenta que a pessoa tem na vida diária “a qualquer momento um estoque de conhecimento à mão que lhe serve como um código de interpretações de suas experiências passadas e presentes e, também determina sua antecipação das coisas que virão”. O autor acrescenta que o estoque de conhecimento “existe num fluxo contínuo e muda de qualquer agora para o seguinte, não só em termos de extensão como também de estrutura. Está claro que qualquer experiência posterior o enriquece e alarga”.

Hoje, o que Schutz (1970) chama de estoque de conhecimento é mais conhecido como repertório cultural e se constitui diretamente, como diria Vigotski (2009, p. 22), da “riqueza e da diversidade da experiência anterior da pessoa [...]”. Aqui, não se pode deixar de fazer referência ao trabalho realizado na Educação Infantil pelos professores (as) que organizam os tempos e os espaços em que as crianças estão no Centro de Educação Infantil, bem como selecionam os conteúdos digitais a que elas terão acesso, decidindo também quando e para que esses conteúdos serão utilizados.

Seguindo esta perspectiva, Vigotski (2009, p. 23) afirma que a “conclusão pedagógica a que se pode chegar com base nisso, consiste na afirmação da necessidade de ampliar a experiência da criança, caso se queira criar bases suficientemente sólidas para a sua atividade de criação”. Ou seja, quanto maior o repertório cultural da criança, maior será a sua capacidade de imaginação e criação, como afirma o autor: “quanto mais a criança viu, ouviu e vivenciou, mais ela sabe e assimilou; quanto maior a quantidade de elementos da realidade de que ela dispõe em sua experiência, mais significativa e produtiva será a atividade de sua imaginação”. Seguindo esta mesma perspectiva, Girardello (2011, p. 90) expõe que “as vivências imaginativas da infância têm um papel crucial no seu desenvolvimento estético, afetivo e cognitivo. Neste sentido, a Educação Infantil tem o papel de ampliar o repertório cultural das crianças, promovendo a participação delas, como orienta o documento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a EI:

Em tempos e espaços para a produção, manifestação e apreciação artística, de modo a favorecer o desenvolvimento da sensibilidade, da criatividade e da expressão pessoal das crianças, permitindo que elas se apropriem e reconfigurem, permanentemente, a cultura e potencializem suas singularidades, ao ampliar repertórios e interpretar suas experiências e vivências artísticas” (BRASIL, 2017, p. 41).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEIs), em seu Art. 9º, destacam que esta etapa da Educação Básica necessita garantir às crianças experiências que possibilitem “[...]vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais, que alarguem seus padrões de referência e de identidades no diálogo e reconhecimento da

diversidade” (BRASIL, CNE/CEB, 2009, p. 99). Assim, reflete-se sobre a importância de olhar para um Centro de Educação Infantil como um ‘lugar de cultura’, “[...] não somente onde se traduz a cultura, mas também onde se elabora a cultura da criança, a cultura da infância e a cultura da creche” (RINALDI, 2002, p. 79). Frente a isto, Girardello (2008, p. 132) afirma que “quanto mais diverso o repertório que receber da cultura e com o qual brincará, menor tenderá a ser o risco de empobrecimento cultural, temido por tantos autores”. E, isto vale também para os conteúdos digitais que as crianças assistem.

Nesta mesma linha ou perspectiva, pode-se pensar na chamada mídia-educação. Segundo Fantin (2008, p. 154), esta abordagem pode contribuir para fazer da escola (neste caso, dos CEIs) “um ponto de virada importante na transformação cultural do país, se ela começar a desenvolver uma função diferente de seu papel em relação às mídias e assumir uma outra disponibilidade para com a cultura da comunicação”, explorando assim “suas formas e seus conteúdos para além do entretenimento”. A autora destaca, ainda, que a cultura, a crítica, a criação e a cidadania são os eixos que sustentam a abordagem de mídia-educação.

Nesta ótica, esta mesma autora argumenta também que as “mediações culturais ocorrerem de qualquer maneira [...]” quando se entra em contato com as mídias, mas são as mediações pedagógicas que “visam capacitar crianças e professores para uma recepção ativa e a uma produção responsável que auxilie na construção de uma atitude mais crítica em relação ao que assistem, acessam, interagem, produzem e compartilham” (FANTIN, 2011, p. 28). Frente a isto, autores como Girardello (2008), Belloni e Gomes (2008) e Soler (2015), que também desenvolvem seus estudos na abordagem de mídia-educação, afirmam que a mediação do professor (a) pode proporcionar experiências significativas às crianças: novas apropriações, aprendizagens e reflexões.

Neste sentido, a respeito do empobrecimento cultural e da relação das crianças com as mídias, Buckingham (2007) expõe que a obra de Postman (1999) “O desaparecimento da infância” traz uma visão pessimista afirmando que a televisão está mudando a vida das crianças e que a infância está desaparecendo. Entre estas mudanças, destaca a eliminação das brincadeiras tradicionais e a homogeneização dos interesses de lazer, da linguagem, dos hábitos alimentares, bem como o aumento da criminalidade infantil, do consumo de drogas, da atividade sexual infantil e da gravidez na adolescência.

Para Buckingham (2007, p. 60), o problema desta visão pessimista é que as crianças são vistas como passivas e até mesmo indefesas diante da manipulação das mídias “o público não é visto [...] como capaz de responder criticamente ao que assiste”, e se reforça a ideia de que

assistir televisão “não requer investimentos intelectuais, emocionais ou imaginativos: simplesmente vai se imprimindo na consciência infantil”. Segundo este autor, considerar as crianças como vítimas passivas da mídia ou até mesmo consumidoras ativas “significa efetivamente vê-las como isoladas dos processos de mudança social e cultural mais amplos”. Ou seja, estas questões não podem ser vistas de maneira abstrata, como se o público tivesse ou não poder sobre as mídias, mas precisa-se “levar em conta as diversas maneiras com que o público usa e interpreta as mídias, e os contextos sociais em que o faz” (BUCKINGHAM, 2007, p. 119).

Do mesmo modo, Girardello (2001, p. 8) afirma que a televisão por si só não é prejudicial à imaginação das crianças, mas que, “seus efeitos tóxicos ou benéficos dependem de seus conteúdos e linguagens, do contexto da recepção e da qualidade geral da vida da criança - física, afetiva e poética—não podendo ser isolados dos demais processos socioculturais”.

A atividade criadora da imaginação está intrinsecamente ligada com a diversidade de experiências. Sendo assim, para Vigotski (2009, p. 22), é por meio das experiências da criança que se “constitui o material com que se criam as construções da fantasia. Quanto mais rica a experiência da pessoa, mais material está disponível para a imaginação dela. Eis porque a imaginação da criança é mais pobre que a do adulto”. É essencial destacar que a imaginação é também afetada pela experiência social alheia, assim, “tanto a narrativa de uma pessoa quanto o efeito dessa narrativa no outro mobilizam e produzem imagens” (SMOLKA, 2009, p. 23).

Neste sentido, segundo Girardello (2001, p. 5), a hipótese na psicologia cognitiva do início dos anos 80 era a de que assistir televisão tomava o lugar da brincadeira imaginativa; no entanto, pesquisas mais recentes mostram o contrário, isto é, “o conteúdo da televisão é incorporado à brincadeira, sendo os heróis, heroínas e aventuras da tevê usados como matéria-prima da vida de fantasia das crianças”. Esta mesma autora expõe que o psicólogo Howard Gardner - que se dedicou aos estudos ligados aos aspectos cognitivos da criatividade por mais de vinte anos - apresenta uma posição favorável à televisão. Para ele, se no passado a imaginação das crianças “era estimulada por fatos e personagens dos contos narrados à beira do fogo, e mais tarde pelas histórias e ilustrações dos livros, hoje são os heróis da televisão e suas aventuras que servem de matéria-prima e estímulo para a fantasia”. Assim, a autora (2001, p. 5) afirma que, para Gardner, “se a criança tiver os materiais necessários, como canetas, lápis-de-cor, argila e fantoches [...] ela irá se inspirar nas imagens da televisão, mas produzirá suas próprias criações”. Ou seja, “em situações adequadas as crianças imaginam enquanto veem televisão, e depois ainda recriam as imagens da TV no seu faz-de-conta, elaborando-as e

fazendo-as suas” e, “isso acontece inclusive durante a própria experiência, já que as crianças brincam e devaneiam com frequência enquanto assistem televisão” (GIRARDELLO, 2001, p. 8). Portanto, quando uma criança ‘brinca de ser’ ou ‘faz de conta’, que é determinado personagem de um desenho animado, ela brinca tendo por base a narrativa desta animação. Ou seja, sua imaginação trabalha sobre essa narrativa.

Segundo Vigotski (2009, p. 25), a imaginação assume uma função muito importante em nosso comportamento e desenvolvimento, “ela transforma-se em um meio de ampliação da experiência de um indivíduo porque, tendo por base a narração ou descrição de outrem, ele pode imaginar o que não viu, o que não vivenciou diretamente em sua experiência pessoal”. E destaca ainda que, com isso, “a pessoa não se restringe ao círculo e a limites estreitos de sua própria experiência, mas pode aventurar-se para além deles, assimilando, com a ajuda da imaginação, a experiência histórica ou social alheia”.

Para Vigotski (2009), a base para toda ação criadora é uma inadaptação, são as necessidades, anseios e desejos que levam a criar. E assim acontece com a criança, ela brinca, cria uma cena que assistiu no desenho para tentar compreender o que viu e ouviu, “a existência de necessidades ou anseios põe em movimento o processo de imaginação” (VIGOTSKI, 2009, p. 41). A criança brinca para aprender a lidar com os pensamentos e sentimentos que aquela cena lhe despertou. Neste sentido, o autor afirma que na brincadeira “o mais importante não é a satisfação que a criança obtém brincando, e sim a utilidade objetiva, o sentido objetivo da brincadeira para a própria criança, que se realiza inconscientemente” (VIGOTSKI, 2009, p. 91). Com os estudos de Lev. S. Vigotski, compreende-se que tudo o que a criança vê e ouve (ou seja, suas sensações, sentimentos, emoções e pensamentos) serve de material imagético para futura criação, conseqüentemente a sua imaginação será afetada por suas vivências socioculturais e pelas experiências históricas e sociais alheias.

É neste sentido que também Sarmiento (2003a) argumenta sobre o fato de que as culturas da infância são tecidas nas interações das crianças com seus pares e com os adultos (relações intra e intergeracionais) e também criadas na interação das crianças com as culturas produzidas e conduzidas *pelos* adultos *para* a infância. A indústria midiática é um grande exemplo da cultura produzida *para* as crianças, pois as experiências das crianças são “repletas das narrativas, imagens e mercadorias produzidas pelas grandes corporações globalizadas de mídia” (BUCKINGHAM, 2007, p. 07). Seguindo esta mesma perspectiva, Girardello e Campos (2013, p. 107), em uma pesquisa realizada com crianças, concluíram que “a televisão e o rádio

influenciaram as produções orais das crianças, determinando relações entre a imaginação infantil e o que é recebido das grandes mídias”.

Para Steinberg e Kincheloe (2001, p. 24), as grandes corporações de caráter hegemônico produzem a cultura para a infância visando fins altamente lucrativos pois “interesses comerciais ditam a cultura infantil da mídia”. Os autores afirmam que essas corporações buscam promover uma ‘teologia do consumo’ prometendo às crianças redenção e felicidade e, conseqüentemente, a propaganda permite que esses mercados estabeleçam uma ligação direta com o imaginário das crianças. Nesta mesma ótica, Sarmiento (2003a) argumenta que muitos personagens de desenhos animados se tornam referências para as crianças pelo valor simbólico que lhes são atribuídos e que se sobrepõe ao seu potencial lúdico. No que se refere a isto, Brougère (1997) destaca que a imagem do brinquedo é portadora de valores simbólicos que lhe conferem uma significação social e a tornam a própria expressão da função do brinquedo.

Neste sentido, como será visto nas análises dos dados gerados neste estudo, as crianças atribuem valores simbólicos aos personagens dos desenhos animados, desejando inclusive se parecer fisicamente com eles. Assim, respondendo aos estímulos do consumo fomentado pela indústria cultural *para* as crianças, estas desejam adquirir as roupas e acessórios destes personagens.

No que se refere a esta cultura global produzida em larga escala, Odicino (2009, p. 26) também afirma que a extensão de um imaginário coletivo para a infância “se constrói amparado pelos meios de comunicação de difusão global” e que, por conseguinte, desponta “em larga medida, uma cultura firmada sobre um novo ethos, oriunda de uma capacidade de trabalhar com as forças internas da emoção, do desejo, da subjetividade e, nesse contexto, agregada a valores de um mundo no qual o capital se impõe como força-motriz”. Para Santaella (2012, p. 138), a publicidade vem para moldar os desejos, pois “se não fosse por isso, o consumo não teria a força e o poder que tem. Se isso já é válido para os adultos, o que dizer da publicidade para a venda de produtos infantis e juvenis?”. Neste sentido, as palavras de um presidente de agência publicitária, expostas por Kenway e Bullen (2001, p. 46 apud SARMENTO, 2003a, p. 06 – sem grifo no original), destacam que “a publicidade, no seu melhor, faz com que as pessoas sintam que **sem o seu produto você é um perdedor**. As crianças são muito sensíveis a isso”.

O personagem do desenho animado vira um boneco, é estampado em camisetas, chinelos, garrafinhas de água e mochilas, é tema de festas de aniversário e agora nos tempos de

Coronavírus<sup>15</sup>, já se encontram até máscaras para as crianças com estampas desses personagens. Jenkins (2009) chama este fenômeno de ‘transmidiático’, pois a cultura midiática ultrapassa as fronteiras tradicionais da mídia e consegue achar novas maneiras de vender seus produtos, sendo o objetivo final dessa difusão fundamentalmente guiado pelo lucro. Assim, o significado dos desenhos animados vai além do que é expressamente veiculado, abrangendo e habitando “uma vasta e complexa rede de produtos, imagens, mídias, brinquedos e jogos eletrônicos, de modo que personagens e enredos sejam compartilhados e vividos de diversas maneiras, todas elas compreendidas pelos signos dos desenhos animados” (ODININO, 2009, p. 16). Para esta autora, a narrativa assume uma função importante que impulsiona a movimentação dessa rede e, em especial, das produções voltadas para o público infantil, se tornando a maior “responsável pelo despertar de sentidos e significados [...] confere forma a sentimentos obscuros e responde a anseios e desejos das crianças, no momento em que assistem e imaginariamente projetam, identificam-se com e apropriam-se de seus repertórios”.

É neste sentido que Sarmiento (2003a, p. 6) argumenta que “se a indústria cultural de produtos para a infância atende às culturas infantis tendo em vista a expansão comercial e o lucro, por razões completamente distintas, a interpretação sociológica das culturas infantis constitui-se como prioritária”. Isto é, a contribuição da Sociologia da Infância passa pelos estudos que ela realiza sobre as culturas de pares infantis, visando sua compreensão e o conhecimento de suas formas diversas de expressão, de modo a caracterizá-las como um elemento distintivo desta categoria geracional e entendendo-as como o resultado da capacidade das crianças de construir, de forma sistematizada, modos de significação do mundo e de ação intencional, distintos dos modos adultos (SARMENTO, 2003a).

Tendo por base toda esta discussão, no próximo capítulo será apresentada a metodologia da pesquisa utilizada para a geração dos dados; em especial, as técnicas que foram utilizadas na observação das culturas infantis e na apreensão e compreensão da reprodução interpretativa das crianças no que diz respeito aos conteúdos digitais no contexto do CEI investigado.

---

<sup>15</sup>A pandemia do Coronavírus (COVID-19) afetou o planeta em 2020, ocasionando o isolamento social e consequentemente, o fechamento de Centros de Educação Infantil, escolas, universidades etc.

### 3 APRESENTANDO A METODOLOGIA DESTA PESQUISA

Para Gomes (1985), a Sociologia da Educação, em seu contexto histórico, está dividida em três grandes períodos, cada um amparado por um paradigma que, conseqüentemente, influenciou as pesquisas educacionais e o olhar dos pesquisadores sobre determinados temas ou objetos de estudo.

O primeiro período (1945-1965) ficou conhecido pelo ‘otimismo pedagógico’ e estava amparado no ‘Paradigma do Consenso’. Destacam-se, aqui, as ideias de Émile Durkheim (1858-1917) e Talcott Parsons (1902-1979). Nesta fase a educação era compreendida como veículo de manutenção da ordem e da reprodução da sociedade. Buscava-se o equilíbrio, a harmonia e o consenso dentro dos moldes positivistas (cada indivíduo, em sua esfera social, colaborando para o bom funcionamento do todo social) (GOMES, 1985).

O segundo período (1968-1975) ficou caracterizado pelo ‘pessimismo pedagógico’ e estava amparado pelo ‘Paradigma do Conflito’, inspirado nos ideais de Karl Marx (1818 -1883) e dos neomarxistas (P. Bourdieu, J.C. Passeron etc.). Neste momento histórico, as pessoas começaram a perceber que a educação não necessariamente trazia melhores condições de vida e aquelas velhas promessas de ascensão social por meio da escola desmoronaram, afinal, a educação estava contribuindo para manter intacta a estratificação social. Ou seja, a educação estava reproduzindo desigualdades sociais camufladas pela ideia de meritocracia. Destaca-se que, em ambos os períodos, o olhar dos pesquisadores estava voltado apenas para o contexto macrossocial (GOMES, 1985).

Em meados dos anos 70, iniciou-se, na Sociologia da Educação, a crise dos paradigmas anteriores. Este terceiro e atual período é caracterizado pela ascensão do ‘Paradigma Hermenêutico’, inspirado na sociologia compreensiva de Max Weber (1864-1920). Como resultado desse movimento teórico-metodológico, que o sociólogo Alan Touraine denominou de ‘retorno do ator’ à teoria sociológica (NOGUEIRA, 1995), surgem, no interior da Sociologia da Educação, três novas dimensões que Nogueira (1995, p. 34) classifica como “1. Novas abordagens de caráter etnográfico; 2. Novas perspectivas de análise; 3. Novos objetos de pesquisa que a Sociologia da Educação nunca tinha tomado para si”.

Neste sentido, as mudanças teóricas que ocorreram na Sociologia Geral e, mais particularmente, na Sociologia da Educação foram, para Marchi (2010), o contexto que possibilitou o surgimento da Sociologia da Infância, no final dos anos 80 do século XX. Pois,

a “atual ênfase dada pelos sociólogos da infância às crianças como atores sociais” deve ser colocada em “relação ao fato de que o chamado ‘consenso ortodoxo’, que dominou o *mainstream* sociológico até a década de 70 do século XX, fez, por muito tempo, com que o estatuto de ator social fosse subestimado mesmo em relação aos indivíduos adultos”, já que os paradigmas funcionalista e marxista compreendiam as ações dos indivíduos como forças sociais que eles não entendem nem controlam (MARCHI, 2017, p. 620, grifos da autora).

A partir deste 3º e último período da Sociologia da Educação, a análise interpretativa será dominante nas pesquisas educacionais, passando-se a valorizar o ator social e a sua influência/ação no meio em que está inserido. Consequentemente, emergiram no campo os métodos de caráter etnográfico<sup>16</sup>, pois era preciso descer ao contexto microssocial da escola e ouvir os novos ‘atores sociais’: as crianças. As pesquisas passaram a penetrar na ‘caixa preta’<sup>17</sup> da Educação, isto é, a reconhecer o cotidiano das instituições escolares como objetos da investigação sociológica, aquilo que antes só dizia respeito à Pedagogia, por exemplo, a sala de aula, os alunos, os professores (NOGUEIRA, 1995).

Este breve percurso pelos períodos que marcaram a Sociologia da Educação foi essencial para situar esta pesquisa que se localiza na área da Educação e no paradigma interpretativo de Max Weber e, portanto, na designação do seu caráter qualitativo. A escolha do paradigma interpretativo acontece pela necessidade de aproximação com o contexto microssocial, o ‘Centro de Educação Infantil’ e seus atores em presença, ‘professores e crianças’.

Segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 47-51), uma “investigação qualitativa possui cinco características”. Aqui destacam-se quatro, alinhando-as com a metodologia escolhida nesta pesquisa:

- a) *Na investigação qualitativa a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o seu instrumento principal.*

---

<sup>16</sup> Para Sarmiento (2003b, p. 153) os métodos etnográficos buscam “apreender a vida, tal qual ela é quotidianamente conduzida, simbolizada e interpretada pelos atores sociais nos seus contextos de ação. Ora, a vida é, por definição, plural nas suas manifestações, imprevisível no seu desenvolvimento, expressa não apenas nas palavras, mas também nas linguagens dos gestos e das formas, ambígua nos seus significados e múltipla nas direções e sentidos por que se desdobra e percorre”.

<sup>17</sup> O termo “caixa preta” refere-se à analogia feita por Nogueira (1995) entre o interior da escola e a caixa preta de um avião (instrumento de registro de voo que somente é aberta, investigada, em caso de acidente). Assim, a analogia se refere ao fato de que o cotidiano escolar, antes dos anos 80, não era objeto de investigação sociológica e, portanto, também seus atores sociais não eram ouvidos relativamente aos processos educativos ocorridos neste contexto microssocial.

“Os investigadores qualitativos frequentam os locais de estudo porque se preocupam com o contexto. Entendem que as ações serão mais bem compreendidas quando observadas em seu ambiente de ocorrência” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 48). Neste sentido, esta pesquisa dá relevância ao contexto microsocial de um Centro de Educação Infantil, localizado em Massaranduba, uma pequena cidade com aproximadamente 14.668 habitantes, ao norte do estado de Santa Catarina (SC). O CEI oferece atendimento para creche (crianças de 4 meses a 3 anos e 11 meses) e pré-escola (crianças de 4 anos a 5 anos e 11 meses) e recebe crianças de diferentes localidades da cidade. Os atores sociais da pesquisa foram 11 crianças (entre 3 e 4 anos), seis matriculadas em período integral e cinco no turno vespertino, que constituíam a turma do ‘Jardim’ (como a ela se referiam na instituição), e suas duas professoras (a professora regente - período integral, e a professora auxiliar - período vespertino).

Sarmento (2003b, p. 155), em uma ideia próxima a de Bogdan e Biklen (1994), argumenta, também, que o principal instrumento da investigação etnográfica “é o próprio investigador, na sua disponibilidade para, precisamente, observar, escutar e sentir o que o rodeia, interrogar e recolher as opiniões dos que agem no terreno e examinar os documentos e os artefatos produzidos pela e na ação”. Destaca-se que o CEI lócus da pesquisa é também ambiente de trabalho da pesquisadora na função de professora de hora-atividade<sup>18</sup> das turmas.

Para Bogdan e Biklen (1994, p. 48), os locais onde serão realizadas as pesquisas “têm de ser entendidos no contexto da história das instituições a que pertencem”. Neste sentido, compreende-se o espaço dos CEIs como ambiente de encontro e interações entre crianças, especialmente para as que frequentam a instituição em período integral, pois permanecem mais tempo juntas. Corsaro (2011) argumenta que estas crianças começam a compartilhar entre si uma série de interesses, rotinas, brincadeiras, ideias e valores, apreendendo e reproduzindo de forma criativa diferentes elementos culturais, e produzindo, assim, as culturas de pares infantis. Nesta ótica, Pereira (1999, p. 193), amparado em Chailley (1997), afirma que “o JI é um dos

---

<sup>18</sup>Como professora de hora-atividade, a pesquisadora permanecia 4 horas por semana -turno vespertino- com as crianças desenvolvendo o projeto “Sentipensar e vivenciar a música”, nos momentos em que a professora regente saía da sala para realizar seu planejamento. As crianças demonstravam alegria ao vê-la entrando na sala, pois sabiam que este seria um momento cheio de novidades e descobertas e quando a encontravam nos corredores ou no refeitório, era comum as crianças falarem “*Oi prô Dai!*” e vinham ao seu encontro lhe abraçar. As crianças maiores, como as da turma do Jardim já perguntavam o que iriam fazer de atividade e quando ela iria na sala deles “*Prô Dai hoje você vem na nossa sala?*”. A pesquisadora acredita que como professora de hora-atividade desenvolveu com as crianças uma relação de amizade e cumplicidade. Como permanecia somente algumas horas da semana com a turma, era vista como alguém que passava algum tempo com elas mais para brincar e lhes mostrar novidades, do que para lhes dar orientações como fazia a professora regente, que permanecia mais tempo com as crianças.

principais contextos em que se manifestam mais especificamente fenômenos de imitação dos modelos e heróis da TV pela existência de grupo de pares”.

Como algumas crianças que frequentam a creche permanecem o dia inteiro na instituição, elas acabam tendo mais contato com os conteúdos digitais selecionados pelos(as) professores(as). No entanto, se faz necessário destacar que a pesquisa não busca saber se as reproduções interpretativas das crianças são fruto de conteúdos digitais que elas assistem no CEI ou no espaço das famílias, pois isto exigiria um estudo mais aprofundado. Independentemente do local onde as crianças assistem esses conteúdos, elas reproduzem de forma criativa essas informações, principalmente nas culturas de pares, nas interações e brincadeiras com as outras crianças, e isto se torna perceptível nas rotinas culturais, nos espaços dos CEIs. Nesta ótica, esses espaços educacionais são locais privilegiados para apreender com as crianças quais são as reproduções interpretativas que elas fazem de conteúdos digitais.

b) *A investigação qualitativa é descritiva*

Segundo Bodgan e Biklen (1994, p. 48 - 49), em uma investigação qualitativa “os dados recolhidos são em forma de palavras ou imagens e não de números” e “a descrição funciona bem como método de recolha de dados, quando se pretende que nenhum detalhe escape”. Seguindo esta perspectiva, na pesquisa optou-se pelas técnicas da etnografia, como a observação participante, registros no diário de campo, entrevista semiestruturada com as professoras, conversas informais e a realização de oficinas de desenhos e reconto de histórias. Essas técnicas permitiram à pesquisadora estar com as crianças e ouvi-las em suas diferentes formas de expressão e comunicação (COHN, 2005; CORSARO, 2011; FERREIRA, 2010; FRITZEN, 2012; SARMENTO, 2003b).

c) *Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos*

Isto significa que esta pesquisa qualitativa não se caracteriza apenas pelos resultados alcançados, mas sim por todo o processo da investigação que foi essencial não somente para a geração dos dados, mas para a sua consequente compreensão e interpretação, totalizando seis meses de trabalho de campo. Deste modo, a observação participante levou a pesquisadora a refletir acerca de questões epistemológicas, metodológicas e éticas do processo de pesquisa, sendo que esta reflexão foi acrescida em sua parte ética, pois se tratou de uma investigação que teve por tema as crianças e seus mundos de vida (FERREIRA, 2010).

d) *Os investigadores qualitativos tendem a analisar os dados de forma indutiva.*

Frente a isto, a análise foi realizada mediante o paradigma interpretativo em uma triangulação das técnicas utilizadas na geração dos dados. Para Geertz (1978, p. 19), “o que chamamos de nossos dados são realmente as nossas próprias construções das construções das outras pessoas”. Isto é, a análise dos dados será sempre, em última instância, uma interpretação do pesquisador. Fritzen (2012) também destaca que os dados gerados numa descrição etnográfica refletem a escolha epistemológica do pesquisador. Ou seja, não existe neutralidade na atuação de um pesquisador/investigador, seu estudo será sempre influenciado pelos aportes teóricos e metodológicos que nortearam a realização da pesquisa. A partir desta perspectiva, a seguir são destacadas algumas questões referentes às pesquisas *com* crianças pequenas e que tenham como aporte teórico a Sociologia da Infância.

### 3.1 PESQUISA COM CRIANÇAS PEQUENAS E O APORTE TEÓRICO DA SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA

A Sociologia da Infância surgiu como disciplina no campo científico nas décadas finais do século XX, a partir da necessidade de se pensar em metodologias de pesquisa, assim como em questões teóricas e éticas que contrariassem a invisibilidade sociológica das crianças e que levasse os pesquisadores a ouvi-las em seus próprios termos. Desenvolver uma pesquisa tendo como referencial teórico a Sociologia da Infância, não é tarefa fácil, uma vez que não se trata apenas de uma escolha teórica e metodológica que considera as crianças como atores sociais que têm a capacidade de “interagir em sociedade e de atribuir sentido às suas ações.” (PINTO e SARMENTO, 1997, p. 20). Afinal, afirmar que as crianças são atores sociais equivale a dizer que elas têm contribuições a dar à sociedade e que têm, portanto, o direito de participação social, que lhes está, inclusive, garantido pela Convenção Internacional dos Direitos da Criança, de 1989. Mas, o que isto significa para as pesquisas que as têm por tema? Para Ferreira (2009, p. 150) “levar mais longe a perspectiva das crianças como atores sociais é incluí-las como participantes ativos no processo de pesquisa [...] dando assim cumprimento à realização dos direitos de participação consignados na Convenção dos Direitos das Crianças da ONU”.

Escolher a Sociologia da Infância como base para uma pesquisa implica, portanto, em fazer uma escolha também política, conforme afirma Marchi (2018), pois os pesquisadores optam por olhar e escutar uma minoria sociológica, neste caso, ‘as crianças’, compreendendo-as como “protagonistas e repórteres competentes das suas próprias experiências e

entendimentos” (FERREIRA, 2009, p. 149). Implica, também, em realizar a pesquisa *com* e não somente *sobre* as crianças.

Para Christensen e James (2000) a diferença entre fazer pesquisa *com* crianças ao invés de *sobre* elas, está no fato de se as conceber como atores sociais em vez de meros objetos de investigação. Ouvir e estar atento às diferentes formas de comunicação que as crianças estabelecem conosco é, para Christensen e James (2000), um modo de se caminhar em direção às pesquisas realizadas *com* as crianças. Corsaro (2011, p. 57) afirma, também, que este movimento ou deslocamento do *sobre* para o *com*, nos processos de pesquisa que envolvem crianças, reflete uma preocupação direta dos pesquisadores em “capturar as vozes infantis, suas perspectivas, seus interesses e direitos como cidadãos”. Também, segundo Alderson (2005, p. 423, grifos do autor), isto significa “aceitar que elas podem ‘falar’ em seu próprio direito e relatar visões e experiências válidas” sobre suas próprias vidas.

Nesta ótica, Ferreira (2009, p. 147) argumenta que para ouvir as crianças é necessário buscar “metodologias comprometidas em ultrapassar as perspectivas da pesquisa tradicional *sobre* as crianças, e apostadas em penetrar no mundo conceitual dos sujeitos e em envolvê-los como coparticipantes, construindo outros conhecimentos *com* as crianças”. Marchi (2018, p.729) destaca que este deslocamento metodológico do *sobre* para o *com* na geração dos dados se distancia das etnografias clássicas e do seu modelo monológico, em que era comum “subsumir a voz do(s) outro(s) à voz do pesquisador e seu arcabouço teórico.” Os autores Prout e James (1990) na obra “Constructing and Reconstructing Childhood” expõem que métodos etnográficos são particularmente úteis para as pesquisas *com* crianças. Isto porque as pesquisas etnográficas, ou as pesquisas que utilizam técnicas da etnografia, permitem aos pesquisadores ouvir as ‘vozes’ dos atores sociais no contexto microssocial, até mesmo, aquelas que nem sempre serão comunicadas pela linguagem oral, como acontece em uma pesquisa *com* crianças pequenas.

Neste sentido, Montandon (2001, p. 43) defende a ideia de que “os pesquisadores que adotam a abordagem interpretativa reivindicam com maior frequência os métodos etnográficos e etnometodológicos com o objetivo de compreender o ponto de vista das crianças”. Delgado e Muller (2005, p. 353) também afirmam que, em uma pesquisa envolvendo crianças, necessita-se “pensar em metodologias que realmente tenham como foco suas vozes, olhares, experiências e pontos de vista”, sendo que Corsaro (2011, p. 61) destaca que os métodos que analisam os contextos microssociais, como as pesquisas etnográficas, são “especialmente adequados para documentar e apreciar relacionamentos e culturas de pares das crianças, e para demonstrar como

elas constroem sentido e contribuem para os processos de reprodução e mudança sociais”. Frente a isto, a seguir, serão detalhadas as técnicas da etnografia que foram utilizadas e as oficinas desenvolvidas no processo de geração dos dados, bem como serão destacadas questões éticas referentes ao trabalho de campo.

### 3.2 TÉCNICAS DA ETNOGRAFIA EM UMA PESQUISA *COM* CRIANÇAS PEQUENAS E ALGUMAS QUESTÕES ÉTICAS

Um Centro de Educação Infantil não deixa de ser um local permeado por relações de poder e controle, ou seja, por uma ordem social adulta (FERREIRA, 2004). Isto fez com que a pesquisadora, pautada em assegurar que as questões éticas da pesquisa fossem respeitadas, percorresse um longo caminho antes, durante e após a sua permanência em campo para evitar que imagens adultocêntricas estivessem presentes em suas observações e reflexões (COHN, 2005). Afinal, falar em ética na pesquisa com crianças é saber que elas têm muito a contribuir na investigação, é entender o lugar delas na pesquisa, assim como também buscar compreender o próprio papel do pesquisador nessa relação, pois “[...] normas éticas não bastam para assegurar às crianças o lugar de atores sociais, sendo necessária uma nova compreensão da posição da criança em pesquisas, assim como da posição do próprio pesquisador nesta relação” (PRADO; VICENTIN; ROSEMBERG, 2018, p. 43).

Nesta ótica, Ferreira (2010, p. 154) expõe que o pesquisador necessita se ver como um “objeto de reflexividade metodológica”, para se pensar e pensar-se na relação que estabelece “com aqueles Outros-crianças pequenas”. A autora argumenta ainda que a “reflexividade metodológica” visa contribuir “para sublinhar o potencial que se encerra nessa alteridade para produzir conhecimento crítico, reflexivo e transformador acerca de ambos” (adulto e criança).

Diante do exposto, antes de iniciar a investigação, submeteu-se o projeto de pesquisa à aprovação do Comitê de Ética, na Plataforma Brasil<sup>19</sup>, no dia 30/03/2019, seguindo as orientações para o desenvolvimento de um estudo envolvendo seres humanos. No caso de uma pesquisa *com* crianças, se dá destaque ao preenchimento de um Termo de Consentimento Livre

---

<sup>19</sup> Plataforma Brasil é a base nacional unificada de registros de pesquisas envolvendo seres humanos para todo o sistema CEP/CONEP. A Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) foi criada pela Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde como uma instância colegiada, de natureza consultiva, educativa e formuladora de diretrizes e estratégias no âmbito do Conselho. Como missão, elabora e atualiza as diretrizes e normas para a proteção dos sujeitos de pesquisa e coordena a rede de Comitês de Ética em Pesquisa das instituições (MONTEIRO, MORETTI, MARCHI, 2018).

e Esclarecido (TCLE) dos pais/responsáveis e/ou professores, caso a pesquisa tenha como campo uma instituição educativa. Pois, conforme nos alertam Francischini e Fernandes (2016, p. 63) “não basta um olhar isolado sobre a criança para salvaguardar eticamente o processo de pesquisa, uma vez que ela, enquanto ator social, estabelece relações com uma multiplicidade de outros atores que inevitavelmente colocam-se nesse processo”.

A aprovação do Comitê de Ética da Universidade Regional de Blumenau - FURB foi recebida no dia 26/04/2019<sup>20</sup>. Com o projeto aprovado, no dia 13/05/2019, apresentou-se formalmente a intenção de pesquisa ao CEI campo da investigação. Neste mesmo dia, a pesquisadora começou a conversar com os adultos envolvidos, esclarecendo sobre o processo de pesquisa, entregando para as professoras da turma e para os pais das crianças os TCLE, para as suas participações no processo, como pode ser visto nos apêndices (A e B).

Foi de essencial importância entregar os termos pessoalmente para os pais, aproveitando para uma apresentação tanto da pesquisadora<sup>21</sup> quanto das intenções da pesquisa e seus objetivos, destacando que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética. Assim, foi esclarecido que a metodologia não apresentaria nenhum risco para as crianças e a identidade delas seria mantida em sigilo, uma vez que os nomes utilizados na pesquisa seriam fictícios<sup>22</sup> e não seriam divulgadas imagens, como fotos ou vídeos. No entanto, foi deixado claro para os pais que os resultados da pesquisa poderiam ser publicados em revistas, livros e eventos científicos. No dia 28/05/2019 já se havia recebido de volta todos os termos devidamente assinados. O início do trabalho de campo se deu no dia 11/06/2019.

Após a pesquisadora ter obtido o consentimento da instituição, das professoras e dos pais, foi imprescindível obter também o consentimento das próprias crianças para a realização da pesquisa, pois conforme destaca o Art. 12 da Convenção Internacional dos Direitos da

---

<sup>20</sup> Número do parecer: 3. 286. 995.

<sup>21</sup> Apesar da maioria dos pais já conhecerem a pesquisadora como professora de hora-atividade de seus filhos, esta considerou importante e ético destacar que não estaria somente no CEI como professora, mas também como pesquisadora fazendo a observação participante e as oficinas com as crianças. Muitos pais acharam interessante a pesquisa, pois consideraram importante saber o que as crianças pensavam sobre os desenhos animados, outros ficaram um pouco preocupados e com receio que os filhos fossem expostos; em especial, uma mãe emocionou a pesquisadora, ao relatar que a filha poderia participar da pesquisa, pois a pesquisadora havia cuidado dela desde bebê.

<sup>22</sup> A pesquisadora explicou às crianças que no Brasil existe uma lei que impede que o nome delas e dos demais participantes da pesquisa seja revelado por uma questão de cuidado e segurança. Com isso, em uma roda de conversa, perguntou às crianças como que elas gostariam de ser chamadas em seu livro. A pesquisadora sugeriu que as crianças pensassem em nomes que gostariam de colocar em bonecas (os), ursos etc e em nomes conhecidos (primos/amigos). Algumas crianças escolheram sozinhas os seus nomes, e quando a pesquisadora perguntou porque elas os haviam escolhido, as repostas foram “*porque eu gosto*”, “*minha tia se chama assim*” “*eu acho bonito*”, “*é legal*” “*é o nome do meu dindo*”, “*meu primo tem esse nome*” e algumas não souberam dizer porque haviam escolhido determinado nome. As outras crianças receberam algumas sugestões de nomes pela pesquisadora e colegas e, mediante estas sugestões, realizaram as suas escolhas.

Criança, de 1989, deve-se “assegurar à criança que é capaz de formular seus próprios pontos de vista o direito de expressar suas opiniões livremente sobre todos os assuntos relacionados a ela, e tais opiniões devem ser consideradas, em função da idade e da maturidade da criança” (ONU, 1989)<sup>23</sup>. O primeiro passo para obter este consentimento é deixar as crianças informadas sobre a investigação, sendo necessário que o pesquisador se apresente como tal e comunique às crianças o que veio fazer junto a elas. Esta atitude do pesquisador garante que os direitos de participação das crianças em assuntos que lhe dizem respeito sejam assegurados, bem como as protege de pesquisas invasivas e exploratórias (ALDERSON, 2005; FERREIRA, 2010, MARCHI, 2018).

No primeiro dia da observação participante, a pesquisadora chegou no CEI às 15h, e logo que a viu chegar, a Prof.<sup>a</sup> Madalena falou para as crianças: “*Olhem lá, quem chegou? O que será que a Prof.<sup>a</sup> Dai veio fazer aqui?*” As crianças lançaram um olhar curioso para a pesquisadora, afinal, aquele não era o seu dia de ficar com elas. As crianças perguntavam para a pesquisadora: “*Você veio fazer uma atividade pró?*” “*O que nós vamos fazer?*” “*Vamos cantar*” (as crianças faziam referência as aulas de musicalização) e a pesquisadora falou: “*Eu vim aqui conversar com vocês*” e a Prof.<sup>a</sup> Madalena acrescentou: “*A Prof.<sup>a</sup> veio conversar sobre um assunto muito importante, ela vai dizer o que veio fazer aqui*”. Naquele instante, a pesquisadora convidou as crianças para fazerem uma rodinha de conversa e falou que para não se esquecer de nada que eles falassem, ela precisaria gravar esse momento. Explicou que iria utilizar o celular para gravar, e perguntou se poderia fazê-lo. As crianças falaram que “*sim*” e ela perguntou se alguém gostaria de apertar o microfone (do aplicativo do celular), e a Daniele foi a primeira a se prontificar. Então a pesquisadora falou: “*Pronto, está gravando, eu vou colocar o celular aqui perto de todo mundo [...]*” (Notas de campo, 11 de junho de 2019).

Seguindo esta perspectiva, compreende-se que a proposta de um diálogo inicial entre a pesquisadora e as crianças enfatizou o cuidado e respeito ético que se fez presente no início das observações, considerando, assim, as crianças como atores sociais em vez de meros objetos de investigação, e resgatando-as “[...]do silêncio e da exclusão, e do fato de serem representadas, implicitamente, como objetos passivos” (ALDERSON, 2005, p. 423). Percebe-se, nas notas de campo descritas acima, que o cuidado ético se revela também em pequenos detalhes. A pesquisadora, ao pedir para as crianças se poderia gravar a conversa e ao convidar para que

---

<sup>23</sup>O Decreto N° 99.710, de 21 de Novembro de 1990, promulga no Brasil a Convenção sobre os Direitos da Criança (BRASIL, 1990).

participassem dessa ação, compreende-as como atores sociais “capazes de interpretar o que se passa, de decidirem ou não a sua participação [...]” (FERREIRA, 2010, p. 161).

Frente a isto, reflete-se que o trabalho de campo, na verdade, é um processo constante de negociação entre o pesquisador e as crianças e que “o exercício da escuta convida a cada pesquisador a agir de modo ético no campo de sua atuação, ou seja, aprendendo a acolher a singularidade e a diferença da criança como sujeito protagonista de suas ações” (CARVALHO; MÜLLER, 2010, p. 75). Nesta ótica, Ferreira (2010, p. 164) argumenta que, mais do que falar em “consentimento informado”, em uma pesquisa *com* crianças pequenas talvez seja necessário falar em “assentimento”. Esta autora defende a ideia que o processo de obtenção do assentimento das crianças é contínuo, isto é, acontece durante todo o trabalho de campo, como mostram os excertos a seguir.

Durante a roda de conversa, a pesquisadora começou a falar com as crianças perguntando se elas não haviam notado nada de diferente, afinal, ela estava sem jaleco e com uma mochila, mas elas apenas a olhavam, sem responder. Então a pesquisadora explicou que não estava ali como professora, mas como pesquisadora e que no ano passado ela havia voltado a estudar e começado a fazer Mestrado em Educação, na FURB, em Blumenau. Falou que lá era como uma escola, mas que era uma escola bem grande, com muitas salas e muitos professores e que lá não havia crianças. Quem estudava lá eram os adultos, assim como a professora. Explicou que no Mestrado as pessoas estudam bastante, leem muitos livros e desenvolvem pesquisas. Destacou que uma pesquisa era como se fosse um projeto que as crianças ali do CEI estudavam com as professoras e as lembrou do projeto que a turma desenvolveu sobre as flores. Falou que, assim como naquele projeto, onde eles fizeram muitas atividades para aprender sobre as flores, ela estava também desenvolvendo a pesquisa para aprender com a turma. Destacou que no Mestrado também se escreve um livro sobre a pesquisa realizada. Explicou que já conversou com a diretora, com as professoras, com o papai e a mamãe deles e que agora queria saber se eles aceitavam fazer parte do seu livro. As crianças apenas a olharam em silêncio, mas a Juliana falou: “*eu, eu, a gente tá aprendendo poça de lama*”. E a pesquisadora disse: “*Que legal*”. E continuou explicando que o livro iria falar sobre os desenhos animados que a turma assiste e também destacou que ela iria brincar, desenhar, fazer rodas de conversa, de histórias com a turma. Então, perguntou se elas aceitavam fazer parte do seu livro. Neste momento, a pesquisadora pode escutar alguns “*sim*”, mas o restante da turma ficou em silêncio (Notas de campo, 11 de junho de 2019).

Para Ferreira (2010), a linguagem verbal que se utiliza no momento da apresentação da pesquisa às crianças, o modo como se fala, podem levá-las a entender ou não o que realmente se quer dizer. Quanto menores forem as crianças, devido à sua capacidade de compreensão e experiência social, maior será a dificuldade de os pesquisadores esclarecerem a intenção da pesquisa. Nesta ótica, ao comparar a universidade com um Centro de Educação Infantil, a pesquisa com os projetos desenvolvidos pelas crianças, e a dissertação com um livro, a pesquisadora aproximou-se da linguagem e das experiências do dia a dia das crianças.

Ferreira (2010) argumenta que as primeiras respostas das crianças relacionadas à presença do pesquisador, seja verbalmente ou não, não podem ser interpretadas como negativas, positivas ou até mesmo decisivas. Neste sentido, compreende-se que, apesar de a pesquisadora ter se apresentado como tal, tentando explicar para as crianças o que estava fazendo junto a elas, e perguntado se elas aceitavam fazer parte do seu livro, só seria possível compreender a verdadeira resposta que ecoou atrás daqueles “*sim*” ao longo das observações. Portanto, os sinais de assentimento das crianças só poderiam se confirmar ao longo do tempo, mediante manifestações de aceite ou recusa da presença da pesquisadora no campo.

No final da roda de conversa, a Prof.<sup>a</sup> Madalena também perguntou para as crianças: “A Prof.<sup>a</sup> *Dai* pode vir aqui na nossa sala? Aprender com a gente?”. Neste instante, a pesquisadora escutou apenas um “*sim*”, em tom bem baixo (Notas de campo, 11 de junho de 2019). Se faz necessário destacar e concordar com Ferreira (2010) que a presença da professora e da investigadora podem conduzir/induzir, ou não, à afirmação da aceitação por parte das crianças. Elas podem não se sentir à vontade para recusar ou se manifestarem negativamente em relação ao que lhes é proposto por adultos com os quais se relacionam. Sendo importante enfatizar, aqui, o fato de as crianças já conhecerem a pesquisadora, e a presença das professoras da sala no momento da conversa. Neste sentido, entende-se que isto pode ter levado as crianças a não se expressarem negativamente e/ou questionarem a proposta apresentada pela pesquisadora.

Naquele mesmo dia, a Prof.<sup>a</sup> Madalena convidou a turma para passear pelo pátio da igreja (que fica próximo ao CEI) com o intuito de procurar sementes, folhas secas e pauzinhos de madeira para que pudessem utilizar para brincar de fazer comidinha com o barro. As crianças se animaram e junto com as professoras foram se dirigindo até o portão do CEI. Quando a turma estava saindo, Joana olhou para a pesquisadora, sorriu e disse: “A *prô Dai* vai junto com a gente”. Chegando lá, as professoras indicaram para as crianças um barranco com árvores, no qual a turma poderia encontrar muitas folhas e pauzinhos. Em seguida, a Prof.<sup>a</sup> Madalena pediu para que dessem as mãos para continuar o passeio. Neste momento, a Daniele e o Matheus

vieram até a pesquisadora e seguraram a sua mão e ela deixou que eles a guiassem (Notas de campo, 11 de junho de 2019).

Em uma outra observação participante, a pesquisadora chegou no CEI e como a porta da sala estava aberta, ela falou com licença e boa tarde e foi entrando, as crianças e as professoras estavam sentadas no tapete da sala. Quando Júlia a viu, veio e lhe abraçou, em seguida, Juliana, Daniele, Aline, Joana e Ana também vieram e lhe abraçaram. A pesquisadora quase se desequilibrou com a força deste abraço coletivo (Notas de campo, 02 de julho de 2019).

Em um outro dia, as professoras Madalena e Isis convidaram as crianças para irem até a sala do Pré-escolar que estava vazia porque a turma estava de férias. Antes, no entanto, as professoras solicitaram que as crianças fizessem uma fila. Aline, que era a última da fila, olhando e sorrindo para a pesquisadora, lhe fez um sinal com a mão, como se estivesse dizendo ‘vem junto’ (Notas de campo, 16 de julho de 2019).

Durante uma tarde que passou com as crianças, a pesquisadora estava sentada em uma cadeira quando a Júlia se sentou no seu colo, olhou para a Aline e fez um sinal com a mão apontando para o lado da cadeira e disse: “*Qué senta no ônibus? Tem um lugar*”. Neste momento, a pesquisadora percebeu que a Júlia a havia incluído numa brincadeira (Notas de campo, 22 de agosto de 2019).

Compreende-se, assim, que situações como as descritas nas notas de campo, acima, levaram a pesquisadora a perceber que, pouco a pouco, a sua presença estava sendo aceita pelo grupo e o quão sutil é o assentimento por parte das crianças. Reflete-se que estes sinais são comunicados não somente pelas palavras, mas também por meio de expressões faciais e gestos, como pode ser percebido no sorriso dado por Joana, na ação de Daniele e Matheus de segurar a mão da pesquisadora e querer permanecer o restante do passeio junto dela, no abraço coletivo, no sinal feito por Aline e na brincadeira de Júlia. Cabe, assim, ao investigador saber interpretar as ações das crianças, tendo sensibilidade para apreender, nesses pequenos gestos e expressões, as respostas diante da sua presença em campo (FERREIRA, 2010; SANTOS, 2014; MARCHI, 2018).

Segundo Ferreira (2010, p. 170), em situações de maior envolvimento com as crianças, a pesquisadora progride “da qualidade de observadora à de observadora participante e à de participante observadora”. No entanto, a autora argumenta é que preciso cautela para respeitar as indicações das crianças e, assim, evitar que a participação da pesquisadora altere o curso das ações. Por este motivo, mesmo realizando uma observação participante e interagindo com as crianças em todos os momentos, a pesquisadora procurava não interferir em suas ações sociais

e buscava reconhecer em meio a estas os sinais de assentimento. Caso contrário, não faria sentido falar em questões éticas, consentimento informado e assentimento em uma pesquisa *com* crianças pequenas. Embora a pesquisadora fizesse parte desse grupo, não levar isto em conta ou não destacar isto em suas notas de campo seria o mesmo que considerar as crianças como meros objetos de investigação, em vez de atores sociais.

O que chamou a atenção da pesquisadora durante a observação participante foi o fato de as crianças quererem brincar com ela, conversar, lhe contar coisas, sentar-se em seu colo com uma frequência muito maior do que quando ela estava com as crianças como professora de hora-atividade. Quando a pesquisadora estava junto com as outras professoras da turma, (regente e auxiliar) em nenhum momento chamou a atenção das crianças ou lhes deu comandos, sendo assim, acabou sendo vista pelas crianças como uma amiga, alguém que estava ali disponível para lhes dar atenção e ouvidos e que aceitava brincar junto a elas, como também pode ver visto no excerto a seguir.

Em uma aula de Educação Física, Astério veio e se sentou no colo da pesquisadora e começou a olhar o seu diário de campo e a mexer na sua caneta. Uma hora fez de conta que estava lendo alguma coisa, mas falou tão baixinho que a pesquisadora não conseguiu compreendê-lo. Quando viu no diário os desenhos dos amigos (havia no caderno uma cópia dos desenhos realizados na oficina), Astério falou: “*Quem fez essa bagunceira?*”, se referindo aos desenhos que pareciam rabiscos. A pesquisadora, então, falou: “*Não são rabiscos, são os desenhos que os amiguinhos fizeram, acho que naquele dia você foi embora mais cedo*”. Júlia, que estava perto, apontou para um desenho e falou: “*Esse é meu*” (Porém, naquele dia, Júlia também não estava). Astério respondeu: “*Essa bagunceira é nossa*” (Notas de campo, 16 de julho de 2019).

Por algum motivo, Astério e Júlia acharam importante estarem presentes no diário de campo, afinal a pesquisadora poderia estar ali para avaliá-los, não é mesmo? Isto, mostra também que as crianças sabiam que a pesquisadora estava a observá-los e que fazia registros sobre as suas falas e brincadeiras. Ou seja, as crianças também estavam observando a pesquisadora, pois em um “processo de observação participante, o trabalho do etnógrafo é igualmente alvo de intensa e esmiuçada observação por parte dos sujeitos observados” (FERREIRA, 2003, p. 164), como também mostra o relato abaixo.

Houve um dia em que a pesquisadora chegou no CEI e as crianças estavam sentadas no gramado ouvindo uma história. Quando a viram, as professoras Madalena e Isis falaram: “*Boa tarde, Prof.ª Dai*” e as crianças acenaram. A pesquisadora se sentou na beira da calçada. Neste

instante, Aline sorriu e esticou seu braço o máximo que pode para lhe dar a mão e, em seguida, a Prof.<sup>a</sup> Madalena convidou as crianças para fazerem algumas atividades na sala. Logo depois que a turma entrou, Astério perguntou para a pesquisadora: “*Mas tu vai fica aqui? A prô tá aqui*”. Então Prof.<sup>a</sup> Madalena respondeu: “*Hoje a Prof.<sup>a</sup> não está aqui como professora, não vai fazer atividade, ela está fazendo as observações*” (Notas de campo, 30 de julho de 2019).

Percebe-se que o questionamento de Astério em relação à presença da pesquisadora pode ser compreendido como um sinal de recusa ou, até mesmo, resistência. As crianças, como atores sociais, além de produzirem sentido sobre suas próprias ações (SARMENTO; PINTO, 1997) também produzem sentido e levam em consideração as ações dos outros, neste caso, as ações e a presença do outro-pesquisadora em campo. Entende-se que quando as crianças se manifestam, dando um sorriso, um abraço, estendendo a mão ou quando questionam a presença da pesquisadora, fazem isso com uma intenção, sabem porque fazem e o fazem por um motivo. Neste sentido, todas as ações sociais desenvolvidas “sistemática e reflexivamente reafirmadas pelas crianças” (FERREIRA, 2003, p. 155), seus sinais de assentimento, questionamentos ou recusa, notificam um processo de construção social de sentido em torno de quem é a pesquisadora e o que ela faz ali.

Compreende-se, assim, que a obtenção do assentimento das crianças depende essencialmente da relação de confiança que é constituída com o pesquisador e que a aceitação da sua presença necessita ser “permanentemente ativada e renegociada ao longo da pesquisa” e “terá de ser refletida criticamente em função da receptividade e reciprocidade e/ou rejeições que desencadeie” (FERREIRA, 2010, p. 178). Entende-se que o fato da pesquisadora ser também a professora de hora-atividade das crianças possa ter feito com que a mesma percebesse durante as observações mais sinais do assentimento do que manifestações de recusa ou questionamentos por parte das crianças.

Neste sentido, Cohn (2005, p. 45) destaca que a observação participante “é uma alternativa rica e enriquecedora, que permite uma abordagem dos universos das crianças em si”. A autora acrescenta que, durante as observações, as conversas informais, o diálogo e a interação entre o pesquisador e as crianças necessita ser enfatizado para permitir que o pesquisador trate “as crianças em condições de igualdade” para “ouvir delas o que fazem e o que pensam sobre o que fazem, sobre o mundo que as rodeia e sobre ser criança, e evitando que imagens ‘adultocêntricas’ enviesem suas observações e reflexões”. A observação participante e as conversas informais permitiram à pesquisadora ouvir as crianças em seus próprios termos, bem como interagir com elas em suas rotinas culturais no CEI.

Desde a primeira observação participante (junho/2019) até o início de dezembro, foram seis meses de pesquisa em campo. As observações aconteceram em diferentes momentos da rotina das crianças no CEI, com a pesquisadora acompanhando a turma no contraturno do seu horário de trabalho e também enquanto estava lá como professora de hora-atividade. No entanto, como professora da turma, a pesquisadora precisava estar à frente do grupo e isto fazia com que nem sempre fosse possível perceber as minúcias dos momentos. Quando as observações participantes aconteciam no contraturno, era possível estar com a turma em diferentes momentos - e dedicar a sua atenção somente a isto - nos conduzidos pelas professoras, como nas rodas de conversa, contações de histórias, atividades e também nos momentos de 'brincar livre', nos quais as professoras escolhiam o espaço e os materiais e as crianças, por sua vez, criavam e recriavam esses momentos tanto dentro quanto fora da sala.

Os momentos do 'brincar livre' eram os mais ricos e permitiram à pesquisadora apreender entre as brincadeiras, as narrativas, os gestos e os movimentos das crianças, os dados da pesquisa. Nesta ótica, a atividade coletiva das crianças é essencial para o processo de reprodução interpretativa, pois é na cultura de pares, na interação com o outro, que as crianças, por meio de diferentes linguagens, se expressam, conversam, compartilham ideias, brincam, constroem e ampliam a sua cultura, negociam valores e visões de mundo (FERREIRA, 2004; CORSARO, 2011).

Neste sentido, a pesquisadora passou por um processo, tendo que "aprender a realizar uma dupla tarefa que pode ser grosseiramente contida nas seguintes fórmulas: (a) transformar o exótico no familiar e/ou (b) transformar o familiar em exótico" (DA MATTA, 1978, p. 28). Afinal, o fato de a investigação ter sido realizada em seu local de trabalho coloca, de início, o desafio de transformar aquele cotidiano tão familiar em algo exótico, tendo que aprender naquelas rotinas o seu objeto de estudo. Isto é, para poder observar as ações dos atores sociais e construir a partir delas os dados da investigação, era necessário levar em conta a compreensão advinda do aporte teórico, metodológico e ético da pesquisa. Neste sentido é que se pode falar de um 'estranhamento' do que antes era familiar, embora não totalmente conhecido, como também destaca Da Matta (1978). Deste modo, Mills (2009, p. 26) argumenta que as "nossas experiências de vida alimentam nosso trabalho intelectual", ou seja, para o autor, uma coisa pode enriquecer a outra. Compreende-se, assim, que o fato da pesquisadora ser também a professora da hora-atividade das crianças, facilitou a sua aproximação ao campo da pesquisa, pois era como se ela já fizesse parte daquele grupo - e isto lhe possibilitou passar mais tempo

com as crianças, ter maior proximidade e conhecê-las melhor, facilitando, assim, o processo de geração dos dados.

O diário de campo utilizado pela pesquisadora na geração dos dados se constituiu em um instrumento fundamental na investigação. Como visto anteriormente, o diário (um pequeno caderno de capa vermelha) também despertou o interesse das crianças que, por muitas vezes, perguntaram à pesquisadora o que ela estava escrevendo ali. Conforme Bogdan e Biklen (1994, p. 150), no diário de campo é possível encontrar “o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa”. A pesquisadora anotava as observações feitas acerca dos momentos vivenciados pelas crianças, primeiramente em forma de rascunho e somente depois, com calma, lendo novamente as anotações, era possível passar para o diário as notas de campo. Segundo Fritzen (2012, p. 60) “as anotações de campo, feitas em forma de apontamentos, são posteriormente reelaboradas em diário, considerado, do ponto de vista antropológico e etnográfico, instrumento de pesquisa essencial”. O diário também servia para registrar, em forma de lista, os dias e os horários em que a pesquisadora estava com a turma.

O fato de escrever no diário de campo foi uma forma de a pesquisadora refletir sobre o que estava sendo observado e, conseqüentemente, treinar a sua própria capacidade de expressão sobre o tema da pesquisa (MILLS, 2009). O diário foi fundamental para que, com todos os dados reunidos em notas de campo, a pesquisadora pudesse realizar as análises, selecionando o que seria mais pertinente à sua investigação.

A entrevista semiestruturada foi outra técnica da etnografia utilizada pela pesquisadora. Segundo Fritzen (2012), a entrevista, que geralmente acontece de maneira informal, é um instrumento importante no processo de geração de dados e contribui, também, para a geração de *insights* interpretativos sobre os eventos que estão sendo observados. Bogdan e Biklen (1994) argumentam que a entrevista semiestruturada é guiada por questões centrais relativas ao tema e, deste modo, oferece ao pesquisador uma abertura para que, conforme o andamento da entrevista e as respostas do entrevistado, possam surgir outras perguntas.

As entrevistas com as professoras da turma do Jardim ocorreram no dia 07/10/2019, nas dependências do CEI, conforme a disponibilidade das professoras da turma. É importante lembrar que a professora regente ficava com a turma no período integral e a professora auxiliar acompanhava a turma somente no período vespertino. A entrevista foi tranquila, pois ambas professoras já conheciam a pesquisadora por serem suas colegas de trabalho. Primeiramente, a pesquisadora entrevistou a professora auxiliar da turma e em seguida a professora regente da sala, tendo como base o roteiro abaixo:

- 1- Em quais momentos durante as rotinas do CEI os conteúdos digitais (desenhos animados, animações infantis e demais conteúdos) são utilizados?
- 2- Quais são os seus objetivos e/ou suas intenções pedagógicas em relação a esses conteúdos digitais?
- 3- Quais são os critérios utilizados na hora de selecionar/escolher os conteúdos digitais?
- 4- Você consegue perceber as formas de recepção das crianças em relação aos conteúdos digitais? Como isto se torna perceptível?
- 5- Voltando aos objetivos e/ou intenções pedagógicas... Você consegue perceber a relação entre a aprendizagem das crianças e os conteúdos digitais que são oferecidos a elas?

É importante destacar que a entrevista feita com a professora auxiliar foi um pouco diferente da entrevista realizada com a professora regente. Para esta não foram perguntadas as questões 2 e 5, referentes aos objetivos e intenções pedagógicas, pois ela não tem a função de planejar as aulas.

No que se refere às técnicas da etnografia, Cohn (2005, p. 45) destaca que “a observação participante pode ainda ser complementada com outros recursos, tais como coletas de desenhos e histórias elaboradas pelas crianças [...]”. Seguindo esta perspectiva, ou seja, inspirada em Cohn (2005), a pesquisadora criou o que chamou de ‘oficinas de desenho e reconto de histórias’. No dicionário formal, o termo ‘oficina’ remete a um lugar onde se elabora, fabrica ou conserta algo, no entanto, para a pesquisadora, a definição da palavra ‘oficina’ vai muito além do seu significado comum. A ‘oficina’ diz respeito a um momento destinado à criação, no qual a criança expressa a sua criatividade, transpondo para a folha de papel ou narrando para os seus pares o que está povoando a sua imaginação.

Frente a isto, Rinaldi (2012, p. 191) expõe que “as crianças são os ouvintes mais extraordinários de todos. Elas codificam e decodificam, interpretando dados com uma criatividade incrível”. Esta autora afirma ainda que “as crianças ‘escutam’ a vida em todas as suas facetas [...]” e que neste sentido, deve-se oportunizar às crianças a possibilidade de “representarem suas imagens mentais e compartilharem-nas com os outros”. Para Burrington (2012, p. 71-72) “a arte é um mecanismo que as pessoas usam para marcar o tempo, para se entenderem melhor e para se expressarem e aprender sobre as ricas vidas interiores dos indivíduos”. A autora argumenta ainda que “[...] as múltiplas linguagens representativas das crianças podem ser muito mais aprofundas do que simplesmente a fala”. Neste sentido, vê-se

os desenhos e as histórias contadas pelas crianças pequenas como uma arte, como formas de expressão e comunicação que possibilitam a elas transpor as suas representações imaginativas.

Nesta mesma ótica, Gandini (2012, p. 24), no que diz respeito as formas de expressão das crianças, argumenta que a expressividade, especialmente, encontra suas fontes no lúdico e, que “[...] o desenho, a pintura - e o uso de todas as linguagens - são experiências e explorações da vida, dos sentidos e dos significados. Representam a expressão de urgências, desejos, certezas, investigações, hipóteses, reajustes, construções e invenções [...]”. A autora acrescenta que essas experiências geram comunicação, seja com nós mesmos, com os outros e oferecem assim “interpretações e inteligências sobre os fatos que ocorrem ao nosso redor”.

Para Sarmento (2011a, p. 53-54) “o desenho é especialmente apropriado para aceder a formas de expressão das crianças pequenas” e, que ouvir a voz delas através dos desenhos é um convite para a “apreensão da realidade que tanto nos encanta como por vezes nos deixa perplexos, ante o modo frequentemente inesperado com que o real surge transfigurado pelos traços inscritos no papel”. Nesta mesma linha de pensamento, Soares (2006, p. 36) afirma que “o registo gráfico, apresenta-se como uma possibilidade de participação na construção do conhecimento, para aquelas crianças que não dominam ainda o registo escrito”. Ou seja, tanto o desenho quanto a contação de história abre espaço para esta possibilidade, uma vez que as crianças que frequentam a creche não dominam a escrita. Neste sentido, o Art. 13, da Convenção Internacional dos Direitos da Criança, de 1989, destaca que “a criança deve ter o direito de expressar-se livremente [...] seja verbalmente, por escrito ou por meio impresso, por meio das artes ou por qualquer outro meio escolhido pela criança” (ONU, 1989). O ‘outro meio’ encontrado pela pesquisadora para que as crianças pudessem se expressar, além da fala, foram as oficinas de desenhos. Diante do exposto, essas oficinas se fizeram presentes na pesquisa, pois valorizavam duas importantes formas de expressão das crianças: a linguagem oral e visual.

As oficinas propostas pela pesquisadora alteravam as rotinas culturais da turma e se afastavam das técnicas da etnografia utilizadas para a geração dos dados. Entretanto, por serem atividades nas quais as crianças estavam acostumadas a participar, elas não estranhavam esses momentos. Se faz necessário destacar que as oficinas foram dirigidas com a temática dos conteúdos digitais, pois, conforme afirma Cohn (2005, p. 46), pode-se “optar por coletar desenhos realizados pelas crianças com um mínimo de intervenção [...] pode-se ao contrário, pedir que as crianças façam desenhos a partir de um determinado tema de interesse da pesquisa”. No entanto, as crianças tiveram autonomia para escolher participar ou não desses momentos.

Muitas vezes, as crianças desenhavam e narravam histórias em que não era possível perceber a relação com os conteúdos digitais, ou então, não era possível fazer uma relação mais aprofundada dessas reproduções interpretativas. Esses momentos exigiam da pesquisadora um olhar atento, sendo necessário fazer a relação entre o que as crianças desenhavam e narravam, os conteúdos digitais e a teoria. É importante destacar que com os desenhos em mãos, e/ou após ouvir as narrações, a pesquisadora também conversava com as crianças para que elas pudessem lhe comentar mais sobre as suas criações. Durante as oficinas, aconteceram gravações de áudio das conversas com as crianças mediante a autorização delas e, neste sentido, Fritzen (2012, p. 61) expõe que gravações de áudio e vídeo podem também ajudar o pesquisador a “descortinar características e padrões/regularidades que envolvem a ecologia do contexto local”. A pesquisadora explicava para as crianças que o que elas falavam era muito importante e para que ela não se esquecesse de nada, perguntava se poderia gravar a conversa, deixando-as cientes da gravação.

As oficinas ocorreram em diferentes momentos ao longo da pesquisa. Ao total, foram cinco oficinas coletivas de desenho que se realizaram nas seguintes datas: 01/07/19, 19/08/19, 02/09/19, 24/09/19 e 02/12/19. Ocorreram, ainda, três oficinas coletivas de reconto de histórias em: 26/08/19, 07/10/19 e 09/12/19. As oficinas coletivas eram desenvolvidas na sala da turma. Nas oficinas de desenho, a pesquisadora convidava as crianças para desenhar em uma folha sulfite, utilizando lápis de cor ou giz de cera, o que mais gostavam de assistir na TV, nas animações infantis e/ou o que lhes chamava a atenção. Já nas oficinas de reconto de histórias, a pesquisadora convidava as crianças para se sentarem no tapete da sala formando uma roda e perguntava quem gostaria de compartilhar com os amigos uma história com base no que as crianças mais gostava de assistir na TV, nos desenhos animados e animações infantis.

Durante a pesquisa foi realizada somente uma oficina individual que ocorreu no dia 26/09/19. Nesta ocasião, a pesquisadora convidou as crianças, individualmente, para se dirigirem à sala ao lado - na sala dos professores -, para que houvesse uma maior compreensão das suas (re)produções interpretativas. Nas oficinas coletivas, em determinados momentos, estavam aparecendo muitos desenhos com o mesmo tema, as crianças que estavam na mesma mesa, acabavam por desenhar a mesma coisa. Se faz necessário destacar que as crianças não estranharam o fato de terem ido à sala dos professores, pois estavam acostumadas a frequentar aquele lugar em muitos momentos durante as rotinas no CEI. A sala dos professores era espaçosa e lá se encontravam muitos livros de literatura e brinquedos que costumavam chamar a atenção das crianças.

No que diz respeito à análise interpretativa dos dados da pesquisa, esta foi realizada mediante a triangulação das fontes utilizadas para a geração dos dados, acima expostas. A triangulação, segundo Sarmiento (2003b, p. 156), busca esclarecer um determinado “fato, acontecimento ou interpretação, a partir de três (ou mais) fontes, três tipos de dados ou três métodos diferentes. A triangulação é geralmente considerada como o meio mais poderoso de realização da ‘confirmação’ da informação”. Neste estudo, justifica-se o uso da triangulação de dados pela proximidade prévia e profissional da pesquisadora com o ambiente que foi investigado.

A triangulação é, nestas condições, o procedimento metodológico apropriado - a par da reflexividade metodológica, que, recordamos, é um princípio epistemológico – para o investigador abdicar do efeito totalização distorçora a que os monopólios geralmente impelem, tendo de fazer provas, pelo cruzamento triangulado das fontes, tipo de dados e métodos, de que as suas interpretações têm uma base empírica de sustentação (SARMENTO, 2003b, p. 158).

Uma vez explicitada a metodologia utilizada nesta investigação, no capítulo seguinte será feita a análise dos dados com base no aporte teórico da pesquisa e na triangulação mencionada.

#### 4 “É A CENA DO CASAMENTO DA ELSA”: REPRODUÇÃO INTERPRETATIVA DE CONTEÚDOS DIGITAIS NAS ROTINAS CULTURAIS DE UM CENTRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL

As crianças começam a participar de rotinas culturais desde tenra idade e essas interações são significativamente ampliadas quando elas ingressam na Educação Infantil, ao estabelecer contato com outros domínios institucionais. Neste movimento de interações e participações em outras esferas culturais a “teia global” (CORSARO, 2011, p. 38) – que representa as diferentes esferas sociais em que as crianças interagem e tecem coletivamente as suas culturas de pares - vai se expandindo e modificando.

É por meio das rotinas, nos espaços das famílias e nos Centros de Educação Infantil, portanto, que as crianças têm acesso aos elementos que constituem a cultura da infância (CORSARO, 2011). Nesta pesquisa destacam-se os conteúdos digitais entre estes elementos, porque eles influenciam as narrações, a ampliação e apropriação do vocabulário, a aproximação com idiomas estrangeiros, as brincadeiras e interações entre pares, isto é, o desenvolvimento das linguagens (oral, corporal, visual) das crianças (NASCIMENTO; PEIXOTO, 2015; GIRARDELLO; CAMPOS, 2013; FERREIRA, 2014; BROUGÈRE, 1997).

A seguir, a partir de três seções, cada uma correspondendo a um dos objetivos específicos da pesquisa, serão expostos e analisados os dados gerados durante as rotinas culturais das crianças no CEI.

##### 4.1 REPRODUÇÃO INTERPRETATIVA QUE AS CRIANÇAS DA TURMA DO JARDIM FAZEM DE CONTEÚDOS DIGITAIS

Durante uma observação participante, no refeitório, na hora do café da tarde, as crianças estavam comendo pão de mel com cobertura de chocolate. Juliana, ao pegar um na mão, começa a falar algo como se estivesse dramatizando uma cena: “*Huuuum... Que cheiro é esse? Cheirinho de chocolate*”. Quando voltam para a sala, ela se coloca na frente do espelho, dessa vez, acompanhada por sua amiga Júlia, dizendo: “*Huuuum... Que cheiro é esse? Cheirinho de chocolate*”. Então, a pesquisadora se aproximou e perguntou quem falava assim e nesse instante Juliana respondeu: “*É a cena do casamento da Elsa*”. Elsa é a personagem principal do filme “*Frozen*”, produzido pela Disney (Notas de campo, 23 de setembro de 2019).

Os pães de mel do café da tarde das crianças fizeram com que Juliana lembrasse, em meio à sua rotina no CEI, uma cena que assistiu no filme “*Frozen*” e a compartilhasse com a amiguinha Júlia. São momentos como este que mostram, de acordo com Ferreira (2009), como as crianças estão a se apropriar dos conteúdos digitais e a reinterpretá-los, em função dos seus interesses, necessidades e desejos.

Ou seja, reflete-se que as crianças têm acesso a esses conteúdos por meio de suas rotinas, e é também em meio a elas, seja nos momentos das refeições (como fez Juliana) ou das brincadeiras e demais interações, na participação e produção da cultura de pares (como será visto nesta e nas próximas seções) em ambientes familiares ou educacionais, que as crianças expressam as apropriações e interpretações que fazem das mensagens dos conteúdos digitais. Frente a isto, percebe-se a importância de olhar para as rotinas culturais, pois estas fornecem a segurança e confiança necessárias para que as crianças possam se sentir como parte de um grupo, se relacionar e partilhar ações (CORSARO, 2011; FERREIRA, 2004) e, neste sentido, são ao mesmo tempo, o ‘meio’ e o ‘fim’ (GIDDENS, 2003), para que as reproduções interpretativas aconteçam.

No dia 26 de setembro de 2019, a professora Madalena estava desenvolvendo uma atividade de recorte e colagem em CDs. Atividades como estas são comuns no dia a dia das crianças da turma do Jardim, porém, Juliana, contrariando o que fora proposto, pegou um CD fazendo de conta que era um volante, enquanto cantava a música “*A roda do ônibus, roda, roda [...]*”, mas cantava esta canção em inglês (*Wheels on the bus*). Em outros momentos, a pesquisadora se recorda de ter escutado Juliana cantando a canção “*Finger Family*” (Família dos Dedos), enquanto brincava com os dedos das mãos, bem como lembra de ter visto as crianças assistindo essas animações no CEI. Ou seja, percebe-se que esses conteúdos e quem os selecionou, intencionalmente ou não, promoveu a aproximação de Juliana com uma língua estrangeira (Notas de campo, 26 de setembro de 2019).

Outro fato que se destaca aqui é a ação de Juliana - pegar o CD em meio a atividade e cantar uma música - pois como também destacado por Corsaro (2011), as crianças buscam ter controle sobre seus interesses e desejos, encontrando, assim, alternativas criativas em oposição as regras/objetivos adultos (este assunto será aprofundado na próxima seção ao tratar dos “ajustes secundários”).

Nos excertos de campos, a seguir, encontra-se a “*Sintaxe*”, que se refere à capacidade das crianças de contradizerem a sua identidade (SARMENTO, 2004, p. 22).

Juliana, Joana e Júlia estavam brincando na sala, quando a pesquisadora escutou Juliana dizer que era a rainha “Elsa” do filme “*Frozen*”. Juliana afirmava que era a rainha e falava em tom bem alto. Foi quando a professora Isis interviu e chamou a atenção, porque ela estava falando muito alto com suas amigas, porém Juliana respondeu: “*Mas eu sou a rainha*”. Logo em seguida Joana convidou Lucas para brincar com elas, mas ele disse: “*Eu não quero ser o príncipe, eu quero brincar de colher arroz*” (Notas de campo, 12 de agosto de 2019).

Os status de poder e controle são temas centrais nas culturas infantis, porque as crianças, quando se apropriam (imaginativamente) de papéis adultos, se sentem empoderadas. Assim, elas utilizam a licença dramática das brincadeiras para antecipar seu futuro, ou seja, ‘ser grande’ (CORSARO, 2011). Levando isto em consideração, percebe-se, nas notas de campos, que as crianças do Jardim assumiam papéis hierarquicamente superiores presentes nos desenhos animados e os reinventavam nas suas brincadeiras. É importante destacar que, historicamente, as crianças sempre tiveram menos poder na sociedade, pois seu processo de socialização significava a inculcação e transmissão de regras, normas, valores, conhecimentos sempre no sentido do *maior* para o *menor*, ou seja, do *adulto* para a *criança*.

Foi em oposição à essa visão e concepção da criança e da infância, consideradas como objetos passivos de socialização pelas instituições, que a Sociologia da Infância surgiu, passando a defender a infância como parte integrante da sociedade e a compreender as crianças como atores sociais que participam e interagem da realidade sociocultural em que estão inseridas. Foi também em contraposição à perspectiva linear do processo de socialização e da criança como um ser sempre em devir que Corsaro (2011, p. 31 ) postulou o termo “*reprodução interpretativa*”, destacando o agir criativo e (re)produtivo das crianças na sociedade. Entretanto, esta nova postura ainda é algo recente.

Percebe-se, acima, que Juliana se apropriou ativamente do enredo de um desenho animado para poder, junto ao seu grupo geracional, em suas narrativas e brincadeiras, fazer uma inversão da situação hierárquica que as crianças sofrem o tempo todo na sociedade. A menina, ao se apropriar do papel da rainha Elsa, reelaborou uma situação na qual adquiria poder e, assim, se tornava superior aos pares, afetando suas relações e ações com o grupo. Quando a professora Isis chamou a sua atenção pelo tom alto de voz, Juliana respondeu: “*Mas eu sou a rainha!*”. Ou seja, a criança justificou o tom da voz e sua postura ‘superior’ em relação às outras crianças, alegando o ‘faz de conta’, onde assumia uma posição que é normalmente ocupada nos CEIs, pelos diretores, professores e nas famílias, pelos pais ou irmãos mais velhos. Aqui se reflete que, embora a menina estivesse invertendo a condição historicamente subordinada das crianças

na sociedade adulta, estava, ao mesmo tempo, reproduzindo a dicotomia presente na hierarquia entre o rei e os seus súditos, isto é, contribuindo para a reprodução social e não para qualquer alteração das relações sociais de poder.

Já o menino Lucas se recusou a assumir o papel de ‘príncipe’ - *“Eu não quero ser o príncipe, eu quero brincar de colher arroz”* – e, deste modo, se colocar como hierarquicamente superior aos pares, para brincar de ser um homem comum da sua comunidade: um agricultor, contribuindo assim, para a reprodução do seu contexto cultural. Neste sentido, o menino, também em seu faz de conta, ‘antecipava’ sua idade adulta. Pelos excertos do diário de campo, nota-se que em dois momentos distintos Lucas se recusa a entrar no ‘faz de conta’ fantástico das coleguinhas (‘salvar o mundo’; ser um ‘príncipe’) para, em seu próprio faz de conta, imaginar estar realizando ações comuns aos membros da sua cultura local. O ‘colher arroz’ é algo presente em seu cotidiano e, portanto, também em seu imaginário, pois, como afirma Vigotski (2009), a imaginação é profundamente afetada pelas vivências e experiências culturais. Compreende-se, assim, que a resposta de Lucas à coleguinha, pode ser vista como uma forma de resistência à colonização do imaginário infantil pelos produtos midiáticos/globais (SARMENTO, 2003a). Neste sentido, tem-se, aqui, um exemplo de que as crianças não incorporam estes últimos apenas de forma inequívoca e passiva.

As crianças encontravam-se uma tarde no parque quando a pesquisadora observou que Juliana, Júlia, Joana e Ana estavam brincando de Cinderela perto da casinha. As meninas trocavam de papéis entre si, uma era a madrasta, outra a Cinderela, e as outras duas faziam os papéis de irmãs da Cinderela, e assim iam fazendo rodízios dos papéis. Quando estavam como a madrasta, mandavam e falavam alto, quando eram a Cinderela, se abaixavam no chão e faziam de conta que estavam limpando a casa. O que chama a atenção também é o fato de que as meninas trocavam de papéis entre si, uma hora assumindo uma posição hierarquicamente superior e, em outra, assumindo papéis subordinados. A pesquisadora achou curiosa a cena e, depois que as crianças entraram na sala, perguntou, primeiramente para a Juliana e à Ana, quem havia contado essa história para elas. Juliana respondeu que viu na TV, depois perguntou para a Júlia e a Joana, foi quando Júlia disse que viu no desenho. Isto é, as meninas tiveram contato com a história da Cinderela através dos meios digitais e não, como também poderia se supor, por meio dos livros (Notas de campo, 14 de outubro de 2019).

Compreende-se que as crianças estão acostumadas a receber ordens dos adultos e dificilmente podem dar ordens, a menos que estejam com crianças menores que elas ou quando assumem papéis hierarquicamente superiores no jogo de ‘faz de conta’. Reflete-se, assim, que

Júlia, Juliana, Joana e Ana se apropriaram de e reelaboram criativamente cenas dos desenhos animados que assistiram, usando-as a seu favor, para poder brincar com as expressões de poder e assim compreendê-las, no ‘faz de conta’ da Cinderela. As meninas se mostraram ativas e criativas, recriando imagens de narrativas dos conteúdos digitais durante os momentos do faz de conta e as tornando suas. Isto acontece porque a base para toda ação criadora é uma inadaptação, isto é, são as necessidades, anseios e desejos que levam a criar (VIGOTSKI, 2009) e, neste sentido, as culturas de pares surgem e são desenvolvidas nas tentativas das crianças de dar sentido, compreender, e agir no mundo (CORSARO, 2011).

Nesta ótica, ainda no que se refere as recriações das imagens da TV pelas crianças, durante a oficina individual de desenhos e contação de histórias, Lucas desenhou o ‘escudo do Capitão América’ (figura 3) e quando a pesquisadora perguntou porque ele gostava de assistir esse desenho, o menino respondeu “*gosto porque passa na minha TV e ele tem um escudo para se defender*” (Notas de campo, 26 de setembro de 2019). Nota-se, aqui, que Lucas estabelece com o desenho animado uma relação de proximidade e afetividade, isto porque ele passa na ‘sua TV’. O que dá a entender que a televisão se faz presente no cotidiano do menino. No desenho, à esquerda, é possível encontrar o escudo (vermelho) mencionado por Lucas. A impressão que se tem, ainda, é a de que o ‘Capitão América’ aparece desenhado de azul (cor original da sua vestimenta), à direita, e que os traços coloridos representam movimentos de ação desse personagem ou, até mesmo, de outros heróis que o ajudam na batalha. A partir dos estudos de Sarmiento (2011a), compreende-se os desenhos como objetos simbólicos, isto é, artefatos sociais (produzidos no âmbito das culturas infantis) que testemunham as singularidades de uma cultura e que, portanto, exprimem regras e valores socialmente construídos. No desenho de Lucas estão expressos valores da cultura dominante (adulta e hegemônica).

Figura 3 – Escudo do ‘Capitão América’



Fonte: Acervo da pesquisadora. Oficina individual de desenho e reconto de histórias – Autor: Lucas, 4.

Ainda na oficina, a pesquisadora perguntou para o menino o que ‘Capitão América’ fazia e ele respondeu: “*Salvou o dia, porque aquele homem aranha preto quebrou o dia, então o Capitão América matou ele porque ele era muito feio*”. A pesquisadora perguntou, então, o que aconteceu depois e Lucas falou: “*Não tinha mais vilão*”, então, desta vez, a mesma perguntou o que faz um vilão e Lucas respondeu: “*Ele não gosta dos bonzinho, mas os bonzinho não gosta dos vilões, então o bonzinho mata*” (Notas de campo, 26 de setembro de 2019). Como se interpreta na fala do menino Lucas, estas são, de acordo com Steinberg e Kincheloe (2001), algumas das representações estereotipadas que os produtos midiáticos disponibilizam para as crianças. Percebe-se, assim, que as crianças, ao assistirem conteúdos digitais midiáticos como estes, se apropriam de modelos estereotipados e os reproduzem de forma interpretativa em suas narrativas, como é possível perceber na fala de Lucas: o vilão, descrito pelo menino como “*preto*” e “*feio*”, foi aniquilado pelo “*Capitão América*” (‘bonzinho’ e branco).

Neste sentido, pode-se refletir que se o racismo permeia a sociedade, e, também por consequência os conteúdos digitais, este tipo de preconceito não pode deixar de afetar também as crianças. Isto, porque embora as crianças tenham relativa autonomia cultural face aos adultos e suas interpretações sejam criativas, os sentidos que as crianças elaboram partem de um sistema simbólico que elas compartilham com a sociedade mais ampla e com as mercadorias

*produzidas pelos adultos para a infância* (COHN, 2005; SARMENTO, 2003a, CORSARO, 2011).

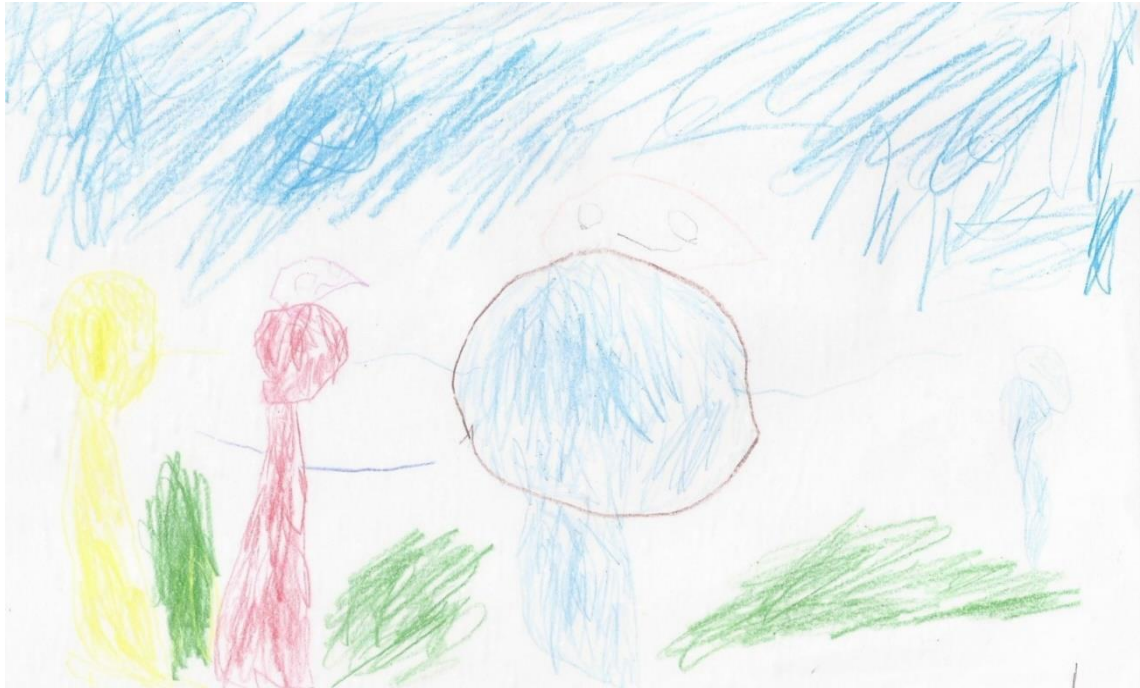
As famílias (as pessoas mais próximas da criança) têm uma função muito importante para a compreensão da reprodução interpretativa, pois é por meio das relações e interações familiares que a criança começa a se inserir na cultura. Levando isto em consideração, ainda no que se refere aos valores culturais apresentados pelos conteúdos digitais, encontra-se nos desenhos de Joana e Daniele, a “*Família Pig*”, isto é, as famílias ‘perfeitas’ e/ou ‘tradicionais’.

O que chama a atenção, aqui, é que ambas as meninas desenharam o ‘*Papai Pig*’ bem grande (figura 4, a direita – figura 5, ao centro) e utilizaram a cor azul para destacá-lo, associando-a ao gênero masculino. Joana destacou, ao comentar o seu desenho, que a ‘*Peppa*’ e o irmãozinho dela, o *George*, obedecem ao pai e à mãe.

Figura 4 – *Família Pig*



Fonte: Acervo da pesquisadora. Oficina coletiva de desenho do dia 02/12/2019 – Autora: Joana, 3.

Figura 5 – Família *Pig* (2)

Fonte: Acervo da pesquisadora. Oficina coletiva de desenho do dia 02/12/2019 – Autora: Daniele, 3.

A infância é uma forma estrutural existente em todas as sociedades, mas que sofre alterações, porque está relacionada a variáveis sociais como classe, gênero, etnia, etc. Assim, o meio e a condição social em que as diversas infâncias se realizam, no tempo e no espaço, condiciona a construção desta estrutura. Neste sentido, por exemplo, as alterações que a instituição família vem sofrendo ao longo do tempo, também afetam profundamente a condição de vida das crianças.

Frente a isto, percebe-se que muitos desenhos animados, como o da “Peppa *Pig*”, apresentam concepções ideais de infância e família, fazendo com que apenas uma parte das crianças se sinta neles representada. A partir do conhecimento que a pesquisadora tem das famílias de Joana e Daniele, pode-se afirmar que elas vivenciam esse modelo de família no seu dia a dia. Ou seja, como será visto na próxima seção, elas podem estar relacionando a animação infantil ao seu contexto cultural e cotidiano e se identificando com o agir dos personagens, afinal, como visto acima, um desenho (tanto os produzidos *pelos* quanto *para* as crianças) sempre expressa valores culturais.

Porém, precisa-se destacar que na oficina, Joana e Daniele estavam sentadas perto uma da outra e fizeram os desenhos com o mesmo tema. A partir de traços singulares, elas representaram, cada uma pelo seu ponto de vista, a “Família *Pig*”. Entende-se que essa ‘autoria

coletiva' das crianças durante as oficinas, apresenta o desejo delas de integração em uma cultura de pares, em que possam compartilhar ideais e interesses comuns (SARMENTO, 2011a). Ao longo de todo o trabalho de campo isto foi perceptível, pois as crianças quase nunca estavam sozinhas, agindo e se relacionando em pequenos grupos, mais ou menos fixos, compartilhando preferências e gostos, criando cumplicidades, se identificando com os mesmos personagens, como também assinala Pereira (1999).

Frente ao que foi analisado, a seguir, percebe-se que as diferenças ligadas aos estereótipos e as categorizações que as crianças fazem do corpo e os seus usos sociais também são influenciadas pelos desenhos animados. Deste modo, além de especificarem o gênero, as crianças atribuem ao corpo certas dicotomias, como pequeno ou grande, bonito ou feio, velho ou novo, gordo ou magro, forte ou fraco (FERREIRA, 2004). Isto, também pode ser analisado nos seguintes episódios:

Em um certo dia, quando as crianças estavam tomando o café da tarde, não queriam comer o que havia no cardápio, então a pesquisadora (no papel de professora de hora-atividade) e a professora auxiliar conversaram com as crianças que era muito importante comer para ficar forte e saudável e assim brincar com os amigos. Naquele momento, Juliana olhou para elas e disse: *“Pra fica forte igual a Mulher Maravilha né”* (Notas de campo, 09 de setembro de 2019). Em uma oficina coletiva, Juliana desenhou o rosto da 'Mulher Maravilha' (figura 6) e o fez bem grande. Deste modo, entende-se que a criança desenha o que sabe sobre o objeto e não o que vê. Por isso, é comum ela desenhar algo excessivo e que não vê e ocultar no desenho muito do que vê, mas não lhe é essencial (VIGOTSKI, 2009). Frente a isto, a impressão que fica é que o tamanho da figura possa estar relacionado com o poder, a bravura e a força desta personagem e talvez Juliana acredita que para ser forte, precisa-se ser grande.

Figura 6 – Rosto da ‘Mulher Maravilha’



Fonte: Acervo da pesquisadora. Oficina coletiva de desenho do dia 24/09/2019 – Autora: Juliana, 4.

Já em um outro momento, na hora da fruta, Júlia se aproximou para pegar um pedaço de maçã, mas como viu que havia um pedacinho de casca, disse que não iria comer e devolveu o pedaço. Então a professora Isis falou que a casca fazia bem para os cabelos e que eles iriam ficar iguais aos da princesa Elsa do filme “*Frozen*” (longos e loiros). No mesmo instante, Júlia mudou de ideia e comeu o pedaço da maçã, depois veio buscar mais e queria comer todos com a casca (Notas de campo, 29 de outubro de 2019).

Frente a estes excertos de campo, compreende-se que as crianças observam a aparência dos personagens (força, cor e comprimento dos cabelos, etc.) e esta se torna referência pelo valor simbólico que lhe foi atribuído (BROUGÈRE, 1997; SARMENTO, 2003a). A aparência dos personagens funciona, assim, como parâmetros, estereótipos ideais, que as crianças desejam atingir/possuir, quando manifestam querer ficar ‘parecidas’ com eles, como expõe Juliana ao falar “*Pra fica forte igual a Mulher Maravilha, né?*” e Júlia, ao comer todos os pedaços de maçã com casca para que seu cabelo ficasse igual ao da princesa Elsa.

Percebe-se que as crianças atribuem um valor simbólico aos acessórios, penteados, etc. dos personagens dos desenhos animados dos quais elas gostam e simpatizam e quando conseguem adquirir ou usar esses produtos, se sentem importantes, como se estivessem numa posição superior em relação aos seus pares. Em seguida, a história envolvendo a Júlia e a Juliana

também faz refletir sobre como os produtos midiáticos interferem na maneira como as crianças se relacionam entre si (ODININO, 2009). Frente a isto, destaca-se, aqui, a importância da intencionalidade pedagógica em relação aos conteúdos digitais e de todo um trabalho que pode ser desenvolvido a partir deles, isto é, das referências midiáticas que as crianças acessam no CEI ou que trazem para este espaço (SOLER, 2015). Situações como as aqui relatadas poderiam ser analisadas com as crianças para que elas apreendessem que não existe um único modelo ou ideal de beleza. Porém, no excerto acima (da menina Júlia), percebe-se que a professora Isis ao mediar a situação, acabou por reforçar o padrão de beleza (hegemônico) apresentado no filme.

A disputa para ver quem possui os acessórios ou quem mais se parece com determinado personagem acontece no interior da cultura de pares, nos diferentes momentos das rotinas culturais das crianças nos espaços do CEI, como é possível ver também no episódio a seguir:

Era comum a menina Júlia ir para o CEI vestindo roupas com a imagem da Princesa Elsa (do filme “*Frozen*”), assim como aconteceu na tarde do dia 30 de setembro, quando Juliana, ainda no banheiro, se arrumando para o lanche, falou para a pesquisadora (que naquele momento estava como professora de hora-atividade) que queria fazer no cabelo uma trança igual à da Elsa. Então, atendendo ao pedido da menina, a professora-pesquisadora fez uma trança no cabelo da Juliana que foi direto olhar no espelho como havia ficado o penteado e, em seguida, o foi mostrar para a Júlia, falando que havia feito uma trança igual à da Elsa e que Júlia não tinha trança, apenas um “*rabo de cavalo*”. A partir disto, a menina Júlia também pediu para que lhe fizesse uma trança (embora já houvesse arrumado o cabelo alguns minutos antes). A pesquisadora então falou para a menina que seu cabelo estava bonito assim, mas ela insistiu na trança. Acontece que Júlia tem o cabelo mais comprido que o da Juliana e, conseqüentemente, sua trança ficou bem maior. Foi então que Juliana questionou a pesquisadora porque a trança da amiguinha havia ficado “*mais parecida com a da Elsa*” (Notas de campo, 30 de setembro de 2019).

Na hora da fruta, Joana, Aline e Júlia vieram se sentar ao lado da pesquisadora, Juliana se aproximou e disse: “*Sabia que a Júlia tá com a camiseta da Ladybug e Marinette (Marinette é o nome verdadeiro de Ladybug), a minha mãe vai comprar uma fantasia da Ladybug que faz assim Ô (falou movimentando os braços com movimentos circulares), a máscara eu já tenho, mas não sei onde tá*” (Notas de campo, 08 de agosto de 2019). Em uma oficina coletiva de desenhos, realizada no dia 01/07/2019, Juliana já havia desenhado a ‘camiseta’ e a ‘máscara’ da ‘*Ladybug*’:

Figura 7 – A camiseta e a máscara de ‘Ladybug’



Fonte: Acervo da pesquisadora. Oficina coletiva de desenhos do dia 01/07/2019- Autora: Juliana, 3.

Quando a pesquisadora questionou o que Juliana mais gostava de assistir no desenho da ‘Ladybug’, ela respondeu: “*É porque ela me chama a atenção pra prendê o mau*” [...] *Ela roda também... o espaço dela, porque ela adora... pra coloca a sua roupa, pra coloca a roupa dela, ela também usa máscara, olha aqui essa máscara*” (falou apontando para os traços vermelhos/azuis, à direita no desenho). A pesquisadora perguntou se ela havia desenhado mais alguma coisa, ao que a menina respondeu “*Eu desenhei a camiseta da Ladybug*”, e apontou para o mesmo lugar na folha (Notas de campo, 01 de julho de 2019). Acredita-se que os traços vermelhos com azuis sejam a ‘Ladybug’ e que os demais traços coloridos representam o movimento que essa personagem faz no momento em que troca de roupa. Frente a isto, compreende-se que, na nota de campo acima, Juliana expõe o desejo de adquirir esses produtos, “uma camiseta e uma máscara”, lhes associando assim, como afirma Sarmiento (2003a), um valor simbólico, muito maior do que seus potenciais lúdicos.

Também, em um outro momento da rotina, quando as crianças haviam acabado de acordar e as professoras estavam as arrumando para o café da tarde, Aline se aproximou da pesquisadora (que estava no papel de professora de hora-atividade) e falou alguma coisa, colocando a sua mão sobre sua barriga, no entanto, ela não conseguia entender o que era, somente depois percebeu que, na verdade, o que a Aline estava tentando lhe mostrar era a

imagem da 'Elsa' estampada em sua camiseta (Notas de campo, 29 de julho de 2019). Aqui tem-se um exemplo da necessidade de um olhar atento para com as diferentes formas de comunicação das crianças, pois nem sempre elas serão anunciadas pela linguagem oral, mas se manifestarão no silêncio dos gestos e expressões corporais (SARMENTO, 2011a), como é possível observar no excerto de campo descrito.

Percebe-se, assim, que as crianças fazem questão de adquirir e usar esses produtos, como foi visto nos gestos de Aline e na fala de Juliana e, por sua vez, a indústria cultural *para* a infância, fundamentada pelo lucro, encontra infinitas formas de vender os seus produtos, vinculados às ideias e mensagens dos personagens dos desenhos animados (STEINBERG; KINCHELOE, 2001, BUCKINGHAM, 2007; JENKINS, 2009; ODININO, 2009). Reflete-se, assim, que, em muitas situações, as crianças assimilam as ideias presentes nos conteúdos digitais, reproduzindo de forma interpretativa na cultura de pares os estereótipos ideais e o desejo de consumo difundido por esses meios.

Outro fato que chamou a atenção nas observações participantes foi a disputa das crianças, durante as brincadeiras, por representar o papel principal do desenho animado. Este era sempre o mais cobiçado, porque, de certo modo, este lhes dariam status de poder e controle sobre o rumo das ações, como mostra a nota de campo, a seguir: “Juliana e Daniele estavam brincando quando começaram a discutir, uma apontava o dedo para outra, as duas falavam que eram a Ladybug, no entanto, Juliana afirmava que Daniele deveria ser o Cat Noir” (Notas de campo, 12 de setembro de 2019).

Nesta ótica, nota-se que, se uma criança está com o papel de dinamizador de um jogo, isto pode lhe conferir poder e autoridade para decidir quem brinca ou como brinca e também popularidade no grupo de pares. Afinal, fazer parte de um grupo é tornar-se membro dele e isto requer participar socialmente dos processos de partilha e negociação de significados, símbolos e valores, bem como estratégias de controle e acesso, exclusão e integração. Para as crianças, os conflitos podem ter outro significado, associado à organização social do seu grupo, uma vez que esta é constantemente negociada, assegurada ou até mesmo derrubada (FERREIRA, 1999).

Pelos dados gerados durante a observação participante, nas oficinas e nas conversas informais com as crianças, compreende-se que há uma relação dialética entre as crianças e os conteúdos digitais, assim como Sarmiento (2003a) defende em seus estudos: um dado que não se pode negar na sociedade contemporânea é o de o imaginário infantil ser influenciado pelo mercado de produtos culturais para a infância, mas que, também, as crianças agem de maneira

crítica e criativa em relação a esses produtos digitais, dando respostas que sugerem uma resistência à essa “colonização” do imaginário infantil pelo mercado.

#### 4.2 A PRESENÇA DO CONTEXTO CULTURAL NAS INTERPRETAÇÕES QUE AS CRIANÇAS FAZEM DOS CONTEÚDOS DIGITAIS

No momento do ‘brincar livre’ as crianças estavam interagindo com as peças de montar que lhes foram disponibilizadas pela professora numa atividade pedagógica, quando a Juliana, na tentativa de burlar<sup>24</sup> o que fora proposto, busca uma alternativa à situação, olha para o Lucas e propõe outra brincadeira: “*Vamos salvar a cidade?*”, ao que o menino prontamente respondeu: “*Não, eu to cortando arroz*” (Lucas havia montado uma ceifa de cortar arroz com as peças de montar). Mas, depois de alguns instantes, Lucas olha para a pesquisadora e diz: “*Prô minha ceifa tem um ventilador bem grande que salva a cidade*”. Neste momento, Juliana caminhou até o espelho e fez movimentos circulares com os braços e foi possível escutar ela dizer que era a ‘*Ladybug*’ (Notas de campo, 15 de agosto de 2019). A personagem ‘*Ladybug*’ e seu amigo ‘*Cat Noir*’, da série de animação francesa “*Miraculous: As Aventuras de Ladybug*”, têm como missão salvar a cidade de Paris de um misterioso vilão.

A infância parece cada vez mais um fenômeno *global*, no sentido de que crianças de várias partes do mundo têm acesso aos mesmos elementos culturais, recebendo influência das mesmas culturas predominantes e entram em contato com as mesmas mercadorias produzidas para a infância pelas grandes corporações globalizadas (BUCKINGHAM, 2007). O desenho animado “*Miraculous*”, a série de animação francesa, acima referida, é um exemplo disto, pois está presente nas interações dos atores sociais desta pesquisa.

Entretanto, percebe-se que, embora as crianças tenham acesso a esses conteúdos globais, a reinterpretação será ativa e com base em suas experiências locais (BUCKINGHAM, 2007). Nesta lógica, é impossível imaginar que crianças de diferentes partes do mundo, mesmo tendo acesso aos mesmos produtos culturais, os interpretariam da mesma forma, uma vez que a linguagem proporciona a elas a codificação e a compreensão da cultura (VIGOTSKI, 2001, 2009; CORSARO, 2011). Seguindo esta perspectiva, compreende-se que as crianças da cidade

---

<sup>24</sup>Corsaro (2011, p. 54), com base em Goffman (1961) destaca que uma das principais características das culturas infantis são os “ajustes secundários”: as crianças criativamente e por vezes, coletivamente tentam buscar alternativas para ter mais autonomia sobre suas ações e interesses. Neste momento, a pesquisadora observou o agir criativo das crianças sobre as rotinas/ atividades que lhes são propostas.

de Paris, na França, ou da cidade de Massaranduba<sup>25</sup>/SC, no Brasil, vivem infâncias diferentes e, neste sentido, as narrativas, as imagens dos conteúdos digitais terão também “traduções” diferentes, sejam elas oficiais ou reinterpretações das crianças. Portanto, é a linguagem que faz com que essas reinterpretações frente aos produtos globais, se fixem em uma base local - o que é possível perceber na fala de Lucas “*Prô minha ceifa tem um ventilador bem grande que salva a cidade*” - e com isso as culturas globais se cruzam com as culturas comunitárias e com as culturas de pares (SARMENTO, 2004).

Mas, se em um primeiro momento Lucas recusou o convite de Juliana, porque estava fazendo algo relacionado à cultura local, depois considerou a importância de ‘salvar a cidade’ e entrou na brincadeira da amiguinha. Lucas, assim, aceitou participar do faz de conta de Juliana e imaginou que a sua ceifa - elemento do contexto<sup>26</sup> local - teria um ventilador que ‘salvaria a cidade’.

Neste sentido, percebe-se que a imaginação se apoia na experiência e, na qualidade de atividade humana, é afetada pela cultura e toda ação criadora, como o brincar, se constrói com base nas vivências culturais anteriores. As crianças, assim como afirma Vigotski (2009), internalizam atividades humanas (as imitam) a partir dos seus contextos sociais, contudo, reproduzem criativamente essas atividades, assim como fez Lucas, num importante movimento que conduz ao desenvolvimento e que se denomina brincadeira.

Nesta ótica, nota-se que os estudos de Vigotski (2009), assim como os de Corsaro (2011), reforçam a ideia de que as crianças não absorvem a cultura de modo linear e passivo. Com isto, reflete-se que o menino Lucas se apropriou de elementos da cultura de sua comunidade e a alinhou de maneira criativa a elementos da cultura global, dando uma resposta interpretativa e criativa diante da influência deste em seu mundo infantil.

Nota-se, assim, que a colonização do imaginário das crianças pelo mercado midiático global é, na sociedade atual, algo que não se pode ignorar. No entanto, as crianças não são passivas, acríticas e meras reprodutoras dos produtos culturais, ainda que demonstrem empatia por esses conteúdos, a recepção infantil aos desenhos animados, animações infantis, e de mais

---

<sup>25</sup> Aqui, cabe destacar que Massaranduba é conhecida como capital catarinense do arroz e que faz parte do contexto cultural das crianças que moram no interior desta cidade ver as ceifas trabalhando na colheita das plantações de arroz.

<sup>26</sup> Nesse trabalho, quando se fala em contexto, se faz referência especificamente ao contexto mais imediato que circunda a criança, isto é, o seu ambiente doméstico e cotidiano (a família, a fauna e flora do entorno, animais de estimação, etc.)

conteúdos e produtos, é interpretativa, criativa e até mesmo de resistência (SARMENTO, 2003a), como a do menino Lucas.

Além disto, nota-se, no episódio acima, que o ‘brincar livre’, não é tão livre assim, pois, mesmo nestes momentos, supostamente menos dirigidos, a professora escolheu o material e a finalidade da brincadeira, com o objetivo pedagógico de estimular a coordenação motora e a criatividade das crianças, no entanto, como vimos, Juliana resolveu realizar uma brincadeira realmente ‘livre’ (fingindo ser um personagem de desenho animado e, junto com o amiguinho Lucas, ‘salvaria’ a cidade). As crianças, ao se apropriarem das narrativas dos conteúdos digitais, as usam e as transformam à medida que produzem e participam das culturas de pares, reproduzindo, de forma interpretativa, em suas brincadeiras, as informações advindas de elementos culturais (CORSARO, 2011), assim como fizeram Lucas e Juliana.

Nem sempre as crianças foram consideradas como atores nos processos sociais em que estão envolvidas, pois a infância era considerada um período preparatório de instrução e educação para a vida adulta e as crianças como objetos passivos de socialização. Consta-se que hoje essa mesma ideia de passividade ainda envolve a relação das crianças com as mídias: muitas vezes, as crianças são vistas como passivas diante dos produtos midiáticos, tendo seus potenciais interpretativos esquecidos. No sentido contrário a isto, como visto acima, em outro momento, a pesquisadora também notou que as crianças eram críticas em relação a alguns conteúdos digitais, a partir dos seus contextos culturais, como por exemplo, na ocasião em que a pesquisadora (no papel de professora de hora-atividade) colocou uma sequência de histórias cantadas para as crianças para agregar nas aulas de musicalização. Em um certo momento, durante a história “O macaco e o buraco” a letra da música dizia: “O que o cachorro come quando tem fome? Come osso [...]” e naquele momento Astério falou: “*O cachorro não come osso, come ração*” (Notas de campo, 24 de junho de 2019).

A noção de “*dualidade da estrutura*” do sociólogo Anthony Giddens (2003, p. 31), também pode ser utilizada para compreender a presença do contexto cultural nas interpretações que as crianças fazem dos conteúdos digitais. Isto porque a estrutura não é externa ao indivíduo, mas faz parte do seu desenvolvimento e das ações que se produzem e reproduzem na sociedade, sendo ao mesmo tempo o ‘meio’ e o ‘fim’ para que uma ação aconteça, como destacado anteriormente. Pelas notas de campo acima, percebe-se que o momento da ação para as crianças é também um momento de (re) produção cultural, ou seja, a estrutura limita e habilita ao mesmo tempo, as interpretações dos atores sociais (MARCHI, 2007). Seguindo esta perspectiva, pode-se pensar na “*reprodução interpretativa*” das crianças em relação aos conteúdos digitais, como

um processo interpretativo, crítico e criativo, mas que também reproduz a estrutura social e cultural existente. O receptor participa ativamente da produção de sentido e lida com as possibilidades que a cultura lhe abre (ou limita) na construção dos significados (DUARTE, 2008).

Isto acontece, porque a criança faz parte da cultura e se apropria dela, criando o que Schutz (1970, p. 74) chama de “*estoque de conhecimento*”. Esse estoque irá servir para a criança como se fosse um código de interpretação de suas vivências e experiências passadas e presentes e, assim, quando a criança tem acesso aos conteúdos digitais, ela não os absorve passivamente, mas utiliza do seu “*estoque de conhecimento*” para interpretar e reelaborar as narrativas presentes nesses conteúdos. Reflete-se, assim, que as crianças comparam/associam seus conhecimentos da vida cotidiana e, portanto, do seu contexto cultural, às situações por elas assistidas na TV, na tentativa de compreenderem o que estão assistindo, como fez Astério<sup>27</sup>. Ele não concordou com o que acabava de ouvir e afirmou que “*O cachorro não come osso, come ração*”, fazendo uma crítica à animação infantil por ele assistida. Isto mostra que a recepção de Astério frente ao conteúdo digital não foi passiva. Neste sentido, tanto a Convenção Internacional dos Direitos da Criança, de 1989, em seu Art. 13º quanto as DCNEIs (2009) destacam o princípio político de que as crianças têm o direito de se expressar livremente, de modo a trilharem o caminho para a cidadania crítica e participativa.

Frente a isto, os conteúdos digitais podem ser aliados das práticas pedagógicas, mobilizando nas crianças competências de leitura crítica, trocas de informações e opiniões entre pares, gerando situações de aprendizagens colaborativas (BELLONI; GOMES, 2008), ajudando-as, a expressar suas opiniões, ideias e perspectivas, referentes ao que viram e ouviram nesses conteúdos.

Em entrevista, foi perguntado à professora regente Madalena, como ela conseguia perceber a relação entre a aprendizagem das crianças e os conteúdos digitais que lhes são oferecidos. Segundo a professora, “[...] *a gente tem essa percepção que é visível através das conversas deles, que ‘o pró lá no desenho eu vi isso’, durante as rodas de conversa, a gente percebe que eles trazem as vezes o que eles assistem pra nossa realidade, o questionamento que eles fazem*”. A professora também deu o exemplo de “*uma atividade que a gente fez do barquinho que estava no azul, e depois eu achei a história contada do barquinho amarelo, aí a Júlia disse que a água do vídeo não era a mesma que a gente fez na sala era azul mais fraco,*

---

<sup>27</sup> É importante destacar que a Educação Infantil também contribui para a criação do “estoque de conhecimento” da criança, como será visto na última seção da análise.

*aí ela mostrava o arco-íris que tem o azul forte e o azul fraco [...]”*. E, para encerrar, destacou que as crianças têm suas preferências televisivas “[...], a gente vê que depois que a gente propõem isso pra eles, eles tem as preferências deles, ‘ai eu quero assistir o grupo trii’ que eles gostam bastante, ‘eu quero isso’, então assim, muito vai da preferência deles, porque é uma coisa que atraiu e eles gostaram de participar” (Entrevista, 07 de outubro de 2019).

Nota-se que a fala da professora confirma a ideia de que as crianças associam seus conhecimentos da vida cotidiana (na família ou nas rotinas do CEI) às situações por elas assistidas nos conteúdos digitais. Reafirma, também, a capacidade interpretativa e crítica das crianças pequenas e que elas têm suas preferências, assim como qualquer outro grupo geracional.

A professora Madalena também expõe, em sua entrevista, que é principalmente nas rodas de conversas, isto é, em momentos de interação entre a turma, que ela consegue perceber a relação da aprendizagem com os conteúdos digitais. Entre os chamados eixos estruturantes das culturas infantis, tem-se o que Sarmiento (2004, p. 23) chama de “interatividade”, que são as interações das crianças com seus pares e com os adultos, nas relações escolares e demais atividades, sendo nessas interações que a aprendizagem ocorre. Assim, nota-se que as crianças aprendem umas com as outras nos espaços de partilha da creche e que a convivência nas rotinas culturais permite a elas se apropriar, recriar e reproduzir criativamente o mundo que as rodeia.

Neste sentido, as rodas de conversas que fazem parte das rotinas do CEI e que foram destacadas pela professora se caracterizam como ocasiões ideais para que as crianças possam se expressar, compartilhar ideias, assimilando o que foi proposto e para que os professores apreendam quais foram as compreensões que as crianças tiveram desses conteúdos. Nesta ótica, compreende-se que a intervenção da professora, assim como afirma Couto (2013), torna-se fundamental para promover entre as crianças e os conteúdos assistidos, uma relação prazerosa, mas também crítica e criativa com as imagens.

Nas entrevistas, quando questionado sobre as formas de recepção das crianças em relação aos conteúdos digitais e como isto se tornava perceptível, as professoras (regente e auxiliar)<sup>28</sup> deram diferentes exemplos: *“Na hora de brincar né, depende o brinquedo que a gente coloca eles querem fazer igual, principalmente os meninos, com dinossauro, carrinho, e quando eles pedem ou falam que gostam de assistir isso em casa, ou eu quero assistir isso, assim”* (Isis, professora auxiliar/ entrevista, 07 de outubro de 2019). Na fala da professora Isis,

---

<sup>28</sup>A professora regente Madalena é responsável pelo planejamento pedagógico, enquanto a professora auxiliar Isis, ajuda as crianças e a professora regente nos diferentes momentos das rotinas do CEI.

é possível perceber a relação que as crianças fazem com o que assistem nos espaços das famílias e com o que desejam assistir no CEI. No entanto, a questão de seleção de conteúdos digitais será discutida na última seção deste capítulo. O que também se nota aqui é que a professora Isis escutou as ‘vozes’ das crianças pequenas quanto às suas preferências.

Nesta mesma ótica, a professora Madalena também afirma que “[...] *a gente percebe isso num grupo né, que cada criança em si, cada criança no grupo é... age diferente, eles não têm os mesmos gostos, a variedade de gostos deles muda*”. Nota-se, pelas falas das professoras, das observações e os respectivos registros do diário de campo, que as crianças expressam suas ideias, desejos e expectativas. Frente a isto, as professoras se mostraram atentas à essas diferentes formas de expressão e comunicação das crianças pequenas, o que, como vimos em Marchi (2010), não é algo muito comum de acontecer, isto é, ter alguém, seja professor, familiar, pesquisador que leve em conta a fala das crianças.

Ainda no que diz respeito às formas de recepção das crianças, a professora Madalena expõe “[...] *quando a gente proporciona o contato, o que a gente percebe, a atenção que eles dão quando algo que agrada eles, que tem intenção pra eles, eles prestam a atenção, eles se concentram*”. A professora também dá ênfase para a interação das crianças com os conteúdos digitais, “*a participação em desenhos que a gente coloca como a “Dora Aventureira” que ela faz questionamentos né, de onde tá o livro, onde tá a árvore, a gente percebe que eles tão concentrados porque eles respondem as perguntas que ela faz*” e, acrescenta que durante as músicas que emitem sons de animais “*eles também participam, imitando esses animais né, e a alegria deles, as risadas, e quando é algo que não interessa tanto para eles é ao contrário disso, eles se dispersam, eles correm, eles começam a conversar com os amigos*” (Entrevista, 07 de outubro de 2019).

A fala da professora Madalena vai ao encontro do que a pesquisadora destacou no início da introdução desta dissertação e que era relativo ao que presenciava quando era professora do Berçário. Isto é, que os desenhos que os bebês mais gostavam ou aqueles que mais os estimulavam eram os que representavam ou lembravam cenas do seu cotidiano. Frente a isto, compreende-se que tanto a pesquisadora, quanto a professora Madalena perceberam que os conteúdos digitais têm mais sentido, isto é, “*têm intenção*” quando estão relacionados de alguma forma ao cotidiano que as crianças vivenciam, seja pela presença do contexto cultural que as circunda ou pelas linguagens significativas e próximas das crianças - lúdicas, audiovisuais e musicais - que esses elementos expõem. Compreende-se, assim, que isto faz com

que as crianças apreendam com mais facilidade, as mensagens desses conteúdos, participando e interagindo.

Neste sentido, reflete-se que se a criança estiver feliz, motivada, a aprendizagem ou apropriação será uma consequência e acontecerá de maneira espontânea, pois não necessariamente a criança tem a intenção de aprender/assimilar um conceito novo quando está assistindo a um desenho animado, mas ter o prazer de o assistir, pois é algo que a agrada, que faz sentido para ela. Frente a isto, compreende-se também que muitos professores consideram o ato de assistir desenhos animados como algo ‘não sério’, como um passatempo que visa apenas o entretenimento. Isso acontece, porque comumente se associa o brincar ao lazer e o aprender à educação formal. Porém, é também durante o brincar<sup>29</sup>, nos momentos de lazer e divertimento que ocorrem as aprendizagens incidentais. São nesses momentos, quando as crianças estão ‘apenas’ assistindo um desenho que ocorrem, também, as apropriações, assimilações e aprendizagens. A criança aprende também quando brinca em contextos livres, em ambientes de educação informal e nas comunidades de práticas lúdicas (BROUGÈRE, 2005 apud KISHIMOTO, 2018).

A relação foi percebida durante as observações participantes, nas entrevistas e em uma oficina individual de desenhos e reconto de histórias. Nesta oficina, foi conversado com as crianças sobre as animações infantis, desenhos animados e outros conteúdos que elas assistem na TV, celular e/ou tablet, durante suas rotinas culturais e perguntado se gostariam de compartilhar alguma história, algo que os personagens fizeram e/ou que lhes chamou a atenção. Destaca-se aqui dois relatos.

Astério falou que gostava de assistir o Mickey e disse: “*Ele tem um cachorro, um grande*”. E a pesquisadora perguntou para Astério, o que o Mickey fazia com o cachorro, foi quando o menino respondeu: “*Ele brinca com o cachorro, eu tenho um cachorro, mas é pequeno*” (falou sorrindo). Quando chegou a vez do Marcos, ele desenhou o Ryder<sup>30</sup>, e a pesquisadora, por sua vez, perguntou a ele quem era o Ryder e ele respondeu: “*O Ryder ele ajuda com a patrulha a resolver os problemas... na minha casa eu tenho a Lica e a Belinha... E o meu amigo Lucas, tem a Lola e o Ládio*” (Notas de campo, 24 de setembro de 2019).

---

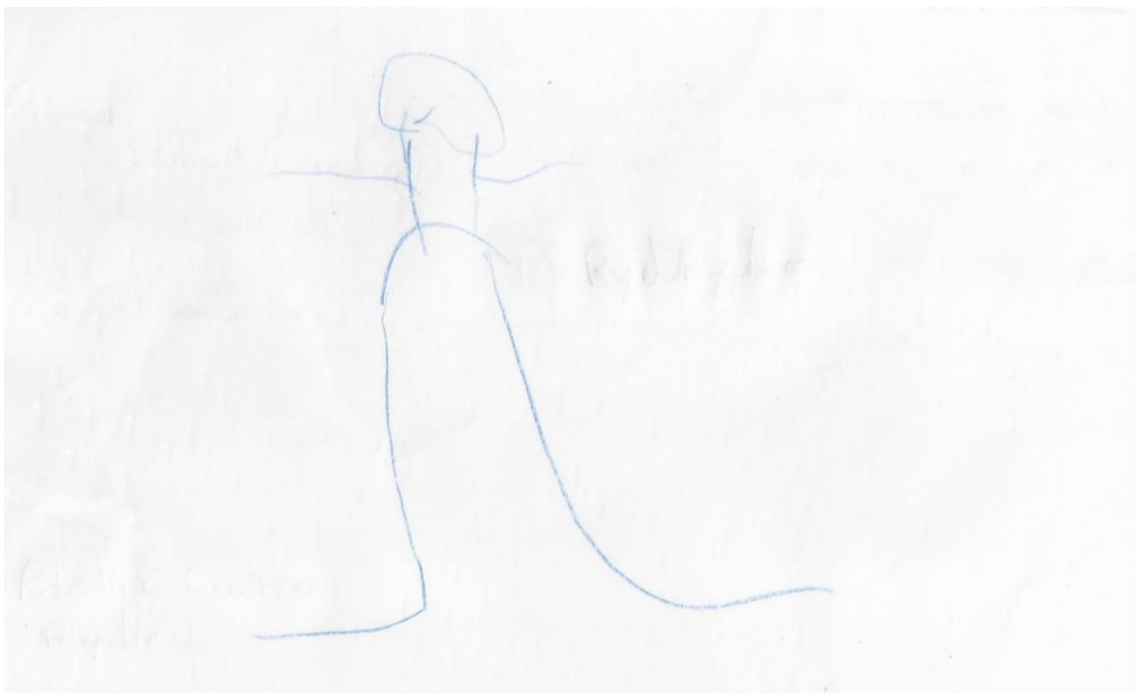
<sup>29</sup> Neste trabalho, considera-se o ato de assistir desenhos animados como uma brincadeira para as crianças, assim como jogar bola, brincar com carrinhos ou bonecas. Compreende-se que ao assistir um desenho, as crianças também brincam, porém de um jeito diferente, brincam com as imagens e com os sons.

<sup>30</sup> No desenho de origem canadense, a “Patrulha Canina”, Ryder é o líder dos filhotes heroicos, juntos eles vivem muitas aventuras, mobilizando suas habilidades para promover resgates e proteger a comunidade.

Compreende-se, assim, que para entender como a experiência da TV se liga ao cotidiano imaginativo das crianças é necessário levar em conta a cultura em que as crianças vivem. (GIRARDELLO, 2001). O contexto cultural em que a criança vive age como um potencial mediador na sua interação e apropriação dos conteúdos digitais e é dentro deste contexto que a relação que elas estabelecem com a televisão adquire sentido e pode ser compreendida. Ou seja, se faz necessário levar em conta as maneiras como esse público usa e interpreta os conteúdos digitais e os contextos sociais em que estas situações ocorrem (PEREIRA, 1999; BUCKINGHAM, 2007; NASCIMENTO, 2014).

Percebe-se, com isso, que Astério e Marcos trouxeram relatos de personagens como o 'Ryder' e o 'Mickey' que gostavam de animais e, neste movimento, expressaram também sentimentos de afeto em relação aos seus próprios animais de estimação. O que chama também a atenção aqui, é o fato de Marcos ter desenhado o personagem 'Ryder' duas vezes (figuras 8 e 9) durante as oficinas.

Figura 8 – *Ryder*



Fonte: Acervo da pesquisadora. Oficina de desenho e contação de história individual do dia 23/09/2019 – Autor: Marcos, 4.

Figura 9 – Marshall e Ryder



Fonte: Acervo da pesquisadora. Oficina de desenho coletiva realizada do dia 01/07/2019 – Autor Marcos, 4

No desenho de Marcos (figura 8) a impressão que fica é a de que o menino representou ‘Ryder’ como um gigante, um líder que ajuda os filhotes da “Patrulha Canina”, como ele mesmo destacou. Neste sentido, Vigotski (2009) argumenta que, em um desenho, a criança não segue a continuidade temporal ou espacial do objeto, podendo ignorar ou captar algumas particularidades e/ou dar um destaque especial a outras, como fez Marcos, ao desenhar ‘Ryder’ como um gigante. Já no outro desenho (figura 9), a impressão que se tem é de que Ryder (a direita) e Marshall (a esquerda) estão se olhando, demonstrando proximidade afetiva.

O desenho representa uma das formas mais importantes da expressão simbólica da criança, exprimindo ações comunicativas que vão além da representação da realidade. Os produtos das mídias e da indústria cultural são fortes influenciadores da expressão gráfica das crianças e colonizam o imaginário infantil, entretanto, as crianças os interpretam e os ressignificam, atribuindo aos seus desenhos formas plásticas advindas do seu olhar sobre o mundo. Neste sentido, interpretar os desenhos das crianças é, ao mesmo tempo, um movimento de descobrir algo misterioso (simbólico) e também de olhar para o nosso mundo, isto porque as crianças nunca desenham no vazio social, mas o fazem ancoradas em sua estrutura social e cultural (SARMENTO, 2011a). Frente a isto, compreende-se que Astério e Marcos se apropriaram das narrativas dos desenhos animados, demonstrando isso por meio da linguagem

oral e também visual (desenhos), mas as reelaboraram a partir da convivência (cotidiano) com seus próprios cães de estimação.

#### 4.3 SELEÇÃO DE CONTEÚDOS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Nas entrevistas realizadas com as professoras foi perguntado em quais momentos das rotinas os conteúdos digitais são utilizados. Segundo a professora auxiliar, Isis, utiliza-se “*[...] na hora do soninho, na hora da troca e quando tipo a prô percebe que no projeto dela necessita colocar, mostrar música, imagens, aí a gente coloca na TV*” (Entrevista, 07 de outubro de 2019). Já a professora regente, Madalena, destacou que “*[...] como a sala do Jardim, todo CEI possui uma rotina, e em alguns momentos a gente proporciona às crianças o contato, durante a troca de roupa que é parte da rotina, durante a organização da sala*” e também “*em atividades pedagógicas que a gente estipula pra eles tem os recursos das mídias digitais que a gente propõe e quando se faz necessário*”. A professora Madalena acrescenta que “*quando as vezes a turma está muito agitada, então a gente coloca alguma coisa pra eles se acalmarem, quando a..., mas é isso quando eles tão muito agitados também é... tranquiliza*” (Entrevista, 07 de outubro de 2019).

Percebe-se, a partir dos dados das entrevistas, da observação participante e seus respectivos registros no diário de campo, que estes elementos da cultura da infância contemporânea estão presentes em diferentes momentos ao longo das rotinas do CEI, sendo empregados em projetos, nos planejamentos pedagógicos, em momentos específicos da rotina, como troca de roupas e organização da sala e para o entretenimento assumindo, assim, como também afirma Pereira (1999), diferentes funções no dia a dia das crianças.

Neste sentido, nas entrevistas com as professoras, uma das perguntas foi justamente relacionada aos critérios de seleção/escolha desses conteúdos para as crianças pequenas. A professora auxiliar Isis argumenta que “*Primeiro a gente coloca o que acha que é educativo pra criança, e geralmente, as vezes a gente coloca o que as crianças pedem ou gostam, por exemplo, até semana passada eles começaram a cantar uma música*” e “*daí eu fiquei curiosa para saber quem era o cantor dessa música, e eu coloquei pra eles, e foi assim uma festa pra eles, eles começaram a..., eles ficaram assim, tipo olhando pra essa TV, olhando e prestando atenção na música e dançaram, cantaram, foi bem legal*” (Entrevista, 07 de outubro de 2019).

Foi feita a mesma pergunta para a professora regente da sala e, segundo ela, os critérios são “*O planejamento né, muito a gente traz o que a gente tá trabalhando em projetos, o*

*planejamento da professora, a diversidade também, proporcionar pra eles vários tipos, vários gostos, para a partir disso eles terem a preferência deles*”. No entanto, ela argumenta que *“muitos ainda preferem, a prô coloca esse desenho que eu gosto, ah prô coloca aquele, então também as vezes a gente vai pela preferência das crianças, mas a gente também pensa muito no educativo”*. Para a professora Madalena, *“o que aquele desenho tá ensinando, o que aquele desenho traz, a parte educativa também por trás é muito valida que a gente tem que olhar como pedagogas muito né, porque não é todo desenho que é visível pra eles”* (Entrevista, 07 de outubro de 2019).

Pelo relato das professoras foi possível perceber que elas selecionam os conteúdos digitais levando em conta algumas questões, como a ‘preferência das crianças’: *“geralmente, as vezes a gente coloca o que as crianças pedem ou gostam” “e também as vezes a gente vai pela preferência das crianças”*. Isto tem um lado positivo, e outro restritivo.

Positivo, porque como afirma Sarmiento (2007), as crianças e suas infâncias foram marcadas por uma invisibilidade histórica, que estava diretamente ligada ao fato de como as crianças e a infância eram concebidas nas sociedades. Neste sentido, o autor destaca a invisibilidade cívica, uma vez que a infância e as crianças estão limitadas à espaços sociais que são dirigidos e controlados pelos adultos, seja no âmbito familiar ou educacional, nos quais sua voz, suas perspectivas, desejos, interesses e necessidades dificilmente são ouvidos. Tudo é pensado e feito *para* as crianças e não *com* as crianças, o que leva à uma naturalização da privação do exercício de seus direitos políticos como cidadãos, ou seja, privatização de suas escolhas, sua autonomia e protagonismo nas pequenas atividades das rotinas culturais. Isto fez com que a infância aparecesse muito tardiamente em estudos e pesquisas sociológicas, levando também à invisibilidade científica dessas categorias. Para este mesmo autor, esta última *“mais do que produzida por ausência de investigação sobre as crianças e a infância, é produzida pelo tipo dominante de produção de conhecimento”* (SARMENTO, 2007, p. 42). Nestas condições, ter alguém que as escute, seja no âmbito familiar ou educacional, e que leve em consideração suas perspectivas, desejos e interesses, é um ponto muito positivo.

No entanto, compreende-se que este mesmo ponto positivo pode se tornar restritivo. Pela observação participante, oficinas e entrevista das professoras, notou-se que, o que as crianças mais querem assistir são os desenhos animados e seus personagens tão propagados pelas mídias mundialmente. Afinal, o imaginário infantil é influenciado pelo mercado de produtos culturais para a infância, esse mercado se fortalece na globalização social e cultural e tende com isso, uniformizar pelo gosto crianças do mundo todo (SARMENTO, 2003a). No

entanto, a professora argumenta que quando propõe algo diferente é comum as crianças dizerem que não querem assistir o que está sendo proposto: *“a diversidade também, proporcionar pra eles vários tipos, vários gostos, para a partir disso eles terem a preferência deles, mas muitos ainda preferem, ah prô coloca esse desenho que eu gosto, prô coloca aquele”*.

Frente a isto, tanto a BNCC (2017) quanto as DCNEIs (2009), em seu Art. 9º destacam que esta etapa da Educação Básica necessita garantir experiências que possibilitem vivências éticas e estéticas, para que as crianças possam desenvolver a sensibilidade, a criatividade, reconhecer a diversidade, se apropriar e reelaborar a cultura, potencializando assim, suas singularidades e ampliando culturalmente o seu repertório. Reflete-se que a função dos professores é ampliar o *“estoque de conhecimento”* (SCHUTZ, 1970, p. 74) das crianças, mais conhecido hoje por ‘repertório cultural’, pois este se constitui diretamente - como diria Vigotski (2009, p. 22-23), da *“riqueza e da diversidade da experiência [...]”*.

Quando perguntado à Madalena (professora regente) quais eram os seus objetivos e/ou suas intenções pedagógicas em relação aos conteúdos digitais no contexto da EI, ela destacou que *“o objetivo eu acredito que seja criar novas perspectivas em relação aos desenhos”*. Segundo ela, isto seria *“[...] eles terem conhecimento de variados tipos pra daí trazer o gosto deles, a preferência deles e o conhecimento também que é muito válido, o conhecimento que eles vêm adquirindo usando essas mídias”* (Entrevista, 07 de outubro de 2019). Em seguida, a professora foi questionada se, neste sentido, os conteúdos digitais são utilizados para ampliar o repertório cultural das crianças, ao que ela respondeu: *“Sim, durante o planejamento, ele é usado nos projetos, ele é bem utilizado”*. Compreende-se, assim, que a professora Madalena segue o que orientam os documentos citados acima, pois ela afirma que na seleção desses conteúdos também leva em conta a *“diversidade”*, tendo como objetivo pedagógico criar diferentes *“perspectivas em relação aos desenhos”*.

Neste sentido, pode-se pensar na perspectiva de mídia-educação, pois a ‘cultura’ é um dos eixos que sustentam essa abordagem e, levando isto em consideração, quando se fala em ampliar o repertório cultural das crianças, não se pode esquecer de discutir a questão da qualidade, da constituição do gosto e do que essas produções representam para a sociedade contemporânea, necessitando portanto pensar nos critérios utilizados para selecionar, analisar e discutir essas obras (FANTIN, 2008).

Em uma das oficinas coletivas de contação de histórias sobre os conteúdos digitais, Lucas contou uma história para a pesquisadora e seu grupo de pares sobre a girafa e o ursinho: *“A girafa [...] ela faz um monte de coisa na neve e eles foram brincar na neve e o ursinho não*

*conseguiu como que descia da montanha com o... coisa de neve, com o patins de neve, daí o outro empurrou o ursinho, a girafa empurrou o ursinho de cima do barranco da onde eles moravam*". A pesquisadora ficou curiosa para saber mais sobre a história e perguntou a ele o que aconteceu depois. Neste mesmo instante, Astério perguntou para Lucas se alguém havia caído e se machucado, Lucas respondeu: *"Daí o urso foi e bateu na girafa, claro que eles não iam se machucarem né, porque na estrada tinha um monte de neve, a neve é lisinha, aí não caí, não se machuca"*. E Astério perguntou: *"E eles andavam de que?"* E Lucas respondeu: *"De patins de neve"* e Astério falou: *"E como que a neve ia?"* E Lucas respondeu: *"Ela ia congelando que nem gelo, daí ela sumiu, virou água e foi lá no oceano correndo"* (Notas de campo, 26 de agosto de 2019).

A televisão mostra acontecimentos, lugares e pessoas diferentes para as crianças, apelando assim para a sua imaginação e fantasia fazendo-as viajar no tempo e no espaço, sem precisarem sair de casa (PEREIRA, 1999). Neste sentido, a pessoa não se limita à sua própria experiência, mas pode aventurar-se para além dela, assimilando, com o auxílio da imaginação, as experiências históricas ou sociais alheias. A criança, com base na narração ou descrição do outro, pode imaginar o que ouviu e/ou o que não viu diretamente em sua experiência pessoal e com isso, a imaginação amplia a experiência do indivíduo (VIGOTSKI, 2009). Como pode ser lido no excerto, a história contada por Lucas é bem diferente da sua realidade local, mas o menino compreendeu a existência da neve, através do desenho por ele assistido. Percebe-se, assim, que em muitos momentos, por intermédio dos produtos culturais para a infância, como os desenhos animados e as animações infantis, as crianças têm acesso a informações que vão além dos limites do seu contexto cultural. Frente a isto, foi percebido na observação participante, nas oficinas e na entrevista com a professora Madalena, que os conteúdos digitais podem ampliar culturalmente a visão de mundo das crianças, trazendo a elas elementos distantes da sua realidade.

Quanto maior o repertório cultural da criança, maior será sua capacidade de imaginação e criação na infância. Compreende-se, deste modo, que tudo o que a criança vê e ouve serve de material imagético para futura criação, conseqüentemente a sua imaginação será afetada pelas suas vivências socioculturais e pelas experiências históricas e sociais alheias, ou seja, pelas narrações dos livros que lhe são apresentadas, pelas histórias que ouve dos adultos, pelos conteúdos digitais que assiste, pelos brinquedos que estão disponíveis. E tudo isso irá lhes despertar sensações, sentimentos, emoções e pensamentos que influenciarão sua imaginação (VIGOTSKI, 2009).

Ao assistirem conteúdos digitais midiáticos, as crianças irão reproduzir criativamente na relação com seus pares, como apontam as notas de campo, histórias sobre heróis, princesas e príncipes, rainhas e reis, estereótipos de beleza, discursos hegemônicos, lutas contra vilões, relações de poder e controle. Mas e se as crianças assistissem também conteúdos digitais com teor alternativo, mais relacionados à arte, ou às manifestações e apreciações artísticas? O que elas irão reproduzir? Se faz necessário que os professores compreendam, portanto, que selecionar conteúdos digitais é selecionar o repertório imagético que influenciará as futuras criações das crianças. É também pensar na qualidade dos elementos que constituirão as vivências imaginativas das crianças na Educação Infantil, pois como afirma Girardello (2011), essas vivências influenciarão no desenvolvimento estético, afetivo e cognitivo das crianças.

Nesta ótica, questões como as vivências artísticas, a mediação adulta, o contato das crianças com a natureza, os estímulos narrativos e o tempo livre para o brincar, são condições favoráveis ao desenvolvimento da imaginação infantil. Todos esses fatores poderiam estar presentes na experiência da criança com a TV, desde que a programação possibilitasse o contato com a arte, com uma variedade de imagens, histórias locais e universais e até um cotidiano para que as crianças pudessem ter tempo e espaço para brincar, conversar com os pares e os adultos e, com isso, recriar, reproduzir criativamente, as representações, as narrativas que lhes foram disponibilizadas (GIRARDELLO, 2008).

Pelo relato das professoras também foi possível perceber que elas selecionam os conteúdos digitais levando em conta o planejamento pedagógico e o que consideram ser educativo para as crianças: *“Primeiro a gente coloca o que acha que é educativo pra criança”* e *“O planejamento né, muito a gente traz o que a gente tá trabalhando em projetos”*. Nesta ótica, pode-se também pensar na mídia-educação, pois adentrar nesta abordagem implica explorar a cultura da comunicação, os seus conteúdos e formas, para além do entretenimento, pois uma prática pedagógica sempre irá envolver intencionalidades (FANTIN, 2008).

Durante uma observação participante, a pesquisadora acompanhou as crianças e as professoras em um passeio aos arredores do CEI, com a intenção de coletar sementes, folhas secas, pauzinhos para que posteriormente a turma pudesse brincar de ‘fazer comida’ com o barro. Quando o passeio terminou, já era a hora da fruta e enquanto a professora Isis descascava as maçãs e bananas, a professora Madalena ligou a TV e disse que colocaria um episódio do desenho da “Masha e o Urso”, em que a Masha aparece brincando numa poça de lama. Ao ouvirem o que a professora havia dito, as crianças demonstraram muita alegria, afinal, a turma estava desenvolvendo o projeto “Poça de lama” e, recentemente, as crianças tinham tido a

oportunidade de brincar na lama (aqui nota-se, novamente a relação que as crianças fazem entre os conteúdos digitais e as suas vivências cotidianas, como exposto na seção anterior). A professora interagiu com as crianças fazendo perguntas e comentários das cenas, destacando que a *'Masha'* também brinca na poça de lama (Notas de campo, 11 de junho de 2019).

Frente a isto, observa-se que a professora Madalena fez uso de um desenho animado de maneira pedagógica e intencional, alinhando-o com o projeto que a turma estava desenvolvendo, incentivando por meio deste, a análise crítica das crianças e assimilação de novos conceitos, de que brincar ao ar livre, com os elementos da natureza poderia ser interessante, curioso, divertido e saudável. Afinal, quando as crianças foram para a poça de lama, nem todas queriam se sujar e brincar naquele ambiente.

Neste sentido, levando em consideração o agir da professora, pode-se pensar em outros dois eixos que sustentam a abordagem da mídia-educação: a “crítica” e a “criação” (FANTIN, 2008, p. 157). Compreende-se que se faz necessário desenvolver nas crianças, a partir de um trabalho realizado com os conteúdos digitais, a capacidade de análise reflexiva, bem como a capacidade de expressão e de construção de novos conhecimentos perante ao que foi visto e ouvido. Ancorados nesta perspectiva, autores como Belloni e Gomes (2008), Girardello (2008) e Soler (2015) destacam a necessidade e a importância das mediações para que as mídias possibilitem novas apropriações e assimilações, ajudando assim, as crianças a contextualizar criticamente o que assistem.

No que diz respeito a isto, se faz necessário destacar que durante a observação participante, notou-se que as professoras, em muitos momentos, ao ligarem a TV e colocarem um desenho animado ou algum outro tipo de conteúdo, buscavam interagir com as crianças, questionando-as sobre o que estavam assistindo. Em um certo dia, a pesquisadora foi buscar água e quando voltou para a sala a TV estava ligada. As professoras estavam arrumando as crianças para irem para casa e o relógio marcava quase 17h. Enquanto ajeitava as crianças, a professora Madalena comentava com elas um anúncio de lápis de cor que passava na TV: “*Olha lá, as crianças estão aprendendo a pintar? Que personagem é esse?*”. Juliana foi a primeira a responder “*A Mônica*”. As crianças também fizeram comentários sobre as cores utilizadas para pintar o desenho dizendo: “*é vermelho, é azul*”. Logo depois, Daniele começou a cantar a música ‘da Mônica’ e, naquele momento, Juliana deu as mãos para Joana e disse: “*Vamos passear Magali?*” As duas se olhavam no espelho e se abraçavam, quando Ana se aproximou e tentou abraçar as duas, mas Daniele não deixou. Em seguida, a professora pediu para que as crianças se sentassem no tapete. Quando começou a passar na TV a animação da

“Borboletinha”, Júlia olhou para Joana e disse: “*Vamos fazer chocolate?*” e as duas passaram a fazer de conta que estavam fazendo chocolate. Quando trocou a animação e começou a tocar a música do “Alecrim dourado”, Juliana e Joana se levantaram e comeram a dançar, em forma de roda, sobre o tapete (Notas de campo, 02 de julho de 2019).

Aqui, apesar do conteúdo ser mercadológico (venda de lápis de cor), se dá ênfase para a mediação da professora Madalena, pois como afirma Fantin (2008), educativa não é a produção cultural em si, mas sim todo o processo, as mediações que podem surgir a partir dessas produções. Constata-se que os conteúdos digitais selecionados pelos professores são fatores de influência nas reproduções interpretativas das crianças, pois, vê-se acima, que conforme trocavam os conteúdos, as meninas trocavam de brincadeira e surgiam nestes movimentos novas interações. Por último, observa-se que a professora, mediante a estas interações, pediu para que as crianças se sentassem no tapete e, deste modo, compreende-se que ela silenciou aquele momento de interação, imaginação e criação das crianças.

Frente a isto, percebe-se que a voz da criança tem pressa e capta a essência do momento, o que é importante agora, o que ela precisa compreender para poder dar significado e sentido às coisas ao seu redor e que neste ótica, o momento de assistir TV, não pode ser só o do silêncio e aceitação, mas de reflexão e comunicação, e isto é algo para ser pensado e analisado, como também enfatiza Soler (2015). Essa voz, em suas variadas formas de expressão, como foi visto nas três seções da análise, carece ser ouvida e respeitada e, neste sentido, o papel do professor é também “ajudar as crianças a traduzir em diferentes linguagens, os sentimentos e emoções ligados à experiência televisiva” (PEREIRA, 1999, p. 196).

Com base nessas análises, na próxima seção serão apresentadas as considerações finais da pesquisa.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste capítulo se apresenta uma síntese dos resultados oriundos da pesquisa e se tecem algumas considerações finais em relação ao tema desta investigação.

A pesquisa teve como objetivo principal compreender as reproduções interpretativas que as crianças fazem de conteúdos digitais e que são perceptíveis nas rotinas culturais dos Centros de Educação Infantil (CEIs), considerando estes como locais privilegiados para a formação da cultura de pares infantis.

A cultura de pares infantis nasce do encontro e da troca de interesses, brincadeiras, ideias e opiniões entre grupos de crianças, e esta construção foi percebida ao longo do trabalho de campo, realizado na ‘turma do Jardim’, de um CEI do município de Massaranduba (SC).

Pela observação participante, conversas informais e oficinas realizadas com as crianças, foi possível responder ao primeiro objetivo específico da investigação: identificar e analisar as reproduções interpretativas que as crianças fazem de conteúdos digitais e que compartilham com seus pares nas rotinas dos CEIs. Destaca-se que os desenhos animados são o tipo de conteúdo digital em relação aos quais são mais perceptíveis as apropriações e reelaborações que as crianças fazem no seu cotidiano educativo.

Mediante os dados gerados, foi possível perceber que este tipo de cultura midiática está presente nas diferentes formas de expressão e comunicação das crianças, ou seja, nas suas linguagens orais, corporais e visuais.

Frente a isto, constata-se que o imaginário infantil é ‘colonizado’ pelo mercado de produtos culturais para a infância, mas que as crianças também agem de maneira interpretativa e crítica em relação a esses produtos. Ou seja, a relação dialética que existe entre o ator e a estrutura social e que Giddens (2003) denomina de ‘dualidade da estrutura’ também se evidencia na relação das crianças com os conteúdos digitais. Assim, superestimar o poder das mídias seria o mesmo que subestimar as diferentes maneiras com que as crianças constroem os seus próprios significados acerca do que vivenciam e do mundo que as envolve e rodeia (BUCKINGHAM, 2007). As crianças se mostraram atores sociais, se apropriaram criativamente de narrativas e imagens, as usaram e as transformaram nas relações com os pares, invertendo, muitas vezes, o lugar inferior que ocupam na estrutura hierárquica existente na sociedade entre adultos e crianças. Utilizaram esses enredos para poder brincar e compreender as expressões de poder presentes na sociedade adulta, ora as reforçando ora as subvertendo.

Assim, as crianças também deram respostas que sugerem uma resistência à ‘colonização’ do imaginário infantil pelo mercado, como fez o menino Lucas que se recusou a ‘salvar a cidade’ (ser um ‘super-herói’) ou a assumir o papel de ‘príncipe’ para brincar de ser um homem adulto comum da sua comunidade (um agricultor).

Entretanto, embora as interpretações das crianças sejam criativas, os sentidos que elas elaboram partem, evidentemente, de um sistema simbólico compartilhado com a sociedade mais ampla e com essas mercadorias produzidas *pelos* adultos *para* a infância. Nesta ótica, foi observado que as crianças reproduzem também atitudes consumistas (desejam adquirir produtos que as assemelhem ou aproximem simbolicamente dos personagens de desenhos animados), estereótipos e preconceitos (como ideais de beleza, ou manifestações inconscientes de racismo) que são veiculados através dos conteúdos digitais (ou de sua publicidade) de maneira direta ou velada.

Compreende-se que o contexto cultural é um fator que influencia na reprodução interpretativa das crianças. Portanto, outro objetivo específico da investigação foi analisar a presença do cotidiano das crianças nas interpretações que elas fazem dos conteúdos digitais. Deste modo, foi observado que as crianças questionam e utilizam do seu “*estoque de conhecimento*” para interpretar e reelaborar as narrativas presentes nesses conteúdos. Assim, elas comparam/associa seus conhecimentos da vida cotidiana e, portanto, do seu contexto cultural, às situações por elas assistidas nos desenhos animados. Foi o caso do menino Lucas que, em um primeiro momento, recusou o convite de Juliana para brincar, mas depois considerou a importância de ‘salvar a cidade’ e entrou na brincadeira da amiguinha, imaginando que a sua ceifa – elemento do contexto local – teria um ventilador que ‘salvaria a cidade’. Ainda, há Astério e Marcos que se apropriaram das narrativas dos desenhos animados, mas as reelaboraram a partir da convivência com seus próprios cães de estimação.

Outro fator que influencia na reprodução interpretativa das crianças é a seleção de conteúdos digitais feita por seus professores. Neste sentido, o terceiro e último objetivo específico da pesquisa visava analisar como os professores selecionam os conteúdos digitais na Educação Infantil. De acordo com as professoras entrevistadas, esta seleção acontece de duas maneiras: uma leva em conta a preferência das crianças e a outra o planejamento pedagógico (onde consta o que as professoras consideram ser educativo para a turma).

Deste modo, compreende-se que a seleção de conteúdos digitais que acontece levando em consideração a preferência das crianças é positiva e ao mesmo tempo restritiva.

Positiva, porque quando alguém ouve as crianças - assim como fizeram as professoras da turma do Jardim - isto se torna um ponto muito válido, diante das concepções socialmente construídas, que as consideram objetos passivos de socialização pelos adultos e instituições. E restritiva, pois o que as crianças mais gostam e desejam assistir são justamente os desenhos animados e seus personagens tão propagados pela mídia global.

Desta maneira, fazer uso de conteúdos digitais na Educação Infantil de forma pedagógica e intencional para além do entretenimento, alinhando-os aos projetos/atividades desenvolvidas pela turma, é fundamental para que se desenvolva um trabalho educativo de qualidade. Neste sentido, compreende-se que os professores necessitam não somente selecionar (para reforçar) o que as crianças ‘gostam’, mas também auxiliar na formação desse gosto. Isto é, devem pensar também na formação cultural das crianças e lhes proporcionar, no espaço do CEI, produções que ampliem culturalmente os seus repertórios, ou seja, que não apenas reforcem aquilo que é midiático, mas que possibilitem às crianças acessar elementos culturais diversos daqueles aos quais já têm acesso em casa. Neste sentido, uma das professoras destacou a ideia da diversidade dos conteúdos digitais para contribuir com a formação do gosto das crianças. Isto permite, assim, ampliar suas visões de mundo e seu conhecimento tanto da cultura local quanto nacional ou global. Isto vem também ao encontro do que orientam documentos voltados à EI, como a BNCC (2017) e as DCNEIs (2009), e também a perspectiva da mídia-educação (FANTIN, 2008).

Reflete-se que é um Direito de Aprendizagem e Desenvolvimento da criança ‘explorar’ a cultura em suas diferentes modalidades como as artes, a ciência, a escrita e a tecnologia, vivenciando diferentes formas de expressão e linguagens, inclusive a audiovisual (BNCC, 2017), mas é um dever do professor criar condições para que isto aconteça. Frente a isto, compreende-se que o papel do professor é mediar a relação entre as crianças e os conteúdos digitais e ajudá-las a contextualizar criticamente o que assistem, por meio de questionamentos e comentários, fazendo assim, com que estes conteúdos possibilitem novas reflexões, apropriações e assimilações. Nesta ótica, é papel do professor incentivar as crianças a expor criticamente suas ideias, transformando aquele possível momento de silêncio e aceitação em uma oportunidade de reflexão, comunicação e inovação.

As rodas de conversas, as oficinas de desenhos e reconto de histórias são ferramentas interessantes para que o professor possa escutar as vozes das crianças e apreender os sentidos que por elas estão sendo construídos a partir dos conteúdos digitais que são assistidos no espaço do CEI. Deste modo, destaca-se que ‘participar’ (de momentos como estes) e ‘expressar-se’

(por meio de diferentes linguagens) também são Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento das crianças (BNCC, 2017).

Seguindo esta perspectiva, com Rinaldi (2002, p. 79) reflete-se sobre importância de olhar para um Centro de Educação Infantil como um “lugar de cultura”, “[...] não somente onde se traduz a cultura, mas também onde se elabora a cultura da criança, a cultura da infância e a cultura da creche”. Entretanto, não se pode esquecer, como foi visto no presente estudo, que as crianças demonstram maior interesse em interagir com conteúdos que estejam de alguma forma relacionados ao seu cotidiano, seja o contexto cultural que as circunda ou as linguagens - lúdicas, audiovisuais e musicais - que lhes são significativas e próximas. Frente a isto, compreende-se que o papel da Educação Infantil é sim ampliar o repertório cultural das crianças, mas sem deixar de levar em conta aquilo que faz sentido e que tem significado para elas, isto é, que faz parte dos seus mundos de vida.

Para finalizar este capítulo e, outrossim, este estudo, são apresentados outros dois pontos importantes para reflexão. No que se refere ao primeiro, a pesquisadora se recorda de uma pergunta deixada na dissertação, por um membro da banca de qualificação. A pergunta era sobre quais seriam, afinal de contas, as contribuições que as crianças dão ou podem dar à sociedade, como atores sociais, como diversas vezes assinalado na dissertação? O fato da SI afirmar que as crianças não somente são construídas pela sociedade mas que também a constroem, parece ser algo muito abstrato e difícil de ser explicado ou ‘comprovado’. Se, do ponto de vista tanto da macro quanto da micropolítica, é a voz dos adultos que prevalece no discurso social, como as crianças podem afetar a sociedade? Quais seriam as suas contribuições?

As crianças pela ação da reprodução interpretativa na construção das culturas infantis *contribuem* para a (re)produção da sociedade de modo geral (seja em relação ao seu contexto cultural, da cultura midiática, do consumismo, das hierarquias sociais, etc.) e com isso *afetam* também o rumo das ações do seu grupo geracional e dos demais grupos com os quais se relacionam. Neste sentido, são essas micro ações que ocorrem nos espaços e territórios sociais de convivência das crianças que, assim como afirma Sarmiento (2011b), modificam as práticas educacionais, familiares, comunitárias e que, também por efeito de agregação e interdependência dos contextos sociais, terão influência no conjunto mais amplo da sociedade, fazendo com que as crianças contribuam para a definição material e representacional da infância, embora isso seja normalmente ignorado.

Seguindo esta perspectiva, reflete-se que desenvolver uma pesquisa *com* crianças, com o aporte teórico da Sociologia da Infância, não é uma tarefa fácil, pois requer muita sensibilidade do pesquisador para com os atores sociais da pesquisa. Afinal, uma coisa é trazer o conceito de ator social para a investigação e outra coisa é perceber em campo a criança como tal, seja no processo de geração dos dados ou no momento da análise destes.

Referente ao segundo ponto de destaque, não se pode deixar de expor que, pela confluência da Sociologia da Infância (notadamente as contribuições de W. Corsaro e seu conceito de “*reprodução interpretativa*”) com os estudos do psicólogo bielo-russo L. S. Vigotski (1896 - 1934) foi possível refletir, nesta pesquisa, sobre o que é a imaginação, bem como o que influencia o imaginário infantil. Juntamente com o sociólogo da infância W. Corsaro, o psicólogo L. S. Vigotski reforça na investigação a ideia de que crianças se apropriam e reelaboram criativamente aspectos da cultura para lidar com suas próprias preocupações e anseios, contribuindo assim para a (re)produção cultural dos contextos dos quais são membros. Ou seja, ambos autores destacam a influência da cultura na vida das crianças e o agir criativo e participativo das crianças na sociedade. Para ambos, o desenvolvimento infantil não acontece de maneira linear, mas com a imersão da criança na cultura da qual faz parte, entremeadada à produção de suas culturas infantis, destacando, nesse processo, a linguagem como o elemento fundamental que permite às crianças se apropriarem coletivamente e ativamente do seu contexto cultural e assim elaborar o pensamento e expressá-lo socialmente.

Apesar de Corsaro fazer uma análise sociológica da participação das crianças na sociedade, enquanto Vigotski faz uma análise psicológica do desenvolvimento da criança, foi possível perceber semelhanças (como as citadas acima) entre conceitos propostos por estes autores. Porém para serem confirmadas, essas aproximações exigiriam um estudo mais aprofundado e necessário entre a Sociologia da Infância e a Teoria Histórico-Cultural. Frente a isto, espera-se que o presente estudo possa servir, também, como um estímulo para futuras investigações que visem estabelecer as aproximações e distanciamentos entre os estudos do sociólogo da infância W. Corsaro e do psicólogo L. S. Vigotski, assim como também defende Prestes (2013, p. 304), notadamente no que diz respeito aos conceitos de “*reprodução interpretativa*” e de “*reelaboração criativa*”.

Por último, destaca-se que a investigação, além de fazer a pesquisadora refletir sobre a utilização dos conteúdos digitais na Educação Infantil, pensando ética e esteticamente nas mensagens desses conteúdos, também a fez ter olhar e uma escuta ainda mais atenta e sensível

para *com* as brincadeiras e narrativas das crianças, sendo esta a principal contribuição da pesquisa para a sua vida profissional, pessoal e acadêmica.

Neste sentido, reflète com isso que é possível aprender e compreender tantas coisas *com* as crianças, a partir dos sentidos que elas mesmas constroem sobre suas vivências e experiências, mas para isso é necessário ‘ouvi-las’.

## REFERÊNCIAS

- ALDERSON, Priscila. As crianças como pesquisadoras: os efeitos dos direitos de participação sobre a metodologia de pesquisa. **Educação & sociedade**: Campinas, v. 26, n. 91, p. 419-442, maio/ago. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v26n91/a07v2691.pdf>. Acesso em: 20 set. 2019.
- BELLONI, Maria Luiza. Infância, Mídias e Educação: revisitando o conceito de socialização. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 25, n. 1, 57-82, jan./jun. 2007. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/1629>. Acesso em: 20 ago. 2018.
- BELLONI, Maria Luiza; GOMES, Nilza Godoy. Infância, Mídias e Aprendizagem: Autodidaxia e Colaboração. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 29, n. 104 - Especial, p. 717-746, out. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v29n104/a0529104.pdf> . Acesso em: Maio. 2018.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.
- BOTO, Carlota. O desencantamento da criança: entre a renascença e o século das luzes. *In*: FREITAS, Marcos Cezar de; KUHLMANN JR., Moysés (orgs). **Os intelectuais na história da Infância**. São Paulo: Cortez, p. 11-60, 2002.
- BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e cultura**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997.
- BRASIL. **Decreto-lei nº 99.710, de 21 de novembro de 1990**. Promulga a Convenção sobre os Direitos da Criança. Diário Oficial da União: col. 2, p. 22256, Brasília, DF, 1990. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/1990-1994/D99710.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/D99710.htm)> Acesso em: 04 nov. 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. **PARECER CNE/CEB nº. 20/2009 de 11 de novembro de 2009**. *In*: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica. Brasília: Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Nov. 2013. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>>. Acesso em: 13 jul. 2018. p. 81-100.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF, 2017. Disponível em:<[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/06/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518-versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/06/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf)>. Acesso em: 15 jul. 2018. p. 35-53.
- BUCKINGHAM, David. **Crescer na era das mídias eletrônicas**. São Paulo: Loyola, 2007.
- BURRINGTON, Barbara. Geografia em transformação: Reggio Emilia, memórias e lugar. *In*: GANDINI, Lella et al (orgs). **O Papel do ateliê na educação infantil**: a inspiração de Reggio Emilia. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 64-74.
- CANCLINI, Néstor García. **Leitores, espectadores e internautas**. São Paulo: Iluminuras, 2008.

- CARVALHO, Alexandre Filordi de; MÜLLER, Fernanda. Ética nas pesquisas com crianças: uma problematização necessária. *In: MÜLLER, Fernanda (orgs). **Infância em perspectiva: políticas, pesquisas e instituições**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 65-83.*
- CHRISTENSEN, Pia; JAMES, Allison. Researching children and childhood: Cultures of communication. *In: CHRISTENSEN, Pia; JAMES, Alisson (orgs). **Research with children: Perspectives and practices**. London: Falmer Press, 2000. p. 1-10.*
- COHN, Clarice. **Antropologia da Criança**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.
- CORSARO, William A. A reprodução interpretativa no brincar ao “faz-de-conta” das crianças. **Educação, Sociedade e Culturas**, Porto: Edições Afrontamento, n. 17, p. 113- 134, 2002. Disponível em: <https://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC17/17-5.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2018.
- CORSARO, William A. Reprodução interpretativa e cultura de pares. *In: MÜLLER, Fernanda; CARVALHO, Ana Maria Almeida (orgs). **Teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogos com William Corsaro**. São Paulo: Cortez, 2009. p. 31-57.*
- CORSARO, William A. **Sociologia da infância**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- COUTO, Dilton Ribeiro Junior. Mídias e Educação Infantil: desafios na prática pedagógica. **Informática na Educação: teoria e prática**, Porto Alegre, v. 16, n. 2, p. 131-146, jul./ dez. 2013. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/InfEducTeoriaPratica/article/viewFile/16644/28007>. Acesso em: 05 jun. 2018.
- DA MATTA, R. O ofício de etnólogo, ou como ter ‘anthropological blues’. *In: NUNES, E. O. (Org.) **A Aventura Sociológica***. Rio de Janeiro: Zahar, 1978. p. 1-12.
- DELGADO, Ana Cristina Coll; MULLER, Fernanda. Sociologia da infância: pesquisa com crianças. **Educação & sociedade: revista quadrimestral de ciência da educação**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 351-360, maio/ago. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v26n91/a02v2691>. Acesso em: 10 jan. 2019.
- DUARTE, Rosália. **A televisão pelo olhar das crianças**. São Paulo: Cortez, 2008.
- DUBAR, Claude. **A socialização: construção das identidades sociais e profissionais**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- FANTIN, Monica. Mídia-educação: aspectos históricos e teórico-metodológicos. **Olhar de professor**. Ponta Grossa, UEPG, 114(1):27-40, 2011. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/3483/2501>>. Acesso em: 24 maio 2020.
- FANTIN, Monica. Do mito de Sísifo ao vôo de Pégaso: As crianças, a formação de professores e a escola estação cultura. *In: **Liga, roda, clica: estudos em mídia, cultura e infância***. FANTIN, Monica, GIRARDELLO, Gilka (orgs). Papirus; Campinas, SP, 2008. p. 145-171.
- FANTIN, Mônica; RIVOLTELLA, Pier Cesare. Cultura digital e formação de professores: usos da mídia, práticas culturais e desafios educativos. *In: FANTIN, Mônica; RIVOLTELLA, Pier Cesare (orgs.). **Cultura digital e escola: pesquisa e formação de professores***. Campinas: Papirus, 2012. p. 100-158.

FANTIN, Monica; MULLER, Juliana Costa. As crianças, o brincar e as tecnologias. *In*: SCHLINDWEIN, Luciane Maria; LATERMAN, Ilana; PETERS, Leila (orgs). **A criança e o brincar nos tempos e espaços da escola**. Florianópolis: NUP, 2017. p. 175 – 199. *E-book*. Disponível em: <https://nupedoc.ufsc.br/files/2017/10/A-CRIAN%C3%87A-E-O-BRINCAR-Ebook.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2019.

FERREIRA, Manuela. Das preocupações dos adultos às ocupações das crianças. *In*: FERREIRA, Manuela; PINTO, Manuel (orgs). Fragmentos dos discursos e práticas de crianças acerca da televisão no seu quotidiano. **Educação, Sociedade e Cultura**, n. 12, 1999. p. 163-203.

FERREIRA, Manuela. Os estranhos sabores da perplexidade numa etnografia com crianças em Jardim de Infância. *In*: CARIA, Telmo H (org). **Experiência Etnográfica em Ciências Sociais**. Porto: Edições Afrontamento, 2003. p. 149-166.

FERREIRA, Manuela. Do “Averso” do brincar ou... as relações entre pares, as rotinas da cultura infantil e a construção da(s) ordem(ens) social(ais) instituinte(s) das crianças no jardim de infância. *In*: SARMENTO, M. J; CERISARA, A. B (orgs). **Crianças e Miúdos: Perspectivas sociopedagógicas da infância e educação**. Porto: ASA, p. 2004. 55-104.

FERREIRA, Manuela. “Branco demais” ou... reflexões epistemológicas, metodológicas e éticas acerca da pesquisa com crianças. *In*: Sarmento, M. J.; Gouvea, M. C. S (orgs). **“Estudos da Infância, educação e práticas sociais”**. 2d. Petrópolis: Vozes, 2009. p. 143-162.

FERREIRA, Manuela. “Ela é nossa prisioneira!”: questões teóricas, epistemológicas e ético-metodológicas a propósito dos processos de obtenção da permissão as crianças pequenas numa pesquisa etnográfica. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 18, n. 2, p. 151 - 182, jul/dez. 2010. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/277041398>. Acesso em: 15 set. 2019.

FERREIRA, Marluci Guthiá. **A cultura lúdica das crianças contemporâneas na 'sociedade multitela'**: o que revelam as 'vozes' de meninos e meninas de uma instituição de educação infantil. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/129491>. Acesso em: 02 jul. 2018.

FRANCISCHINI, Rosângela; FERNANDES, Natália. Os desafios da pesquisa ética com crianças. **Estudos de Psicologia**, v. 33, n. 1, p. 61-69, jan.- mar./2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/estpsi/v33n1/0103-166X-estpsi-33-01-00061.pdf>. Acesso em: 05 set. 2018.

FRITZEN, Maristela Pereira. O olhar da etnografia no fazer pesquisa qualitativa: algumas reflexões teórico-metodológicas. *In*: FRITZEN, Maristela Pereira; LUCENA, Maria Inêz Probst (orgs.). **O olhar da etnografia em contextos educacionais: Interpretando práticas de linguagem**. Blumenau: Edifurb, 2012.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Gilles Brougère: o brinquedo e a produção cultural infantil. *In*: REGO, Teresa Cristina (orgs). **Cultura e sociologia da infância: estudos contemporâneos**. Curitiba: CRV, 2018. p. 95-109.

LARROSA, Jorge . Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Rev. Bras. Educ.** [online]. 2002, n.19, pp.20-28. ISSN 1413-2478. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782002000100003>. Acesso em: 27 jun. 2020.

GANDINI, Lella. Do começo do ateliê aos materiais como linguagens: conversas a partir de Reggio Emilia. *In: GANDINI, Lella et al (orgs). O Papel do ateliê na educação infantil: a inspiração de Reggio Emilia.* Porto Alegre: Penso, 2012. p. 21-30.

GEERTZ, Clifford. **A Interpretação das Culturas.** Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

GIDDENS, Anthony. **A Constituição da Sociedade.** São Paulo: Martins Fontes, 2003.

GIRARDELLO, Gilka. **A televisão e a imaginação infantil:** Referências para o debate. *In: CONGRESSO BRASILEIRO DA COMUNICAÇÃO.* 24. 2001. Campo Grande/ MS. **Anais [...].** Disponível em: <http://www.portcom.intercom.org.br/pdfs/92254446115745002182170976832725421784.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2018.

GIRARDELLO, Gilka. Produção cultural infantil diante da tela: da TV à internet. *In: FANTIN, Monica, GIRARDELLO, Gilka (orgs). Liga, roda, clica: estudos em mídia, cultura e infância.* Papirus: Campinas, 2008. p. 127-144.

GIRARDELLO, Gilka. Imaginação: arte e ciência na infância. **Pro-Posições,** Campinas, v. 22, n. 2 (65), p. 75-92, maio/ago. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/pp/v22n2/v22n2a07.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2020.

GIRARDELLO, Gilka. CAMPOS, Karin Cozer de. A produção narrativa das crianças no contexto das mídias. **Comunicação & Educação.** Ano XVIII. Número 2. Jul/Dez, p. 107-113, 2013. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/68336>. Acesso em: 05 jun. 2018.

GOMES, Cândido. Enfoques teóricos em sociologia da educação. *In: A educação em perspectiva sociológica.* São Paulo: EPU, p. 15 – 53, 1985.

JENKINS, Henry. **Cultura da Convergência.** São Paulo: Aleph, 2009.

MARCHI, Rita de Cássia. **Os sentidos (paradoxais) da infância nas Ciências Sociais: um estudo de sociologia da infância crítica sobre a “não-criança” no Brasil.** 2007. 308 f. Tese (Doutorado em Sociologia Política) - Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis, 2007.

MARCHI, Rita de Cássia. O "ofício de aluno" e o "ofício de criança": articulações entre a sociologia da educação e a sociologia da infância. *Revista Portuguesa de Educação,* vol. 23, núm. 1, pp. 183-202. Universidade do Minho Braga, Portugal. 2010. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/374/37417089009.pdf>. Acesso em set. 2018.

MARCHI, Rita de Cássia. **A criança como ator social – críticas, réplicas e desafios teóricos e empíricos.** *Práxis Educativa,* v. 12, n. 2, p. 617- 637. Ponta Grossa/Maio 2017. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>. Acesso em: 10 nov. 2018.

MARCHI, Rita de Cássia. Pesquisa Etnográfica com Crianças: participação, voz e ética. **Educação & Realidade,** v. 43, n. 2, abr/jun, p. 727-746, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/edreal/v43n2/2175-6236-edreal-43-02-727.pdf>. Acesso em: 10 set. 2018.

MASSARANDUBA. Secretaria de Educação, Cultura, Esporte e Turismo. **Plano Municipal de Educação de Massaranduba**. Massaranduba: Secretaria de Educação, Cultura, Esporte e Turismo, 2011.

MASSARANDUBA. **Diretriz Municipal da Educação Infantil**. Prefeitura de Massaranduba. Secretaria de Educação, Cultura, Esporte e Turismo, 2020.

MÍDIA DIGITAL. *In*: WIKIPÉDIA, a enciclopédia livre. Flórida: Wikimedia Foundation, 2020. Disponível em: <[https://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=M%C3%ADdia\\_digital&oldid=58740629](https://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=M%C3%ADdia_digital&oldid=58740629)>. Acesso em: 30 ago. 2020.

MILLS, Wright C. Sobre o artesanato intelectual. *In*: MILLS, W. C. **Sobre o artesanato intelectual e outros ensaios**. Rio de Janeiro Zahar, 2009. p. 21-58.

MONTANDON, Cléopâtre. Sociologia da Infância: Balanço dos trabalhos em língua inglesa. **Cadernos de Pesquisa**, n. 112, p. 33-60, março/ 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cp/n112/16100.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2018.

MONTEIRO, Janete Lopes; MORETTI, Sheila Machado dos Santos; MARCHI, Rita de Cássia. Ética e pesquisa: relação indissociável na investigação com crianças. *In*: **Congresso Nacional de Educação (V Conedu)**. Olinda, 2018. Anais V. 1, 2018, ISSN 2358-8829. Olinda: Editora Realize, 2018.

MÜLLER, Fernanda; CARVALHO, Ana Maria Almeida. William Corsaro: o futuro da infância é o presente. *In*: REGO, Teresa Cristina (orgs). **Cultura e sociologia da infância: estudos contemporâneos**. Curitiba: CRV, 2018. p. 49-63.

MULLER, Juliana Costa. **Crianças na contemporaneidade**: representações e usos das tecnologias móveis na educação infantil. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis, 2014. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/132433>>. Acesso em: 06 jan. 2020.

NASCIMENTO, Neuvani Ana do. **As mídias digitais como instrumentos culturais no desenvolvimento infantil**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Católica de Goiás (UCG), Goiás, 2014. Disponível em: [ede2.pucgoias.edu.br:8080/bitstream/tede/1118/1/NEUVANI%20ANA%20DO%20NASCIMENTO.pdf](https://ede2.pucgoias.edu.br:8080/bitstream/tede/1118/1/NEUVANI%20ANA%20DO%20NASCIMENTO.pdf). Acesso em: 28 jun. 2020.

NASCIMENTO, Neuvani Ana do; PEIXOTO, Joana. Mídias digitais e desenvolvimento infantil: para além de rótulos e explicações. **Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB**, Campo Grande, MS, n. 40, p. 119-138, jul./dez. 2015. Disponível em: <https://www.serie-estudos.ucdb.br/serie-estudos/article/view/872/716>. Acesso em: 18 jun. 2018.

NOGUEIRA, Maria Alice. **Tendências atuais na Sociologia da Educação**. *In*: Leituras & imagens. UDESC-FAED, 1995. p. 23 – 42.

ODININO, J. P. Q. **As Super heroínas em Imagem e Ação**: Gênero, Animação e Imaginação o Infantil no Cenário da Globalização das Culturas. Tese (Doutoramento em Ciências Humanas). Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

Florianópolis, 2009. Disponível em:  
<http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/92818?>. Acesso em 30 out. 2019.

ONU. ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Convenção sobre os Direitos da Criança de 1989**. In: Unicef. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/convencao-sobre-os-direitos-da-crianca>. Acesso em: 05 nov. 2020.

PEREIRA, Sara. As vivências televisivas das crianças. In: FERREIRA, Manuela; PINTO, Manuel (orgs). Fragmentos dos discursos e práticas de crianças acerca da televisão no seu quotidiano. **Educação, Sociedade e Cultura**, n. 12, p. 163-203, 1999.

PINTO, Manuel; SARMENTO, Manuel. As crianças e a Infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In Manuel Pinto e Manuel Sarmento (orgs). **As crianças- contextos e identidades**. Minho: Centro de Estudos da criança. 1997. p. 9-29.

PLAISANCE, Eric. Para uma sociologia da pequena infância. **Educ., Soc.**, Campinas, vol. 25, n. 86, p. 221-141, abr. 2004. Disponível em:  
[https://www.researchgate.net/publication/26391940\\_Para\\_uma\\_sociologia\\_da\\_pequena\\_infancia](https://www.researchgate.net/publication/26391940_Para_uma_sociologia_da_pequena_infancia). Acesso em: 12 ago. 2019.

PRADO, Renata L. C; VICENTIN, Maria C. G; ROSEMBERG, Fulvia. Ética na pesquisa com crianças: uma revisão da literatura brasileira das ciências humanas e sociais. **Childhood e Philosophy**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 29, p. 43-70, jan/abr. 2018. Disponível em:  
<https://www.redalyc.org/jatsRepo/5120/512054679004/html/index.html>. Acesso em: 29 ago. 2018.

PRESTES, Z. A sociologia da infância e a teoria histórico-cultural: algumas considerações. **Revista Educação Pública**, v. 22, n. 49/1, p. 295-304, maio/ago. 2013. Disponível em:  
<https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/916>. Acesso em: 30 set. 2018.

PROUT, Alan; JAMES, Allison. A New Paradigm for the Sociology of Childhood? Provenance, Promise and Problems. In: JAMES, Alan; PROUT, Allison (Org.). **Constructing and Reconstructing Childhood**: contemporary issues in the sociological study of childhood. London: Falmer Press, 1990.

RINALDI, Carlina. Reggio Emilia: a imagem da criança e o ambiente em que ela vive como princípio fundamental. In: GANDINI, Lella, EDWARDS, Carolyn (orgs). **Bambini**: a abordagem italiana à educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 75-80.

RINALDI, Carla. A escola inteira como ateliê: reflexões de Carla Rinaldi. In: GANDINI, Lella et al (orgs). **O Papel do ateliê na educação infantil**: a inspiração de Reggio Emilia. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 191-195.

SANTA CATARINA. **Currículo Base da Educação Infantil e Ensino Fundamental do Território Catarinense**. Florianópolis: SED, 2019.

SANTAELLA, Lúcia. **Como Eu Ensino**: Leitura de imagens. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

SANTOS, Maristela Pitz dos. **"Eu tô bem alta, eu tô bem grande, eu tô mais grande!"**: interações sociais de crianças de 2 e 3 anos em contexto de educação infantil. 2014. 158 f, il.

Dissertação (Mestrado em Educação) -Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, 2014. Disponível em: [http://www.bc.furb.br/docs/DS/2014/357156\\_1\\_1.pdf](http://www.bc.furb.br/docs/DS/2014/357156_1_1.pdf). Acesso em: 4 nov. 2020.

SARMENTO, Manuel J. Sociologia da Infância: Correntes e confluências. **Cadernos do noroeste**, Porto, v. 13, n. 2, p. 1-3, 2000. Disponível em: <http://www2.fct.unesp.br/simposios/sociologiainfancia/T1%20Sociologia%20da%20Inf%20ancia%20Correntes%20e%20Conflu%20ancias.pdf>. Acesso em 27 set. 2019.

SARMENTO, Manuel J. Imaginário e Culturas da Infância. **Cadernos de Educação**, Pelotas, nº 21, p. 1 – 18, 2003a. Disponível em: [http://titosena.faed.udesc.br/Arquivos/Artigos\\_infancia/Cultura%20na%20Infancia.pdf](http://titosena.faed.udesc.br/Arquivos/Artigos_infancia/Cultura%20na%20Infancia.pdf). Acesso em 10 out. 2019.

SARMENTO, Manuel J. O Estudo de Caso Etnográfico em Educação. *In*: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília; VILELA, Rita (Org.). **Itinerários de Pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003b. p. 137-179.

SARMENTO, Manuel J. As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade. *In*: SARMENTO, Manuel; CERISARA, Ana Beatriz (orgs). **Crianças e miúdos: perspectivas sócio pedagógicas da infância e educação**. Porto: Asa, 2004. p. 9-34.

SARMENTO, Manuel J. Visibilidade social e estudo da infância. *In*: SARMENTO, Manuel; VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de (orgs). **Infância (In)visível**. Araraquara: Junqueira&marin, 2007. p. 25-46.

SARMENTO, Manuel J. Sociologia da infância: correntes e confluências. *In*: SARMENTO, Manuel; GOUVEA, Maria Cristina de (orgs). **Estudos da infância: educação e práticas sociais**. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 2009. p. 17-39.

SARMENTO, Manuel J. Conhecer a infância: os desenhos das crianças como produções simbólicas. *In*: FILHO, Altino José Martins; PRADO, Patrícia Dias (Orgs.). **Das pesquisas com crianças à complexidade da infância**. Campinas: Autores Associados, 2011a. p. 27-60.

SARMENTO, Manuel J. A reinvenção do ofício de criança e de aluno. **Atos de Pesquisa em Educação**. PPGE/ ME FURB. v. 6, n. 3, p. 581 – 601, set/dez, 2011b. Disponível em: <https://proxy.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/2819>. Acesso em: 15 jun. 2020.

SARMENTO, Manuel J. A Sociologia da infância e a sociedade contemporânea: desafios conceituais e praxeológicos. *In*: ENS, Romilda Teodora; GARANHANI, Marynelma Camargo (orgs). **Sociologia da infância e a formação de professores**. PUCPR; Champagnat, 2013. p. 13-46.

SCHUTZ, Alfred. **Fenomenologia e relações sociais**: textos escolhidos de Alfred Schutz. WAGNER, Helmut R (org). Zahar; Rio de Janeiro, 1970.

SIROTA, Régine. Emergência de uma Sociologia da Infância: Evolução do objeto e do olhar. InstitutNational de RecherchePédagogique – Uuniversité René Descartes – Paris V. **Cadernos de pesquisa**, n. 112, p. 7 – 31, março/2001. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-15742001000100001](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742001000100001). Acesso em: 10 abr. 2018.

SOARES, Natália Fernandes. A investigação participativa no grupo social da infância. **Currículo sem Fronteiras**, v.6, n.1, p.25-40, Jan/Jun 2006. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/242096109\\_A\\_INVESTIGACAO\\_PARTICIPATIVA\\_NO\\_GRUPO\\_SOCIAL\\_DA\\_INFANCIA](https://www.researchgate.net/publication/242096109_A_INVESTIGACAO_PARTICIPATIVA_NO_GRUPO_SOCIAL_DA_INFANCIA). Acesso em: 17 ago. 2018.

SOLER, Simone. “**Se chover assistimos tv**”: práticas e mediações pedagógicas em relação à televisão na educação infantil. Dissertação (Mestrado em Educação). – Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/158774>. Acesso em: 06 jan. 2020.

STEINBERG, Shirley R; KINCHELOE, Joe L. **Cultura infantil**: a construção corporativa da infância. Rio De Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

VIGOTSKI, Lev S. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução: Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VIGOTSKI, Lev S.; SMOLKA, Ana Luiza. **Imaginação e criação na infância**. 1. ed. São Paulo: Ática, 2009. (Ensaio comentado).

VIGOTSKI, Lev. S. O problema do ambiente na pedagogia. *In*: LONGAREZI, Andréa Maturano; PUENTES, Roberto Valdés. **Antologia: ensino desenvolvimental**. Uberlândia: EDUFU, 2017, p. 15-37.

ZWIEREWICZ, M; TORRE, S. (Orgs). **Uma escola para o século XXI**: escolas criativas e resiliência na educação. Florianópolis: Insular, 2009.

**APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para as professoras**

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

**1. Identificação do Projeto de Pesquisa**

Título do projeto: As Apropriações e Reelaborações das Crianças em Relação aos Conteúdos Digitais

Área do conhecimento: Educação

Curso: Mestrado em Educação

Número de participantes no centro: 13

Número total de participantes: 13

Patrocinador da pesquisa: Financiamento próprio<sup>31</sup>

Instituição onde será realizada: Rede Municipal de Ensino de Massaranduba/SC

Nome dos pesquisadores e colaboradores: Daiane Guczak

Você está sendo convidado(a) a participar do projeto de pesquisa acima identificado. Este documento contém todas as informações necessárias sobre a pesquisa que estamos fazendo. Sua colaboração neste estudo será de muita importância para nós, mas se desistir, a qualquer momento, isso não causará nenhum prejuízo a você.

**2. Identificação do Participante da Pesquisa**

Nome:

Data de nascimento:

Nacionalidade:

Estado civil:

Profissão:

CPF/MF:

RG ou RNE:

Endereço:

Telefone:

E-mail:

**3. Identificação do Pesquisador Responsável**

Nome:

Profissão:

Número do registro no Conselho:

Endereço:

Telefone:

E-mail:

Eu, participante da pesquisa, abaixo assinado(a), concordo de livre e espontânea vontade em participar como voluntário(a) do projeto de pesquisa acima identificado. Discuti com o pesquisador responsável sobre a minha decisão em participar e estou ciente de que:

1. Esta pesquisa visa compreender as apropriações e reelaborações que as crianças fazem dos conteúdos digitais (desenhos animados/animações infantis).
2. O **procedimento** para a coleta de dados será:
  - Observação participante: A pesquisadora irá observar as crianças em diferentes momentos (nas atividades propostas pelas professoras, nas brincadeiras, nas rodas de conversas, nos momentos em que as crianças estarão assistindo os desenhos animados). As observações serão registradas no diário de campo da pesquisadora.

<sup>31</sup> No momento em que os TCLEs foram enviados, a pesquisa ainda não havia recebido o financiamento do Programa de Bolsas Universitárias de Santa Catarina – UNIEDU/FUMDES PÓS-GRADUAÇÃO.

- Entrevistas semiestruturadas: A pesquisadora também irá entrevistar, isto é, conversar com as crianças e com os professores da sala.
  - Oficinas: A pesquisadora irá propor oficinas (atividades) para as crianças. Durante as oficinas as crianças irão criar desenhos e também poderão recontar (oralmente) sobre as animações infantis que assistiram.
  - Poderão ocorrer gravações de áudio, vídeo e fotos das observações, das entrevistas e das oficinas.
3. Esta pesquisa visa contribuir quanto ao uso de recursos midiáticos na Educação Infantil.
  4. Diante da metodologia acima exposta e que será seguida na execução da pesquisa, o pesquisador considera que os atores envolvidos (crianças e professores) não estarão expostos a quaisquer tipos de riscos advindos da execução da investigação. No entanto, o desconforto que poderá surgir nos participantes da pesquisa será o constrangimento (vergonha) ou falta de interesse em responder as questões da entrevista. Lembrando, também, que os atores envolvidos poderão, independentemente de sua prévia autorização para participar da pesquisa, solicitar, a qualquer momento sua desvinculação da mesma.
  5. A **minha participação** neste projeto tem como objetivo trazer reflexões sobre uso de recursos midiáticos na Educação Infantil, entendendo como as crianças se apropriam e reelaboram o que veem e ouvem nos desenhos animados.
  6. A **minha participação é isenta de despesas**, entretanto tenho ciência de que não serei remunerado(a) pela minha participação na pesquisa.
  7. Tenho **direito** assistência e/ou a tratamento bem como indenização caso legalmente tenha direito comprovado decorrentes da participação nesta pesquisa. Também tem o direito ao acesso à publicação e a contestar as informações que não considere coerente com o que foi gravado nas entrevistas.
  8. Tenho a liberdade de desistir ou de interromper a colaboração nesta pesquisa a qualquer momento/no momento em que desejar, sem necessidade de qualquer explicação.
  9. A minha **desistência** não causará nenhum prejuízo à minha saúde ou bem-estar físico, social, psicológico, emocional, espiritual e cultural.
  10. Meus dados pessoais serão mantidos em sigilo, mas concordo que sejam divulgados os resultados da pesquisa em publicações científicas, desde que meus dados pessoais não sejam mencionados.
  11. Poderei consultar o **pesquisador responsável** (acima identificado) sempre que entender necessário obter informações ou esclarecimentos sobre o projeto de pesquisa e minha participação na pesquisa.
  12. Tenho a garantia de tomar conhecimento, pessoalmente, do(s) resultado(s) parcial(is) e final(is) desta pesquisa.
  13. Autorizo a **gravação** em áudio e vídeo, assim como fotos, durante o desenvolvimento da pesquisa.

14. Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética na Pesquisa em Seres Humanos da FURB (telefone 47 3321-0122).

Declaro que obtive todas as informações necessárias e esclarecimentos quanto às dúvidas por mim apresentadas e, por estar de acordo, assino o presente documento em duas vias de igual teor (conteúdo) e forma, ficando uma delas em minha posse.

\_\_\_\_\_( ), \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

\_\_\_\_\_  
**Nome do pesquisador responsável pela obtenção do consentimento**

\_\_\_\_\_  
**Participante da pesquisa e/ou responsável**

**Testemunhas:**

\_\_\_\_\_  
**Nome:**  
**RG ou RNE:**  
**CPF/MF:**  
**Telefone:**

\_\_\_\_\_  
**Nome:**  
**RG ou RNE:**  
**CPF/MF:**  
**Telefone:**

Testemunhas serão exigidas caso o voluntário não possa, por algum motivo, assinar o termo.

Declaro que obtive todas as informações necessárias e esclarecimentos quanto às dúvidas por mim apresentadas. Concordo em participar da pesquisa e autorizo a realização de imagens fotográficas e a gravação em áudio e/ou vídeo durante o desenvolvimento da pesquisa. E, por estar de acordo, assino o presente documento em duas vias de igual teor (conteúdo) e forma, ficando uma delas em minha posse.

Massaranduba (SC), \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2019.

**APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para os pais/responsáveis das crianças**

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

<b>1. Identificação do Projeto de Pesquisa</b>	
Título do projeto: As Apropriações e Reelaborações das Crianças em Relação aos Conteúdos Digitais	
Área do conhecimento: Educação	
Curso: Mestrado em Educação	
Número de participantes no centro: 13	Número total de participantes: 13
Patrocinador da pesquisa: Financiamento próprio	
Instituição onde será realizada: Rede Municipal de Ensino de Massaranduba/SC	
Nome dos pesquisadores e colaboradores: Daiane Guczak	

A pessoa abaixo-identificada, que está sob sua responsabilidade, é convidada a participar do projeto de pesquisa acima identificado. Este documento contém todas as informações necessárias sobre a pesquisa que estamos fazendo. Sua colaboração neste estudo será de muita importância para nós, mas se você ou a pessoa sob sua responsabilidade desistirem a qualquer momento, isso não lhes causará nenhum prejuízo.

<b>2. Identificação do Participante da Pesquisa e do Responsável</b>		
Nome do participante da pesquisa:		Data de nascimento:
Nome do responsável:		Data de nascimento:
Vínculo do responsável com o participante da pesquisa:		
Profissão:		Nacionalidade:
Estado civil:	CPF/MF:	RG ou RNE:
Endereço:		
Telefone:	E-mail:	
<b>3. Identificação do Pesquisador Responsável</b>		
Nome:		
Profissão:		Número do registro no Conselho:
Endereço:		
Telefone:		E-mail:

Eu, responsável pelo menor acima identificado, autorizo sua participação, como voluntário, no presente projeto de pesquisa. Discuti com o pesquisador responsável sobre a minha decisão em autorizar a sua participação e estou ciente de que:

- Esta pesquisa visa compreender as apropriações e reelaborações que as crianças fazem dos conteúdos digitais (desenhos animados/animações infantis).
- O **procedimento** para a coleta de dados será:
  - Observação participante: A pesquisadora irá observar as crianças em diferentes momentos (nas atividades propostas pelas professoras, nas brincadeiras, nas rodas de conversas, nos momentos em que as crianças estarão assistindo os desenhos animados). As observações serão registradas no diário de campo da pesquisadora.
  - Entrevistas semiestruturadas: A pesquisadora também irá entrevistar, isto é, conversar com as crianças e com os professores da sala.

- Oficinas: A pesquisadora irá propor oficinas (atividades) para as crianças. Durante as oficinas as crianças irão criar desenhos e também poderão recontar (oralmente) sobre as animações infantis que assistiram.

- Poderão ocorrer gravações de áudio, vídeo e fotos das observações, das entrevistas e das oficinas.

3. Esta pesquisa visa contribuir quanto ao uso de recursos midiáticos na Educação Infantil.
4. Diante da metodologia acima exposta e que será seguida na execução da pesquisa, o pesquisador considera que os atores envolvidos (crianças e professores) não estarão expostos a quaisquer tipos de riscos advindos da execução da investigação. No entanto, o desconforto que poderá surgir nos participantes da pesquisa será o constrangimento (vergonha) ou falta de interesse em responder as questões da entrevista. Lembrando, também, que os atores envolvidos poderão, independentemente de sua prévia autorização para participar da pesquisa, solicitar, a qualquer momento sua desvinculação da mesma.
5. A **participação do meu filho** (ou do menor sob minha responsabilidade) neste projeto tem como objetivo trazer reflexões sobre o uso de recursos midiáticos na Educação Infantil, entendendo como as crianças se apropriam e reelaboram o que veem e ouvem nos desenhos animados.
6. A **participação do meu filho** (ou do menor sob minha responsabilidade) é isenta de despesas, entretanto tenho ciência de que ele não será remunerado pela sua participação na pesquisa.
7. Meu filho (ou o menor sob minha responsabilidade) tem **direito** à assistência e/ou a tratamento bem como indenização caso legalmente tenha direito comprovado decorrentes da participação nesta pesquisa. Também tem o direito ao acesso à publicação e a contestar as informações que não considere coerente com o que foi gravado nas entrevistas.
8. Eu e o participante da pesquisa temos a liberdade de desistir ou de interromper a colaboração do meu filho (ou do menor sob minha responsabilidade) nesta pesquisa a qualquer momento/no momento que desejarmos, sem necessidade de qualquer explicação.
9. Nossa **desistência** não causará nenhum prejuízo à saúde ou bem-estar físico, social, psicológico, emocional, espiritual e cultural do meu filho (ou do menor sob minha responsabilidade).
10. Os dados pessoais do participante da pesquisa serão mantidos em sigilo, mas concordo que sejam divulgados os resultados da pesquisa em publicações científicas, desde que seus dados pessoais não sejam mencionados.
11. Poderei consultar o **pesquisador responsável** (acima identificado) sempre que entender necessário obter informações ou esclarecimentos sobre o projeto de pesquisa e a participação do meu filho (ou do menor sob minha responsabilidade) na pesquisa.
12. Tenho a garantia de tomar conhecimento, pessoalmente, do(s) resultado(s) parcial(is) e final(is) desta pesquisa.

13. Autorizo a **gravação** em áudio e vídeo, assim como fotos, durante o desenvolvimento da pesquisa.

14. Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética na Pesquisa em Seres Humanos da FURB (telefone 47 3321-0122).

Declaro que obtive todas as informações necessárias e esclarecimentos quanto às dúvidas por mim apresentadas e, por estar de acordo, assino o presente documento em duas vias de igual teor (conteúdo) e forma, ficando uma delas em minha posse.

\_\_\_\_\_ ( ), \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

\_\_\_\_\_  
**Participante da pesquisa**

\_\_\_\_\_  
**Responsável pelo participante da pesquisa**

\_\_\_\_\_  
**Nome do pesquisador responsável pela obtenção do consentimento**

**Testemunhas:**

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**Nome:**

**Nome:**

**RG ou RNE:**

**RG ou RNE:**

**CPF/MF:**

**CPF/MF:**

**Telefone:**

**Telefone:**

Testemunhas serão exigidas caso o voluntário não possa, por algum motivo, assinar o termo.

Declaro que obtive todas as informações necessárias e esclarecimentos quanto às dúvidas por mim apresentadas. Concordo em participar da pesquisa e autorizo a realização de imagens fotográficas e a gravação em áudio e/ou vídeo durante o desenvolvimento da pesquisa. E, por estar de acordo, assino o presente documento em duas vias de igual teor (conteúdo) e forma, ficando uma delas em minha posse.

Massaranduba (SC), \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2019.