

Cruzando Mídia, gênero e culturas infantis enquanto possibilidades de resistência, transformação e novos agenciamentos

Juliane Di Paula Queiroz Odinino¹

Resumo: É cada vez mais visível e perturbadora a dicotomização masculino/feminino consolidada no contexto das culturas infantis. A análise, parte de uma pesquisa pós-doutoral, pretende compreender os processos que desencadeiam as diferenças assentadas sobre as categorias de gênero e infância as quais, por sua vez, são atravessadas por outras como etnia, idade, classe social, consumo, estilo de vida e religião. Como recorte foram selecionadas as relações estabelecidas nos contextos escolares, cujo espaço tem se consolidado atualmente como privilegiado para a constituição das coletividades infantis. Saltam aos olhos a centralidade que os conteúdos midiáticos têm usufruído na contemporaneidade, revelando-se um dos maiores fornecedores de elementos que irrigam as subjetividades e os imaginários de meninos e meninas. O objetivo do artigo é o de destacar as questões que envolvem hoje a problemática de gênero incidindo sobre as culturas infantis, a fim de pensar possibilidades de atuação e intervenção que incitem a superação e a resistência junto às crianças contra padrões e estereótipos amplamente difundidos pelas mídias de largo alcance. A estratégia escolhida é a de desenvolver vídeos com as crianças sobre suas vivências e culturas a fim de promover a reflexividade. Busca-se neste processo que sejam propiciadas inovadoras experiências de gênero entre outras construções, as quais possam ser calcadas em corolários de respeito, de liberdade e de criatividade aliados à prática da alteridade.

Palavras-chave: culturas infantis, relações de gênero, mídia.

O objetivo deste artigo é o de problematizar a influência dos conteúdos midiáticos junto às culturas infantis em contextos escolares, exaltando-as quanto a seu caráter altamente imaginativo, lúdico e inventivo. Como desdobramento, busca-se pensar em possibilidades de atuação e intervenção que incitem a superação, a reflexividade e a resistência contra padrões de comportamento disseminados pelas práticas culturais num sentido mais amplo, neste caso tanto do mundo adulto como infantil. Esse estranhamento de estereótipos e padrões de gênero, os quais encontram-se atravessados por outras categorias, permitirá pensar e produzir novas narrativas que questionem, transgridam e experimentem inovadoras e criativas possibilidades de constituições das subjetividades infantis.

A brincadeira pode ser considerada como central para ajudar a compreender as subjetividades infantis, sobretudo por conta dos conhecidos “momentos livres” serem atribuídos ao tempo do brincar em oposição aos tempos das atividades dirigidas, comuns a forma de organização dos cotidianos escolares. Neste caso, a brincadeira será considerada como prática social, a fim de realizar uma reflexão sobre a incidência de diferentes aspectos

culturais com destaque à influência do conteúdo midiático presente nas práticas infantis. Saltam aos olhos as dicotomizações entre os gêneros masculino e feminino, que ditam e influenciam formas características e estancas dessas experiências entre menino e meninas. Enquanto prática cultural, a brincadeira insurge como possibilidade de pensar alternativas e inovadoras experiências sociais a partir de uma perspectiva pós-colonizadora, para além também das visões conteudista, produtivista e utilitarista tão disseminadas nas culturas escolares de ideário modernizante. Além disso, a reflexão vai na direção de fornecer subsídios para a incorporação da brincadeira para além de usos mecanicistas ou espontaneístas, os quais mascaram a reprodução de práticas e visões de mundo discriminatórias. Tais relações mostram-se arraigadas em estereótipos, cuja influência deixa marcas na direção de uma hierarquização das relações sociais assentadas no reforçamento das diferenças de gênero, de classe, de etnia entre outras. Assim, busca-se a reflexão sobre as possibilidades de desenvolvimento de práticas em contextos educativos que sejam mais incluídas, plurais e calcadas no exercício da alteridade. Nesse complexo contexto cultural acaba tendo maior destaque, inclusive como estratégia de aproximação junto aos grupos infantis, a incorporação do lúdico e do diálogo junto aos heróis e heroínas infantis, os/as quais na contemporaneidade acabam sendo os/as das narrativas midiáticas de alcance global.

Enquanto prática social, os jogos e as brincadeiras não devem ser encarados como algo restrito ao universo da criança, mas sim como atividade caracteristicamente humana e sendo desse modo enaltecida por seu caráter cultural. Enquanto cultura, esta prática varia de lugar para lugar, de contexto para contexto, de tempos em tempos. Carrega em si um aspecto fundamental que é a dinamicidade, a possibilidade de rearranjos múltiplos, constantes reinvenções e inovadoras reapropriações. Por isso, a brincadeira e os jogos dialogam com suas culturas de origem, se nutrem e tensionam códigos culturais e os sistemas de classificação estabelecidos. Dado o caráter múltiplo e ambíguo da cultura, as tensões vivenciadas no contexto cultural são reapropriadas e reinterpretadas nas brincadeiras e nos jogos. Pela estreita relação estabelecida com o campo da cultura, é possível afirmar que tais jogos variam sua prática como mudam os usos pelos diferentes sujeitos que a experienciam. Há um limite muito tênue, por exemplo, da brincadeira de criança e da cultura infantil, da brincadeira de meninas e da cultura infantil feminina, da brincadeira folclórica e das culturas populares e assim sucessivamente, em quantos recortes forem possíveis de serem realizados para a

¹ Doutora em Ciências Humanas pela UFSC, Pós-doutoranda em Educação pela UDESC, sob a coordenação da profa. Dra. Geovana Lunardi, junto ao Observatório de Práticas Escolares, bolsista PNPd Capes. E-mail:

apreensão das complexas realidades sociais sobre as quais busca-se investigar. Para tanto, até mesmo o lugar da brincadeira e dos jogos no contexto cultural mais amplo deve ser considerado, pois caracteriza-se como um evento ritual que evoca uma suspensão espaço-temporal do fluxo cotidiano.

Na cultura contemporânea, o lúdico tem sido remetido à esfera do infantil porém nem sempre fora assim e nem tem sido nos dias atuais em todas as manifestações culturais existentes, a exemplo das culturas indígenas, quilombolas, ribeirinhas entre outras. Nos dias de hoje remeter ao cotidiano infantil evoca quase que automaticamente a importância da brincadeira, devido aos profundos laços historicamente tecidos entre o mundo atribuído às crianças e essa prática cultural. Por esse motivo é tão importante refletir sobre que imagem de criança estamos nos referindo. Ariès (1978) afirma que a infância contemporânea tal qual como a concebemos é fruto da separação dos universos adulto e infantil consolidada pelo domínio da escrita na Europa nos séculos XVI e XVII, de modo que a criança passa a ser vista como um sujeito incompleto que somente estaria inserido no universo dos adultos quando adquirisse as habilidades da leitura e da escrita. A imagem da criança preservada e protegida em sua inocência nasce a partir dessa separação de modo que a brincadeira e o universo da imaginação infantil acompanham o delineamento dessa nova concepção de infância. Porém, na esteira das contribuições das ciências sociais, a criança deve ser vista como sujeito de direitos, cidadã e produtora cultural. Desse modo, os estudos acerca das culturas infantis devem compreendê-la não por que condição cognitiva ela elabora sentidos e significados, mas de que modo o faz do ponto de vista da experiência.

Muito se questiona a respeito da designação cultura da infância, assim no singular, dada importância e influência do contexto para seu delineamento. Desse modo, não seria possível restringir uma única cultura da infância, com uma história linear e suficientemente abrangente, senão falar em culturas da infância, no plural. O que seria possível seria reconhecer alguns elementos comuns, mas que não se aplicariam a sua totalidade, pois as vivências mudam conforme o espaço e o tempo. O que de fato se teria em comum remeteria à atribuição de certos elementos culturais a uma dada concepção de infância partilhada. Nesse caso, a brincadeira e o lúdico são aspectos que têm acompanhado de perto essa trajetória relegada ao universo infantil, caracterizando as práticas culturais infantis no sentido globalizado. Cabe destacar aqui, a importância que os desenhos animados e os demais discursos midiáticos usufruem para o delineamento dessa imagem da criança nos dias atuais,

por isso é bastante oportuno acionar tais significados para compreender e dialogar com as crianças reais, as quais chegam a um mundo já “preparado” pelas gerações anteriores para recebê-las.

No contexto da influência dos discursos midiáticos, ganha destaque a linguagem narrativa e visual dos desenhos animados. Tais conteúdos irrigam a vida imaginária das crianças, estando presentes enquanto imagem e narrativa, repletos de significados por serem provenientes de narrativas de heróis e heroínas, materializados em diversos objetos e produtos infantis.

A escola nos dias atuais tem se consolidado como espaço privilegiado para o encontro de crianças, principalmente no contexto das realidades urbanas, cuja coletividade assinala a constituição das culturas de pares (CORSARO, 2011). Adentrar esse universo infantil para compreender os significados partilhados incita a utilização de estratégias de análise que tentem ultrapassar a barreira que separa os mundos do adulto e da criança, sobremaneira reconhecidos pela verticalidade e pela hierarquização usualmente implícita nesta relação. Nesse sentido, a brincadeira destaca-se como elemento que permite melhor adentrar esses mundos, na medida em que aproxima e estabelece uma prática mais alteritária. Isso se dá devido ao fato deste constituir-se como um dos últimos recintos em que a criança vivencia com maior liberdade e plenitude suas culturas de pares. Isso justifica a importância de problematizá-la enquanto prática cultural.

Tal como sugere Brougère (1995), a brincadeira consolida-se como “um processo de relações interindividuais”(p.97), em oposição a uma outra visão que a considera como atividade nata e natural da criança. Ela é aqui pensada pela sua dimensão de aprendizagem social, contextualizada na cultura, portanto. Deflagrada no cotidiano, a brincadeira solicita uma “mutação do sentido, da realidade: as coisas aí tornam-se outras. É um espaço à margem da vida comum que obedece a regras criadas pela circunstância.”(idem, p. 99-100). Nessa mesma perspectiva da compreensão enquanto prática cultural, Huizinga (1990) pensa o jogo e a brincadeira como um sentido que inspira a diversão e permite uma evasão da vida cotidiana, pelo fato de se realizar dentro de limites de tempo e espaço demarcados, em que há regras e lógicas específicas e acordadas em meio àqueles/as que se prestam a participar dessa atividade.

Desse modo, é possível vislumbrar a criança enquanto importante produtora cultural, pois são coconstrutoras da infância e da sociedade, seja na reprodução interpretativa das brincadeiras (CORSARO, 2011) seja nas culturas da infância no sentido mais amplo. E esse

espaço de participação na vida social encontra-se em nossa atual conjuntura cultural bastante ligado ao universo da fantasia, do lúdico, da imaginação, embora não seja restrito a esse. As culturas infantis transcendem o momento da brincadeira.

É possível afirmar que existem culturas infantis passadas de geração em geração, de crianças para crianças. Florestan Fernandes em 1942 realizou uma pesquisa sobre os agrupamentos infantis do bairro Bom Retiro, de São Paulo, denominadas trocinhas. O artigo produzido como parte do resultado de suas pesquisas revelou que as crianças além de produtoras culturais, são responsáveis por manter viva a cultura infantil, a saber, “uma cultura constituída de elementos culturais quase exclusivos dos imaturos e caracterizados por sua natureza lúdica atual” (p. 246, 2004). O autor chama a atenção ao fato desta cultura preservar raízes folclóricas que remontam aos folguedos portugueses do século XVI, os quais eram praticados nessa época por adultos e crianças, sendo apropriadas e ressignificadas no novo contexto exclusivamente no interior das culturas infantis. Eis um dos últimos recintos de propagação e perpetuação dessas práticas, reproduzidas nos grupos infantis, de crianças para crianças, então sob uma nova roupagem.

Nos dias atuais, ao mencionar culturas infantis não podemos deixar de destacar o peso das mediações tecnológicas participando ativamente das configurações identitárias infantis, inclusive nos contextos escolares. As mídias exercem fascínio junto aos grupos infantis e insurgem envoltas de ideologias e visões de mundo que povoam o repertório de suas brincadeiras. Os conteúdos midiáticos, sobretudo os disseminados pela televisão, pelos jogos e pelo cinema apresentam um amplo alcance junto aos públicos infantis, movimentando uma cadeia de produtos que aparecem presentes nos cotidianos das crianças em praticamente todas as esferas de sua vida, dos brinquedos às vestimentas, passando pelos produtos de higiene até os de alimentação. Hoje em dia é muito difícil encontrar produtos que não venham com o lema de personagens de desenho animado ou de séries e filmes famosos entre as crianças. Além do mais, tais conteúdos têm exercido um importante papel para as socializações infantis e conseqüentemente para suas criações, imaginações e brincadeiras. No entanto, pouca atenção tem sido dada a esse aspecto tão determinante das culturas infantis, com destaque ao fato de a escola e os pais ou os(as) responsáveis condenarem as mídias simplesmente extirpando-a de suas preocupações, já que consideram-na um produto genuinamente da indústria cultural, propagador do ideário capitalista. Ainda que seja importante resgatar, valorizar e trazer elementos culturais os quais as crianças não têm acesso no dia-a-dia, apresentando novos repertórios para os grupos infantis para além do que a mídia tem feito, a

atitude de silenciamento ou de simples condenação não têm evitado a demasiada influência e o alcance de tais emblemas, endossados e movimentados pela prática de consumo. Tal atitude acaba por produzir efeitos contrários ao esperado, pois na realidade tende a reforçar o fosso que separa os universos adulto e infantil, já que nos momentos livres e descontração, tais referenciais vem à tona com toda sua força. Nos contextos culturais infantis se efetua uma demanda por *expertises* e outros domínios dos conteúdos midiáticos o que leva a uma diferenciação entre as crianças a partir de seus conhecimentos sobre os mesmos e da posse de brinquedos, games e outros referenciais movimentada pela indústria.

Outro ponto que merece toda a nossa atenção, além da valorização de determinadas características de estética e valores urbano, jovial e consumista, encontra-se no fato de que no interior das narrativas e dos discursos dos conteúdos remetidos às crianças há um reforço das diferenciações de gênero entre meninos e meninas. Cada vez mais cedo, toda uma cadeia de produtos é movimentada a fim de atender aos ditos interesses dos públicos masculinos e femininos mirins. No entanto, o que é fruto de práticas culturais aparece desde a mais tenra idade como característica naturalizada: as diferenças de gênero aparecem ditando comportamentos, valores, posturas e expectativas distintas entre os dois grupos, incentivando uma ambiguidade, a dicotomização e um fosso cada vez maior entre esses dois universos. Sendo assim, é de extrema importância que educadores/as encabechem iniciativas e ações que busquem relativizar tais imposições, pois as desigualdades de gênero acabam sendo reforçadas por trás de figuras bonitinhas e aparentemente inocentes.

Para as meninas vigora ainda um universo cuja maior realização aparece na tônica do matrimônio, por mais que se tenham avançado bastante da imagem associada à restrita passividade, a exemplo das histórias de princesas. Ainda que constatem algumas pequenas variações, a marca da maior realização feminina aparece nesses enredos relegada à atmosfera da vida privada e doméstica simbolizada na máxima da realização no matrimônio. Ortner (1996) afirma que há nesses casos uma espécie de renúncia de agência feminina.

A heroína normalmente era retratada como ingênua, fraca e volúvel. Para provar seu valor a jovem devia revelar qualidades como submissão, modéstia, virgindade e subserviência ao macho. Por outro lado, o herói infantil tradicional costuma desde então aparecer como ativo, devendo revelar entre seus principais atributos a coragem, a força, a lealdade, a sagacidade e a valentia

Por outro lado, os referentes masculinos em suas trajetórias costumam lidar com grandes feitos e responsabilidades sociais, ou seja, insurgem preocupados com a vida pública, de modo que os super-heróis masculinos, por exemplo, devem salvar o planeta e lutar pela

manutenção da ordem, a saber, a defesa da propriedade e a manutenção do *status quo*. Não há elementos de transgressão nem de inovação na representação dessas personagens, inclusive as personagens femininas ocupam papéis secundários e coadjuvantes dessas histórias de ação e aventura.

Além disso, a dicotomização desses universos reforça a separação entre as chamadas “brincadeiras de meninas” versus “brincadeiras de meninos”. Neste caso, envoltos na atmosfera do lazer e do entretenimento, para as meninas, basta observar as estantes de brinquedos remetidas a elas, prevalecem as temáticas domésticas e os acessórios de moda, que clamam a preocupação com a aparência, que em última instância remete à conquista do parceiro. Para os meninos, as preocupações com a vida pública, na figura dos super-heróis, o esporte como importante demonstração de suas habilidades físicas e admiração por automóveis e outros veículos que associam mobilidade, liberdade e potência.

Por sua vez, no contexto do engessado universo masculino há uma constante necessidade de afirmação do menino em tornar-se “homem de verdade” e para isso consolida-se como necessário um intensivo esforço performático, para usar a noção de Judith Butler. Não obstante, para que existam esses homens é porque presume-se o contraponto do “homem fracassado”, cuja conotação é bastante negativa: aquele que não consegue atingir sua “masculinidade plena” pela sua marca de passividade, é o fraco, homossexual em sua forma pejorativa: “maricas ou mulherzinha”. Nesta direção, a afirmação da virilidade deve ser constantemente afirmada para não correr o risco de “regressar” à feminilidade, já aparentemente dada.

Pois bem, do ponto de vista de uma prática intervencionista que vise contribuir para amenizar essas discrepâncias remete-se à importância que os valores, ideologias e visões disseminados nos conteúdos e nos comportamentos consumistas dessas culturas midiáticas sejam problematizados no contexto da escola, para além das dicotomizações de gênero, já que ocupam um lugar significativo e determinante das culturas e subjetividades infantis. Tal imposição não pode ser tomada como algo essencializado, característico dos grupos de meninas e meninos, pois tal postura tende a legitimar e fortalecer as gritantes diferenças de gênero já contidas nos conteúdos das mídias, cerceando e limitando outras possíveis formas de ser e estar no mundo, mais ricas, mais criativas e até mesmo mais igualitárias, para além dos modismos, da resignação consumista e da desigualdade dos padrões de gênero.

Pois bem, para além de uma visão maniqueísta dos elementos da cultura midiática infantil, deve-se adotar estratégias efetivas a fim de lidar com cautela e seriedade, a através da

dialogicidade, pois simplesmente combater esses referenciais implica atacar aquilo que essas crianças mais prezam e se identificam. Além do mais, as crianças não são receptoras passivas dessas informações, elas ressignificam e se apropriam de maneira criativa desses referenciais. Estudos como os de Girardelo e Orofino (2002) comprovam que há elementos aprendidos na televisão, a título de exemplo, que enriquecem seus repertórios e conhecimentos. Nesse sentido, um primeiro e importante passo seria fazer um levantamento prévio das preferências infantis e, em seguida, investigar a cabo os valores, visões de mundo e práticas culturais que são incitadas nas narrativas desses conteúdos e programas dirigidos às crianças. Essa atitude implica de fato uma aproximação com as culturas midiáticas infantis, rumo à promoção de diálogo, e uma tentativa de exercício de alteridade junto ao grupo de crianças, manifesta pela seriedade demandada pelos tais assuntos serão tratados. Aqui, muito se tem a aprender com elas, com suas preferências, suas identificações e, enfim, suas brincadeiras. Combater de frente simplesmente sugere lutar contra um gigantesco inimigo, ou seja, frente à força que essas mídias exercem sobre nós, adultos e crianças, já que fazem uso de uma linguagem altamente persuasiva e sedutora. Desse modo, enquanto educadores/as que atentam a suas realidades sociais, refletem e buscam transformá-la (FREIRE, 1996), demanda-se conferir uma atenção especial a esses conteúdos, os quais povoam de maneira intensiva os imaginários populares infantis. Adentrá-los implica uma esforço no sentido considerar a imaginação e a fantasia como estratégias de aproximação.

Pois, brincando as crianças ritualizam, encenando as personagens de desenho animado. “Quando a criança brinca com bonecos ou brinquedos ligados ao desenho animado visto na TV ela está tendo uma relação ativa de manipulação do personagem podendo, eventualmente, (re)criar o desenho” (FERNANDES, 2003, p.74). Na ocasião elas incorporam, vivem imaginariamente uma nova identidade, mesclada com as características advindas dessas figuras em situações de identificação corporal ou ainda como possibilidade de “se transpor” imaginariamente para o brinquedo ou para a tela. Além de se constituírem como elementos importantes para a socialização, transmutam pelo domínio comum que marca e confere inteligibilidade para as crianças. Nesse caso, consolidam um excelente ponto de partida para suas práticas lúdicas e imaginárias, com implicações diretas para seu meio social. Enfim, funcionam como suporte para a imaginação infantil, sendo, contudo, mesclados em meio a outros elementos de seus repertórios, como defende Jobim e Souza (2001).

A brincadeira, enquanto performance ritualística irrompe da situação de rotina por acionar e mobilizar mecanismos da experiência nos quais se procede uma suspensão de suas relações

cotidianas, momento em que entende-se possível experimentar novas configurações sociais imaginárias. É nesse período restrito do brincar, da forma com que é concebido em nossa sociedade, que a criança pode vivenciar temporariamente uma espécie de *meta-teatro* da vida cotidiana, o que Dawsey (2005) atribui aos momentos de suspensão de papéis, no sentido em que é caracterizado por uma reflexividade profundamente “carnavalizante” do social, isto é, uma forma lúdica que implica um olhar distanciado, deslocado, extraordinário. Fora de sua “realidade convencional”, a criança pode ressemantizar elementos de seu repertório, experimentando-os de diversas formas, sem que isso interfira diretamente na ordem habitual de sua experiência real cotidiana. No entanto, a contínua e frequente realização dessa prática não deixa de ter seus impactos nas subjetividades infantis, a partir do momento em que nutre seus imaginários, seus desejos e fantasias, inspirando e influenciando suas ações cotidianas mesmo após o tempo da brincadeira.

Brougère (1995) defende que, ao se apoderar do universo que a rodeia, a criança o harmoniza dentro de sua própria dinâmica. Fantasias passar-se por herói ou heroína ou qualquer outro personagem da vida real ou de histórias de ficção implica trazer para seus domínios um desejo que pode, ao menos em parte, ser satisfeito por simulação. Culturalmente, a brincadeira é tomada como um momento restrito, autonomizado, apresentando-se como uma espécie de expressão simbólica, porém vista como menor e menos importante em relação a outras esferas, como a do trabalho, por exemplo. Ao historicizar o lúdico, Huizinga (1990) constata que central ao jogo e à brincadeira é seu caráter livre, espontâneo e voluntário, confirmando a tese de que se constitui como atividade à parte do sistema produtivo que é próprio da sociedade moderna, cujo cerne se encontra na racionalidade. Como o tempo do lúdico não consegue se ajustar ao tempo da produtividade, ele restringe-se ao momento de ócio e por isso tão bem se ajustou à cultura infantil, composta por um grupo “à parte” do sistema de produção capitalista comandado por adultos, ainda que atentos às receptividades infantis.

Se, nas sociedades pré-industriais as atividades rituais não se desvinculavam da sua vida lúdica, hoje, além do descentramento e da fragmentação da atividade de recriação de universos simbólicos promovidos pelas inovadoras possibilidades tecnológicas, a prática da brincadeira nos limiares da cultura contemporânea sucumbe à racionalidade, não obstante seja orientada por uma variedade de imagens cambiantes, fragmentadas e múltiplas, promovidas nas diferentes telas, de computador, de televisão, de celulares entre outras. Nesse sentido, a brincadeira, constituindo-se como performance, sugere um estado de distanciamento da vida

cotidiana, ao que Turner (1982) atribui a noção de performance estética, pelo fato de se configurar num estado liminar que se atribui ao ator durante a performance, de modo que a criança, enquanto brinca, simulando papéis, experimenta ser ao mesmo tempo “não-eu” e “não-não-eu”. Paradoxalmente, como essa atividade é frequente na sua vida, esses instantes extraordinários consolidam-se afinal como seu próprio cotidiano, possibilitando desse modo de forma ininterrupta o estranhamento desse cotidiano que a relega a seu limitado papel de criança.

Assim, é possível apreender a brincadeira baseada nos conteúdos midiáticos, não se restringindo a eles, mas dialogando e se misturando em meio a elementos de sua cultura. Como parte viva da cultura infantil, nesse contexto insurgem à tona visões de mundo, ideologias que servem de mote para que a criança represente papéis, negocie com seus pares regras, papéis e enredos, efetivando-se tal qual uma arena onde conflitos entre as diferenças de papéis, de gênero e hierarquias de todo tipo venham à tona. A própria negociação nos momentos que antecedem o “está valendo” da performance da brincadeira, constitui-se como elemento central em que tais visões emergem e são negociadas. Muito mais do que expressão, a performance é considerada do ponto de vista da experiência, como complexa e tensa, de modo que o cotidiano pode ser estranhado, e que funciona como negação afluída do sentido único das coisas e das identidades.

Como experiência performática, a dimensão lúdica associada ao recurso da filmagem confere ao imaginário infantil uma peculiaridade na relação entre realidade e ficção, esta profundamente mediada pela fantasia, que faz com que, em muitos casos, a brincadeira possa ter um efeito para as crianças de algo muito mais significativo do que sua experiência “real social”. A produção de narrativas audiovisuais torna-se possível enquanto um convite a recriações e reinvenções de suas vidas, sendo possível quando exaltada pelo caráter lúdico e livre de tal prática. No processo filmagem, as crianças podem voltar e se verem, interagirem e sobretudo constatar que histórias querem contar, ou seja, que saberes são construídos. Com isso, pretende-se portanto transformar essas realidades, propondo e reafirmando outras possíveis formas de ser e estar no mundo, para além dos produtos em pacote das culturas midiáticas. Destaca-se também como um meio privilegiado de interlocução com o mundo e o imaginário das crianças. Para que esse ocorra no contexto escolar é necessário todo um investimento para ressignificar ou ao menos tentar ocupar o segundo lado do binômio atividade/momento livre já consagrado pelas crianças em suas percepções sobre a escola. O

objetivo aqui é tentar romper com a expectativa da autoridade e superioridade adulta manifesta nas relações entre adultos e crianças tecidas nas escolas.

Cabe ressaltar que o processo de filmagens não se caracteriza somente como uma rica fonte de coleta de dados, mas fundamentalmente como a condição na qual as crianças poderão ter possibilidades efetivas de construir conhecimentos sobre as práticas sociais e representações, tecidas nas interações com as produções audiovisuais já conhecidas. É possível refletir sobre o estranhamento que o uso do vídeo permite. Trata-se de um estranhamento que se refere ao distanciamento em relação ao que, na esfera do cotidiano, se torna hábito, uma conduta que não é julgada pelo pensamento reflexivo. (DUARTE et al, 2002, p.70)

A filmagem, portanto, pode ser utilizada como mais um recurso dentro da proposta de propiciar um ambiente favorável para que as crianças possam se expressar o mais à vontade possível através de uma proposta lúdica. Compreendendo a brincadeira das crianças em seus significados rituais - também podemos levar em conta o uso das filmagens a partir do que Claudine de France (1998) pondera referindo às análises dos processos rituais dentro do trabalho etnográfico com documentação em vídeo. Em primeiro lugar, a autora chama a atenção para a importância da escolha metodológica que deve ser feita pelo etnólogo-cineasta para o momento da filmagem, a qual não deve se caracterizar por uma postura de ingenuidade, de forma a estar atento às inúmeras inter-relações manifestas no rito, no caso as brincadeiras, e as interferências ocorridas no próprio processo de filmagem. No entanto, o olhar deve ser direcionado ao que ela denomina matéria-viva, a qual é feita de ordem e de desordens, de espetáculos e bastidores (p. 131). Aqui o olhar da/o cineasta-antropóloga/o deve estar voltado para o jogo das aparências e das significações visuais presentes em cada momento: nos gestos, nos preparativos, na teatralidade dos corpos, nos objetos, onde o/a próprio/a pesquisador/a configura-se como parte desse processo ritual.

Com o foco nas diferenças de gênero, nas performances de meninos e meninas e suas leituras e produções de personagens masculinos e femininos, estes constituem os elementos que endossam mais ainda a complexidade e a riqueza dessa metodologia. Leva-se em conta suas acepções sobre as personagens femininas e masculinas e, por fim, suas atuações e performances diante da câmera, pontuando cada um desses aspectos. O fio condutor consolida-se na percepção de meninos e meninas quanto aos seus heróis, onde o próprio processo de filmagem configurou-se também como uma importante mediação dada maneira

como as crianças costumam se expressar e interagir nos momentos mais livres, momentos do brincar.

Brougère (1995) alude a uma cultura lúdica, cujo aspecto é culturalmente demarcado e estruturalmente conta com um lugar garantido dentro do conjunto da sociedade. Um outro ponto importante é que se consolida como território no qual as crianças usufruem de liberdade e autonomia não experimentada em seus espaços cotidianos. Além do mais, a brincadeira tem sido referenciada intimamente com a própria definição de infância, como exercício da sua vida social. Pois bem, dado o fato que as crianças reinventam e recriam em cima da brincadeira, o universo que a alimenta e tematiza seu mundo combina elementos do real e do imaginário, numa constante correlação, cuja ordem de importância nesse momento pode ser invertida. Eis a fonte da brincadeira: o domínio do simbólico, pelo qual a criança, enquanto brinca, rearticula elementos baseados no imaginário, então sob possibilidade de uma nova lógica, recriando situações, personagens e objetos. É como uma ficção, ainda que reconhecida e circunscrita aos limites da fantasia. Augè (1998) retoma Freud para pensar a brincadeira inserida nos liames de sua compreensão de imaginário:

A criança que brinca, diz Freud, comporta-se como um poeta, cria para si um mundo próprio, ou melhor, organiza seu mundo de acordo com sua conveniência, mas distingue claramente seu mundo lúdico da realidade *e gosta de apoiar seus objetos e suas situações imaginadas em coisas palpáveis e visíveis do mundo real*. O oposto da brincadeira é a realidade, mas a brincadeira, que se distingue da realidade, não se desliga dela completamente. O criador literário, num certo sentido, faz a mesma coisa que a criança que brinca: leva a sério seu mundo de fantasia, mas separa-o nitidamente da realidade. (p.55-6)

Vivenciar, ainda que imaginariamente, as personagens de desenho animado em suas brincadeiras e nos processos de filmagens, permite às crianças estabelecer um elo intenso, vívido e íntimo com tais narrativas, que se misturam às culturas infantis. Além de constituir um componente a mais para seus repertórios, como defende Girardello (1998) numa perspectiva crítica, que lança um olhar sobre a imaginação infantil, oportuniza à criança “recriar com reverência ou paródia os enredos assistidos, testando identidades e trajetórias, no que não seria ensaio, mas já a vida em sua plenitude” (p.25). Esse tipo de experiência, que a liga tão intimamente aos símbolos presentes no imaginário infantil, é parte fundamental da própria maneira com que a realidade e a ficção são conjugadas nas mentalidades infantis. Ainda que profanados pela modernidade, o herói e a heroína dos desenhos animados são vivenciados assim por elas de modo muito marcante, numa relação de identificação que se estende para toda sua vida cotidiana. Aqui, as diferenças de gênero entre meninos e meninas,

de classe, de etnia e da própria condição de ser criança vêm à superfície como elementos subjetivamente significativos e consolidadores de suas culturas infantis. Tendo em vista que a atribuição de sentido se dá em contato com o outro, no plano cultural, decorre a importância de trazer à tona para serem problematizados entre adultos e crianças as estereotípias, as visões de mundo, os preconceitos e os valores disseminados nos conteúdos midiáticos. Por esse motivo fazer uso do lúdico e da brincadeira em contextos de filmagens permitirá além do estabelecimento de um vínculo e uma maior interlocução com as crianças, captar diferenciados elementos performáticos que permitam transpor e transgredir verdades estabelecidas acerca das subjetividades infantis. O intuito é o de buscar romper com os engessamentos e padronizações impostos pelas forças ocultas da cultura de massa e da cultura escolar massificante, em prol da diversificação, da promoção da equidade, da liberdade de expressão e da potencialização da criatividade e da inovação.

Referências

- ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978
- BENJAMIN, Walter. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. São Paulo: Duas Cidades, Ed.34, 2002.
- BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e Companhia**. São Paulo: Cortez, 2004
- _____. **Brinquedo e Cultura**. São Paulo: Cortez, 1995
- _____. **Jogo e educação**. trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- BUCKINGHAM, David. **After The Death Of Childhood: Growing Up In The Age Of Electronic Media**. Londres: Polity Press, 2000
- BUTLER, Judith. Performativity's Social Magic In SHATZKI, Theodore & NATTER, Wolfgang (org.). **The Social and Political Body**. London, New York: The Guilford Press, s/d
- COHN, Clarice. **Antropologia da Criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 2005
- CORSARO, William. **Sociologia da infância**. Trad. Lia Reis. Porto Alegre: Artmed, 2011
- CORSINO, Patrícia. Educação Infantil: a necessária institucionalização da infância. IN: KRAMER, Sonia.(org.). **Profissionais de educação infantil: gestão e formação**. São Paulo: Ática, 2005.
- DAWSEY, Jonh. **O Teatro dos “Bóias-Frias”: Repensando a Antropologia da Performance**. In

DUARTE, Rita Maria Ribes, SALGADO, Raquel & SOUZA, Solange Jobim. Pesquisando Infância e Televisão: Algumas Considerações Teórico-Metodológicas. In **Anais 25^a. Anual da ANPED**, Grupo de Trabalho Educação e Comunicação, Caxambu, MG: 29/9 a 2/10 2002, p. 55-71

FERNANDES, Adriana. **As mediações na produção de sentidos das crianças sobre desenhos animados**. Dissertação de mestrado. Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2003

FERNANDES, Florestan. As Trocinhas do bom Retiro. *Pro-posições* n° 43, p. 229-254, 2004 (cap.2). In: **Folclore e mudança social na cidade de São Paulo**. Petrópolis: Vozes, 2^a edição, 1979.(5)

FRANCE, Claudine. Cinema e Antropologia. In **Técnicas Materiais e Técnicas Rituais**. Campinas: Unicamp, 1998

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996

FREITAS, Marcos Cezar de Freitas & Moysés Kuhlmann Jr.(orgs.). **Os intelectuais na história as infância**. São Paulo: Cortez, 2002.

GIRARDELLO, Gilka. **Televisão e Imaginação Infantil: Histórias da Costa da Lagoa**. São Paulo, Tese de Doutorado: USP, 1998

HUIZINGA, Johan. **Homo ludens: a brincadeira como elemento da cultura**. 2 ed., São Paulo: Perspectiva, 1980

JOBIM e SOUZA, Solange. Re-significando a Psicologia do Desenvolvimento: Uma Contribuição Crítica à Pesquisa da Infância In KRAMER, Sonia et alli. **Infância: Fios e Desafios da Pesquisa**. Campinas, SP: Papyrus, 1996

KISHIMOTO, Tizuko. (org) **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Cengage Learning. 2011

LANGDON, Esther Jean. Performance e Preocupações Pós-Modernas na Antropologia. In **Performáticos, Performance e Sociedade**. Brasília: Unb, v. 1, p. 23-28, 1996

ODININO, Juliane. **Super-Heroínas em Imagem e Ação: Gênero, animação e imaginação infantil no cenário da globalização das culturas**. Tese de Doutorado. Programa Interdisciplinar em Ciências Humanas, UFSC, 2009

GIRARDELLO, Gilka & OROFINO, Isabel. A Pesquisa de Recepção com Crianças: Mídia, Cultura e Cotidiano. In **Atas da Reunião da Associação Nacional de Pós-Graduação**. 2002

ORTNER, Sherry. **Making Gender: The Politics and Erotics of Culture**. Boston: Beacon Press, 1996

PRADO, Patrícia. **Contrariando a idade: condição infantil e relações etárias entre crianças pequenas da educação infantil**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, UNICAMP, Campinas

QUINTEIRO, Jucirema & Carvalho, Diana Carvalho de. (orgs.). **Participar, brincar e aprender: exercendo os direitos da criança na escola**. Brasília, DF: CAPES, 2007.

SARMENTO, Manuel Jacinto. A globalização e a infância: impactos na condição social e na escolaridade. IN; GARCIA E LEITE (org.). **Em defesa da educação infantil**. Rio de Janeiro, DP7A.2001. p.13-28

TURNER, Victor. **The Anthoropology of Performance**. New York: PAJ Publications, 1987