

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho é referente às construções de identidade através dos processos midiáticos e sua relação estrita com as aulas de educação física na educação infantil. Tencionamos por meio de revisão literária descrever o modo e as conseqüências que a mídia escrita, visual e auditiva interferem no processo de caracterização dos indivíduos apoiando-nos nos conceitos descritos nas teorias pós-críticas da Educação Física.

A escolha do tema foi influenciada pelo interesse de saber como a mídia pode ser trabalhada no âmbito escolar, priorizando aqui as aulas de Educação Física. Interesse despertado pelas observações feitas no cotidiano escolar, que possibilitaram a reunião de fatos e vivências que juntas, em sua maioria, levaram a concluir que foram frutos da extensão da mídia no cotidiano extra escolar.

O objetivo principal deste trabalho foi compreender a influência das mídias, em especial a mídia televisiva, na construção de identidades na educação infantil e o reflexo dessa relação nas aulas de educação física.

Pautada essa revisão nos Estudos Culturais, o que orientou a construção deste trabalho foram as críticas aos modelos universalizantes do tecnicismo esportivo, do neo-higienismo e das teorias padronizadoras como excludentes e elitistas, para dar lugar à uma nova possibilidade de pensar e fazer educação física, para atender principalmente a educação infantil.

Bujes (2002) fala da importância da compreensão dos processos que interferiram na criação dos sujeitos para uma melhor compreensão dos discursos e das práticas que hoje atuam sobre as subjetividades. Para tal trabalho, estudou-se como a mídia, desde a criação da prensa tipográfica (POSTMAN, 1994) têm influenciado a modificação do pensar e agir dos indivíduos.

A educação infantil sofreu – e ainda sofre - com os pensamentos primitivos que a colocavam como um objeto a ser moldado na sociedade (ABRAMOWICZ), com este trabalho visou apresentar uma nova maneira de considerar as subjetividades, levando em consideração os conhecimentos que as crianças carregam consigo.

Segue-se adiante a revisão elaborada, que pretende mostrar rapidamente o percurso da educação infantil na história do Brasil e seus vestígios até hoje aplicados nas instituições educacionais para tal idade e o legado deixado à Educação Física, que apresenta uma concepção diferenciada deste trabalho que visa atender a criança em sua complexidade.

2 MANIPULADORES DA INFÂNCIA

Desde o surgimento da escola moderna aconteceram inúmeras transformações em seu interior, visando corresponder às expectativas políticas dominantes, ou seja, desde sempre a escola foi uma precursora na criação dos sujeitos então participantes na sociedade. Segundo Postman (1994, p. 64), “Um dos lamentos de se ter criado a escola era porque esta era um meio de conter as expressões juvenis.”

Desde então, sua finalidade, materializada em seu currículo, sempre foi amansar e habituar os alunos às práticas dadas como certas e fundamentais às necessidades políticas e sociais correspondentes a cada época.

“A escola tem sido continuamente indicada como uma das mais importantes e responsáveis pela construção da representação de quem somos, o currículo influencia a construção de quem somos (NUNES, 2002, p.4)”

Segundo Bujes (2002), através da compreensão do surgimento da infância e sua institucionalização é possível compreender o processo de escolarização e institucionalização, bem como o quadro de mudanças sociais e de transformações familiares.

Ariès (1981 apud BUJES 2002) é um dos autores a quem cabe a descrição do fenômeno ‘infância’. “A consolidação de um significado moderno para o termo ‘infância’ vai ocorrer apenas em meados do século XVII, entre a burguesia francesa.” (p. 32)

O autor cita que observando as pinturas do século XIII a XVII o sentimento de infância passara a existir, o que anteriormente não era retratado iconograficamente, e, a partir de então, vários acontecimentos consolidavam essa aparição, como mudanças na formação familiar e social.

A leitura, por muito tempo, determinava os limites da infância, segundo Postman (1994). Eram determinados estágios em que, o período em que as crianças começavam a falar era dado por encerrado o primeiro estágio da criança

e, a partir do momento em que a leitura era iniciada, era iniciado também o segundo estágio de sua vida.

A partir dessas definições as noções de educação iam florescendo, no século XVII começaram então a admissão de certas teorias:

“os processos de uma educação letrada deviam evoluir com o desenvolvimento da criança; a leitura devia começar aos quatro ou cinco anos, seguindo-se a escrita, e depois, gradualmente, deviam ser acrescentados assuntos mais sofisticados” (PLUMB, 1971 apud POSTMAN , 1994, p. 56)

A influência da religião no aprendizado da leitura foi de grande significância, já que a leitura era um pré-requisito para ser liberto das penas impostas aos ‘mal-feitores’. Era também uma forma de revidar certas repressões por conta das imposições da igreja. (POSTMAN, 1994)

Com o iluminismo, época dos grandes estudos, o processo de aceitação da infância foi rapidamente dissimulado graças a grandes autores que se dedicaram a tais estudos. Postman (1994) enumera a teoria pertencente Locke de que “Toda criança é uma tabula rasa cabendo aos pais e mestres a responsabilidade pelo que lhes será ofertado á mente”, dando início a uma série de definições que trarão a psicologia para dentro do ambiente educacional e familiar. Caberia à Rousseau outras definições que norteariam os estudos modernos, valorizando as características infantis valorizando as ‘virtudes’ pertencentes às crianças: pureza, espontaneidade, dentre outras e que a infância, idade em que há a maior proximidade com o estado de natureza, dependia da educação guiada pelos adultos para que se pudesse ter um futuro brilhante.

As contribuições desses estudiosos fizeram com que a psicologia se tornasse um meio explicativo para as carências da infância, e esta deveria ser corrigida até que o patamar buscado – exemplificado em um adulto sadio e completo, sábio e dotado de qualidades – fosse alcançado. A criança era um ser em falta, mudo que deveria ser moldado através da educação (ABRAMOWICZ)

No decorrer da história do Brasil, acompanhando os grandes fatos, podemos fazer uma retrospectiva referenciando o percurso da criação das instituições de educação infantil no país.

A infância já veio 'definida' e instaurada juntamente com as embarcações jesuítas, sendo de grande importância para a intervenção 'religiosa' nas tribos indígenas e nas famílias dos colonos já por aqui estabelecidos.

Com o advento da abolição da escravidão, as negras, então livres, necessitavam de trabalho e seus filhos ficavam abandonados nas ruas. Como medida de proteção à elite, a necessidade de criar locais para o recolhimento dessas crianças aumentou e então começaram a retirar essas crianças das ruas e as deixavam em instituições, que tinham a função de transmitir a educação moral e higiênica, ensinar a cultura dominante de modo a suprir as carências.

Na história da criação dessas instituições de recolhimento e educação de crianças é também relevante destacar a influência da 'roda dos expostos'. "As crianças colocadas na "Roda" eram alimentadas, assistidas e até instruídas para serem liberadas somente depois de estarem aptas a enfrentar a vida" (<http://www.santacasasp.org.br/roda.htm>). O que se sabe a respeito é que a maioria dessas crianças morria em seus primeiros anos de vida. Esse dado somente vai ser superado pela criação de creches que ampliariam a capacidade de atender a demanda de menores em situação de abandono em razão do processo abolicionista.

Kuhlmann Jr (1998 apud ABRAMOWICZ, p.18) afirma que:

"As creches, para crianças de 0 a 3 anos, foram muito mais do que o aperfeiçoamento das Casas de Expostos, que recebiam as crianças abandonadas; pelo contrário, foi apresentada em substituição ou oposição a estas, para que as mães não abandonassem suas crianças."

Posteriormente, em meados do século XX, a criação pelo Estado da atual Fundação Casa vai sobrepor a "Roda" e recolher as crianças que estavam em situações de passagem de idade, aqueles que sobreviviam as condições e estavam tornando-se jovens.

A primeira instituição para receber as crianças em excesso na Roda e de outros locais foi criada pela elite, e se voltava somente para o sexo masculino. Esta criação foi o reflexo da "criação de um jardim-de-infância na Alemanha, por Froebel" (ABRAMOWICZ et al, p.19). O que ocorreu foi exatamente o oposto do

que se observava: As camadas pobres que eram 'favorecidas' pelas creches assistencialistas e a elite que 'oficializou' a criação das instituições para a educação da infância. O que observa aqui é que há muito tempo as elites promovem efeitos sociais que lhes convém e de algum jeito tratam de corrigi-los de modo fugaz. E, para completar, acabam por fazer suas ações como sendo benevolentes para aqueles que foram objeto de seus ideais.

O aumento da criação de creches foi estimulado pelas indústrias, que criavam casas para que os filhos dos operários fossem acolhidos. Estes, por sua vez, eram na sua totalidade imigrantes.

“No Brasil, o surgimento das creches foi um pouco diferente do restante do mundo. Enquanto no mundo a creche servia para as mulheres terem condição de trabalhar nas indústrias, no Brasil, as creches populares serviam para atender não somente os filhos das mães que trabalhavam na indústria, mas também os filhos das empregadas domésticas. As creches populares atendiam somente o que se referia à alimentação, higiene e segurança física. Eram chamadas de Casa dos Expostos ou Roda.”
(www.uff.br/feuff/departamentos/docs_organizacao_mural/educacao_infantil_e_leis.doc)

Faria (2005) também afirma o que ocorreu com as creches no Brasil, que eram da elite, como o propósito de educar as crianças pobres, já que suas mães trabalhavam. Era uma substituição das relações domésticas maternas.

Em 1998, com a constituição, foi garantido às crianças de 0 a 6 anos, o direito às creches e pré-escolas. O que foi sistematizado somente em 1996. (FARIA, 2005)

A partir de então foram elaborados documentos que buscavam formalizar a educação infantil e a educação como um todo. Vieram as Leis de diretrizes e bases e os Referenciais Curriculares Nacionais.

“A escola é uma instituição que constrói e define o que é ser criança em todas as suas dimensões, além de determinar como são e o que devem ser” (BUCKINGHAM, 2000, p.20), e esta afirmativa é defendida também por Bujes quando descreve o papel dos referenciais curriculares nacionais, empregados então na construção pedagógica do ambiente escolar:

[...] Caráter instrumental e técnico do RCN, concebendo-o como um meio inventado para colocar em operação uma série de tecnologias que tem por finalidade moldar e modelar as condutas infantis [...] apontar como tal propósito está conectado com objetivos políticos mais amplos de gestão social. (2002, p.18)

Bujes (2002) define o papel dos Referenciais Curriculares Nacionais para a educação infantil – RCN/EI - como sendo um manipulador, controlador do saber, disseminador e organizador de saberes, objetivando “produzir crianças de um certo tipo” (BUJES, 2001, p. 93).

Expandindo a reflexão e tomando os Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Infantil como um meio dominador de saberes e práticas, conclui-se que este mecanismo orientador se dá no formato de relações de poder. Neste, as crianças têm sua subjetividade manipulada e presa às práticas orientadas pelo documento, e, seguindo o caminho da elaboração deste, conclui-se que sua construção é de caráter arbitrário feito por grupos também dominantes, que acabaram por fixar essa vontade de verdade através de discursos tomados como verdades.

“Tal forma de pensar a linguagem e seu papel instituidor de sentidos sobre isto que tomamos como o ‘real’ nos leva a perceber que a ‘descoberta’ do sujeito infantil na Modernidade – e a proliferação de discursos que se enunciam sobre ele – teve e tem efeitos muito concretos nas práticas destinadas à sua captura e educação. Os discursos sobre as crianças e a infância, ao se manifestarem sobre tais objetos, não estão aí para descrevê-los em sua inteireza (eles jamais conseguiriam fazer isso), mas para manifestar e traduzir [como disse Foucault, citado por Veiga-Neto, 1996] o querer fundamental daqueles que falam.” (BUJES, 2002, p. 20-21)

Esse processo de criações de idéias, suas expansões e sua utilização resultam na criação de sujeitos manipulados, definidos, criados pelos discursos empregados nas instituições. São estes discursos que além de compor as relações de poder, criam uma subjetividade.

Larrosa (1994 apud BUJES, 2002) aponta o papel das práticas pedagógicas na construção de experiências dos sujeitos sobre si mesmos –

experiências de si – que é o resultado de um processo ligado aos discursos de verdade, práticas e formas de subjetividade.

Para isso, completa, não há a necessidade de aprender algo novo, mas sim que a relação do educando consigo mesmo se transforme.

“A experiência de si é ensinada às crianças como membros de uma cultura, e isso não se dá de modo aleatório. Ao mesmo tempo em que a vivência nas creches e pré-escolas permitem às crianças construir uma experiência do mundo exterior elas transmitem e constroem as experiências que as crianças tem de si mesmas como sujeitos.” (LARROSA, 1994 apud BUJES, 2002, p.22)

Atualmente, contamos com a base dos Referenciais Curriculares Nacionais como um meio de sistematizar a educação infantil nacional, os quais, segundo Bujes (2002, p.155) “[...] possuem caráter instrumental e técnico para governar os seres humanos, visando, neste caso específico, moldar e modelar as condutas infantis.”, e, adicionando comentários de Foucault (1995 b, p.240, apud BUJES, 2002, p. 77) a que governo é definido como “[...] uma maneira de dirigir a conduta dos indivíduos ou dos grupos [...] e estruturar o eventual campo de ação dos outros [...]”, tomamos como princípio interpretativo o poder governamental que os referenciais refletem pela escola sobre seus alunos, constituindo então as subjetividades que lhes forem interessantes.

Bujes (2002) toma como base a afirmação de DEAN (1999, p.21) para esclarecer o motivo pelo qual toma em seu trabalho a função de analisar com cuidados especiais as características dos referenciais curriculares nacionais para a educação infantil:

“Uma analítica de um particular regime de práticas busca, no mínimo, identificar a emergência daquele regime, examinar as múltiplas fontes de elementos que o constituem e seguir os diversos processos e relações pelas quais estes elementos são reunidos em formas relativamente estáveis de organização e prática institucionais. Examina como este regime dá origem e depende de formas particulares de conhecimento e como, em consequência disso, torna-se alvo de vários programas de reforma e mudança. Considera a dimensão técnica ou tecnológica deste regime e analisa suas técnicas, suas instrumentalidades e os mecanismos característicos através dos quais opera,

tenta realizar as suas metas e através dos quais tem também uma multiplicidade de efeitos.” (apud BUJES, 2002, p.19)

Os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil orientam as práticas, as discussões e a elaboração dos projetos curriculares voltados para a infância (BUJES, 2002, p.18). São apresentados eixos que norteiam o trabalho a ser executado, de forma a orientar os profissionais a abrangerem as possibilidades de práticas a serem possibilitadas às crianças. “Movimento, música, artes visuais, linguagem oral e escrita, natureza e sociedade e matemática (ibid).”

Porém sua constituição advém de muito antes, faz parte de um raciocínio contínuo que aparece quando o sentimento de infância surge com a importância que foi levantada em relação à mortalidade infantil e o surgimento do sentimento de família, este era caracterizado por dois pensamentos opostos: com o sentimento familiar se estabelecendo, as crianças eram vistas como seres ingênuos e inocentes e, por outro lado, um ser incompleto necessitando de correção, moralização, educação.

Partindo deste raciocínio e adicionando as mudanças econômicas que fizeram com que firmasse a idéia de criança, sentiu-se necessidade de preparar e cuidar das crianças de modo que elas pudessem atuar futuramente no meio que florescia.

Considerando as crianças vítimas de miséria, carente, negligenciada e, acima de tudo, vítimas das idéias criadas pelos adultos (BUJES, 2002), pensou-se em um meio de suprir essas carências, compensar estes desvios irregulares de que elas eram vítimas. Criou-se então um modo educacional que visava atender as crianças que eram atingidas por tais males a elas atribuídos de maneira a prepará-las para o meio que viriam futuramente a participar. No Brasil, especificamente durante o governo militar dos anos 1970, estas ações pedagógicas ganharam mais fôlego, pois à época estava em jogo maior controle sobre as futuras gerações. Em tempos de controle e disciplinarização da população e de inculcação ideológica, a educação infantil assumia papel de base para estes fins.

Segundo Kramer :

“Nos anos de 1970 as políticas educacionais voltadas às crianças de 0 à 6 anos defendiam a educação compensatória com vistas à compensação de carências culturais, deficiências lingüísticas e defasagens afetivas das crianças provenientes das camadas populares.” (2006, p.799)

O que podemos observar é que se montou um meio educacional assistencial para suprir as carências das crianças, a chamada educação compensatória. Definição reforçada por alguns educadores que observavam nas periferias da Alemanha e Itália a função da pré-escola como um meio de superar a miséria, fome, dentre outras deficiências das famílias mais pobres.

Nos Estados Unidos essa característica educacional dos jardins de infância foi reforçada pela ‘necessidade’ de tornar o grande número de imigrantes e crianças pobres em cidadão americanos. (KRAMER, 2003)

Grandes acontecimentos ajudavam a estabelecer cada vez mais a educação infantil, com a crise de 1929 era usado o pressuposto de que era necessário manter os empregos das professoras e outros profissionais ligados ao ambiente escolar; com a guerra, era necessário acolher as crianças cujos pais eram destinados às fábricas e campos de batalha.

“Foi introduzido o conceito de assistência social para crianças pequenas, sendo ressaltada a sua importância pra a comunidade na medida em que liberava a mulher para o trabalho. [...] Foi despertado o interesse por novas formas de atuação com crianças cujas famílias passavam agora por situações antes desconhecidas e que implicavam a ausência do pai (convocado para a guerra) e, muitas vezes a da mãe (engajada no trabalho produtivo). Surgia assim a preocupação com as necessidades emocionais e sociais das crianças.” (KRAMER, 2003, p. 27)

Dada essa evolução histórica e educacional começou a surgir novos interesses educacionais, como o da psicologia, interessada em conhecer os aspectos cognitivos do desenvolvimento. (KRAMER, 2003)

Este modelo educacional compensatório foi o primórdio das discussões que girava em torno da educação infantil, sendo nos próximos períodos discutidos modelos que serviriam de base para a educação pré-escolar nacional, porém, nem

sempre eficientes e abrangentes como deveriam ser, talvez por carregarem em suas elaborações algumas das definições impostas pelas políticas compensatórias.

A educação infantil funcionou então como sendo uma auxiliadora na mudança social: “Considera-se a educação como a promotora da melhoria social, o que é uma maneira de esconder os reais problemas da sociedade e de evitar a discussão dos aspectos políticos e econômicos mais explícitos” (KRAMER, 2003, p.29)

Bujes (2002, p.36) completa que “A educação da infância insere-se, pois, neste conjunto de tecnologias políticas que vão investir na regulação das populações, através de processos de controle e de normalização[...]” correspondendo sempre às vontades políticas dominantes de modo a formar indivíduos que fossem úteis a suas necessidades. Foucault também cita o poder político na normalização dos indivíduos de forma a torná-los mais produtivos (FOUCAULT, 1995 a apud BUJES, 2002).

Então, o que Bujes (2002) declara ter ocorrido,

“[...] foi mostrar os modos de operar de um poder insidioso, onipresente, capilar – um poder modesto, desconfiado mas permanente –, cuja forma de expressão é uma maquinaria que se encarrega da regulação da infância – tanto uma racionalidade governamental quanto um conjunto de tecnologias que se apóiam num sistema de *expertise*, cujo objetivo é tornar pensável a vida das populações, neste caso a infantil, para nela intervir.” (2002, p. 19)

Relacionando os princípios definidos por Foucault (apud BUJES, 2002) e reunindo relatos da incidência das resoluções dos referenciais curriculares para a educação infantil, conclui-se que a manipulação da infância é feita de maneira passiva e isenta de críticas, já que foi elaborada por setores opressivos, visando a imposição de idéias e criação de subjetividades que são de interesse dos dominantes, e que são conseguidos através da imposição de verdades.

Durante o período dos anos de 1970 a educação compensatória era um meio de propagar os ideais elitistas além de encarregar a educação como a única responsável pelo progresso social e econômico. Atualmente o que se pode considerar é que esta visão ainda continua pertinente no meio educacional e nas

referências vigentes, e o que mais se pode anexar, segundo Kramer (2003) é que ainda “a reforma pedagógica é confundida com mudança social.” (p.30)

O que se observa nas instituições de educação infantil pode ser considerada uma réplica do que se acompanhava, em relação às crianças, no século XIX com a roda dos expostos. Um abandono contínuo nas creches para que estas crianças sejam ‘moldadas’: retirar a infância das ruas, dar-lhes ‘pão e leite’ e a educação moral que deveria ser um legado dos pais, porém, estes desprovidos das capacidades mínimas para tal feito, deixam esse legado para os educadores.

Presenciando o cotidiano escolar, em especial o de uma escola de educação infantil, averiguamos que não é exatamente essa infância descrita como pobre de conhecimentos e de cultura que recebemos.

A identidade a elas imposta antigamente já não pode ser mais escondida por trás daquela infância que está presente nas nossas aulas: uma criança dotada de saberes, que tem acesso a muitos outros conhecimentos que a cada dia modificam seus comportamentos, surpreendendo pais e professores.

É a partir desse pressuposto que devemos modificar as formas como vemos a educação infantil: correspondente às modificações nos pensamentos e concepções culturais sobre a infância e suas determinações nos ambientes que as recebemos.

3 MÍDIA E A INFÂNCIA

Apesar de sempre existirem os meios de comunicação, podemos afirmar que o marco do surgimento da mídia moderna ou de uma mídia de massa deu-se quando a tipografia nasceu. Segundo Postman (1999, p.34) tal ocorrido ocorreu em meados do século XV. A partir de então nada mais seria igual, uma série de acontecimentos e revoluções transformariam o cotidiano populacional.

Entre os séculos XVII e XVIII, uma grande revolução da mídia impressa foi anunciada, a criação da ‘Enciclopédia’, que pretendia colocar ao alcance de todo o cidadão alfabetizado os conhecimentos básicos de toda ciência (BELLONI, 2001, p.53), esta é explicada anteriormente pela substituição do contato físico do homem com a natureza pela mediação dos objetos técnicos, levando isso a uma “secularização nas formas como o homem percebe o mundo (idem).”

A partir de então as máquinas e a ciência tomaram parte no mundo como um novo ídolo que levava o homem a todas as explicações dos fenômenos que o envolvia, sendo a televisão mais adiante seu pilar sustentador (BELLONI, 2001).

Aqui será tomado como foco principal a questão da mídia eletrônica televisiva, levando em conta as formulações de Postman (1994) e Steinberg & Kincheloe (2001), seguindo seu percurso evolucionista que acaba privilegiando as crianças por não exigir certo domínio da escrita e leitura, porém não discriminando o conhecimento de que outras mídias influenciam também o repertório de conhecimentos oferecido às crianças.

Transformando em números, de acordo com DUARTE:

“[...]98% dos lares brasileiros dispõem de pelo menos um aparelho de televisão, e há estimativas que hoje, mais de 30% dos lares já contam com mais de um aparelho de TV [...] Os espectadores brasileiros assistem em média a 3 ou 4 horas de televisão por dia [...] e as crianças compõem o segmento mais significativo de espectadores de televisão – os espectadores de 8 a 14 anos representam o maior percentual do público das telenovelas [...].(2008, p.17)”

Em se tratando de audiência televisiva, Silverstone (2004 apud DUARTE & LEITE & MIGLIORA, 2006, p.498) afirma a redundância que existe ao se falar em

audiência ativa, já que sempre existe algum nível de atividade na relação que estabelecemos com o que vemos e ouvimos. Fuenzalida (2002, apud DUARTE & LEITE & MIGLIORA, 2006, p.498) classifica o espectador ativo como sendo aquele que não fica necessariamente atento e concentrado refletindo sobre o que se está vendo, porém, nesta revisão, consideraremos que as crianças permanecem frente à televisão, seguindo a programação que lhe é transmitida e assim, sofrendo ação direta da linguagem empregada transformando e constituindo sua subjetividade.

“[...] A linguagem não faz mediação entre o que vemos e o pensamento, ele constitui o pensamento [...] não usamos a linguagem apenas para descrever e interpretar o mundo; as linguagens que utilizamos estão profundamente implicadas na instituição de práticas na constituição de identidades locais.” (BUJES, 2002, p.20)

A partir desse pressuposto norteado por Bujes conclui-se, então que a mídia televisiva assistida pelas crianças exerce grande influencia na formação de suas características, já que os discursos empregados na construção programática da televisão e sua transmissão em massa são os responsáveis por sustentar as características subjetivas encontradas nas crianças em idade pré-escolar.

“[...] ao tomar a criança como um sujeito/objeto cultural, mostrar como o sujeito infantil é fabricado pelos discursos institucionais, pelas formulações científicas, pelos meios de comunicação em massa[...] mostrar que esse processo de constituição de identidades infantis se insere num amplo projeto de constituição do sujeito moderno:” um sujeito entendido como uma unidade indivisível- que tem num eu profundo a sua essência de sujeito - quanto uma unidade que é única, singular, e que o diferencia de qualquer outro sujeito” (VEIGA NETO, 2000 a, p.50 apud BUJES, 2002, p.19)

As grandes revoluções na sociedade e na economia, fatores que levaram muitas mulheres ao mercado de trabalho, levaram também seus filhos à televisão. Partindo deste fato, deu-se início a uma grande corrida corporativa, que, com seus programas ‘infantis’ criados por adultos, prendiam cada vez mais espectadores em frente ao velho ‘tubo animado’.

Segundo Hilty (p.112, apud STEINBERG & KINCHELOE, 2004) o conceito de programas educativos para crianças chegou com a televisão, e, mais tarde, esse conceito foi utilizado como um meio de se promover uma 'reforma social' (SPRING, 1994, p. 332 apud STEINBERG & KINCHELOE, 2004, p.112), a partir de 1967 com a comissão Canerie sobre a Televisão educativa. Isso fica visível quando observamos o caráter explicitamente pedagógico de programas como, Vila Sésamo, De onde vem? Barney e seus amigos, Art Attack, Mr. Maker, Hi-5, Castelo Rá-tim-bum, Cocoricó ou desenhos animados como Sid, o cientista, dentre outros.

Giroux (p.90 apud STEINBERG & KINCHELOE, 2004), atribui esse grande número de espectadores infantis devido à programação que proporciona uma possibilidade infinita de sonhar e se situar emocionalmente em suas vidas, bem como um lugar "onde aventura e prazer se encontram num fantasioso mundo de possibilidades e numa esfera comercial de consumismo e comodismo".

"Muitas vezes a ficção torna-se importante por simular a realidade, como no caso das novelas, tidas pelos meninos como importante por permitir que as crianças venham a entender muito cedo como são as coisas do mundo. [...] É nas novelas que são mostradas todas as coisas [...] Drogas, amor, traição, sexo e imaginação." (DUARTE, 2008, p.91)

Porém, o consumismo está presente também no ambiente escolar desligado daquele consumo impulsionado pela programação infantil da televisão. Passeios à parque de diversões, cinema, excursões, dias comemorativos – principalmente dia das crianças - estimulam este consumo prazeroso, e cada vez mais esses espaços estão sendo invadidos pelas escolas.

Muitos canais oferecem ao público infantil diversos programas com a finalidade de trazer à tona conhecimentos e vivências de diversos meios sociais e, conseqüentemente de diferentes culturas; como por exemplo, na rede televisiva paga, canais direcionados exclusivamente às crianças oferecem em um curto espaço de tempo tantas cenas de diferentes práticas quanto seria ofertado se elas, as espectadoras, estivessem participando ativamente de alguma atividade fora do ambiente residencial.

Observando as brincadeiras das crianças durante as aulas, durante o almoço na escola, intervalo ou em qualquer outra ocasião preenchemos uma grande lista dos programas dos quais são os maiores públicos: Com um certo grupo de meninos, a música tema do Thomas, o trenzinho número 1, é uma tentativa de mostrar aos colegas que ele, sabendo cantar a música, se torna o número 1; com as meninas, aquela que tem o cabelo mais comprido pode se igualar à pequena sereia e aquela mais distante do grupo é 'dona' do personagem mais insignificante do desenho animado, observando estes e outros exemplos vivenciados no cotidiano escolar, afirmamos com clareza que os conhecimentos trazidos pelas crianças, em sua maioria, são vivenciados através dos programas infantis.

Em uma atividade proposta para a educação infantil para crianças entre 4 e 6 anos, em que eles deveriam identificar os personagens televisivos e suas respectivas ações durante os desenhos infantis e, em seguida representar em um papel aquele com quem mais se identificava, nenhum dos desenhos deixou de ser identificado e caracterizado pelas crianças, e, em certos casos, foram mais de duas folhas para que pudesse ser feito o registro. Isto prova o quanto as crianças dominam o mundo dos desenhos animados.

As crianças espectadoras de programas televisivos infantis vivenciam suas práticas corporais através dos desenhos que assistem, construindo e aperfeiçoando seu repertório de movimentos pelas cenas que tanto apreciam. O Programa Lazy Town é um exemplo fiel de como a televisão proporciona essa vivência às crianças, um estímulo ao exercício físico e outras práticas corporais, e este é seguido pelos Backyardigans, High School Musical, dentre outros.

Ohmae (1995 apud BUCKINGHAM, 2007) cita que um dos resultados dessa disseminação midiática que ocorre cada vez mais, faz com que as crianças vivenciem mais práticas de outras culturas que as práticas do grupo o qual pertencem na realidade, assim sendo, conhecem mais das práticas de outros grupos que as práticas dos próprios pais. Ação que descaracteriza as formas pelas quais a cultura era passada de geração a geração – a tradição oral, a aprendizagem socializada entre os pares, os mitos etc..

“[...]a experiência dos jovens com as novas tecnologias (especialmente com os computadores) está cavando um fosso entre sua cultura e a da geração de seus pais.[...]” (BUCKINGHAM, 2007, p.18)

Alegria (2008) cita uma observação feita pelos dados obtidos na pesquisa elaborada cujo tema era: “O que penso sobre a TV?”, feita com crianças de todo o Brasil, em que relata a importância dada à televisão como meio de comunicação de massa, chamando a atenção para o fato de que ela interliga o mundo todo (p.88), reforçando a ideia de OHMAE (1995 apud BUCKINGHAM, 2007) citada acima.

Com essa revolução da mídia, a cada programa criado e lançado para as crianças, as barreiras limítrofes do conhecimento do mundo e das culturas são cada vez mais extintas, fazendo com que - citando o foco do trabalho, porém sabendo que não são os únicos afetados - a infância se torne uma ‘definição’ homogeneizada, de posse de conhecimentos que vão além dos vivenciados na realidade social.

Para POSTMAN (1994) esse acontecimento acaba fazendo com que a infância, fase que deveria ser protegida e privada de muitas coisas, se torne extinta por dominar assuntos que deveriam ser de interesse somente adulto.

“As mídias aparecem aí como responsáveis pelo apagamento das fronteiras entre infância e idade adulta, e, conseqüentemente, por um abalo na autoridade dos adultos.” (BUCKINGHAM, 2007, p. 18)

Ampliando da mídia televisiva à mídia internauta, essa exclusão de barreiras fica mais evidente. A partir de uma infinidade de acessos as crianças tomam posse de conhecimentos culturalmente permitidos e também aos proibidos, modificando assim o processo nomeado como correto na emancipação ou amadurecimento dos infantis.

Deixando um pouco de lado o papel da mídia como fator emancipatório referente aos conhecimentos acessíveis às crianças e que acabam por distanciá-las da cultura a qual seus pais pertencem, porém sabendo que esta interligação não pode e nem deve ser rompida, atribui-se à cultura da mídia, ou esse processo reflexo da pedagogia cultural - seguindo definições de Steinberg e Kincheloe (2004) em que colocam a pedagogia cultural como sendo “aqueles lugares (grifo meu) onde o poder é organizado e difundido” (p.14) - a “formação de identidades, sua

produção e legitimação do conhecimento, ou seja, seu currículo cultural.” (STEINBERG & KINCHELOE, 2004 , p.15)

Temos uma infinidade de programas ‘infantis’ que proporcionam outras infinitudes de práticas corporais e culturais que incidem diretamente sobre a construção da identidade infantil. “A televisão ocupa um lugar estratégico na dinâmica da cultura cotidiana das maiorias na transformação das sensibilidades, nos modos de construir imaginários e identidades.” (MARTÍN-BARBERO 2001, p.26 apud DUARTE, 2008, p.98).

Retornando a Steinberg e Kincheloe (2004) que citam alguns exemplares desse mundo corporativo que constrói as crianças, vemos a capacidade de interferência desses programas no cotidiano infantil. Apesar de ser um livro estrangeiro, que enumera práticas influenciadas pela mídia vivenciada em outro contexto cultural, e somando a essa leitura a presença em práticas corporais em uma escola nacional, a realidade observada é semelhante às citadas nos livros: meninos que ‘encarnam’ seus personagens preferidos, seus heróis estereotipados salvadores do mundo e combatentes dos males que afligem seus colegas e meninas que vivenciam a felicidade de poder ser a pequena sereia, barbie ou as princesas do mar.

Somando a esse repertório de modificações proporcionado pela mídia, e reforçado pela afirmação de GIROUX (1994 apud STEINBERG & KINCHELOE, 2004, p.15) em que afirma que

“as organizações que criaram este currículo cultural não são educacionais, e sim comerciais, que operam não para o bem social mas para ganho individual. A pedagogia cultural é estruturada por dinâmicas comerciais, forças que se impõem em todos os aspectos a nós mesmos e às vidas privadas de nossas crianças.”

A partir da afirmação de que o número de espectadores infantis alcança um dos níveis mais altos – segundo DUARTE (2008) - o mais preocupante fator que atinge esse público e que sustenta as grandes produções, criando um círculo vicioso, são as infinitudes de possibilidades que o consumo atinge.

Ainda utilizando uma exemplificação de Giroux, que fala sobre o meio consumista que a Disney cria com seus espectadores, em que cita:

“Os mais recentes filmes da Disney [...] fornecem amplas oportunidades de discutir como a Disney constrói uma cultura de prazer e inocência para as crianças fora da interseção de entretenimento, proteção, prazer e consumismo. Todos esses filmes tiveram um alto perfil de lançamento suprimindo as grandes audiências. Além disso, seu sucesso comercial não se limita aos lucros de bilheteria. Conectando de forma bem-sucedida os rituais de consumo de ida ao cinema, os desenhos animados da Disney abastecem um mercado de cultura, uma plataforma de lançamento infindável número de produtos e mercadorias que incluem videocassetes, trilhas sonoras, roupa infantil, mobílias brinquedos de pelúcia e novos passeios aos parques temáticos.” (ibidem, p.94-95)

Esta infinidade de possibilidades consumistas é uma das conseqüências originadas de toda essa produção midiática ligada a Disney e que muitas outras corporações também adotam como meio mantenedor de seus lucros colocando bonecos, roupas, jogos, figurinhas colecionáveis no mercado, de modo a tornar concreto o que a mídia televisiva leva às crianças pela televisão.

Muitos filmes lançados pela Corporação Disney só foram vistos nas telas de cinema após uma grande repercussão das propagandas, vendas de objetos relacionados aos filmes dentre outros meios consumistas. Mas tudo isso é escondido atrás da máscara da inocência, do lugar mais feliz da terra, que proporciona diversão e alegria aos pais e crianças (GIROUX apud STEINBERG & KINCHELOE, 2004).

Buckingham (2007, p.7) afirma que as crianças cada vez mais vivem das experiências, narrativas e mercadorias produzidas pelas grandes ‘corporações globalizadas de mídia. Conhecer o mundo aquático pelo Discovery Chanel, bem como ‘outros mundos’ oferecidos às crianças, participar das histórias do Indiana Jones e conhecer as escavações, cavernas, mansões e sentir um misto de diversão e prazer que posteriormente será vinculado às possibilidades de consumo que lhes serão ofertados: chicotes, chapéus, caveiras para que possam sentir a emoção de estar semelhantemente caracterizado como o personagem principal da história.

É comum observarmos infinidades de materiais disponíveis á venda estampados com as figuras dos desenhos animados. Como é o caso do Pokemon,

que além de camisetas, mochilas, tênis, lenços, foi lançado uma linha de brinquedos semelhantes aos monstros, infinidades de 'pokebola', dvds, 'tazos' que vinham dentro dos salgadinhos da elma chips, este, por sua vez acompanha o auge dos desenhos e filmes, e estimulam cada vez mais a febre do consumismo.

Este é apenas um dos exemplos que podem ser aplicados similarmente à outros: Hello Kitty, com seus variáveis modelos de vestimenta, seguindo o modelo da boneca Barbie; Hot Weels com mais uma infinidade de produtos que vão além dos vários modelos de carrinhos e pistas de corrida; Moranguinho com suas diferenciadas casas, cavalos, roupas; Ben – 10 com seus relógios atiradores, camisetas de diferentes estampas; Homem aranha, a começar pelos filmes, lap tops, jogos para vídeo game, roupas, acessórios, adesivos, mochilas, chinelos, e mais uma longa lista de inutilitários que carregam consigo a logomarca do desenho.

Cards, vestimentas, brinquedos, acessórios, filmes, todos estes produtos estão no mercado acessível a todas as classes sociais, proporcionando sem discriminação uma gama de possibilidades de consumo ligadas às produções midiática que estão no auge televisivo.

E a partir dessa observação do consumo e de outras influencias da mídia no cotidiano infantil e na constituição de suas identidades, passamos a analisar de forma diferente a recepção feita às crianças na escola, em especial aqui, à recepção e participação das crianças nas aulas de educação física.

Tantos conhecimentos trazidos com elas de suas experiências extra-escolares, com referência àquelas que presenciam através da televisão, que não podemos deixar passar despercebido.

Quantas manifestações corporais são demonstradas em desenhos como os Backyardigans, Lazy Town e outros mais?

Por que não utilizar desses saberes para uma melhor programação das aulas? Por que não trabalhar com a cultura que o aluno trás de seu ambiente de convivência? Por que não trabalhar com as mídias para desestabiliza-las?

Segundo as Orientações curriculares do ciclo I da prefeitura de São Paulo (2007), que cita a influência da mídia na obtenção de outros conhecimentos, releva a importância desse acontecimento para a construção de “[...]novos conceitos, novas categorias de pensamento, novos valores, novos procedimentos e novas

atitudes em relação às produções e manifestações culturais a partir do repertório de conhecimentos já experimentados e aprendidos” (p.182)

Mais adiante, no documento, completa com a importância desse papel da mídia nas aulas de educação física e artes: “pode ser usado como um ponto de partida para a interpretação, conceituação, criação, valorização e crítica das produções e manifestações culturais, habilidades essenciais para o conhecimento sistematizado nessas áreas” (SÃO PAULO, 2007, p.182)

Segue no próximo capítulo a atuação prática nas aulas de educação física com a utilização desses conhecimentos levados pelos alunos que foram obtidos pelo contato com a mídia televisiva. Desenhos, filmes, seriados, reportagens e propagandas podem conduzir a infinitas temáticas para a composição das aulas.

4 A PRÁTICA DA EDUCAÇÃO FÍSICA E A INFÂNCIA CONSTRUÍDA PELA MÍDIA

Como já tratado nos capítulos anteriores o papel da educação na formação das crianças, principalmente, vimos o quanto são determinantes as relações de poder que se incidem sobre a infância, a ponto de categoriza-las e assim poder manipula-las com facilidade.

Os currículos anteriores, assim o eram devido à ‘necessidade’ de cobrir as carências existentes na sociedade, como descreve Bujes (2002), “estas eram determinadas como uma forma de atualizar as potencialidades dos alunos” (p. 13). Logo mais, após uma verificação da carência deste atendimento às crianças, denominou-se como uma forma de ‘compensar o déficit de experiências’, requisito determinante para que se chegasse ao sucesso ou fracasso escolar e conseqüentemente social (ibid), e a psicologia deixou seu legado juntamente com as propostas de potencializar as crianças com suas atividades: brincadeiras e atividades visando o desenvolvimento da coordenação motora, habilidades, dentre outras características.

O que se busca alcançar nas instituições educacionais são as trocas de conhecimentos entre alunos com seus colegas e professores. Essa aseria uma possibilidade de mudança radical sobre o olhar que se tem da infância:

“Os estudantes devem participar na aula trazendo tanto seus conhecimentos e concepções quanto seus interesses, preocupações e desejos para sentirem-se envolvidos num processo vivo, no qual o jogo de interações, conquistas e concessões provoquem o enriquecimento de todos.” (SÃO PAULO, 2007, p.22)

Quando foi definida pedagogia cultural, neste trabalho, como sendo todos os locais em que o poder é organizado e difundido (STEINBERG & KINCHELOE, 2004)- como escolas, televisão, livros, dentre outros - foi feito uma ligação com o currículo cultural. Este é responsável pela “formação de identidade, sua produção e legitimação do conhecimento.” (STEINBERG & KINCHELOE, 2004, p. 15)

Quando no capítulo 3 deste trabalho foi tratada a mídia como sendo uma pedagogia cultural que incide diretamente sobre as crianças seus conceitos,

imagens, sons, constituindo assim o processo de caracterização dos indivíduos, quisemos mostrar como este meio traz às crianças várias exemplificações das manifestações corporais, como dança, jogos, lutas, e outros conhecimentos, constituindo assim um currículo cultural.

“Tanto o professor quanto os estudantes [...] são seres possuidores de cultura. Assim como o educador, as crianças constroem suas representações acerca das produções e manifestações culturais das linguagens: visual, musical, teatral e corporal (brincadeiras, brinquedos, pinturas, desenhos, ritmos *pop*, canções e danças regionais, teatro de marionetes, desenhos animados, filmes cinematográficos etc.) em suas vivências e seus contextos culturais, como o ambiente da família, da comunidade, da mídia etc.” (SÃO PAULO, 2007, p.179)

Porque não aproveitar quando as crianças chegam demonstrando as lutas dos Power Rangers ou dançando balé, aprendido na escolinha do bairro? Por que não ampliar as aulas colocando em foco as brincadeiras que os pais e familiares ensinam em casa?

Em uma experiência pessoal em nosso espaço de atuação, propusemos uma atividade às crianças para que identificassem seus desenhos preferidos em meio a uma seleção de fotografias de vários desenhos, e os descrevessem, imitassem, e atribuíssem as características que os tornavam legais ou chatos.

Uma aluna, de 5 anos, se identificou com um personagem do desenho Mecanimais, pois, segundo a própria, ela é rápida, corre muito.

Com a fotografia do desenho Madagascar, um dos alunos se levantou e citou uma fala do ‘capitão’, onde ele convoca uma colega para ajudá-lo na encenação do trecho do filme.

As características físicas também foram feitas de modo significativo: 101 dálmatas, Monstros S.A, Cinderela, causaram uma grande euforia devido às características dos seus personagens maus, que eram monstros e bruxas. E quando indagados sobre o monstro do desenho a Bela e a Fera, se ele também era malvado, a resposta dada foi: ‘ele é bonzinho, pois ele dança e beija’.

A partir dessas anotações feitas poderiam ser elaboradas diversas aulas em que os alunos poderiam discutir inúmeras coisas, o que foi escolhido para se

dar continuidade ao trabalho foi: as manifestações corporais presentes nos desenhos. Então foi possibilitado a todos alunos demonstrarem aos colegas o que sabiam fazer, o que tinham aprendido nos desenhos. Essa é uma maneira de utilizar a cultura dos alunos para compor as aulas de educação física.

Este trabalho foi resultado do mapeamento feito com os alunos de uma escola particular, bilíngüe de origem japonesa: observando atividades durante as aulas de educação física, conversa com professores, acompanhando as práticas nos intervalos de aula, brincadeiras e brinquedos, desenhos apresentados. O projeto político-pedagógico da escola, até o momento não abrange a disciplina de educação física, o que de certo modo, facilita as tentativas de trabalho na perspectiva de um currículo cultural.

A partir da avaliação das manifestações corporais observadas no desenvolvimento de diferentes temáticas, podemos averiguar a existência de diferentes linguagens que possuem significados culturais diferenciados uns dos outros, já que na escola é o local onde diferentes grupos convivem e se manifestam segundo suas culturas; assim como é citado no documento:

“A Educação Física apresenta como objetivo principal oferecer a oportunidade do diálogo por meio das manifestações da cultura corporal e proporcionar a vivência, aproximação, estudo e valorização de diversas formas de produção e expressão corporal dos alunos da instituição escolar, de todos os outros grupos que coabitam o espaço circundante à escola, bem como aqueles que constituem a sociedade mais ampla e contribuir para que cada indivíduo possa sentir-se digno de sua cultura corporal, vivenciá-la, partilhá-la e, por meio da mediação pedagógica, possa aprender a reconhecer e respeitar o patrimônio cultural dos demais grupos sociais.” (SÃO PAULO, 2007 b, p.41)

A mídia, como foi tratada anteriormente, é o canal mais próximo da criança que leva a cultura de diferentes meios para seu conhecimento. A educação física, utilizando-se desse papel característico dela amplia seu terreno de trabalho preocupando-se com a carga de conhecimentos que a criança carrega consigo, utilizando suas manifestações corporais para compor as temáticas de suas aulas.

Aquela criança desprovida de conhecimentos e saberes, carente de tudo foi substituída por aquela criança que tem uma bagagem de conhecimentos ampliada

pelas facilidades da mídia. A ela são ofertadas inúmeras manifestações e práticas que, após serem vivenciadas e ressignificadas, produzem outras fontes de conhecimento.

Dar aulas na educação infantil como sendo uma oferta ao crescimento social, humanitário e moral compensando suas qualidades obstruídas pela pobreza e marginalização acaba cavando um fosso cada vez maior onde as relações de poder incidirão cada vez mais.

Incentivar as diferentes vivências na escola, durante as aulas de educação física é proporcionar às crianças momentos de contato com diferentes culturas, práticas e conhecimentos, ampliando cada vez mais o leque de vivências e experiências das diferentes culturas existentes dentro do ambiente escolar.

“A cultura pode ser notada, por exemplo, pelo modo como cada grupo social se alimenta, se higieniza, se embeleza, festeja, comemora, ritualiza, decora sua casa, sua cidade... Outros recursos culturais fundamentais para a comunicação são os gestos, ou seja, os movimentos aos quais são atribuídos determinados significados culturalmente determinados. O polegar para cima, a piscadela, o ‘dar de ombros’, as caretas etc. são formas expressivas aprendidas culturalmente e que podem ser interpretadas de modo conforme o grupo cultural.” (SÃO PAULO, 2007, p.188)

A mídia é apenas uma exemplificação da variedade de meios existentes que influenciam e levam conhecimentos às crianças.

5 PEQUENAS CONSIDERAÇÕES

Após ter contato na graduação, em sua quase totalidade, com definições biológicas, psicológicas, motoras, dentre outras definições ligadas à área da saúde, estar disposta a encaminhar com estudos pedagógicos educacionais se torna um grande desafio.

Observando as práticas escolares e estando ciente de que elas não deveriam passar despercebidas, porém sem a formação mínima necessária para tal feito, foi decidido levar adiante o estudo dessas práticas corporais influenciadas pela cultura da mídia.

Com o trabalho em processo de elaboração e podendo acompanhar o cotidiano escolar da educação infantil, conclui-se que a mídia televisiva, produto de acesso a todas as classes sociais, tem grande influência na formação de conhecimentos e ampliação do repertório de práticas corporais.

As crianças consideradas carentes de cultura e necessitando de meios compensatórios deu lugar àquela criança dotada de saberes, cheia de conhecimentos e dominante em diversos assuntos. Não há porque oferecer a ela uma cultura dada por correta, homogeneizando e impondo ideais.

A televisão, que por muitos é considerada como uma coisa maligna e afirmada por Marie Winn (1977 apud BELLONI, 2001, p.51) “age como uma droga sobre as crianças menores” acaba sendo um meio que replica o ambiente escolar cultural: uma pedagogia cultural que auxilia no contato e vivência de diferentes culturas. Um meio que possibilita aos professores variedades de discussões, de práticas, ressignificações.

Com o trabalho foi possível compreender o papel da educação compensatória, que indiretamente reprime as manifestações culturais das classes inferiores, inutilizando seus conhecimentos e ofertando-lhes algo que é dado como certo, através das relações de poder, e, por outro lado afirma as experiências que valem, aquelas que pertencem aos grupos privilegiados socialmente.

A compreensão que se segue perante tal atuação das políticas compensatórias é a vontade de criar subjetividades que serão úteis, subjetividades

que conhecem e respeitam a cultura dominante, e assim continuam submissas nas relações assimétricas de poder.

O currículo cultural desprende a infância desse fardo. É receptiva quando se refere às práticas culturais diferenciadas e respeita todas essas manifestações, fazendo com que todos a conheçam, interpretam e assim participam dessa construção de conhecimentos mutuamente.

A mídia é um meio relativamente curto para a obtenção desses conhecimentos. Influencia no consumo desenfreado de produtos e no consumo deliberado de práticas culturais. Trabalhar com as mídias pode ser um momento de desestabilização das identidades dominantes e das subalternizadas que se expressam nas manifestações corporais divulgadas e ou ausentes. Ao mesmo tempo, trabalhar com as mídias pode favorecer o reconhecimento das identidades indexadas nas práticas por elas divulgadas.

Eis aí novas possibilidades de atuação para a Educação Física na Educação Infantil.

6 REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, A. et al. Sociologia da criança e da infância. Orientações para a licenciatura em Pedagogia. Curso à distância UFSCAR. S/d. 54 p.

ALEGRIA, J. O consumo audiovisual culturalmente ativo na infância in: DUARTE, R. [org] **A televisão pelo olhar das crianças**. São Paulo: Cortez, 2008.

A RODA. Disponível em < <http://www.santacasasp.org.br/roda.htm>> Acesso em: 16 maio 2009.

BELLONI, M.L. **O que é mídia-educação**. 2 ed. Campinas: Autores associados, 2005.

BUCKINGHAM, D. **Crescer na era das mídias eletrônicas**. São Paulo: Loyola, 2007.

BUJES, M.I.E. **Infância e maquinarias**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

_____. A invenção do eu infantil: dispositivos pedagógicos em ação. **Revista Brasileira de educação**. n.21, p. 17-39, Rio de Janeiro, 2002. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n21/n21a02.pdf> >. Acesso em: 30 mar 2009.

DUARTE, R. [org]. **A televisão pelo olhar das crianças**. São Paulo: Cortez, 2008.

_____, LEITE, C. MIGLIORA, R. Crianças e televisão: O que elas pensam sobre o que aprendem com a tevê. **Revista Brasileira de educação**, v.11, n. 33, p.497-564, Rio de Janeiro, 2006 Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n33/a10v1133.pdf> >. Acesso em 30 mar. 2009.

FARIA, A. L. G. de. Políticas de regulação, pesquisa e pedagogia da educação infantil, primeira etapa da educação básica. **Educação & sociedade**, v.26, n.92, p.1013-1038, Campinas, 2005. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/es/v26n92/v26n92a14.pdf> > Acesso em: 03 maio 2009.

HISTÓRIA da educação infantil. Disponível em: < www.uff.br/feuff/departamentos/docs_organizacao_mural/educacao_infantil_e_leis.doc>. Acesso em: 01 maio 2009.

KRAMER, S. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. 7. ed. São Paulo, Cortez, 2003.

KRAMER, S. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e fundamental. **Educação & sociedade**, v.27, n.96, p. 797-818, Campinas. 2006. Disponível em:< <http://www.scielo.br/pdf/es/v27n96/a09v2796.pdf> >. Acesso em 13 maio 2009.

NUNES, M.L.F. **Educação física e esporte escolar: poder, identidade e diferença**. 2006. 203 p. Dissertação (Mestrado em educação) – Faculdade de educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

POSTMAN, N. **O desaparecimento da infância**. 4 ed. Rio de Janeiro: Graphia, 1999.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de educação. Diretoria de Orientação técnica. **Orientações curriculares e Proposições de expectativas de aprendizagem : ensino fundamental I**. São Paulo, 2007. 208 p.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de educação. Diretoria de Orientação técnica. **Orientações curriculares e proposições de expectativas de aprendizagem para o Ensino Fundamental:ciclo II: Educação Física**. São Paulo: 2007 b. 104 p.

STEINBERG, S.R. KINCHELOE, J.L. [org] **Cultura infantil: a construção corporativa da infância**. 2 ed. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2004.