

**INFÂNCIAS, CULTURAS INFANTIS E AS MÍDIAS: ENTRE CENAS
CONSTITUINTES DE SI****CHILDHOOD, CHILDREN'S CULTURES AND THE MEDIA: BETWEEN
SCENES CONSTITUTING YOURSELF****INFANCIAS, CULTURAS INFANTILES Y MEDIOS: ENTRE ESCENAS
CONSTITUENTES DE SI**

Renata Aparecida Carbone MIZUSAKI¹
Cleomar Ferreira GOMES²

RESUMO: Este artigo tem a intenção de discutir os modos pelos quais os projetos sociais e culturais destinados às crianças e às infâncias são atravessados pelos meandros das mídias televisivas e das histórias em quadrinhos e a influência dessas agências nos processos relacionais de constituição de si. Mais do que expressar ideias e concepções construídas por adultos em relação à criança, estes artefatos culturais balizam as culturas infantis elaboradas pelas crianças em diálogo com um contexto sociocultural e econômico mais amplo. Incluída nesse contexto, a escola tem sido a arena em que essas identidades infantis, experimentadas em grupos diferentes são, ora fortalecidas pela identificação com valores, ideias, crenças e princípios comuns, ora conflitantes, intolerantes e tiranas com a repulsa do/a outro/a concebido como estrangeiro, são colocadas em perspectiva, como expressão de experiências sociais e culturais, cada vez mais complexas.

Palavras-chave: Infâncias. Culturas Infantis. Cultura midiática.

ABSTRACT: This article intends to discuss the ways in which social and cultural projects intended for children and childhood are crossed by the intricacies of television media and the comics and the influence of these agencies in the relational processes of self-constitution. More than expressing ideas and conceptions constructed by adults in relation to the child, these cultural artifacts mark the cultures of children elaborated by children in dialogue with a broader sociocultural and economic context. Included in this context, the school has been the arena in which these children's identities, experienced in different groups are, now strengthened by the identification with common values, ideas, beliefs and principles, sometimes conflicting, intolerant, and tyrannical with a revulsion of the other/ conceived as foreigner, are put into perspective, as an expression of increasingly complex social and cultural experiences.

Keywords: Childhood. Children's Culture. Media Culture.

RESUMEN: Este artículo tiene la intención de discutir los modos por los cuales los proyectos sociales y culturales destinados a los niños y las infancias

¹ Pedagoga. Mestre em Educação. Professora Adjunta do Departamento Acadêmico de Ciências da Educação (DACIE) da Universidade Federal de Rondônia (UNIR); Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso (PPGE/IE/UFMT); Bolsista CAPES/PRODOUTORAL. E-mail: renatamizusaki@hotmail.com

² Doutor em Educação. Pós-Doutoramento em Sócio-Antropologia da Educação pela Universidade Federal Fluminense. Professor Titular da Universidade Federal de Mato Grosso. E-mail: gomescleo.cg@gmail.com

son atravesados por los meandros de los medios televisivos y de los cómics y la influencia de esas agencias en los procesos relacionales de constitución de sí. Más que expresar ideas y concepciones construidas por adultos en relación al niño, estos artefactos culturales balizan las culturas infantiles elaboradas por los niños en diálogo con un contexto sociocultural y económico más amplio. Incluida en ese contexto, la escuela ha sido la arena en que esas identidades infantiles, que se experimentan en grupos diferentes, ellos son ahora fortalecidas por la identificación con valores, ideas, creencias y principios comunes, ahora en conflicto, intolerantes y tiranas con la repulsa de otro/a concebido como extranjero, se ponen en perspectiva, como expresión de experiencias sociales y culturales, cada vez más complejas.

Palavras chave: Infâncias. Culturas Infantiles. Cultura mediática.

Introdução

As crianças e as infâncias têm sido “categoriais sociais de análises” (SIQUEIRA, 2011), elaboradas em diferentes realidades e contextos econômicos, políticos e sociais (*ibidem*) e de estudos por diferentes áreas do conhecimento, como a “Psicologia, a História, a Sociologia da Infância, a Antropologia” (SARMENTO, 2008). A Sociologia da Infância, em específico, conforme Sarmento, ao compreender analiticamente a criança enquanto ator social, e as infâncias enquanto categoria geracional, histórica e socialmente construída em realidades e contextos específicos, interpreta este duplo escopo que a constitui, como uma integralidade humana, conferindo ao estudo sociológico das crianças e suas infâncias uma análise a partir de um estatuto próprio. Buss-Simão (2008), compartilhando essa noção do protagonismo infantil nas relações coletivas, dialogadas e empáticas que se entrecruzam nas dinâmicas institucionais, assinala que a Pedagogia da Infância acena para novas possibilidades de fazer-se escola, junto com as crianças. Enfatizando os fazeres culturais e sociais, de crianças e adultos, mas não se limitando apenas à Educação Infantil, a Pedagogia da Infância, segundo a autora, integra um *corpus* epistêmico que, na tentativa de superar práticas, arraigadas historicamente, de exclusão e marginalidade das crianças e das infâncias, as colocam no centro da ação educativa/pedagógica, qualificando-as, enquanto seres de direitos, capazes de produzir cultura, saberes, nos espaços/tempos da escolas, na sua relação com os outros/as e consigo mesma, atribuindo sentidos, valores e singularidade aos encontros e experiências vivenciadas e construídas na escola, a partir da ótica da criança. Essa perspectiva envolve, numa relação empaticamente afetiva, humanizada as diferentes “linguagens, expressões lúdicas, corpóreas que organizadas de modo intencional pela mediação qualificada profissional, no tempo-espço de educação

com a infância as crianças podem ir processualmente se constituindo plenamente” (BUSS-SIMÃO, 2008).

Essas produções teórico/metodológicas traduzidas em modos de conceber as infâncias e as crianças indicam, de certo modo, as possibilidades multifacetadas, de interpretá-las e compreendê-las e, portanto de agir, pedagógica, social, cultural e subjetivamente junto com elas criando novas formas de ser/estar no mundo, de apreender, construir culturas, saberes, redefinir tempos, espaços e relações. Aliadas a outras faces de intersecção, como raça, etnia, pertença social, geração entre muitas outras, as ideias sobre as crianças e as infâncias relevam e corporificam os projetos e expectativas de uma sociedade em relação aos infantes. Cardona, reafirma esse pensamento, considerando que a “promoção da cidadania e as culturas da infância é uma das preocupações educativas da atualidade que naturalmente e associa a um enorme número de variáveis, que se cruzam de forma complexa”. (CARDONA, 2016, p. 433). Essa cidadania, experimentada na escola, se alarga e se estende para outros contextos de comunicação e de vivência das crianças, em suas relações com seus pares, mas principalmente com os adultos com quem convivem. Os pais, os adultos mais próximos, devem fazer parte dessa rede educativa, abrindo espaços de diálogo, de escuta compreensiva, de entendimento e pensamento colaborativo para a interpretação dos anseios, necessidades e das interpretações/leituras que as crianças fazem das relações que estabelecem e das informações que recebem nas culturas em que estão imersas.

Alinhavando essas tramas compreensivas num dimensionamento de interpretar diferentes realidades em movimento, os estudos culturais, conforme apresenta Kincheloe (2001), preocupam-se em compreender as culturas populares e a inserção das crianças nestes contextos, sem se limitar a eles.

Essas leituras compreensivas e dinâmicas dos discursos, das práticas e das representações sobre as crianças fornecem marcadores que apontam para o necessário “encontro da Pedagogia e da Educação” (Arroyo, 2008) como dispositivo para experiências novas de pensamento, de conhecimentos com a criança contemporânea e suas culturas singulares dialogadas com culturas diversas, numa realidade cada vez mais fluída, complexa, de exposição e de representação da criança a partir de interesses advindos de diferentes contextos econômicos, sociais, de consumo e de entretenimento. Entre estes últimos destacamos a mídia televisiva e as revistas em quadrinhos, como elementos de poder e de relação com/para as crianças.

(Entre) ditos e escritos: os corpos-crianças e a fantasia dos *corpus*-telas

As crianças contemporâneas vivem a tensionada contradição de cada vez mais terem a necessidade de saber se relacionar e conviver com pessoas de diferentes origens, pertencas sociais, religiões, etnias, crenças, valores em espaços sociais e institucionais complexos e dinâmicos em tempos em que a vida e o cotidiano vivido, imaginado e representado é atravessado e mediatizado por artefatos tecnológicos que substituem a presença, o contato e a afetividade da personalidade das/nas relações. Conforme Larrosa, (2002), essa rapidez das informações, a onipresença das pessoas nos tempos e nos espaços faz com que as relações sejam construídas, entretecidas no “empobrecimento da experiência” (LARROSA, 2002), do viver junto, do saber/ter o que narrar. Para o autor, as linguagens, as palavras, os discursos constituem o sujeito na sua relação com o outro, com o mundo e consigo mesmo. A palavra alinhava, constrói, constitui, nomeia. Ela marca, alimenta a subjetividade pela qual se tecem relações, identidades, corpos, pessoas, tempos, representações, culturas, saberes, memórias, afetos. É, portanto, com a palavra e com o outro que novas experiências são possíveis de serem narráveis, de serem desenhadas, escritas.

Ainda assim, conforme Kincheloe (2001), o que se evidencia é que há o desinteresse de adultos e da escola em estabelecer um diálogo autêntico e uma escuta ativa, empática, compreensiva com a criança, seus desejos, suas expectativas, pensamentos e a cultura que a envolve. Conforme o autor, estariam no centro desse vazio criado na relação entre adultos e crianças, o excesso de tarefas, de trabalho, e, portanto, o maior distanciamento entre adultos e crianças, aliado à grande quantidade de informações advindas rapidamente de diferentes fontes e com grande facilidade de acesso, o que faz com que a criança deixe de recorrer ao adulto como única fonte de conhecimento, como era no passado. Falta, para Kincheloe a criação de um espaço de aprendizado de convivência, de tolerância, de aprender a se colocar na situação do outro, de pensar a partir de outros ângulos e lugares; falta a experiência de vivenciar junto com familiares e com outras crianças novas cenas, imagens, lugares, e essa aprendizagem passa a ser buscada numa realidade virtual.

Essa “pobreza de experiência” para Larrosa (2002) se traduz em atitudes e comportamentos infantis que assombram os adultos e que as tornam potencialmente alvos da indústria do entretenimento que vê nesse espaço (de) vazio um nicho valioso a ser explorado.

É Kincheloe quem nos alerta sobre o *modus operandi* da “cultura corporativa” (KINCHELOE, 2001), ao abordar a criança e suas culturas, como alvos minuciosamente estudados, para consumir diferentes produtos de entretenimento e de uso pessoal derivados de filmes e animações, direcionando uma “programação-formativa” (*ibidem*), direcionando padrões de comportamentos, dando às antigas ideias de infâncias e de escola, opções educativas a partir das mídias televisivas, de jogos, de animação, entre outras.

Coadunam-se a essa forma de pensamento, Giroux (2001); Hilty (2001), ao enfatizarem a descrença por parte das crianças na escola diante do poder cultural produzido pelas novas mídias, ensinando papéis sociais, comportamentos, valores, ideias e traduzindo em muitos casos, de modo “sexista, estereotipado e heteronormativo” (GIROUX, 2001) uma realidade rerepresentada de forma camuflada. Como exemplo, os autores evidenciam alguns filmes da Disney. Para Giroux, as mensagens trazidas pelos filmes, de forma naturalizada, sublimam o evidente preconceito nas relações culturais e enaltecem o sexismo nas relações humanas. Em razão disso, a produção alternativa de filmes feitos pelas próprias crianças poderia se apresentar como um contraponto reflexivo à “cultura corporativa” (Kincheloe, 2001), na medida em que enaltece a audiência às ideias e crenças que as crianças podem produzir (GIROUX, 2011).

Hilty (2001) assevera que a passividade e a obediência trazidas pelo alienamento diante da tela podem provocar nas crianças a falta de iniciativa e de tomada de decisão, já que o desenrolar de todas as ações e planos se passa sem a interação do telespectador e a rapidez das cenas impõe a aceitação do que já está criado e editado.

Conforme Provezno Jr. (2001), além dos filmes e programas de televisão, outra forma de mídia, os *videogames*, também são mecanismos disparadores de poder e de identidade construídas pelas crianças numa relação interativa que simula a realidade de forma cada vez mais realista e violenta. Para o autor, os jogos de *videogame* têm o “poder de narrativa”, de modo que esta linguagem traz consigo uma marca potente em nossa cultura. Esse tipo de mídia traz cenários e situações exploratórias cada vez mais parecidos com a pior face da realidade. Além disso, como ele afirma, imagens, formas e conteúdo de violência, preconceito e sexismo são importantes sinalizadores de atenção e cuidado que pontuam a dinâmica desses jogos, principalmente no que se refere à pornografia infantil, como possibilidade potencialmente maior nos jogos de *cybersexo*. Para Provenzo Jr., essas experiências de jogos marcadas pela violência, pelo dano físico

e moral, mediatizadas pela intensa e realística interatividade dos *videogames*, dinamizam uma crescente indústria corporativa que sustenta a cultura infanto-juvenil e sob a imagem de entretenimento banaliza a violência, a dor, o sofrimento e a morte. Portanto, essa relação entre poder, violência e educação deve ser cuidadosamente estudada nos jogos que deixam exponencialmente de serem jogados apenas nos planos simbólico e virtual.

Além destas mídias, outras formas de narrativas destinadas às crianças e jovens são as revistas em quadrinhos e as revistas populares de terror, em especial o gênero *Goosebumps*, analisadas por Christian-Smith, Erdman (2001) que ressaltam o poder formativo e preconceituoso das histórias. Esse tipo de narração, conforme os autores, traz conteúdo pouco aprofundado e envolve seus personagens numa trama de maldades e terror. Para as crianças, as revistas são apresentadas como uma forma de entretenimento, passatempo, mas que entranham a literatura numa máquina consumista, que absorve a infância a partir de um viés “adultocêntrico”, orientado para o corporativismo socioeconomicamente ativo. Essa leitura massificada da infância interpreta suas culturas como um lugar de passividade e de impotência. Na mesma direção, Block (2001), assinala que as revistas de terror, populares entre as crianças, produzidas por adultos, acabam por se tornar um equipamento educativo que é consumido de forma aleatória e, ainda que não abordem um mundo real, essas revistas idealizam a realidade na medida em que não falam com profundidade sobre as injustiças, os preconceitos, a saúde e outros pontos fundamentais no cotidiano das crianças, pois a prioridade não é o conteúdo sociocultural e sim o lucro. Para o autor, impedir que as crianças leiam as revistas “também é uma forma de alienação” (BLOCK, 2001). Ele sugere que, para uma leitura mais aprofundada das revistas, suas entrelinhas e o não-dito, é fundamental a intermediação de um adulto, para que a criança possa estabelecer um diálogo, apresentando suas ideias, ponto de vista, suas interpretações e críticas a respeito do que leem.

No Brasil, Leite (2011) realizou pesquisas com professores/as a respeito do poder da imagem nos processos formativos docentes e com crianças sobre a imagem e a formação nos processos de subjetividade. Na tentativa de superar uma cultura instalada de “modulação” (LEITE, 2011) dos sentidos e dos sentimentos a partir das imagens e da reflexão provocada da leitura de uma imagem *a priori*, de transbordar as fronteiras desses dispositivos ideológicos em que se difundem valores e atitudes, o autor faz o convite à liberdade de pensar, para uma “reflexão mais ampla que se torna aí necessária,

pois esses modos de olhar, ver e se afetar implicam práticas políticas de gestão da vida, de controle da existência, porque criam modos de ver, olhar, sentir a vida e viver a própria existência” (LEITE, 2011, p. 28). Nesse espaço de vida, entre a cena e a criança, ou a professora, há a circulação da palavra sem roteiros, espaços de sentidos, campos de ação/criação, de interlocução, de ser/ter experiência.

Em outra direção, Jones (2004) percebe o poder educativo das mídias escritas e em seu caso, das revistas em quadrinhos, não como meio de reprodução de valores, crenças e preconceitos ou alienação cultural, mas como uma forma de escrita ou narrativa potencializadora dos sentimentos, ideias, desejos, medos, angústias, expectativas de crianças e jovens, com a intenção de falarem sobre si mesmos e sobre seus saberes, culturas e contexto em que vivem e constroem suas experiências, compondo assim uma forma de diálogo e também de escuta dos adultos para com as crianças, seus monstros, heróis ou fantasmas.

Jones (2004) realizou um estudo a partir de pesquisas aprofundadas e a colaboração de diferentes profissionais, como médicos, psicólogos, psiquiatras, representantes de ensino, com a intenção de resgatar elementos fundantes na/da relação cultural das crianças na sociedade, partindo da ideia de que a violência imaginária ou simbólica não faz das crianças seres mais violentos, mas que é uma das vias de escape infanto-juvenil para o exercício do poder e de sentimentos que são reprimidos, pouco discutidos com os adultos. O autor verificou que em um mundo violento, em que as pessoas vivem, cada vez mais, de forma isolada, as crianças e adolescentes têm sido tomadas pela repressão e coerção de seus sentimentos e formas de expressão. Para Jones, o cerceamento, a normalização e o aprisionamento têm sido lógicas manipulativas usadas por adultos para a concretização de uma sociedade assepticamente idealizada, mas assustada pelos sentimentos violentos e da potência vital que as crianças possam ter.

A partir dos trabalhos desenvolvidos por Jones (2004) nas escolas com crianças e jovens, em que as crianças puderam usar as histórias em quadrinhos para escreverem narrativas sobre suas experiências e expectativas sociais e culturais com o mundo, o autor compreendeu que as revistas em quadrinhos podem ser uma forma de representação do imaginário coletivo infanto-juvenil sobre questões relevantes de seu cotidiano e de suas culturas, alargando a noção de que as crianças são receptores passivas de cultura produzida por adultos ou por uma indústria que vê no nicho infantil e juvenil uma oportunidade garantida para o consumo, controle e alienação. Ao

brincarem ou narrarem jogos e histórias de violência, segundo Jones, as crianças estariam então buscando mecanismos alternativos em que pudessem projetar seus sentimentos e emoções, que não se trata da mesma violência que elas encontram nos jogos ou em outras mídias, isto é, pelos jogos e brincadeiras a criança constrói a consciência de que nesse espaço e tempo de jogo e de brincadeira ela pode dramatizar, adaptar uma realidade assustadora, virtual, o que faz da brincadeira um limiar entre o real e o imaginário e permite a criança e ao adolescente criar zonas de escape, de potência de vida, criando com isso mecanismos de proteção, de poder e de autocontrole sobre si, seus sentimentos e sobre o poder dos fatos cotidianos. É uma interpretação da realidade diferente da versão dada pelo adulto.

Em consonância a isso, conforme Jones, as brincadeiras agressivas possibilitam às crianças ser o que nunca serão, de estabelecerem uma fronteira com a realidade, por isso, esse recurso promove uma segurança para que um acontecimento terrível possa ser compreendido de modo inteligível, “controlável”.

Partilhando da noção de que as crianças não são receptoras passivas de conteúdos de diferentes mídias, Sutton-Smith (2017), assegura que elas interpretam essa realidade virtual a partir de elementos culturais e pessoais. Nas palavras do autor:

Há o paradoxo de que vivemos em um império da fantasia “uma civilização da imagem” como diz Barthes, mas sem ver muito dos indivíduos que criam a fantasia. Obviamente alguém em algum lugar ainda tem de ser criativo; mas a maior parte da brincadeira vivenciada pelos destinatários da mídia de massa é uma brincadeira de imagens de sobre as quais eles não têm qualquer controle e pelas quais os patrocinadores assumem muito pouca responsabilidade. O que eles veem e em que participam é uma brincadeira sem fim de simulação ou paródia. É chamada de paródia porque cada imagem é uma imitação ou exagero de alguma outra imagem. Não há qualquer ponto de origem, nenhum começo autêntico ou ponto-final autêntico, ou pelo menos é o que dizem (KEARNEY, 1991). O que essa análise subestima, no entanto, é o cérebro do receptor sentado em seu sofá, que nunca é apenas uma batata. Na maioria dessas análises terríveis da mídia de massa, há uma implícita noção de um cérebro *tabula rasa* do receptor, que apenas imita, seja ele uma criança ou um adulto. Se o cérebro está permanentemente conversando consigo mesmo, como foi alegado pelos neurologistas, ele simplesmente não é assim, tão maleável como os piores cínicos imaginam. (SUTTON-SMITH, 2017, p. 257-258)

Ao prosseguir, Sutton-Smith (2017), considera que a mediação criativa, fantasiosa e lúdica das crianças é fundante nos processos de singularização da realidade, real ou virtual, mobilizada pela competência brincante dos corpos que usam seus

saberes e artefatos lúdicos para além das práticas de docilização pedagógica ou do progresso social. A interpretação cultural e lúdica da realidade é assim descrita por Sutton-Smith:

Um exemplo adicional vindo de Brougère mostra que mesmo quando as crianças se esforçam muito para copiar em seu próprio comportamento lúdico aquele modelado para elas pela televisão — nesse caso, as ações do *show* de televisão *Power Rangers* — elas são forçadas por sua necessidade de cooperação a fazer todos os tipos de acordos, tais como negociar para saber quem faz os papéis negativos, decidir como elas podem adaptar seus sentimentos peculiares de “poder” ao cenário, inventar fantasias, armas, gestos e sequências. O que elas reproduzem é uma adaptação teatral lúdica. Não existe uma tabula rasa. O ponto é que não importa quais possam ser os estímulos culturais (brinquedos ou programas de televisão), eles têm de ser mediados pela fantasia das crianças a fim de serem aceitos e adaptados a suas normas de brincadeira e sua competência social para serem assimilados em formas infantis de brincadeiras teatrais ativas. Os estímulos comerciais que satisfazem essas exigências serão adotados e surpreenderão os pais que não querem acreditar que seus filhos reagem positivamente a essas fantasias, fantasmagóricas e violentas, como muitas delas são hoje em dia. (SUTTON-SMITH, 2017, p.272)

Seja pela via lúdica, seja pelas narrativas de quadrinhos ou pelos jogos de *videogames*, as crianças têm a autenticidade criativa de reinventar formas e dispositivos para alcançarem meios de falarem sobre si, sobre seus sentimentos e buscarem, com a competência de *infantes*, dos que não tem voz, dos que estão sempre (re)nascendo outras linguagens, outras leituras para lidar com as dificuldades diante das exigências do mundo. É sempre uma tentativa de equilibrar-se nas finas e frágeis linhas da vida social, de tecer leves fios de aço, breves e amarrados, sem centro, emaranhados para dar sentido, sustentar a existência no mundo e suportar a dureza, com que muitas vezes, a realidade se apresenta; viva, real. E a brincadeira, seja ela violenta ou não, é sempre a cama elástica embaixo da corda do malabarista. Aquela que salva e joga para cima, para frente, para outras possibilidades de invenção do mundo e de si.

O que pode a escola de Educação Infantil diante da potência das mídias e das escritas?

Pode a escola alguma coisa, para além de seu ofício institucional na vida de uma criança? O que mobiliza a criança a pensar e a sentir nos contextos de educação? Podem

as crianças, junto com as escolas, construirão outras mídias, outras escritas, outras narrativas?

Talvez possamos começar por imaginar outra escola, outros diálogos, outras infâncias, outras crianças, outras corporeidades e outras formas de brincar.

Mesmo com todas as benesses trazidas pelo alargamento e afirmatividade de concepções sobre as crianças e as infâncias, polidas por diferentes áreas do conhecimento, a partir de um longo e árduo processo de marginalidade histórica pelo qual a criança e seu tempo/espço singular chamado infância foram marcados, por outro lado, conforme Leite (2011), ainda se efetivam em alguns espaços formais de educação, resquícios dessa marginalidade expressos na supressão da experiência da infância e na imposição da lógica econômica e racionalizante do adulto, na idealização da escola e de seus/uas alunos/as, de seus saberes, amargando com isso experiências de distanciamento das condições concretas de existência. Nas palavras do autor:

Verifico que, em uma época como a nossa, povoada de discursos sobre *o que e como fazer com as crianças* nas práticas educativas, os discursos, as teorias e os *protocolos de ações* distanciam os professores da própria vida em torno da escola, do cotidiano da escola e de seus modos de produção de sentido para as práticas educativas, modulando práticas, atitudes e posturas. E separando, assim, a educação da vida real, concreta ou material, e ainda, produzindo na educação outra ideia de real, de real da escola, do cotidiano escolar. Ou seja, a materialidade das práticas educativas dirigidas por *modos de ser como educador*, modos dados e definidos, cria certa artificialidade na educação, cria verdades como modos de controle da vida social e pela educação — por meio dos discursos e das enunciações criadas em nosso cotidiano, assim “a verdade não tem mais que ser produzida. Ela terá que se representar e se apresentar cada vez que for procurada” (Foucault, 2009, p. 117), é nesses movimentos que as ditas verdades acabam por constituir modos prévios de estar no mundo (LEITE, 2011, p. 36-7).

Se a falta ou a “pobreza da experiência” (LARROSA, 2002), é gerada pela falta de tempo e da palavra, o distanciamento do contexto e das relações que ali podem ser construídas e experimentadas, acarretam a falta de memória e de narrativas o que inviabiliza a construção de enunciações próprias, de linguagens autênticas e com sentido para crianças e para professores/as. Estar junto e estar envolto no tempo, pelo tempo e no/pelo espaço, no projeto de construção de novas experiências de escola, de professores/as e de infâncias, requer o redimensionamento profundo dos matizes da experiência de fazerem juntas, crianças, professoras e escola, um projeto próprio de verdades inacabadas, num contexto real.

Ir para além de leituras imediatas, de lugares e formas tutelados por outros agentes, fora da escola, parece ter relação direta com a construção de experiências outras, infâncias e escolas diversas.

Então, se de alguma forma a experiência do professor, ou dito de outro modo, a prática docente se relaciona de alguma forma à fantasia, ao desejo, posso pensar que um dos primeiros passos na valorização da experiência se relaciona a uma “suspensão do conhecimento”, e a prática deixa de ser um “fazer” para com o auxílio do desejo e da fantasia, passa a um “ter”. Ou seja, podemos com isso pensar em *ter experiências* (LEITE, 2011, p. 44).

Esse estado de “suspensão do conhecimento” (LEITE, 2011), dos saberes prévios, (em)formativos, é fundamental na construção de uma escola pensativa, colaborativa e coletiva, calcada pelo atravessamento da infância e das culturas infantis. Passa pelas entranhas de mobilização do afeto, da palavra, da linguagem, do corpo, do habitar-se pela ludicidade experimental. Esse percurso reflexivo será composto por um lume de incertezas, pela palavra não dita, inaudita, uma reunião de forças e de jogos rearranjados de poder, de diálogo com os saberes. A inspiração trazida por Leite nos provoca o pensamento de que a potência ativa que gira o chão de certezas se fará no faro da experiência de ser novo, de ser de novo infância e conhecimento. Outras escritas, outras telas, cenas, mídias e jogos podem ser inscritos nos corpos das crianças, nas paredes das salas, na sensibilidade de reconectar saberes e pessoas para um projeto comum renascido de esperar, de produzir.

Mesmo em posições diferentes, os autores destacados (KINCHELOE, 2001; GIROUX, 2001; HILTY, 2001; LEITE, 2011; JONES; 2004; SUTTON-SMITH, 2017) acenam para um caminho comum. É preciso estabelecer um diálogo autêntico e verdadeiro com as crianças para que um novo projeto de escola, de infância e cultura floresça. É preciso estar junto, estar com elas, no tempo e no espaço humanizado da experiência para que narrativas singulares advenham nesse encontro, nesse novo corpo-escola, corpo-criança.

A escola pode mobilizar o pensamento pelo corpo, e o corpo pelo pensamento, numa simbiose brincante, lúdica, ou como bem diz Gomes (s.d) na libertação carnal do corpo lúdico, que ao matar seus monstros se ergue sob a égide da alegria.

Atravessar as crianças do imperioso mundo do capital, das forças invisíveis e influentes que provocam identidades e comportamentos infanto-juvenis, numa lógica capitalista/corporativa e que tem assumido o papel importante nas relações sociais e

culturais das crianças, em supressão a famílias cada vez mais ausentes e escolas com currículos pouco atraentes e obsoletos, passa pela alegoria infantil de fazer-se sujeito na cultura e fazer cultura pelo sujeito-criança-brincar.

Reinventar as infâncias e a Educação Infantil, para além de espaços de controle, de sujeição, de disciplinarização e docilidade, de captura de si, da potência de vida e de criação é ainda uma tarefa necessária que desafia educadores e instituições. Construir outras dinâmicas, outras possibilidades de atravessar uma experiência com um sentido de esvaziamento dos preconceitos que acomoda os corpos em formas que desbotam os desejos, as ideias e aquilo que deles transborda é um movimento necessário que deve se dar junto com as crianças ao ouvi-las; caminhar guiados(as), orientados(as) por seus saberes e inquietações, pelas percepções sutis e profundas que reorientam a partir do mundo que elas habitam e que lhes habitam.

Considerações Finais

O que autores com perspectivas tão diferentes em relação ao lugar ocupado pelas crianças diante da potência e do poder que são disparados por artefatos socioculturais, nesse caso os brinquedos, e por culturas produzidas pelas crianças intrincadas numa trama social, cultural e econômica plural, têm em comum?

Kincheloe (2001) e Jones (2004), de modos diferentes, nos encaminham a três aspectos que lhes são comuns. O primeiro deles seria a necessidade das famílias, escolas, instituições sociais e a sociedade de forma mais ampla aprender a ouvir as crianças; saber sobre o que elas pensam, o que sentem, seus medos, sonhos, angústias, desejos, opiniões, sentimentos, suas histórias, suas travessias. Parece ser ainda distante dos adultos a ideia de ouvir com calma, com empatia, com tempo de querer, de fato, saber sobre o outro, mesmo que esse outro nos seja muito próximo, um filho ou filha, um amigo(a), um aluno(a). O tempo soa como uma metáfora rara, incerta, dissipante entre uma fagulha e outra de pensamento. Falta, ainda, tempo, experiência e palavra para que esse diálogo, esse encontro entre infâncias, escola e pais, se estabeleça.

Outra face dessa intersecção, apontada pelos autores, equilibra-se na compreensão das escolhas feitas pelas próprias crianças. “Por que elas gostam deste ou daquele jogo ou brinquedo, escolhem essa ou aquela boneca; esses ou aqueles desenhos/filmes/séries/seriados; quadrinhos com estórias de violência, de terror ou de ação. O que está por trás de suas escolhas? O que impulsiona os seus desejos ou medos?”

O que atravessa suas fantasias?” (JONES, 2004). É com/pelas as crianças que saberemos sobre as crianças. Talvez a indústria cultural e seus mecanismos sagazes de vigilância já tenham superado esta suspeita, para esmiuçarem com calma e tempo as necessidades infantis.

E, por fim, o terceiro aspecto, encontrado a partir dos autores, dirige-se ao fato de saber fazer perguntas às crianças. Saber o quê, com, quando perguntar as coisas para as crianças. Os adultos têm uma perspectiva que muitas vezes difere do olhar da criança. Não se trata apenas de olhar, mas de saber olhar, junto, ao lado; não sabendo por, mas sabendo com a criança.

Compreender as múltiplas infâncias, enquanto uma categoria geracional, que se cruza com outras categorias, como gênero, raça, etnia, classe social, entre muitas outras, é um tenso exercício de deslocamento de si, de diálogo, de afeto, de compreensão, e sobretudo, de presença da família, educadores e da sociedade.

Referências

- ARROYO, M. Corpos precarizados que interrogam nossa ética profissional. In: ARROYO, M. G.; SILVA, M. R. **Corpo-infância: exercícios tensos de ser criança; por outras pedagogias dos corpos**. Rio de Janeiro: Vozes, 2012, p.23-54.
- BLOCK, A. Lendo revistas infantis: cultura infantil e cultura popular. In: STEINBERG, S. R.; KINCHELOE, J.L. **Cultura infantil: a construção corporativa da infância**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.
- BUSS-SIMÃO, M. A dimensão corporal entre a ordem e o caos – Espaços e tempos organizados pelos adultos e pelas crianças. In: ARROYO, M. G.; SILVA, M. R. **Corpo-infância: exercícios tensos de ser criança; por outras pedagogias dos corpos**. Rio de Janeiro: Vozes, 2012, p. 259-279.
- CARDONA, M. J. **Infâncias e modelos de educação da infância**. Atas do II Seminário Luso-Brasileiro de Educação de Infância. Braga, Portugal, 2016, p. 433-443.
- CHRISTHIAN-SMITH, L.K; ERDMAN, J.I. “Mãe, não é de verdade! Crianças construindo a infância através da leitura de ficção do terror. In: STEINBERG, S. R.; KINCHELOE, J.L. **Cultura infantil: a construção corporativa da infância**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.
- GIROUX, H. Os filmes da Disney são bons para seus filhos? In: STEINBERG, S. R.; KINCHELOE, J.L. **Cultura infantil: a construção corporativa da infância**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

GOMES, C.F. **O corpo silenciado na escola: Notas Etnográficas sobre sua linguagem lúdica.** (s.d), sem paginação. Disponível em:
<http://www.univag.com.br/storage/post/11/08.pdf>.

HILTY, E. B. De vila Sésamo a Barney e seus amigos: a televisão como professora. In: STEINBERG, S. R.; KINCHELOE, J.L. **Cultura infantil: a construção corporativa da infância.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

JONES, G. **Brincando de matar monstros: por que as crianças precisam de fantasia, videogames e violência de faz-de-conta.** São Paulo: Conrad Editora do Brasil, 2004.

KINCHELOE, J. Esqueceram de mim e Bad to the Bone: o advento da infância pós-moderna. In: STEINBERG, S. R.; KINCHELOE, J.L. **Cultura infantil: a construção corporativa da infância.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação.** Rio de Janeiro: n. 19, p.20-28, 2002.

LEITE, C.D.P. **Infância, experiência e tempo.** São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011.

PROVENZO JR. E. Videogames e a emergência da mídia interativa para crianças. In: STEINBERG, S. R.; KINCHELOE, J.L. **Cultura infantil: a construção corporativa da infância.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

SARMENTO, M. J. Sociologia da Infância: correntes e confluências. In: SARMENTO, M.J.; GOUVEA, M. C. S. de. **Estudos da Infância: educação e práticas sociais.** Petrópolis: Vozes, 2008, p. 17-39.

SIQUEIRA, R. M. **Do silêncio ao protagonismo: [manuscrito]: por uma leitura crítica das concepções de infância e criança.** Tese (Doutorado). Universidade Federal de Goiás. Faculdade de Educação, 2011, 222 f.

SUTTON-SMITH, B. **A ambiguidade da brincadeira.** Petrópolis: Vozes, 2017.

STEINBERG, S. R.; KINCHELOE, J.L. **Cultura infantil: a construção corporativa da infância.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

Recebido: Julho de 2018.
Aceito: Fevereiro de 2018.

Como referenciar este artigo:

MIZUSAKI, Renata Aparecida Carbone; GOMES, Cleomar Ferreira. . Infâncias, culturas infantis e as mídias: entre cenas constituintes de si. **EDUCA - Revista Multidisciplinar em Educação**, Porto Velho, v. 6, n° 14, p. 192-205, abr./jun., 2019. DOI: <http://doi.org/10.26568/2359-2087.2019.3275>.