

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

**MÍDIA E CONSUMO NA PRODUÇÃO DE UMA INFÂNCIA
PÓS-MODERNA QUE VAI À ESCOLA**

MARIANGELA MOMO

**Porto Alegre
2007**

MARIANGELA MOMO

**MÍDIA E CONSUMO NA PRODUÇÃO DE UMA INFÂNCIA
PÓS-MODERNA QUE VAI À ESCOLA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (FACED/PPGEDU/UFRGS), como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Educação.

Linha de Pesquisa
Estudos Culturais em Educação

Orientadora:
Prof^a Dr^a Marisa Vorraber Costa

Porto Alegre
2007

ÀS MUITAS MARISAS E AOS QUE SÃO COMO (CADA) UMA DELAS

Escolhi escrever os agradecimentos em um formato que me permitisse colocar em articulação as múltiplas identidades de uma única pessoa com algumas das faces das identidades de pessoas e instituições que fizeram parte de minha vida e do meu processo de doutorado. Ao considerar que podemos ser “um” e muitos ao mesmo tempo, não teria como abranger aqui as várias identidades de cada pessoa importante durante o período do doutoramento. Então escolhi abranger as “múltiplas Marisas” (e ainda assim não cheguei nem perto das inúmeras identidades que a constituem), porque em cada Marisa encontro cada pessoa que fez diferença em minha vida e no processo do doutorado. Talvez muitas pessoas não entendam a maioria das coisas que escrevi aqui, mas acredito que aquelas a quem quero agradecer (mesmo que seus nomes não estejam aqui citados) se identificarão em alguma medida, com alguma das Marisas aqui presentes. Então faço o convite que, por vezes, substituam o nome Marisa pelo seu próprio nome...

Por ter sido muitas ao mesmo tempo, agradeço:

A Marisa *professora*, que planeja uma aula como quem faz o roteiro de um filme e que põe em ação esse roteiro como quem conta uma história. Uma história repleta de emoção porque é cheia de leituras, de atividades intelectuais, de aprofundamentos teóricos, de vivências, dos congressos que participa, das viagens que realiza, dos escritos que publica, das pesquisas que desenvolve, de indicações de leituras, filmes e programações culturais. Aqui agradeço aos professores dos quais tive o privilégio de ser aluna.

A Marisa *professora de uma universidade pública*, que não impõe limites à vontade de saber possibilitando que alunos do Projeto de Educação Continuada (PEC) e alunos ouvintes participem dos seminários e disciplinas que realiza. Aqui agradeço também a Rosa Maria Hessel Silveira, de quem fui aluna PEC, e aos professores Alfredo Veiga-Neto e Maria Isabel Bujes, dos quais fui aluna ouvinte. Nesse espaço também expresso a minha gratidão ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS que tão bem me recebeu ainda como aluna PEC.

A Marisa *pesquisadora*, capaz de estar à vontade e deixar os outros à vontade tanto em grandes conferências do mundo acadêmico quanto em meio aos alunos das escolas da vila onde a vi pesquisando. Aqui agradeço às instituições que não só autorizaram a realização desta pesquisa como me fizeram sentir confortável em cada momento que estive dentro delas. Em especial expresso minha gratidão à escola onde tenho trabalhado por mais de oito anos, e aos alunos com os quais pesquisei.

A Marisa *orientadora*, que consegue mergulhar profundamente no trabalho de seus orientandos de forma a entender tanto quanto ou mais sobre cada pesquisa realizada sob sua orientação. Aqui agradeço a Dra. Elizabete Maria Garbin, Dr. Luís Henrique Sacci dos Santos, Dr. Luís Henrique Sommer e Dra. Maria Isabel Bujes, minha banca examinadora, por terem “mergulhado” com seus saberes em minha proposta de pesquisa, contribuindo para que eu conhecesse outros mares e propondo que eu nadasse melhor, a fim de conhecer um pouco mais a imensidão desse mar chamado infância. Agradeço também a Janaína, Vera, Elí, Saraí, Jaqueline, Márcia, Marta, Aírton e Vanessa, meu grupo de orientação que funcionou como o navio, sempre ali, ancorado.

A Marisa eterna *estudante*, que considera seu saber nunca acabado, sempre na “descoberta” de novos autores, novos conceitos e novas formas de pensar. Aqui agradeço aos estudantes/colegas pelas inúmeras sugestões, indicações e conversas, tanto em relação à minha pesquisa, quanto em relação ao mundo acadêmico.

A Marisa *amiga*, que sabe conviver com a diferença e não procura tornar seus amigos iguais a ela, que traduz em acalentadoras palavras os sentimentos mais dolorosos de seus amigos, e que torna um simples café um momento de lazer. Aqui agradeço a Janaina, Saraí, Mirtes, Marta, Viviane, Vera, Elí, Suzana e Maurício, Luciano, Ben Hur, Darlize, Lúcia e Everson e aos meus irmãos João Augusto, Paulo Roberto, Gilnei Antônio, Luís Carlos e Isaias.

A Marisa *mulher*, que consegue ser intelectual, passar uma noite inteira trabalhando, e pela manhã estar tão bela quanto as mulheres que dormiram a noite inteira. Aqui especialmente minha admiração as minhas irmãs Denise e Solange.

A Marisa *esposa e mãe*, que em vários momentos necessários foi capaz de “esquecer” de sua própria vida para viver a vida daqueles que ama. Aqui agradeço ao meu marido, Marcelo, que inúmeras vezes foi capaz de tornar as minhas prioridades as suas próprias, e aos meus pais, Leonor e Ângelo Pio, que vivem suas vidas em função da vida de cada um de seus oito filhos.

Marisa *professora*, Marisa *pesquisadora*, Marisa *estudante*, Marisa *orientadora*, Marisa *amiga*, Marisa *mulher*, Marisa *esposa e mãe*.

Gostaria de recordar um encontro “relâmpago” com você, Marisa, em um elevador de um hospital da capital, no ano de 2002. Na época eu trabalhava como professora 60h semanais e você me disse: “Mariangela, na UFRGS existe um programa chamado aluno PEC, vai lá te informar”. Essa frase, Marisa, foi o início de uma grande diferença em minha vida. Aqui gostaria que as pessoas que fizeram parte dos anos intensos da realização do doutorado recorressem a seus pensamentos e percebessem o quanto foram importantes e responsáveis, mesmo que em pequenos detalhes, pelo

que aqui se materializa em uma Tese. Ao mesmo tempo, essa materialidade jamais será capaz de abarcar cada um de vocês e o que me proporcionaram pensar, perceber, duvidar, acreditar, existir, sentir, enfim, viver durante o tempo do doutorado.

Obrigada a você

Marisa Cristina Vorraber Costa,

e a cada um de vocês que foram um pouco Marisa em minha vida.

RESUMO

Nesta tese entende-se que a infância é uma construção cultural, social e histórica, sujeita a mudanças. Inscrita em uma matriz de inteligibilidade que vê a contemporaneidade marcada por condições peculiares, imbricadas e implicadas naquilo que tem sido amplamente conhecido como cultura pós-moderna, considera-se que grandes transformações têm alterado a forma de estarmos no mundo. Supõe-se que as condições culturais contemporâneas produzem infâncias distintas da infância moderna – ingênua, dócil, dependente dos adultos – e modificam as formas das crianças viverem esse período tido como próprio delas. Vivemos um estado da cultura, com implicações contundentes da mídia e do consumo, que tem se configurado de forma diferente daquele da modernidade e produzido sujeitos distintos dos sujeitos modernos.

Esta tese tem como um de seus objetivos dar visibilidade às crianças pobres que frequentam algumas escolas no município de Porto Alegre nesse início do século XXI. Procura-se realizar uma das leituras possíveis de como os sujeitos infantis das escolas estudadas vivem a infância sob as condições culturais pós-modernas, e apontar a produtividade dessa cultura no delineamento de um determinado tipo de infância, que se opta por chamar de “infância pós-moderna”. Busca-se mostrar como as crianças pobres das escolas estudadas são produzidas, formatadas, fabricadas pela mídia e pelo consumo, configurando novos modos de ser criança e de viver a infância. Pretende-se também colocar sob tensão as imagens convencionais e modernas de infância com que muitos professores persistem trabalhando na contemporaneidade.

Para isso, optou-se tanto por lançar mão de estudos de autores que tratam de descrever, interpretar e problematizar a condição cultural pós-moderna, como daqueles que realizam análises culturais sobre as infâncias. Para o estudo das condições culturais pós-modernas, foram também coletados, e considerados para compor o *corpus* de análise, artefatos que integram a cultura circulante da mídia e do consumo como reportagens, comunicações publicitárias, imagens de crianças, diferentes produtos direcionados à infância, etc. Para dar visibilidade às conexões entre as crianças das escolas estudadas e a cultura pós-moderna foi realizado um inventário de artefatos e práticas presentes nas escolas, registrou-se em fotos e em anotações no diário de campo situações, conversas com crianças e professoras, bem como foram coletados desenhos e textos produzidos em sala de aula. Tanto os materiais coletados nas escolas, como os coletados fora delas, ajudaram a compor e a expor um panorama das condições culturais pós-modernas, e contribuiram para o objetivo de mostrar uma infância pós-moderna que vai à escola.

Ao visibilizar e analisar as formas como as crianças pobres das escolas estudadas vivem a infância e constituem-se como alunos, foi possível perceber uma

consonância com as configurações culturais do mundo contemporâneo. Visibilidade, efemeridade, ambivalência, fugacidade, descartabilidade, individualismo, superficialidade, instabilidade, fazem parte de suas vidas. Observou-se, nas escolas estudadas, um modo de ser criança que busca infatigavelmente a fruição e o prazer e, nessa busca, borra fronteiras de classe, gênero e geração. Um modo de ser criança que procura incansavelmente inscrever-se na cultura globalmente reconhecida e fazer parte de uma comunidade de consumidores de artefatos em voga na mídia do momento; que produz seu corpo de forma espetacular para que ele esteja em harmonia com o mundo das visibilidades; que se caracteriza por constantes e ininterruptos movimentos e mutações. São crianças que vão se tornando o que são, vivendo sob a condição pós-moderna.

Tais crianças provocam desestabilização das pedagogias, causam inquietações, minam o pensamento binário, porque não é mais possível classificá-las, cartografá-las, enquadrá-las nos lugares tradicionalmente designados para infantis e para escolares. São polivalentes, podendo ser de diferentes e distintas formas ao mesmo tempo e, no momento seguinte, já possuem outras formas, antes mesmo que seja possível conhecê-las e apreendê-las. Crianças pós-modernas são um desafio para a educação escolarizada porque não permitem o estabelecimento de uma ordem e a elaboração de planos a longo prazo.

Palavras-chave: *infância contemporânea; escola contemporânea; escola e cultura contemporânea; escola, mídia e consumo; mídia e educação; infância e consumo; ensino fundamental; condição pós-moderna e educação escolar.*

ABSTRACT

In this thesis, childhood has been understood as a cultural, social, and historical construction, subject to changes. Inscribed in an intelligibility matrix that sees contemporaneity marked by peculiar conditions that are intertwined and implied in something that has been widely known as post-modern culture, big transformations have altered the way we are in the world. It has been supposed that contemporary cultural conditions have both produced childhoods that are distinct from the modern childhood – naïve, docile, dependent on adults – and modified the ways children experience this period seen as theirs. We live in a state of culture, with incisive implications of media and consumption, which has shown a different configuration from that of modernity and produced subjects that are distinct from the modern subjects.

One of the objectives of this thesis is to give visibility to poor children that have attended some schools in Porto Alegre in the beginning of the twentieth-first century. I have attempted both to undertake one of the possible readings of how infantile subjects from those schools have lived childhood under post-modern cultural conditions, and point out the productivity of this culture to delineate a certain type of childhood, which has been called “post-modern childhood”. I have shown how poor children from those schools have been produced, formatted, made by the media and consumption, thus forming new modes of being a child and living childhood. The thesis has also intended to tension conventional and modern images of childhood with which many teachers have persisted to work in contemporaneity.

To do so, I have used studies produced by authors that have described, interpreted, and problematized the post-modern cultural condition, as well as authors that have culturally analyzed childhoods. For the study of post-modern cultural conditions, I have also collected and considered as corpus the artifacts that integrate the media and consumption culture, such as reports, advertising communications, pictures of children, different children-oriented products, etc. In order to give visibility to connections between children from the schools studied and the post-modern culture, I have made an inventory of artifacts and practices found in the schools; I have documented situations, conversations with children and teachers with photographs and notes in my field notebook; and I have collected drawings and texts produced in the classroom. Both materials collected in school and the ones collected outside have helped me to compose and expose an overview of post-modern cultural conditions, and have contributed towards the objective of showing a post-modern childhood that attends school.

On visualizing and analyzing the ways poor children from the schools considered in this study have lived their childhood and constituted themselves as students, it is possible to perceive a consonance with cultural configurations of the contemporary

world. Visibility, ephemerality, ambivalence, fugacity, disposability, individualism, superficiality, and instability are integral parts of their lives. I have observed in the schools a way of being a child that has indefatigably searched for fruition and pleasure and, in this search, has blurred the boundaries of class, gender, and generation. A way of being a child that has tirelessly searched to be inscribed in the globally acknowledged culture and belong to a community of consumers of artifacts currently in vogue in the media; that has produced their bodies in a spectacular way so that it is in harmony with the world of visibilities; that has been characterized by constant and ongoing moves and mutations. They are children that have become who they are, living under the post-modern conditions.

Such children have provoked unstableness of pedagogies, caused uneasiness, undermined the binary thought, because it is no longer possible to classify them, chart them, frame them in places traditionally assigned to children and school students. They are polyvalent, and may show different and distinct forms at the same time, and in the next instant they can acquire other forms, even before it is possible to know them and apprehend them. Post-modern children have been a challenge to school education, since they do not allow for the establishment of an order and the elaboration of long-term planning.

Key Words: contemporary childhood; contemporary school; school and contemporary culture; school, media and consumption; media and education; childhood and consumption; elementary education; post-modern condition and school education

LISTAS

Figuras

Figura 1 – Bob Esponja.....	53
Figura 2 – <i>Yu-gi-oh</i>	64
Figura 3 – Pantufas com as Meninas Superpoderosas	66
Figura 4 – Meias com as Meninas Superpoderosas	66
Figura 5 – Capa de livro com as Meninas Superpoderosas	66
Figura 6 – Embalagem de biscoitos ilustrada com as Meninas Superpoderosas	66
Figura 7 – Tênis com as Meninas Superpoderosas.....	66
Figura 8 – <i>Roller</i> decorado com as Meninas Superpoderosas	66
Figura 9 – Xampu com as Meninas Superpoderosas	67
Figura 10 – Agenda eletrônica das Meninas Superpoderosas	67
Figura 11 – Maquiagem das Meninas Superpoderosas	67
Figura 12 – Rádio-fone das Meninas Superpoderosas	67
Figura 13 – Sem Título	75
Figura 14 – Avatar	81
Figura 15 – Estilo em movimento	84
Figura 16 – Obsessão por Celulares	86
Figura 17 – O consumo como ato político	87
Figura 18 – CTG Virtual.....	90
Figura 19 – Miado no caixa.....	119
Figura 20 – Patrimônio Cultural	120
Figura 21 – Turma da Mônica e C&A	130
Figura 22 – Árvore de Natal <i>Nestlé/Mag</i>	130
Figura 23 – Expresso Polar	131
Figura 24 – O “real” e o virtual	132
Figura 25 – Incrível: crianças como você!	135
Figura 26 – Uma infância que se constitui pelos objetos	136
Figura 27 – Convidada <i>Vip</i>	137
Figura 28 – Consumindo... ..	137
Figura 29 – Caça Talentos.....	138
Figura 30 – Modelos fotográficos – uma nova forma de trabalho infantil?	138
Figura 31 – Baby Assadinha.....	141
Figura 32 – <i>Plugs</i>	144
Figura 33 – Boneca <i>Elétrica</i>	144
Figura 34 – Pegar onda e acessar a Internet?	150
Figura 35 – Quarto <i>Lan House 1</i>	153
Figura 36 – Quarto <i>Lan House 2</i>	153
Figura 37 – <i>Lan House</i> = Babá Cibernética.....	154
Figura 38 – Vantagens X desvantagens da tecnologia	156
Figura 39 – A pobreza e a “falta” de cor	176
Figura 40 – Grupo <i>Rouge</i>	179
Figura 41 – A “dona” das <i>Rouge</i>	179
Figura 42 – Mostrando mochilas da Barbie	182
Figura 43 – Barbie	192
Figura 44 – Ensaio fotográfico 1.....	197
Figura 45 – Ensaio fotográfico 2.....	197
Figura 46 – Batman e o pote!	202

Figura 47 – A cor, as crianças e as compras.....	207
Figura 48 – Sinal de masculinidade: desodorante Axe	220
Figura 49 – Atirador de <i>Beyblade</i>	220
Figura 50 – Para ser Barbie: rosa	221
Figura 51 – Para combinar com a Superpoderosa: óculos de sol em dia de frio	221
Figura 52 – Na mesma embalagem: salgadinho e <i>tazzos</i>	221
Figura 53 – Última moda: meias listradas e sandália Melissa	221
Figura 54 – Rádio-fone	221
Figura 55 – Cadernos com imagens midiáticas.....	221
Figura 56 – Coleção de <i>tazzos</i>	221
Figura 57 – Biscoito Trakinas	221
Figura 58 – Mochila do Batman	222
Figura 59 – Caderno das Meninas Superpoderosas	222
Figura 60 – Mochilas e brinquedos: meninos.....	222
Figura 61– Álbum do <i>Yu-gi-oh</i>	222
Figura 62 – Barbie “versão” barata em meio à tarefa escolar.....	222
Figura 63 – Colas da Barbie	222
Figura 64 – <i>Hello Kitty</i> do McLanche Feliz.....	222
Figura 65 – Mochilas e brinquedos: meninas	222
Figura 66 – <i>Hello Kitty</i> com boca: “falsa”	225
Figura 67 – <i>Hello Kitty</i> sem boca: “verdadeira”	225
Figura 68 – Rádio-fone sem fone	231
Figura 69 – Pager.....	231
Figura 70 – Celulares de brinquedo.....	231
Figura 71 – Calculadora	231
Figura 72 – Celular de “verdade” – tijolão	231
Figura 73 – Relógio	231
Figura 74 – Videogame na sala (P, menino, onze anos, Escola A)	234
Figura 75 – Ambiente tecnológico (M, menino, dez anos, Escola A).....	235
Figura 76 – Videogame no quarto (S, menino, nove anos, Escola A)	235
Figura 77 – <i>Beyblade</i> “montado”	239
Figura 78 – <i>Beyblades</i> industrializados.....	239
Figura 79 – Cartas de <i>Yu-gi-oh</i>	240
Figura 80 – O “duelo”	240
Figura 81 – Batman fantoche1	240
Figura 82 – Batman fantoche2.....	240
Figura 83 – <i>Beyblade</i> tampinha de garrafa.....	241
Figura 84 – Eu <i>Rebelde</i> 1	241
Figura 85 – Eu <i>Rebelde</i> 2	241
Figura 86 – Batman e Homem-Aranha	242
Figura 87 – Amoeba: molda-se diferentes forma.....	247
Figura 88 – Bonecos: entre eles um robô	247
Figura 89 – Relógio Espiões do Seninha	247
Figura 90 – Jogando a teia	250
Figura 91 – A escalada do Homem-Aranha	250
Figura 92 – Voando como o Super-Homem.....	250
Figura 93 – Correndo como o <i>Flash</i> – Liga da Justiça	250
Figura 94 – B tecnológica (celulares).....	253
Figura 95 – B midiática usando a toquinha da Milky (Malhação)	253
Figura 96 – B <i>fashion</i>	253
Figura 97 – B dançando Ragatanga	253

Figura 98 – B funkeira	253
Figura 99 – Modelo, cantora e babá (desenho de A, menina, cinco anos).....	256
Figura 100 – Menino modelo de passarela (desenho de I, menino, seis anos).....	258
Figura 101 – Touquinha da <i>Milky 1</i>	258
Figura 102 – Touquinha da <i>Milky 2</i>	258
Figura 103 – Álbum X-Men	259
Figura 104 – Álbum de figurinhas	259
Figura 105 – Esmalte Fluorescente	266
Figura 106 – D e suas unhas	266
Figura 107 – Esmalte azul – 13 anos.....	267
Figura 108 – Esmalte azul – 7 anos.....	267
Figura 109 – Um corpo espetacular	269
Figura 110 – <i>Piercing</i> na sobrancelha.....	270
Figura 111 – <i>Piercing</i> na sobrancelha e no nariz.....	270
Figura 112 – Tatuagem-ferimento1	271
Figura 113 – Tatuagem-ferimento2	271
Figura 114 – Tatuagem inscrita com caneta esferográfica	271
Figura 115 – Tatuagens coladas dos Rebeldes	271
Figura 116 – Tatuagem colada do Batman	272
Figura 117 – Tatuagem desenhada com agulha e tinta sob a pele.....	272
Figura 118 – Cabelo <i>Rebelde 1</i>	273
Figura 119 – Cabelo <i>Rebelde 2</i>	273
Figura 120 – Cabelo <i>Rebelde 3</i>	273
Figura 121 – Cabelo a la Diego Tardeli – Jogador de futebol	273
Figura 122 – Geração Pepsi ?.....	274
Figura 123 – Uma “prótese” como cabelo?.....	274
Figura 124 – Homem-Aranha.....	274
Figura 125 – Em dia de aula comum: visual para ser fotografado.....	274
Figura 126 – Sandália da Xuxa, tênis da Sandy.....	275
Figura 127 – <i>Outdoor</i> da Coca-Cola?.....	275
Figura 128 – Fita das “Poderosas”	275
Figura 129 – Fita da Barbie	275
Figura 130 – A teia compondo o corpo	276
Figura 131 – Moleton do <i>Pokémon</i>	276
Figura 132 – Produtos e visual Barbie.....	276
Figura 133 – Tiara <i>Hello Kitty</i> , <i>piercing</i> e brinco	276
Figura 134 – A: promovendo emoções	277
Figura 135 – Eu em mim mesmo	277
Figura 136 – Pintando as unhas na aula.....	279
Figura 137 – Pintando as unhas no recreio.....	279
Figura 138 – Batom	280
Figura 139 – Jóias preciosas	280
Figura 140 – Brincos grandes e coloridos	280
Figura 141 – Maquiagem a qualquer hora.....	280
Figura 142 – Colégio particular de Porto Alegre.....	283
Figura 143 – Escola Pública Municipal pesquisada.....	284
Figura 144 – <i>Funk</i> na festa infantil da classe média.....	286
Figura 145 – <i>Funk</i> na festa da escola.....	287
Figura 146 – Consumo e Gênero.....	288
Figura 147 – Unhas compridas1	290
Figura 148 – Unhas compridas2	290

Figura 149 – Pulseiras 1.....	292
Figura 150 – Pulseiras 2.....	292
Figura 151 – Pulseiras 3.....	292
Figura 152 – Pulseiras 4.....	292
Figura 153 – Batman e <i>Hello Kitty</i>	293
Figura 154 – Menino com cabelo comprido – por que não?	293
Figura 155 – Correntes 1	296
Figura 156 – Correntes 2	296
Figura 157– Correntes 3	297
Figura 158 – Correntes 4	297
Figura 159 – Trio idêntico.....	298
Figura 160 – Iguais?.....	298
Figura 161 – F em seus 9 anos	300
Figura 162 – Quem sou?.....	300
Figura 163 – Normalistas	306
Figura 164 – Dois uniformes?.....	306
Figura 165 – Tic-Tac em dia de aula comum	306
Figura 166 – Igual e Diferente	308
Figura 167 – Homem-Aranha 1.....	311
Figura 168 – Homem-Aranha 2.....	311
Figura 169 – Homem-Aranha 3.....	311
Figura 170 – Homem-Aranha 4.....	311
Figura 171 – Disney 1	313
Figura 172 – Disney 2.....	313
Figura 173 – Tênis <i>Hot Wheels</i> 1	313
Figura 174 – Tênis <i>Hot Wheels</i> 2	313
Figura 175 – Grupo <i>Rebelde</i> na Televisão.....	314
Figura 176 – Grupo <i>Rebelde</i> na escola.....	314
Figura 177 – Boné <i>Rebelde</i> 1.....	315
Figura 178 – Boné <i>Rebelde</i> 2.....	315
Figura 179 – Bolsa <i>Rebelde</i> 1.....	315
Figura 180 – Bolsa <i>Rebelde</i> 2.....	315
Figura. 181 – Fita de cabelo <i>Rebelde</i> 1	315
Figura 182 – Fita de cabelo <i>Rebelde</i> 2	315
Figura 183 – Uniforme <i>Rebelde</i> 1	316
Figura 184 – Uniforme <i>Rebelde</i> 2	316

Tabela

Tabela 1 – Tempo de permanência em cada escola.....	171
---	-----

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO

A INFÂNCIA CONTEMPORÂNEA COMO OBJETO DE ESTUDO	16
1 – Da inspiração inicial... ..	16
2 – ...à constituição de uma tese.....	19

CAPÍTULO 1

CONDIÇÃO PÓS-MODERNA, MÍDIA E CONSUMO	40
1 – Sobre o pós-moderno	42
2 – Sobre os contornos do mundo contemporâneo... ..	49
Mídia – produzindo cultura e promovendo o consumo.....	55
3 – ...ou sobre um mundo sem contornos	65
O consumo nos consome	82
Ser pobre em uma sociedade de consumo	91

CAPÍTULO 2

FALANDO DE INFÂNCIA EM NOVAS CONFIGURAÇÕES CULTURAIS	105
1 – Múltiplas formas de entender, sentir e viver a(s) infância(s).....	105
2 – Uma infância pós-moderna?	115
3 – Mapeando a “face pós-moderna” da infância pós-moderna	117
Consumindo a infância	133
Não vivo sem televisão, celular e internet!.....	143

CAPÍTULO 3

SENSIBILIDADES PÓS-MODERNAS	159
1 – Estar lá, escrever aqui	161
2 – Imersão nas escolas e condição pós-moderna	172
3 – Ser professora, estar pesquisadora: o desafio da proximidade.....	175
4 – Ser pesquisadora, estar professora: o desafio da distância	184
5 – Ser pesquisadora, estar fotógrafa: o desafio do espetáculo	195
6 – Ser pesquisadora, estar consumidora: o desafio de (não) ser consumida.....	203

CAPÍTULO 4

CRIANÇAS QUE VÃO À ESCOLA NO INÍCIO DO SÉCULO XXI	214
1 – Elementos para se pensar a globalização da infância	215
2 – Incansáveis mutantes	244
3 – A escola é o palco – a produção de corpos-espetáculo.....	261
4 – Borrando fronteiras – classe, gênero e geração.....	281
5 – Camiseta do Batman, mochila dos <i>Rebeldes</i> , tênis do Homem-Aranha – o novo uniforme escolar?.....	303

CAPÍTULO 5	
EDUCAR UMA INFÂNCIA LÍQUIDA...	319

REFERÊNCIAS	329
--------------------	------------

ANEXOS

- Anexo I – Não há um lugar certo para cada coisa...
- Anexo II – Sem tecnologia “somos” dinossauros
- Anexo III – Fale com as Superpoderosas
- Anexo IV – Convite de Aniversário
- Anexo V – Vista-se de Superpoderosa
- Anexo VI – Possibilidades de presentes
- Anexo VII – Com qual personagem você mais combina?
- Anexo VIII – McLanche Feliz: *Snappy* Mania
- Anexo IX – Capturado pela imagem do Batman
- Anexo X – Revistas: segmentação do mercado
- Anexo XI – *Globalkids*
- Anexo XII – A pobreza “sem cor”
- Anexo XIII – Termo de consentimento informado
- Anexo XIV – Cartas para o Papai Noel: desejos tecnológicos
- Anexo XV – Filmes infantis
- Anexo XVI – Carro feminino
- Anexo XVII – *Piercing* aos oito anos
- Anexo XVIII – Infância sem idade: *Kidults*

Introdução



A INFÂNCIA CONTEMPORÂNEA COMO OBJETO DE ESTUDO

1 – Da inspiração inicial...

Luz na passarela que lá vem ela. A nova loira do Tchan é linda, deixa ela entrar. É linda, deixa ela entrar. É linda.¹

No ano de 1998, quando essa música fez sucesso no Brasil, eu trabalhava como professora de uma turma de Jardim B, em uma escola de Educação Infantil, no município de Porto Alegre. Durante esse ano, e por alguns meses do ano seguinte, presenciei cenas em que minhas alunas imaginavam-se candidatas à loira do *Tchan*. Lembro das passarelas que eram improvisadas com as cadeiras sobre as quais o desfile acontecia durante o momento do brinquedo livre². Se eu permitisse, as mesas também se tornavam passarelas, ou então as alunas posicionavam uma fileira de cadeiras de um lado e outra de outro para que a passarela fosse no centro. Todo o grupo de meninas cantava a música do concurso (cuja letra reproduzo, em parte, na epígrafe acima), até que uma a uma desfilasse, dançasse e rebolesse. Posteriormente realizavam a votação para escolher a vencedora. Nesses momentos presenciei caras feias, tensões e até choros, pois todas as meninas queriam ser as vencedoras do concurso. Tentei mediar os conflitos, conversar e, por fim, proibi aquele tipo de brincadeira. Alguns dias se passavam e os desfiles retornavam. Eu fazia de conta que não via; até que surgisse o primeiro problema e eu pudesse intervir novamente.

¹ Música do grupo *É o Tchan*, utilizada para escolher, através de concurso nacional, a componente que substituiria a então dançarina do grupo Carla Perez. Tanto nas eliminatórias, que ocorreram em várias cidades do país, como no programa de auditório televisivo que exibiu as finalistas, essa música tocava e, ao som dela, as concorrentes desfilavam e dançavam perante um júri. Disponível em: <<http://www.mvhp.com.br/tchan1.html>>. Acesso em: 8 ago. 2004.

² Brinquedo livre é um dos momentos da rotina escolar, principalmente da Educação Infantil, em que, entre outras coisas, as crianças brincam sem o comando total dos adultos, mas sob a supervisão deles. Essa denominação – Brinquedo Livre – e o espaço de tempo a que se refere têm sido problematizados, uma vez que acontece sob certas regras que implicam várias restrições.

No ano de 1999, o que me desconcertou foi quando falei ou perguntei algo para um aluno e ele me respondeu "Móóóórrreu!"³ A turma inteira riu. Perguntei novamente e ele repetiu "Móóóórrreu!"⁴ As gargalhadas da turma foram ainda mais altas e empolgadas. Hoje nem sequer lembro o conteúdo de minha pergunta, mas recordo a resposta do aluno e a sensação de desrespeito que eu, enquanto professora, havia experimentado. Lembro também que conversei muito com esse menino, chamei sua atenção e disse que isso não era resposta para ser dada em uma escola.

Poderia registrar aqui muitas cenas semelhantes a essas, as quais presenciei durante esses últimos oito anos em que tenho trabalhado como professora. Só do grupo *É o Tchan* poderia citar as músicas *A dança da cordinha*, *Segura o Tchan*, *Pega no bumbum*, etc. Todas elas cantadas e dançadas por várias de minhas alunas, com coreografias idênticas às que o grupo apresentava em programas de televisão. Lembro que minha principal preocupação quando presenciava essas cenas era a precoce erotização das meninas, expressa nos insinuantes e apelativos movimentos corporais que executavam. Procurava contrapor outros tipos de músicas, brincadeiras de roda e cantigas folclóricas. No entanto, minhas tentativas pouco repercutiam.

Essas cenas ficaram, de certa forma, "perdidas" em minha memória até o momento em que tive a oportunidade de ler o projeto de pesquisa de minha orientadora – Dra. Marisa Vorraber Costa – intitulado *Quando o pós-moderno invade a escola: um estudo sobre novos artefatos, identidades e práticas culturais*⁵. Nessa pesquisa, ela investigava "o aparato composto por artefatos, identidades e práticas da cultura contemporânea que atravessam, se imiscuem, interferem ou são incorporados às práticas pedagógicas escolares". Pretendia fazer isso "olhando para esses

³ Marca lingüística utilizada pelo personagem Nerse da Capitinga, interpretado pelo ator Pedro Bismarck, no programa humorístico *Zorra Total*, exibido na TV Globo. Esse personagem foi lançado em 1999.

⁴ As falas e outros textos retirados dos materiais que constituem o *corpus* estão grafados em fonte diferente do corpo do texto e em tamanho menor.

⁵ Costa (2004), cf. ref. bib.

acontecimentos em sua materialidade, procurando entender como circulam na arena cultural, como operam e o que produzem no interior da escola”. O projeto inscrevia-se nas análises e discussões que a própria autora vinha desenvolvendo sobre representação, identidade, subjetivação e governmentação de crianças e jovens, estudantes e docentes. Um de seus objetivos nesse trabalho foi “articular o estudo no quadro de um conjunto de análises que vêm investigando as relações entre poder, discurso e política cultural na educação”.

Na medida em que lia esse projeto, vários *flashes* de cenas escolares por mim vividas começavam a fazer sentido. Não me refiro somente a memórias de anos passados, mas a vivências recentes, de alguns meses. Sem dúvida, esse projeto constituiu-se como referência para a construção de meu problema de pesquisa. Ele foi a inspiração inicial, uma indicação preliminar dos caminhos que eu gostaria de seguir.

Minha pesquisa acabou por inscrever-se no projeto referido, no que diz respeito à infância, o que será abordado a seguir ao apresentar o problema de pesquisa da tese. Contudo, apesar de inscrita nessa pesquisa “inspiradora” e de desenvolver-se de forma muito próxima a ela, a presente tese delineia seus próprios objetivos e seus próprios caminhos. Por outro lado, em muitos momentos as investigações convergiram com as da pesquisa *Quando o pós-moderno invade a escola...*, seja nas atividades de campo, seja nas discussões e espectro teórico. Além disso, como a mencionada pesquisadora publicou uma série de artigos e capítulos de livros (COSTA, 2004, 2005a, 2005d, 2006a, 2006c, 2006d, 2007a, 2007b e 2007c), estes foram sendo utilizados como subsídios para as análises que fui realizando. A leitura dessas produções compõe esta tese direta e indiretamente; pois me fizeram pensar (repensar, refinar, aprofundar, questionar, problematizar), e também subsidiaram-me na forma de citações literais delas extraídas. Além de ter acesso a esses textos, a oportunidade de conversar sobre eles com a própria autora e a possibilidade de colocar em relação a pesquisa que ela desenvolvia com a minha própria

oportunizaram não só a ligação entre os dois estudos, mas também forneceram o desenvolvimento integrado dos trabalhos. Portanto, a presente pesquisa se configurou como uma parte desse estudo mais abrangente desenvolvido por Costa (2004).

2 – ... à constituição de uma tese

Pensar na infância como propõe Larrosa (1998) é um tanto desafiador, mas ajuda a constituir o problema de pesquisa.

E se a presença enigmática da infância é a presença de algo radical e irreduzivelmente outro, ter-se-á de pensá-la na medida em que sempre nos escapa: na medida em que inquieta o que sabemos (e inquieta a soberba de nossa vontade de saber), na medida em que suspende o que podemos (e a arrogância da nossa vontade de poder) e na medida em que coloca em questão os lugares que construímos para ela (e a presunção de nossa vontade de abarcá-la). Aí está a vertigem: no como a alteridade da infância nos leva a uma região em que não comandam as medidas do nosso saber e do nosso poder. (p. 232)

Quando estou em sala de aula, atuando como professora, as sensações que tenho em relação à infância parecem ser as abordadas por Larrosa na citação. A infância como algo que sempre nos escapa, que tumultua o que sabemos, que suspende o que podemos, e questiona o lugar que construímos para ela. Embora minhas sensações diárias na vivência como professora sejam essas, minha formação durante o curso de graduação encarregou-se da criação de uma imagem de criança centrada nas teorias do desenvolvimento. Era como se eu, após o curso de graduação, dominando as etapas do desenvolvimento de uma criança, pudesse conhecer qualquer criança: a criança seria um ser universal. Essa é apenas uma das imagens relacionadas à infância que adotei enquanto professora ao longo de minha história de vida e de trabalho. Outras imagens de infância produzidas por diferentes discursos dizem respeito à pureza, ingenuidade, bondade, etc.

Essas imagens de infância não fazem parte apenas de minhas vivências e podem ser facilmente encontradas nas discursividades que permeiam a cultura contemporânea cotidiana. Elas compõem muitos saberes ditos científicos como a medicina, a pedagogia, a psicologia e o direito. Os saberes de tais campos se desenvolveram, pelo menos no recorte que diz respeito à infância, tomando como verdade – e, ao mesmo tempo, produzindo e fortalecendo essa verdade –, a idéia de infância constituída ao longo da Modernidade⁶. A obra de Ariès (1981) é um dos estudos que se dedica a mostrar como na Idade Média não havia diferenciação entre adultos e crianças, tampouco a idéia de infância que existe hoje. Essa, como nos mostra o autor, emergiu durante a Modernidade.

Na esteira do pensamento de Ariès, Postman (1999) acredita que um dos elementos que justifica a inexistência do sentimento de infância na Idade Média é que não havia segredos entre adultos e gerações mais jovens, uma vez que a cultura era majoritariamente oral, possibilitando a todos participar do mesmo universo simbólico. Para este autor, a invenção da prensa tipográfica, no início da Modernidade, contribuiu significativamente para uma separação no universo simbólico. Os que sabiam ler, os adultos, tinham acesso ao conhecimento dos livros, aos segredos neles contidos, e os que não sabiam, as crianças, deveriam aprender a ler para, quando adultos, compartilharem o universo simbólico do mundo dos adultos. “A imprensa criou uma nova definição de idade adulta baseada na *competência de leitura*, e, conseqüentemente, uma nova concepção de infância *baseada na incompetência de leitura*” (POSTMAN, 1999, p. 32). Em virtude disso, por exemplo, um dos sentimentos desenvolvidos relativos à infância diz respeito à dependência em relação aos adultos, aos seus conhecimentos, aos seus segredos. Assim, “As formulações modernas apresentam as crianças com determinadas características atribuídas a uma suposta natureza infantil: inocentes, frágeis, imaturas, maleáveis, naturalmente boas, seres que constituem promessa de futuro melhor para a

⁶ No capítulo *Falando de infância em novas configurações culturais*, abordo como se deu, pelo menos em parte, o desenvolvimento do sentimento de infância durante o período da Modernidade.

humanidade” (BUJES, 2005c, p. 53). Tais sentimentos, tal forma de pensar a infância é algo que está de acordo com a lógica do mundo moderno, composto, dentre outros elementos, pela crença em uma ordem universal, pela supremacia do homem, por um modelo de racionalidade e por grandes sistemas explicativos e totalizantes. As configurações do mundo moderno possibilitaram a invenção da infância, quer dizer, produziram uma infância moderna.

No entanto, na contemporaneidade, vivemos grandes transformações que estão promovendo um mundo muito diferente daquele da Modernidade: “Há mudanças radicais não apenas nas formas de pensar sobre o mundo, mas nas formas como o mundo se organiza e funciona, nas formas como ele é gerido, nas formas como o habitamos” (COSTA, 2002a, p. 149). Isso não significa que as configurações da Modernidade e o próprio sentimento de infância moderna não estejam mais presentes hoje, mas significa que novas configurações⁷ estão surgindo e rompendo, gradativamente, com a lógica da racionalidade moderna.

Autores que consideram a infância uma construção social, histórica e cultural, por exemplo, colaboram para romper com a “lógica” da infância moderna, detentora de uma suposta natureza, que faz parte da “essência” humana. Postman (1999), por exemplo, considera que a “[...] a infância é um artefato social, não uma necessidade biológica” (p. 157). Já Bujes (2006d), ao discutir a existência de novas/outras infâncias, evidencia o “[...] caráter histórico, contingente, inventado das representações do sujeito infantil. Foram [diz a autora] condições histórico-culturais que marcaram as crianças, que acabaram por afetar igualmente a nossa forma de olhar para elas – induzindo-nos a nomeá-las, a percebê-las” (p. 218). Desse modo, se a infância pode ser tomada não como um *a priori*, mas como construção social, histórica e cultural, e se, na atualidade, vivemos uma condição que já não é a mesma da modernidade, penso que novos significados são atribuídos à infância e novos modos de vivê-la são

⁷ Em *Condição pós-moderna, mídia e consumo* abordo algumas das configurações que compõem o que muitos autores têm chamado de condição pós-moderna.

experienciados pelas crianças. Steinberg e Kincheloe (2001), dentre outros, são autores que nos permitem pensar dessa forma, pois, ao tratar a infância como uma construção social, um artefato social e histórico, consideram que ela esteja sujeita a mudanças sempre que grandes transformações culturais se verificam.

Suponho poder afirmar que estamos vivendo um desses períodos em que grandes transformações se verificam. Uma delas diz respeito a mudanças no que podemos chamar de “estrutura do sentimento” do mundo moderno. Raymond Williams (1969) faz referência às modificações que ocorreram no mundo material durante parte do período da Modernidade, 1780-1950, e de como essas mudanças colaboraram para modificar o mundo simbólico. Ao mesmo tempo, ele nos aponta como o mundo simbólico teve implicações na constituição do mundo material. Dessa forma, o autor vai nos mostrando como a “estrutura do sentimento” de uma época é modificada, alterada, e aos poucos vai compondo o que ele chama de uma estrutura “moderna” de significados, isto é, um modo “moderno” de entender, sentir e nomear o mundo. As considerações de Raymond Williams sobre as mudanças ocorridas nas sensibilidades de uma época são fontes inspiradoras para autores que têm discutido como, na contemporaneidade, a “estrutura do sentimento” do mundo moderno estaria sendo consideravelmente modificada, compondo uma nova, que poderia ser chamada de pós-moderna. Autores como Harvey (1993) e Jameson (2006) concordam que as transformações culturais ocorridas ao longo do século XX implicaram mudanças na sensibilidade. Huyssen (1991) argumenta que é possível identificar em nossa cultura notáveis mudanças nas formas de sensibilidade, nas práticas e discursos que tornam o mundo contemporâneo muito diferente daquele que o precedeu.

Nesse sentido, ao discutir sobre a utilização do termo *pós-moderno*, Jameson (2004) argumenta que ele foi amplamente adotado, apesar de ser discutível, como abordo no capítulo um desta tese, porque estávamos precisando já há algum tempo de uma forma de nomear o que estávamos experimentando e vivendo. O autor

considera que as modificações culturais ocorridas ao longo do século XX foram condições – como os pré-requisitos tecnológicos já existentes no final da Segunda Guerra Mundial – possibilitadoras de uma nova “estrutura do sentimento”. Seu argumento é o de que, além da preparação econômica do pós-modernismo ter ocorrido principalmente após os anos cinquenta (como é o caso da solução para a falta de bens de consumo e do desenvolvimento de novos produtos e novas tecnologias – incluindo a mídia), verificou-se uma espécie de quebra radical na forma de pensar, fortalecida por uma ruptura de gerações nos anos sessenta do século XX. Dito pelo próprio autor, “[...] o *habitus* psíquico de uma nova era exige uma quebra radical, fortalecida por uma ruptura de gerações, que se dá mais propriamente nos anos 60” (JAMESON, 2004, p. 23).

Ainda em relação às modificações na “estrutura do sentimento”, Harvey (1993) relata fatos ligados a duas grandes instituições da Modernidade – o Estado e a Igreja. O autor cita as críticas feitas pelo Príncipe Charles ao desenvolvimento urbano do pós-guerra que, segundo o monarca, “[...] tinham feito mais para destruir Londres do que os ataques da Luftwaffe na segunda guerra mundial” (HARVEY, 1993, p. 46). Tais críticas aconteceram em um contexto de modificações da arquitetura moderna em direção à pós-moderna, evidenciada pela preocupação em tornar o ambiente urbano um lugar adequado para as pessoas, situadas e datadas, e não para o Homem Universal. Quanto à Igreja, o autor afirma que, na filosofia, ocorre uma aversão, pós 1968, a projetos que buscam a emancipação humana universal pela mobilização das forças da tecnologia, da ciência e da razão, e a Igreja, na figura do Papa, também se vincula a esse tipo de pensamento. “O Papa ‘não ataca o marxismo nem o secularismo liberal porque eles são a onda do futuro’, diz Rocco Buttiglione, um teólogo próximo do Papa, mas porque ‘como as filosofias do século XX perderam seu atrativo, o seu tempo já passou’” (HARVEY, 1993, p. 47). Finalmente, o autor é mais específico quanto às modificações na estrutura do sentimento, dizendo que:

Com figuras ilustres (e centristas) como o Príncipe de Gales e o Papa João Paulo II recorrendo à retórica e à argumentação pós-modernas, poucas

dúvidas pode haver quanto ao alcance da mudança ocorrida na “estrutura do sentimento” nos anos 80. Ainda assim, há bastante confusão quanto ao que a nova “estrutura do sentimento” poderia envolver. Os sentimentos modernistas podem ter sido solapados, desconstruídos, superados ou ultrapassados, mas há pouca certeza quanto à coerência ou ao significado dos sistemas de pensamento que possam tê-los substituído. Essa incerteza torna peculiarmente difícil avaliar, interpretar e explicar a mudança que todos concordam ter ocorrido. (HARVEY, 1993, p. 47)

Penso que um dos sentimentos atingidos pelas novas configurações do mundo contemporâneo diz respeito, justamente, à infância. Se ainda há muita confusão e incerteza sobre o que a nova “estrutura do sentimento” possa envolver, e se isso torna difícil avaliar, interpretar e explicar essas mudanças, como diz Harvey na citação anterior, essa conjuntura também ocorre em relação à infância. Parece que os sentimentos de infância construídos pela Modernidade não abarcam nossas vivências diárias com as crianças de hoje, não condizem com a multiplicidade de formas com que a infância tem sido vivida e narrada, por exemplo, na mídia impressa, televisiva e eletrônica. Dia após dia, imagens variadas de infâncias têm sido produzidas por discursos em circulação, colocando em suspenso muitos dos sentimentos de infância modernos.

Tomando como referência a tese de Lévy (2006), podemos dizer que, inclusive, as modificações que ocorrem no mundo têm promovido uma outra forma de sermos humanos. Tal tese parte do princípio de que não é o indivíduo em “si” que promove determinados pensamentos, já que

Pensar é um dever coletivo no qual misturam-se homens e coisas. Pois os artefatos têm o seu papel nos coletivos pensantes. Da caneta ao aeroporto, das ideografias à televisão, dos computadores aos complexos equipamentos urbanos, o sistema instável e pululante das coisas participa integralmente da inteligência dos grupos. (LÉVY, 2006, p. 169)

Faz parte da argumentação do autor o conceito de *ecologia cognitiva*, segundo a qual participam do pensamento mecanismos ou processos não-biológicos, como dispositivos técnicos e instituições sociais. Sofremos inúmeras modificações no mundo, principalmente em relação ao que o autor chama de tecnologias intelectuais

(escrita, informática, internet, comunicação, etc.), que promovem novos modos de representação e de uso da informação, modificando o modo de pensar e de nos tornarmos humanos (LÉVY, 2006). Postman (1999), ao considerar a tese de Harold Innis, afirma que as novas tecnologias da comunicação promovem, além de “[...] novas coisas em que pensar, novas coisas com que pensar” (p. 44). A criança, ao nascer, já ingressa em um mundo altamente tecnológico muito diferente daquele mundo moderno de seus pais, constituindo-se, enquanto ser humano, de uma maneira bem diferente do que as crianças que nasciam, por exemplo, no final do século XIX ou início do século XX. Ao analisar filmes da Disney, Giroux (2001) argumenta que as crianças sujeitas à educação por meio desses filmes chegam ao conhecimento por um ângulo bem diferente.

Ao mesmo tempo, é importante considerar que o próprio mundo contemporâneo promove novos entendimentos e sentimentos do que vem a ser a infância no mundo de hoje. Uma das hipóteses do estudo de Green e Bigum (1995) é que, a partir do nexos entre cultura juvenil e a complexidade da mídia, um novo tipo de subjetividade humana estaria se formando, quer dizer, estariam emergindo identidades inteiramente novas. Para nomear essas novas formas de ser e tornar-se humanos, os autores utilizam o termo “subjetividade pós-moderna”. Bauman (2007) acredita que a vida contemporânea é uma “vida líquida”, de condições de incerteza constante, caracterizada pela sucessão de reinícios, pelo esquecer, apagar, desistir e substituir. Já Jameson (2004) ressalta que “[...] o pós-moderno deve ser visto como a produção de pessoas pós-modernas, capazes de funcionar em um mundo sócio-econômico muito peculiar [...]” (p. 18). Em relação à infância e à juventude (mas sem descartar as múltiplas idades da vida), Costa (2006c) também argumenta que experimentamos novas formas de sermos humanos.

O excesso de informação, as formas emergentes de comunicação e interação interpessoal, a interpelação pelas mídias, as novas versões de entretenimento, entre tantas outras experiências deste admirável mundo novo, estão mudando a maneira de ser das crianças e jovens, embaralhando tudo que achávamos que tinha um lugar certo, verdadeiro e lógico. Nossas

identidades tornaram-se deslizantes, múltiplas e escorregadias, e podemos ser de muitos jeitos. (p. 2)

Postman (1999) é um dos autores que, ao considerar as modificações que ocorrem em relação à infância, relacionadas aos acontecimentos do mundo nas últimas décadas, desenvolve a tese de que a infância está desaparecendo⁸. Cabe então perguntar o porquê desse entendimento. Como tem sido produzida a infância na contemporaneidade? Como esse período da vida narrado como próprio das crianças tem sido por elas vivido? Estaríamos diante do que talvez pudéssemos chamar de constituição de uma infância pós-moderna? O que estamos vivenciando ainda pode ser chamado de infância? Como são as crianças que vão à escola no início do século XXI?

Para refletir sobre estas questões, minha pesquisa optou por dar visibilidade às crianças pobres que freqüentam algumas escolas no município de Porto Alegre⁹ no início do século XXI. Assim, ao tomar a infância como construção cultural, social e histórica, pretendi mostrar como esses sujeitos infantis que vão à escola são fabricados, produzidos, (con)formados pela mídia e pelo consumo nas condições culturais da pós-modernidade. Elegi abordar, mais especificamente, mídia e consumo porque tais elementos têm sido considerados centrais nas modificações da face do mundo, como discuto no próximo capítulo desta tese. Além disso, desde as minhas primeiras incursões pelas escolas, a proeminência da mídia e do consumo na vida cotidiana das crianças escolares foi indiscutível. Desse modo, através de um inventário de artefatos e práticas da cultura popular massiva presentes em algumas escolas da periferia de Porto Alegre, de conversas com crianças e professoras, de

⁸ Em *Falando de infância em novas configurações culturais*, retomo a obra de Postman (1999), expondo sua tese sobre o desaparecimento da infância.

⁹ A pesquisa foi realizada em três escolas de Ensino Fundamental da rede pública municipal da cidade de Porto Alegre e em uma escola de Educação Infantil mantida por uma entidade assistencial sem fins lucrativos.

fotografias, desenhos e do registro de cenas¹⁰ ocorridas no ambiente escolar, e por meio de artefatos coletados fora das escolas¹¹, pretendi construir minha tese refletindo sobre as seguintes questões: Quais os artefatos¹² culturais que são levados pelas crianças para as escolas? Quais práticas sociais são instituídas pela mídia e pelo consumo, tornando-se visíveis nas escolas? Quais as estratégias utilizadas pelas crianças para o acesso aos artefatos de consumo? Como é criado o universo intertextual de sistemas de bens de consumo e significados no qual as crianças estão inseridas? Que significados estão em circulação? Que práticas de identificação e que subjetividades infantis são produzidas? Como a infância se produz na sua relação com os objetos e com as práticas instituídas pela mídia e pelo consumo? Que comportamentos e sentimentos tais artefatos e práticas instituem nas crianças? A maneira como as crianças vivem a infância na contemporaneidade compõe outras formas de ser aluno?

Nesta pesquisa não pretendi determinar qual é a “verdadeira” criança que frequenta a escola hoje, mas realizar uma das leituras possíveis sobre como se apresenta a criança escolar contemporânea em um sítio específico. Procurei entender como esse mundo contemporâneo, que tem sido chamado de pós-moderno, produz um outro tipo de sujeito infantil que vai à escola. Também me propus a pensar sobre quais seriam os efeitos da cultura pós-moderna na produção de um determinado tipo de infância, que eu opto por chamar de “infância pós-moderna”. Faço tal escolha sem desconsiderar a tese de Postman (1999) de que o que vivemos é algo muito diferente do que foi chamado de infância, do que foi inventado como tal durante a

¹⁰ No capítulo *Sensibilidades pós-modernas* evidencio em que consistem as cenas, os artefatos e as práticas aqui citadas. Por ora, adianto que o critério para a seleção dos registros feitos nas escolas e fora delas diz respeito a sua relação com a mídia e o consumo.

¹¹ Exemplos são revistas, jornais, propagandas televisivas, músicas, brinquedos, alimentos e publicidade de roupas e produtos infantis, além de outros.

¹² A associação de determinados significados produzidos pela cultura a uma materialidade é que faz com que tal materialidade se torne um artefato cultural. Du Gay et al. (1997) ao analisarem a produção do *Walkman* da Sony demonstram como esse objeto, até então inexistente, é produzido materialmente, mas também é produzido culturalmente tornando-se reconhecido e utilizado em inúmeros países do mundo.

Modernidade. Não descarto inclusive a possibilidade apresentada pelo autor de que essas transformações em relação à infância podem ser entendidas como o início do fim de um determinado tipo de entendimento sobre ela. Opto, contudo, por chamar de infância a uma certa infância pós-moderna, uma vez que um dos objetivos desta pesquisa é colocar sob tensão as imagens convencionais e modernas de infância com as quais muitas professoras têm trabalhado, exclusivamente, ainda na atualidade. Ressalto que a opção por usar o termo no singular não significa que não considero a existência de múltiplas infâncias, múltiplas formas de narrá-las, descrevê-las, pensá-las, senti-las e, principalmente, múltiplas e distintas maneiras de vivê-las. No entanto, como um dos objetivos desta tese é procurar mostrar uma das faces da infância contemporânea, escolhi chamar essa face de “uma infância pós-moderna”. Outra intenção deste estudo consiste em trazer para o campo do discurso educacional – amplamente caracterizado por metanarrativas, preceitos e enfoques que se centram no processo de ensino e de aprendizagem¹³, caracterizando uma ordem do discurso¹⁴ educacional¹⁵ – pelo menos mais uma face da infância vivida pelas crianças dentro das escolas na contemporaneidade.

O que penso e digo neste estudo inscreve-se em uma matriz de inteligibilidade que vê a contemporaneidade marcada por condições peculiares, imbricadas e implicadas naquilo que tem sido amplamente conhecido como cultura pós-moderna. Autores como Zygmunt Bauman, Gilles Lipovetsky, Beatriz Sarlo, Richard Sennet, David Harvey e Frederic Jameson têm sido minha inspiração e suporte teórico conceitual, pois não apenas problematizam essas condições, mas também se movimentam dentro delas, tentam descrevê-las, testá-las e esgarçá-las. Quando opero com os conceitos de volatilidade, superficialidade, visibilidade,

¹³ Segundo comunicação pessoal feita pelo professor Dr. Alfredo Veiga-Neto realizada em 28/06/05.

¹⁴ Ordem do discurso é um conceito desenvolvido por Foucault (2002) que diz respeito, dentre vários aspectos, à forma como a produção de discursos acontece nas sociedades por meio de relações de poder que regulam, selecionam e organizam o que pode ser dito em cada sociedade e em cada época histórica.

¹⁵ Penso que compondo a ordem do discurso educacional está a ordem do discurso escolar, a qual tem sido foco de estudos recentes de Sommer (2007).

descartabilidade, obsolescência, provisoriedade, fruição, instantaneidade, efemeridade, liquidez, fluidez, fugacidade, ambivalência, instabilidade, flexibilidade, individualismo e pertencimento, inspiro-me nesses autores e também em Guy Debord, Mike Featherstone, Douglas Kellner, Naomi Klein, Nestor Garcia Canclini e Marisa Vorraber Costa. Igualmente, quando discuto a infância enquanto uma construção social, histórica e cultural, encontro sustentação em pensadores como Philippe Áries, Mariano Narodowski, Maria Isabel Edelweiss Bujes e Neil Postman. Estudiosos como Shirley Steinberg, Joe Kincheloe, Susan Linn, Juliet Shor, Carmen Luke e Henry Giroux, que também consideram a infância dessa forma, expondo-a como um construto e como materialidades vividas sujeitas às condições da pós-modernidade, me são úteis para pensar como a infância tem sido produzida na contemporaneidade.

Ainda sobre a sustentação teórica do trabalho, também lanço mão das concepções foucaultianas de discurso, subjetividade e poder para olhar e compreender a produção das crianças que vão à escola hoje nessa mesma matriz de inteligibilidade. Quanto aos usos das “ferramentas” foucaultianas, contudo, destaco que este estudo, apesar de se constituir dentro de um universo de inspiração foucaultiana – até porque nesse universo tenho me formado pesquisadora –, não emprega direta e aprofundadamente o pensamento de Michel Foucault. Sublinho ainda que os autores que me proporcionaram a matriz na qual me movimento não pensam todos da mesma forma e não formam um bloco homogêneo de concepções e entendimentos. No entanto, há nuances que os aproximam e cada um, por ângulos peculiares, me ajudou a compor uma moldura para enxergar uma das infâncias do século XXI.

Também é importante explicar que o *corpus* desta pesquisa é composto tanto por materiais coletados nas escolas – inventário de artefatos e práticas da cultura contemporânea, registro de conversas com crianças e professoras, de cenas ocorridas no ambiente escolar, fotografias e desenhos – quanto por outros coletados fora das

escolas. Apesar de estar ciente de que a palavra *corpus* remete, de certa forma, a materialidades, percebo que a maneira como o *corpus* desta pesquisa foi composto pode parecer bastante imaterial e fugidio, principalmente pela opção de não quantificar e/ou classificar os materiais coletados fora das escolas. Embora no capítulo *Sensibilidades pós-modernas* eu me ocupe em justificar escolhas e expor os critérios adotados para a seleção de tais materiais, creio ser melhor antecipar alguns aspectos da materialidade do que coletei fora das escolas, na cultura que venho chamando de pós-moderna. Tais materialidades dizem respeito a reportagens, comunicações publicitárias¹⁶ e informes econômicos sobre a infância, encartes de produtos para crianças, imagens de crianças e diferentes produtos direcionados à infância (alimentos, embalagens de alimentos, brinquedos, álbuns de figurinhas, jogos, revistas, produtos de higiene, roupas, calçados, livros infantis, material escolar, etc.), propagandas televisivas gravadas em vídeo, desenhos animados, filmes infantis, músicas, etc.

Ressalto que, embora o foco principal dirija-se às escolas e às crianças pobres dessas escolas, não seria possível falar de uma infância pós-moderna vivida pelas crianças sem relacioná-la com a cultura fora das escolas. Acredito, assim como Rial (2003), que “Existem e são numerosos os possíveis objetos de estudo para os quais o campo não pode ser circunscrito no interior de fronteiras ‘geográficas’ precisas” (p. 74, grifos meus). *Mídia e consumo na produção de uma infância pós-moderna que vai à escola* me parece ser um desses objetos, pois, através dele, se pretende, de certa forma, “captar”, usando as palavras de Rial, os efeitos da cultura global. “Mas como captar os efeitos dessa “disseminação global” senão redefinindo o campo, para adaptá-lo a mobilidade única da época em que vivemos?” (RIAL, 2003, p. 73). Desse modo

¹⁶ Assim como Quadros (2005), utilizo a expressão *comunicação publicitária* “[...] por entender que esta inclui de forma ampla os formatos antes designados como ora originários da Publicidade, ora da Propaganda, evitando uma discussão conceitual que fugiria ao foco do [deste] trabalho” (p. 87). Ou seja, para esse estudo não interessa a discussão sobre se os materiais selecionados e analisados poderiam ser “classificados” como pertencentes ao universo da Publicidade ou da Propaganda. O que interessa são os efeitos de sentido que cada material analisado produz sobre a infância.

avalei ser necessário, durante o período do doutorado, realizar três movimentos teórico-metodológicos.

No primeiro deles procurei entender algumas das mudanças que ocorrem no mundo contemporâneo de modo a configurar uma condição cultural muito diferente daquela da modernidade. Busquei entender a condição cultural pós-moderna tanto por meio de leituras e estudos de autores citados anteriormente, quanto por meio de artefatos – jornais, revistas, objetos de consumo, músicas, etc. – coletados fora das escolas. Isto é, fora das escolas coletei o que considere que ajudaria a expor e a compor meu entendimento sobre as condições pós-modernas do mundo contemporâneo. Gottschalk (1998) sugere inclusive que, devido à saturação de estímulos midiáticos que constituem nossa vida cotidiana, se utilize imagens e discursos da mídia na construção de textos etnográficos. Ele argumenta ser impossível separar a vida “real”, dos “[...] textos da mídia [que] constituem estruturas significativas através ou a partir dos quais os indivíduos (os etnógrafos aí incluídos) percebem o ‘real’ e avaliam a si e aos outros” (GOTTSCHALK, 1998, p. 217). Além disso, pode-se dizer também que vivemos os acontecimentos da mídia, como a Copa do Mundo, os grandes desastres, os filmes e as novelas. Quanto tempo de nosso dia vemos, ouvimos ou falamos desses acontecimentos? Então, como compreender as crianças na contemporaneidade sem olhar o que elas olham? Sem olhar o que as constitui? Sem olhar o que constitui o que se entende por infância na contemporaneidade?

Para tentar responder a essas perguntas, no segundo movimento da pesquisa procurei entender como a infância é produzida nessas novas configurações culturais. Quer dizer, considere que, se o mundo está mudando notavelmente e a infância é uma produção cultural, datada e situada, seria necessário estudar como ela também se configura de um modo distinto daquele da modernidade. Procurei “examinar” como a infância é (con)formada, pensada, narrada, representada de maneira a promover determinados entendimentos e sentimentos sobre o que vem a ser a

infância no mundo de hoje. Fiz isso através dos mesmos suportes: autores que discutem e estudam a temática da infância, já citados anteriormente, e de artefatos coletados fora das escolas – produtos para crianças, imagens de crianças, ditos sobre as crianças, etc.

No terceiro movimento procurei “olhar” para as crianças das escolas estudadas por meio dos dados lá coletados, bem como refletir sobre alguns dos possíveis “efeitos” das configurações do mundo contemporâneo e dos significados da infância contemporânea sobre o modo de ser criança no mundo de hoje. Isto é, considere que as mudanças em relação ao mundo contemporâneo estão promovendo novas formas de estar no mundo, de ser humano; e que isso e as mudanças em relação ao modo de entender, narrar, representar e sentir a infância promovem novas identidades infantis e outras formas de viver esse período narrado como próprio das crianças.

Cabe ressaltar que esses movimentos não aconteceram em momentos distintos, seqüenciais e de forma separada, mas foram produzidos durante toda a pesquisa de forma imbricada, implicada e articulada. No entanto, na escrita da tese são expressos em capítulos separados, os quais descrevo a seguir.

O capítulo *Condição pós-moderna, mídia e consumo* diz respeito à tentativa de mapear minimamente a condição cultural da contemporaneidade que tem sido chamada de pós-moderna e que vem produzindo outras maneiras de sermos humanos. Esse “mapeamento” é feito, como já foi dito, tanto por meio de autores que analisam o mundo contemporâneo, como através de manifestações da própria cultura pós-moderna. Falar da existência de certa cultura pós-moderna é algo altamente complexo, polêmico e matizado. Assim como a palavra cultura é plena de significados, o termo “pós-moderno” também tem sido definido por inúmeros autores em vários livros. Falar de cultura pós-moderna implica, no mínimo, certa junção desses dois termos tão complexos e controversos. Mesmo assim, me sinto desafiada e incumbida dessa tarefa, uma vez que o critério principal para a seleção

de materiais¹⁷, tanto nas escolas quanto fora delas, para constituir o *corpus* desta tese, foi que esses deveriam ajudar a explicitar, descrever e expressar o que entendo por cultura pós-moderna e por infância pós-moderna. O que pretendo, nesse início da tese, não é, então, apresentar uma definição precisa desse entendimento sobre cultura pós-moderna, mas compartilhar minimamente algumas compreensões que nortearam a seleção dos materiais e a própria tese. Faço minhas as palavras de Jameson (2004): “Pós-modernismo não é algo que se possa estabelecer de uma vez por todas e, então, usá-lo com a consciência tranqüila. O conceito, se existe um, tem que surgir no fim, e não no começo de nossas discussões do tema” (p. 25).

O primeiro entendimento diz respeito ao fato de que vivemos em um mundo onde podemos ter lado a lado sociedades que vivem em uma cultura que poderíamos entender como medieval, sociedades que vivem em uma cultura moderna e sociedades que vivem uma cultura pós-moderna¹⁸. Ao mesmo tempo, um mesmo indivíduo pode, em uma situação ou outra de sua vida, participar de práticas específicas de cada uma dessas culturas. Quer dizer, uma criança de uma das escolas estudadas, por exemplo, em determinada situação pode estar completamente imbricada em uma prática cultural tida como moderna – seja na igreja da qual participa¹⁹, seja na escola onde está todos os dias – e em outro momento pode estar compartilhando, fazendo parte, de práticas culturais tidas como pós-modernas – como, por exemplo, tornar seu corpo espetacular para fazer parte do mundo das visibilidades. Se tomarmos o próprio corpo, podemos dizer que ele é constante nas diversas culturas (medieval, moderna e pós-moderna e tantas outras), mas os

¹⁷ O fato de eu utilizar a palavra “materiais” para algo que usualmente é chamado de dados, não significa necessariamente a materialidade do que foi coletado. Determinadas práticas observadas nas escolas e fora delas não possuem uma materialidade, mas ao escrever, utilizar fotografias e comunicações publicitárias para falar sobre essas práticas, atribuo-lhes uma materialidade.

¹⁸ Tomo culturas medievais, modernas e pós-modernas como exemplos por considerar que elas fazem parte de alguns entendimentos amplamente compartilhados em nossas sociedades.

¹⁹ Não quero dizer que as instituições citadas – igreja e escola – também não possam proporcionar a vivência de práticas culturais tidas como pós-modernas. Basta lembrar a proliferação de religiões que possuem canais de televisão, permitindo que seus fiéis fiquem conectados a elas 24h contínuas.

significados que são atribuídos a ele, as práticas das quais esse corpo/indivíduo participa, mudam de cultura para cultura. Desse modo, o que me interessou dentro das escolas estudadas foi a participação das crianças na cultura pós-moderna, especialmente no que tange à organização e ao posicionamento dos indivíduos em relação ao consumo. Fora das escolas, o que me interessou foram aqueles materiais que considere que pudessem fazer parte, compor e expressar a cultura pós-moderna.

Ressalto que faço um exercício de exemplificação com culturas medievais, modernas e pós-modernas, mas inúmeras outras alternativas seriam possíveis, pois os limites para o entendimento dessas culturas não são rígidos. Contudo, pode-se apontar diferenças entre elas, uma vez que é a diferença que significa e não a semelhança. Nesse sentido, destaco que uma das grandes diferenças relativas à cultura pós-moderna diz respeito às modificações nos próprios processos de significação. Ou seja, as condições do mundo contemporâneo (marcadas principalmente pela tecnologia, pela mídia e pelo consumo) alteraram os processos de produção, circulação e consumo de significados, gerando uma cultura distinta daquela de outros tempos. Tal condição tornou a cultura central em todos os aspectos da vida humana “[...] não porque ocupe um centro, uma posição única e privilegiada, mas porque perpassa tudo o que acontece em nossas vidas e todas as representações que fazemos desses acontecimentos” (VEIGA-NETO, 2003b, p. 6). Nessa cultura as coisas não possuem um único lugar²⁰, os objetos e as pessoas não são mais isto ou aquilo, mas isto, aquilo e mais aquele outro²¹. Nela é difícil fazer previsões e traçar metas a longo prazo, pois os artefatos e seus significados mudam muito rapidamente. Além disso, na pós-modernidade, conforme Sennett (2006), para os indivíduos prosperarem em relação ao trabalho, eles devem ser tolerantes à

²⁰ Uma cultura que parece não poder ser expressa somente por meio de palavras. E, por isso, sobre as possibilidades das coisas serem uma e muitas ao mesmo tempo, ver anexo I.

²¹ Nesse caso, o filme *Crash – No Limite*, dirigido por Paul Haggis, é muito interessante para pensar essas questões, pois os personagens na trama do filme não são bons ou maus, eles são bons e maus, capazes em dado momento de praticar um ato de solidariedade e, em outro momento, praticar um ato de brutalidade.

fragmentação, fazer várias coisas ao mesmo tempo, viver na desordem, permitir que o passado fique para trás para aprender sempre coisas novas, migrar rapidamente de uma tarefa para outra, de um lugar para outro. Essas características não compreendem apenas os trabalhadores de nossa época, mas dizem respeito também aos consumidores dos tempos atuais. Dito pelo próprio Sennett (2006), as características dos produtores mais se assemelham “[...] à do consumidor sempre ávido de novidades, descartando bens antigos, embora ainda perfeitamente capazes de ser úteis, que à do proprietário muito zeloso daquilo que já possui” (p. 14). Essa cultura também desqualifica as formas de vida que não se inscrevem no universo midiático, de consumo e tecnológico²², e ininterruptamente “[...] alimenta a insatisfação do eu *consigo mesmo*” (BAUMAN, 2007, p. 19).

Essa cultura se caracteriza pela descontinuidade, pela efemeridade, pela descartabilidade, pela instantaneidade, pela transitoriedade, pela constante mudança, pois o que passa a importar é o momento presente, o tempo presente. Na cultura pós-moderna prevalece o fluxo de imagens, de saberes, de mercadorias, de representações, de pessoas, de desejos, de pensamentos, de dinheiro e de tantas outras questões. Ela “funciona” como fluxo, ultrapassa fronteiras e corrói o pensamento binário. Já não há como pensar por meio de dois pólos (ou por meio de fronteiras), pois um fluxo está o tempo todo “circulando”, sendo modificado e constituído por múltiplos elementos. Essa cultura também se caracteriza pelo excesso de ofertas, pela obsolescência praticamente instantânea dos objetos, pelas constantes novidades e pela busca infinita e inatingível da satisfação.

O pós-modernismo assume as feições de um empório de estilos, e os espaços dos grandes aglomerados urbanos são como labirintos saturados por marcas, imagens, fulgurações, acontecimentos, performances, espetáculos. (COSTA, 2006d, p. 180)

²² Ver anexo II onde consta uma comunicação publicitária que desqualifica as formas de trabalho e de vida que não se inscrevem no universo tecnológico.

Concordam em vários aspectos sobre essa forma de entender a cultura pós-moderna autores como Bauman (1999a, 1999b, 2001, 2005, 2006), Harvey (1993), Jameson (2004; 2006), Sarlo (2000), Canclini (1999, 2003), Sennet (2004; 2006) e Costa (2006a, 2006d, 2007c).

O capítulo *Falando de infância em novas configurações culturais* procura evidenciar como, na contemporaneidade, a infância tem sido produzida culturalmente de forma a tensionar muitos significados e sentimentos de infância modernos e colocar em circulação outros significados e sentimentos de infância que poderíamos chamar de pós-modernos. Em seu estudo, Bujes (2006d) também considera que as formas tradicionais de significar os sujeitos infantis têm sofrido consecutivos abalos e questionamentos nos tempos atuais. Utilizo então as práticas da *representação, identidade, produção, consumo e regulação*, propostas por Du Guy et al. (1997), para entender como se dá a produção cultural da infância na contemporaneidade. Constituo o que entendo, o que chamo de infância pós-moderna, considerando como ela tem sido representada no mundo contemporâneo e alguns dos ditos sobre ela – “ditos” dos autores citados anteriormente e da própria cultura pós-moderna. Assim, ao trabalhar com a infância como objeto de estudo, durante toda a tese, procuro trabalhar em dois focos. O primeiro deles diz respeito à prática da representação, das discursividades, das narrativas, tanto sobre a infância pós-moderna quanto sobre as condições culturais pós-modernas. O segundo foco diz respeito a visibilizar como as crianças das escolas estudadas vivem a infância nas condições culturais pós-modernas nas quais têm sido produzida uma infância pós-moderna. É mais especificamente desse segundo foco que trata o capítulo quatro, *Crianças que vão à escola no início do século XXI*.

Em *Sensibilidades pós-modernas*, ocupo-me em refazer e problematizar os caminhos que possibilitaram a produção dos dados, dos materiais que compõem o *corpus* desta pesquisa. Inspiro-me em autores como Simon Gottschalk (1998), Clifford Geertz (1989; 1992), Gilberto Velho (2003), Teresa Pires do Rio Caldeira (1988) e

Teresa Maria Sena de Vasconcellos (1996), os quais, ao considerar as modificações no mundo contemporâneo, apontam para a necessidade de se desenvolver formas de pesquisar que sejam sensíveis à nossa época, o que talvez pudesse ser entendido como uma mudança de sensibilidade nos modos de fazer pesquisa. Considero uma das sugestões apontadas por Gottschalk, que diz respeito ao pesquisador saber quem é, que posição ocupa nos modos de fazer pesquisa, de forma a ser possível exercitar a auto-reflexividade. Para tanto, descrevo como algumas das diferentes posições que ocupei durante o período da pesquisa – professora, pesquisadora, fotógrafa e consumidora – tiveram implicações na produção dos materiais que compõem o *corpus* da tese e, conseqüentemente, nas análises realizadas.

O capítulo *Crianças que vão à escola no início do século XXI* procura visibilizar de que forma as crianças pobres das escolas estudadas vivem a infância hoje, distanciando-se cada vez mais dos significados atribuídos à infância da Modernidade e aproximando-se dos significados sobre a infância postos em circulação no mundo atual. Segundo o argumento de Bujes (2006d), o que se denomina de crianças modernas está profundamente relacionado a um

[...] conjunto de condições históricas e sociais marcadas por injunções de poder e de saber, o que reforça crenças pós-estruturalistas do pensamento contemporâneo de que a produção de subjetividades infantis esteve atrelada nestes últimos séculos a certos imperativos de poder que lhes inculcaram determinados traços, marcas, direções... (p. 219)

Neste capítulo procuro mostrar como as condições culturais do mundo contemporâneo promovem determinadas formas de ser criança e de viver a infância em algumas escolas do município de Porto Alegre. Ou seja, considero como as condições culturais contemporâneas, marcadas por injunções de poder e de saber, produzem determinadas subjetividades infantis que chamo de pós-modernas. Faço esse movimento não no sentido de causa e conseqüência, mas no sentido de que as condições culturais contemporâneas produzem efeitos na forma de ser criança e de viver a infância, promovendo novas formas de ser aluno.

Por fim, em *Educar uma infância líquida...* exploro as condições culturais do mundo pós-moderno, os novos significados sobre a infância contemporânea e as formas com que as crianças das escolas estudadas vivem esse período narrado como próprio delas – novas identidades e subjetividades infantis – para discutir algumas implicações para o campo da educação.

Cabe ainda considerar que não pretendi trabalhar exaustivamente com cada uma das questões de pesquisa mencionadas anteriormente, tampouco tive a pretensão de esgotá-las no sentido de abarcar todas as respostas que cada pergunta pudesse suscitar. Pretendi apenas trabalhar com algumas das muitas possibilidades analíticas apontadas por aquelas questões.

Capítulo 1



CONDIÇÃO PÓS-MODERNA, MÍDIA E CONSUMO

Sei dos riscos que corro ao escolher como um dos eixos de meu trabalho a condição pós-moderna, um estado da cultura tão complexo e polêmico quanto as expressões que o nomeiam. Mesmo assim, fiz essa escolha porque não consigo mais olhar para a educação escolar sem considerar as condições sob as quais vivemos hoje. Penso que essa busca por entender a presença da pós-modernidade na escola, uma instituição notadamente moderna, pode, de alguma forma, colaborar para o debate atual sobre as inquietações perturbadoras relativamente à educação escolar.

Considero importante destacar que foi nas leituras sobre os Estudos Culturais e a Pós-Modernidade que meu problema de pesquisa tomou forma e esta tese foi pensada e composta. Atualmente sinto que não posso desconsiderar certas questões relativas a esses campos, tanto nesta pesquisa, quanto em meu trabalho como professora. Além disso, as questões que formulei “[...] e que determinam os caminhos a serem seguidos no processo de pesquisa são indissociáveis das formulações teóricas, de um particular conjunto de conceitos e relações extraído de um ou vários autores, que funcionam como arcabouço da prática de pesquisa” (SOMMER, 2005, p. 73). Fui, de certo modo, desafiada, influenciada e inspirada pelos discursos do campo dos Estudos Culturais e pelas análises da Pós-Modernidade. Por meio deles, tive possibilidade de pensar sobre muitas questões de forma diferente da qual eu pensava antes, e passei a me preocupar não mais em entender o mundo real, ou buscar a “verdadeira” realidade, mas em entender como se pensa tudo isso. Como argumenta Veiga-Neto (2002), “Em suma, o que importa não é saber se existe ou não uma realidade real, mas, sim, saber como se pensa essa realidade” (p. 31). O modo pós-moderno de pensar a realidade muito tem me interessado e feito sentido nas escolas onde realizei esta pesquisa e no ambiente escolar no qual atuo. Tomo como referência a afirmação de Veiga-Neto (2002) para abordar algumas das formas como o

pensamento pós-moderno e os Estudos Culturais consideram a “realidade” do mundo contemporâneo.

Ao me movimentar nesses dois campos, pondero uma das questões formuladas por Follari (2000), relativamente ao próprio título do artigo que escreveu. Trata-se da seguinte questão: estudos sobre pós-modernidade e estudos culturais: sinônimos?²³ O autor responde negativamente a essa questão e afirma que os Estudos Culturais têm se ocupado da análise das atuais condições culturais e políticas, considerando a pós-modernidade, mas não teorizando sobre ela. O pensador esclarece que os Estudos Culturais são estudos do que há no pós-moderno, porém não “sobre” o pós-moderno. De certa forma, ele critica os Estudos Culturais por não teorizarem sobre a pós-modernidade, ressaltando que, na América Latina, quando se fala em pós-modernidade, é possível identificar pelo menos duas vertentes diferenciadas:

Uma delas refere-se ao tratamento dos “sintomas” do pós-moderno, suas manifestações culturais: remete principalmente à análise das novas sensibilidades, aos modos de constituição das identidades, à dissolução das tradições, aos efeitos da mídia, à aparição das tribos urbanas e fenômenos de parecido teor. A outra se inscreve melhor no plano da filosofia e nada mais, ou da filosofia política: tenta tipificar em termos teóricos o significado dos novos tempos históricos, discutindo questões como a desaparecimento do sujeito no sentido cartesiano e as novas oportunidades epocais constituídas na subjetividade leve, além dos efeitos políticos do apagamento da projetividade moderna. (FOLLARI, 2000, p. 1)

Embora Follari também critique essas duas vertentes, ao afirmar que ambas são incompletas e que uma deveria englobar a outra, percebo que minha tese também possui maior sintonia com a primeira vertente.

²³ As traduções realizadas do espanhol para o português, ao longo da tese, são de minha responsabilidade.

1 – Sobre o “pós-moderno”

O termo *pós-moderno* (e seus correlatos: pós-modernidade, pós-modernização e pós-modernismo) é polêmico e problematizado por autores que se ocupam em descrever e analisar a contemporaneidade. Não seria produtivo, para esta tese, trabalhar exaustivamente com as diversas e polêmicas definições do termo. Ao mesmo tempo, é relevante abordar alguns dos usos e entendimentos desse termo – e também as opções de muitos autores por não utilizá-lo – porque colaboram para fornecer indicativos sobre os entendimentos da condição cultural que vivemos.

Dentre as discussões realizadas, muitas delas dizem que o termo não seria apropriado para descrever a contemporaneidade em função do prefixo *pós*, o qual remeteria a uma ruptura com a modernidade. Outras giram em torno do entendimento de período histórico e questionam se pós-modernidade seria uma periodização ou uma condição cultural particular. Outras ainda dizem respeito ao que o termo remeteria, abarcaria, em termos de configurações do próprio mundo. A questão é que há muitos desacordos em relação ao que o termo possa designar, ao mesmo tempo em que há aproximações entre as análises realizadas por autores que se ocupam em entender o mundo contemporâneo.

Lemert (2000) realiza uma discussão em torno do termo e diz que, se esse termo se refere a algo, esse algo tem a ver com o não-cumprimento das promessas da Modernidade. Ele afirma haver evidências, para a maioria das pessoas, de que não há motivos para depositar esperanças de que o mundo estaria melhorando. As crenças modernas no progresso humano e em melhorias sociais estariam sendo abaladas pelas configurações do próprio mundo. O argumento do autor é que o mundo mudou, e o pós-modernismo diz respeito a uma interrogação acerca dessas mudanças, e por isso mereceria um lugar entre as teorias sociais razoáveis sobre a atual situação.

Lyotard (1989) parece ter introduzido a locução *condição pós-moderna*, em seu livro *La condition postmoderne*, publicado em 1979, para expressar a incredulidade diante das metanarrativas constituídas pela modernidade. Segundo ele, estaríamos vivendo uma condição que encaminha para o fim dos grandes sistemas explicativos e totalizantes. Ele põe em questão as verdades universais, considerando a pluralidade do mundo (bem como as próprias catástrofes político-econômicas, como as guerras mundiais), e argumentando que é por meio de jogos de linguagem que se constituem verdades. Uma vez que a linguagem é capaz de instituir verdades, conhecimentos válidos, ele declara que devemos considerar que as novas tecnologias da comunicação afetam a forma como o conhecimento é produzido e a forma como ele circula. As novas configurações no modo de produzir verdades colaborariam, dentre outros fatores, para desestabilizar os grandes sistemas explicativos e totalizantes.

Segundo Lipovetsky (2004a), o termo *pós-moderno* entrou em voga a partir do final dos anos setenta e pretendeu qualificar o estado cultural das sociedades, considerando que tal estado era muito diferente dos que o precediam. Embora ele considere que um dos méritos desse termo é destacar a mudança de direção, que ocorre em profundidade no modo de funcionamento social e cultural das sociedades democráticas avançadas, ele coloca em suspensão esse termo uma vez que, para esse autor, tal termo pressupõe o fim da modernidade. Considera que esse termo foi importante durante determinado tempo (ele próprio o utilizou em seu livro *A Era do Vazio*²⁴) para discutir as condições de um mundo que já não era mais o conhecido mundo moderno, mas argumenta que a pós-modernidade deve ser entendida como período de transição para *Os Tempos Hipermodernos*. A tese que ele desenvolve é a de que as características da modernidade foram, sim, abaladas, sacudidas e modificadas (e foi esse o estágio de transição que o termo pós-moderno abarcou), mas não desapareceram. Pelo contrário, assumiram o seu estado mais elevado, o seu mais alto grau, configurando uma sociedade *hiper*, uma sociedade em que prevalece o impulso

²⁴ Lipovetsky (1989), cf. ref. bib.

da cultura individualista centrada no eixo cultural do presente, no qual a lógica é o excesso e o extremo. Hiperconsumo, “Hipercapitalismo, hiperclasse, hiperpotência, hiperterrorismo, hiperindividualismo, hipermercado, hipertexto – o que mais não é hiper? O que mais não expõe uma modernidade elevada à potência superlativa?” (LIPOVETSKY, 2004a, p. 53). A obesidade seria o próprio símbolo corporal dessa sociedade *hiper*.

Já Bauman (2003b), em uma de suas entrevistas, diz que parou de utilizar o termo pós-moderno (o qual consta em quatro títulos de seus livros) devido às incontáveis tentativas de esclarecer uma confusão semântica entre pós-modernidade e pós-modernismo. O primeiro termo significaria uma sociedade, uma condição humana, enquanto o segundo diria respeito a um modo de ver o mundo. Então, para falar das condições de vida do mundo contemporâneo, esse autor cria o termo *Modernidade Líquida*, uma vez que considera “fluidez” e “liquidez” metáforas adequadas para “[...] captar a natureza da presente fase, *nova* de muitas maneiras, na história da modernidade” (BAUMAN, 2001, p. 9). O autor utiliza esse termo ao expor as condições de uma época em que praticamente nada mais é sólido, nada mais mantém a mesma forma, fixada em um espaço, durante longo tempo. Ele argumenta que a modernidade se ocupou em derreter os sólidos pré-modernos em estado adiantado de desintegração para então inventar sólidos duradouros, que fossem confiáveis e garantissem um mundo previsível e conseqüentemente administrável. Em relação a essa solidez, um dos exemplos usados pelo autor, citando o economista Daniel Cohen, da Sorbonne, diz respeito ao trabalho. Na fase sólida da modernidade, o indivíduo, ao entrar em uma empresa como a Ford, sabia exatamente quais os passos que deveria dar, quais os caminhos que deveria seguir para mudar de posto sucessivamente até atingir o mais alto grau dentro da empresa e, é claro, isso poderia levar uma vida. Ou então o funcionário poderia optar por fazer sempre a mesma coisa e ter a quase certeza de que permaneceria no mesmo posto durante anos. No entanto, na atualidade, o “derretimento dos sólidos” não ocorre de forma a colocar

outros mais duradouros em seu lugar, não pretende construir uma nova ordem para substituir velha ordem defeituosa, mas adquire novos sentidos. O que acontece no mundo contemporâneo é o “derretimento” das próprias forças que pretendiam gerar e manter a ordem. Dessa forma, o que é “derretido” não se transforma em outro sólido, mas permanece em estado fluido, seu “futuro” é a própria liquefação. “Os fluidos não se atêm muito a qualquer forma e estão constantemente prontos (e propensos) a mudá-la; assim, para eles, o que conta é o tempo, mais do que o espaço que lhes toca ocupar; espaço que, afinal, preenchem apenas ‘por um momento’” (BAUMAN, 2001, p. 8). Em relação ao trabalho, por exemplo, ele já não é mais fixo a um lugar e também não fixa mais as pessoas a esse lugar. “Hoje o capital viaja leve – apenas com a bagagem de mão, que inclui nada mais que pasta, telefone celular e computador portátil” (BAUMAN, 2001, p. 70). O termo *Modernidade Líquida* é empregado pelo autor de modo a nos remeter às condições culturais contemporâneas marcadas pela incerteza, a ambivalência, entre outras dimensões.

Jameson (2004) usa o termo *pós-modernismo* e o entende como *a lógica cultural do capitalismo tardio*, ressaltando que as mudanças ocorridas a partir da segunda metade do século XX afetam também a esfera do cotidiano e da cultura. Ele destaca que o termo *capitalismo tardio* é utilizado para dar uma idéia de continuidade em relação ao que o precedeu, uma vez que o termo pós-moderno seria problemático porque pressupõe uma ruptura com a modernidade. Destaca que *pós-moderno* não é seu termo favorito, e procura variar usando expressões que considera sinônimos como *capitalismo multinacional*, *sociedade do espetáculo ou da imagem*, *capitalismo da mídia* e o próprio *sistema mundial*.

Muitos autores que analisam as condições do mundo contemporâneo (considerando-o principalmente pós-Segunda Guerra Mundial), lançam mão de outros termos para desenvolver suas teses de que o mundo está mudando notavelmente. Muitos desses termos, inclusive, dizem respeito às obras mais conhecidas e discutidas desses autores. É o caso de *Sociedade do Consumo* de

Baudrillard (1991), *A Sociedade do Espetáculo* de Debord (1997) e *A Sociedade Transparente* de Vattimo (1989).

Ao mesmo tempo existem questionamentos que problematizam a própria existência de um mundo puramente moderno. Esse é o caso da obra *Jamais fomos modernos*, de Latour (1994). O estudioso considera que a visão moderna de mundo se assenta sobre processos de separação que pretendem gerar a pureza. Como consequência dessa forma de operar, desses tratamentos seletivos, ocorre a proliferação dos híbridos. Dito de outra forma, a perspectiva moderna pretende explicar tudo, mas deixa de fora a maior parte: “[...] os híbridos, os monstros, os mistos cuja explicação ela abandona são quase tudo, compõe não apenas nossos coletivos mas também os outros, abusivamente chamados de pré-modernos”. (LATOUR, 1994, p. 51). Segundo o autor, jamais teríamos entrado em uma ordem moderna na qual reinaria a pureza absoluta. Uma dimensão não moderna estaria presente o tempo todo. A tese de Latour é interessante para pensar que muitas das configurações do mundo contemporâneo estão presentes no que se chama de modernidade, mas é nas problematizações e análises pós-modernas que se coloca em foco a existência e as implicações dessas configurações.

Enfim, não é possível aglutinar, colocar esses e outros autores que se ocupam em analisar o mundo contemporâneo sob o mesmo “guarda-chuva”, o mesmo rótulo, a mesma categoria. No entanto, realizar movimentos de distanciamento, aproximações e articulações entre eles me parece ser bastante produtivo. Uso aqui o termo articulação no sentido proposto por Du Gay et al. (1997), ou seja, como o “[...] processo de conectar elementos díspares para formar uma unidade temporária” (p. 3). Desse modo, mesmo considerando os desacordos e diferenças, os autores que utilizo ao longo desta tese compartilham pontos comuns, e talvez o principal deles diga respeito justamente a considerar que o mundo mudou de tal forma que é preciso descrever e analisar essas mudanças. É preciso inclusive promover novas formas de nominá-lo. Dentre as articulações possíveis, uma que me interessa em particular é como os autores escolhidos consideram a mídia e o consumo como

contundentes e centrais na constituição do mundo contemporâneo. Outra aproximação possível, e que talvez até possa ser pensada como uma espécie de consenso entre a maioria dos autores que se ocupam em pensar o mundo de hoje, diz respeito às relações que estabelecem com o moderno. Harvey (1993) acredita inclusive que “[...] o único ponto de partida consensual para a compreensão do pós-moderno reside em sua possível relação com o moderno [...]” (p. 20). Parece-me que esses autores analisam a sociedade contemporânea relacionando-a com o moderno, o que interessa ao presente trabalho, na medida em que é na relação com o que se entende por infância moderna que se constitui, ao longo desta tese, o que chamo de infância pós-moderna.

Tendo presentes as discussões polêmicas em relação ao termo *pós-moderno*, ainda assim assumo a opção – explícita já no título da tese – por sua utilização. Esclareço as razões de tal opção, uma vez que também considero esse termo um tanto quanto problemático, principalmente em relação à acepção que remete à ruptura com a modernidade. Fiz essa escolha por vários motivos. O primeiro deles é que, como destaca Jameson (2006), esse termo foi propício para aglutinar grande número de fenômenos que antes eram independentes, sendo possível inclusive relacioná-los. Outro motivo é que o pós-moderno foi (e é) um neologismo reconhecido em escala mundial (é claro, com múltiplas interpretações e diferenças), estando presente, em alguma medida, no nosso cotidiano. Ouve-se esse termo em uma ou outra situação rotineira, mesmo que não se tenha uma idéia precisa sobre o que ele possa abarcar; ele pode ser fácil e rapidamente reconhecido. Essa escolha também está relacionada ao fato de que as discussões sobre as modificações ocorridas no que se entende por modernidade quase não têm acontecido no âmbito da educação escolar. Ao mesmo tempo compartilho a opção de Jameson (2004) em não me deter na utilização apenas do termo pós-moderno, mas fazer uso de outras expressões, propostas por diversos autores, para dar conta da complexidade de pensar o mundo que aí está. Além dessas razões, entendo que os significados não

estão contidos *a priori* no termo *pós-moderno* e são produzidos por meio da linguagem. Então aqui me utilizo da linguagem – do que foi dito por tantos – para produzir os significados sobre o mundo contemporâneo que avaliei relevantes para esta tese. Ao longo do estudo minha intenção não foi definir o que é “mesmo” a condição pós-moderna. Procurei apenas usar o que de cada autor me foi útil para compor a tese que desenvolvo, esboçando, com a ajuda desses autores, o meu próprio modo de entender o mundo contemporâneo, o qual opto, como já disse, por chamá-lo de pós-moderno.

Para iniciar o compartilhamento sobre o entendimento das configurações culturais contemporâneas, talvez pudéssemos concordar que pós-modernismo é “[...] apenas o nome em voga de uma complicada série de invenções culturais e teóricas, cada uma das quais foi um ajuste às realidades do mundo na segunda metade do século XX” (LEMERT, 2000, p. 39). Eu acrescentaria ainda que cada uma dessas invenções colabora na constituição do próprio mundo. Um mundo em que

[...] estão sob suspeita aquelas concepções que deram sustentação à Modernidade, entre elas: a suposição de uma ordem universal; um modelo de racionalidade (o ocidental); uma idéia de sujeito (o sujeito poderoso); as metanarrativas (grandes sistemas explicativos e totalizantes); a supremacia do Homem (como espécie, como gênero, como medida de todas as coisas); uma cultura (a ocidental) como o lugar privilegiado a partir do qual se inventam e nomeiam as “outras”. (COSTA, 2002a, p. 150)

“Se pós-moderno é o melhor nome para o que está ocorrendo no mundo é algo razoavelmente discutível. Parece-me fora de dúvida que algo forte, profundo e potencialmente de longo alcance está ocorrendo” (LEMERT, p. 19, 2000). No âmbito da educação escolar, há tempos que ouço frases do tipo: “essas crianças de hoje não querem nada com nada”; “não pensam no futuro”; “não são capazes de ouvir e ficar em silêncio um segundo”; “não são capazes de esperar”; “não se interessam por nada”, etc. Não pretendo, neste trabalho, investigar ou justificar tais condutas, mas acredito que elas estão relacionadas à pós-modernidade e às condições que a caracterizam. Se algo forte, profundo e potencialmente de longo alcance está

ocorrendo, deve estar “atingindo” também a escola, uma instituição que é um lugar na cultura.

2 – Sobre os contornos do mundo contemporâneo...

Até meu contato com o campo dos Estudos Culturais e os discursos sobre a Pós-Modernidade, eu apenas vivia sob as condições da pós-modernidade, sem pensar sobre elas. Eu nasci em 1975, já sob essas condições, que se tornaram mais intensas para mim quando, em 1994, saí de uma cidadezinha do interior do Estado do Rio Grande do Sul e vim morar em Porto Alegre, um grande centro urbano. Logo que cheguei aqui, muitas coisas eram novidade para mim (trensurb, aeroporto, corredores para ônibus urbano, cinemas, *shopping centers*, camelôs, etc.), e eu era capaz de demonstrar estranhamento, curiosidade e fazer questionamentos. Com o tempo, isso foi se tornando natural. Já não pensava sobre as antigas novidades ou as questionava, apenas vivia: usava os espaços urbanos, consumia, transitava pela cidade, ia para o trabalho, etc. Assim fui vivendo como se nada de novo ou estranho, nesse sentido, fizesse parte de minha vida. A leitura de autores como Beatriz Sarlo, Frederic Jameson e David Harvey, dentre outros, iniciou o processo de estranhamento desse mundo que antes era “natural”. Comecei a questionar o que havia se convertido em hábito, em costume. Eu percorria o *shopping* parando diante das vitrines, passando tardes dentro dele e consumindo, segundo meu poder aquisitivo, o que eu achava que era necessidade. Nunca havia pensado no *shopping* como um lugar que “[...] constrói novos hábitos, vira ponto de referência, faz a cidade acomodar-se à sua presença, ensina as pessoas a agirem no seu interior” (SARLO, 2000, p. 17).

Trago essas vivências pessoais para dizer que um dos modos possíveis de entender a condição pós-moderna diz respeito a lançar um olhar sobre as grandes cidades como fazem Jameson (2006, 2004) e Harvey (1993) ao analisarem a arquitetura e os projetos urbanos. Para falar da condição de vida contemporânea,

Bauman (2006) também utiliza as cidades, pois elas teriam se convertido em depósito de problemas de origem mundial. Outro modo possível, dentre tantos, diz respeito a analisar artefatos culturais como o cinema e a arte, como fazem Jameson (2004) e Harvey (1993). O modo como escolhi entender a condição pós-moderna diz respeito a lançar um olhar, minimamente, sobre mídia e consumo buscando entender a forma como operam na produção da cultura e do próprio mundo contemporâneo. Fiz essa opção porque inúmeros autores têm discutido, evidenciado e problematizado as implicações contundentes e assustadoras da mídia e do consumo nas modificações da face do mundo. Além disso, a pesquisa de Costa (2004) já apontava para a presença visível e gritante da mídia e do consumo nas escolas onde sua pesquisa estava sendo realizada. Embora eu dedique seções específicas para discutir mídia e consumo, devo dizer que essas dimensões compõem o próprio emaranhado do mundo contemporâneo e por isso estão presentes tanto neste capítulo quanto ao longo de toda a tese.

Uma das grandes modificações que têm configurado o mundo contemporâneo de modo distinto daquele da modernidade diz respeito à centralidade da cultura em nossas vidas. Vivemos uma condição em que “[...] o impacto das revoluções culturais sobre as sociedades globais e a vida cotidiana local, no final do século XX, parece tão significativo e abrangente que justifica a afirmação de que a substantiva expansão da ‘cultura’ que hoje experimentamos, não tem precedentes” (HALL, 1997a, p. 23). Tal explosão da cultura é atribuída (DU GAY et al., 1997) a duas razões particulares. A primeira delas está relacionada a questões de conhecimento, uma vez que a cultura passou a ocupar posições mais relevantes nas ciências sociais. Ela deixou de ser vista como um reflexo de outros processos – econômico ou político – e passou a ser considerada como constitutiva do mundo. A segunda diz respeito à crescente importância de práticas culturais e institucionais em cada área de nossas vidas sociais.

São vários os fatores que integram essas duas principais razões que promovem a centralidade da cultura. Entre eles estão os avanços na tecnologia, principalmente no campo da informação, que têm modificado os meios de produção, circulação e troca cultural, conferindo à cultura papel central e constitutivo em todos os aspectos da vida social (HALL, 1997a). As modificações nas cidades, nos mercados, nos vínculos tecnologia-cultura e os deslocamentos de população (CANCLINI, 1999) também são alguns dos fatores que vêm configurando esse estado atual da cultura a que se tem chamado pós-moderno.

Yúdice (2004) discute e argumenta sobre uma nova forma da cultura operar na contemporaneidade, a qual ele chama de *a cultura como recurso*. Um recurso que como qualquer outro (os recursos naturais, por exemplo) precisa ser gerenciado para resolver problemas que antes eram especificamente resolvidos por meio da economia ou da política. Dito de outra forma, o uso da cultura como recurso pode ser, para fins de melhoramento, tanto sociopolítico quanto econômico: “[...] agora se invoca a cultura para resolver problemas que anteriormente pertenciam ao âmbito da economia e da política” (YÚDICE, 2004, p. 40). No entanto, o autor não considera a recíproca permeação da cultura e da economia apenas como mercadoria (o equivalente de um instrumento para atingir um fim), mas como modo de cognição e de organização social específico da sociedade contemporânea. Ele utiliza o argumento de que a globalização acelerou a transformação de tudo em recurso (incluindo os seres humanos), e a transformação específica da cultura em recurso seria o principal componente do que poderia se definir como uma *episteme pós-moderna*. Ocorre uma espécie de inversão: se investe na cultura não para promovê-la, mas para obter vantagens como, por exemplo, a difusão das marcas. Ao mesmo tempo, a manutenção e a produção da cultura dependem desses investimentos. Os investimentos se limitam a setores específicos da cultura, os que são capazes de atingir, por exemplo, determinado número de pessoas ou que podem gerar incentivos fiscais, valor publicitário ou a transformação de uma atividade não-

comercial em atividade comercial. Yúdice (2004) considera que a maior distribuição de bens simbólicos no comércio mundial (filmes, música, TV, etc.), aliada ao fato de que a autoria desses bens pertencem a produtores e distribuidores, têm dado à esfera cultural um protagonismo maior do que em qualquer outro momento da história da modernidade.

Um exemplo singular sobre em que consiste a cultura como recurso, no que diz respeito especificamente à sua instrumentalidade, refere-se ao marcador de livros do McDonald's distribuído na feira do livro de Porto Alegre, em 2004. Segundo a Câmara Rio Grandense do Livro, cerca de 1,9 milhão de pessoas visitaram a 50ª Feira do Livro de Porto Alegre²⁵, durante a qual os marcadores foram distribuídos. Nesse marcador estava escrito: "Asteróide Espaço de Integração dos meninos de rua na Feira do Livro." Provavelmente não foram muitos os meninos de rua que circularam no espaço Asteróide²⁶ existente na feira do livro, e também é provável que não era a eles que estava direcionada a publicidade sobre os lanches no verso do marcador. Ao investir na feira do livro através da distribuição de marcadores, e provavelmente através da montagem da estrutura do espaço Asteróide, essa empresa associou sua marca a meninos de rua, buscando chamar atenção para o fato de que está preocupada com questões sociais. Ao mesmo tempo, talvez, a Feira do Livro só tenha tido esse espaço, chamado Asteróide, e um número maior de marcadores de livro, porque recebeu investimento de uma empresa específica, a McDonald's.

A cultura é central nas mais diversas áreas e funciona como recurso, tornando-se cada vez mais um terreno de disputas. Essas especificidades em relação ao modo da cultura operar, e a sua centralidade na contemporaneidade, configuram a própria condição cultural pós-moderna. Se antes as disputas ocorriam em campos específicos como a economia e a política, agora, cada vez mais, elas se concentram no campo da cultura. Muitas disputas ocorrem, por exemplo, em relação às formas de

²⁵ Disponível em: <<http://www.abtg.org.br/index.aspx?codonot=95>>. Acesso em: 30 jan. 2005.

²⁶ Espaço Asteróide era um espaço coberto que continha computadores e material para desenho, localizado na área infantil da 50ª Feira do Livro de Porto Alegre.

representação. Como é o caso do personagem infantil Bob Esponja (fig. 1), em que as discussões dizem respeito ao modo como ele é representado e seus significados.

Vídeo de Bob Esponja provoca ira de grupo cristão

Washington - Nos calcanhares das vitórias nas eleições para proibir o casamento entre pessoas do mesmo sexo, alguns grupos cristãos conservadores influentes estão voltando suas atenções para um novo alvo: o personagem de desenho animado Bob Esponja.²⁷



Figura 1 – Bob Esponja²⁸

Para esses grupos, o Bob Esponja seria um personagem *gay*, que poderia estar incentivando determinadas atitudes *gays* nas crianças. Foram realizados vários movimentos em torno da tentativa de proibição da circulação do personagem em rede televisiva nos Estados Unidos, e tais movimentos tiveram grande repercussão em vários países. Um exemplo disso é a criação de *sites* para discutir a identidade *gay* do personagem, mostrando que, se em outras épocas, como já disse, as disputas ocorriam em torno de outras questões, agora elas acontecem em relação à cultura. A representação é o próprio lugar da política, dos embates, uma vez que “[...] a cultura não é propriedade de ninguém (como seria o caso na ideologia) mas é um processo estratificado de embates” (YÚDICE, 2004, p. 126). Isso acontece porque “[...] aqueles que precisam ou desejam influenciar o que ocorre no mundo, ou o modo como as coisas são feitas, necessitarão – a grosso modo – de alguma forma ter a ‘cultura’ em suas mãos, para moldá-la e regulá-la de algum modo ou em certo grau.” (HALL, 1997a, p. 40).

²⁷Disponível em: <http://ultimosegundo.ig.com.br/materias/nytimes/1859001-1859500/1859023/1859023_1.xml>. Acesso em: 1 maio 07.

²⁸ As referências correspondentes às figuras apresentadas ao longo dessa tese estão em notas de rodapé. A figura 1 está disponível em: <http://ultimosegundo.ig.com.br/materias/nytimes/1859001-1859500/1859023/1859023_1.xml>. Acesso em: 1 maio 07.

Nesse sentido, a análise realizada por Yúdice (2004) sobre o *funk* carioca mostra como as modificações em torno das representações têm efeitos na regulação da vida das pessoas. Ele demonstra que quando o *funk*²⁹ começou a ser praticado no Rio de Janeiro, logo em seguida, em 1992, ocorreram os arrastões em algumas praias da zona sul da cidade. Como os ônibus utilizados pelos assaltantes eram de favelas, e alguns participantes dos assaltos eram adeptos do *funk*, rapidamente tal estilo musical foi associado como sendo específico de jovens pobres e criminosos. Isso ocorreu de tal modo que os moradores do Rio de Janeiro viam os *funkeiros* como uma ameaça e os bailes *funks* eram constantemente interrompidos por ações policiais que pretendiam dizimar os *funkeiros*. No entanto, com o Projeto Viva Rio e o Projeto Afro Reggae³⁰, se inicia um processo de modificação dos significados que eram atribuídos ao *funk* e aos *funkeiros*. Tratou-se de empreender uma política cultural que investiu no significado, na representação. Procurou-se associar o *funk* à cultura jovem³¹, mostrando que essa é altamente diferenciada e diversa. “Os funkeiros são somente um segmento da juventude brasileira cujas representações estão transformando a paisagem da mídia tradicional”³² (YÚDICE, 2004, p. 181). Aos poucos esses movimentos conseguiram tornar os *funkeiros*, antes imaginados como ameaça poluente, parte da própria cultura da cidade. Na atualidade (2006/2007), inclusive, ir a baile *funk* é parte do roteiro turístico da cidade; inúmeras agências de viagens

²⁹ O *funk* é uma manifestação cultural com origem nos morros e favelas do Rio de Janeiro que mistura sons ritmados produzidos eletronicamente com dança livre. Funkeiros seriam tanto as pessoas que produzem o ritmo quanto os que o cantam e dançam. Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Funk_carioca>. Acesso em: 26 maio 2007.

³⁰ O Projeto Viva Rio compreendia tanto iniciativas governamentais (Governo do Estado do Rio de Janeiro) quanto a sociedade civil organizada na forma de ONG, a mídia e outras associações. O Projeto Afro Reggae foi criado por moradores da favela Vigário Geral na cidade do Rio de Janeiro, visando, dentre outras questões, oferecer alternativas culturais para a população jovem que muitas vezes tem como única alternativa de vida o tráfico de drogas. Fonte consultada: Yúdice (2004), cf. ref. bib.

³¹ Dentre as ações realizadas para modificar os significados em torno do *funk*, o Projeto Viva Rio “espalhou” por inúmeras paradas de ônibus da cidade imagens de *funkeiros* associadas a frases dizendo que eles eram jovens como qualquer outro jovem. Fonte consultada: Yúdice (2004), cf. ref. bib.

³² Dentre essa paisagem midiática do *funk*, despontou, em 2005 a personagem Raíssa, interpretada pela atriz Mariana Ximenes na novela *América*, transmitida pela Rede Globo de Televisão uma jovem burguesa que passou a freqüentar bailes *funk* e a se vestir como uma *funkeira*.

oferecem essa possibilidade em seus pacotes turísticos. É assim que efetivamente a cultura “[...] nos governa – ‘regula’ nossas condutas, ações sociais e práticas e, assim, a maneira como agimos no âmbito das instituições e na sociedade mais ampla” (HALL, 1997a, p. 39). Sublinho, junto com Hall (1997a), que

O que aqui se argumenta, de fato, não é que “tudo é cultura”, mas que toda prática social depende e tem relação com o significado: conseqüentemente, que a cultura é uma das condições constitutivas de existência dessa prática, que toda prática social tem uma dimensão cultural. Não que não haja nada além do discurso, mas que toda prática social *tem o seu caráter discursivo*. (p. 33)

Utilizo-me das palavras desse autor para ressaltar que práticas sociais midiáticas e de consumo são constituídas e constituintes de cultura. Em sua forma discursiva, mídia e consumo operam de forma a criar sistemas de representação e identificação dos quais é difícil não participar. Mídia e consumo produzem, em alguma medida, a cultura cotidiana da qual participamos e assim acabam por regular, de alguma forma, nossas condutas. Não significa que isso ocorra de forma impositiva e que os sujeitos não tenham escolha. O que quero dizer é que mídia e consumo fazem parte da nossa esfera cotidiana de negociação de significados de tal modo que acabamos por constituir uma cultura midiática e de consumo.

Mídia – produzindo cultura e promovendo o consumo

As narrativas e imagens produzidas e veiculadas pela mídia possibilitam a formação de uma cultura comum, ajudam a tecer a vida cotidiana, modelam opiniões, formas de pensar, comportamentos e fornecem parâmetros para as pessoas forjarem suas identidades (KELLNER, 2001). Rocha (2005) menciona que, se em outros tempos a Filosofia era a ciência que contava as histórias do mundo, na contemporaneidade são as narrativas da mídia que têm essa função. São os dados e os fatos apresentados pela mídia que nos comovem, nos posicionam, nos fascinam e compõem parte de nossas vivências cotidianas. A cultura da mídia passou a dominar a vida cotidiana; as pessoas passam grande parte do seu tempo vendo televisão, ouvindo rádio, lendo

revistas e jornais e participando de outras práticas culturais midiáticas (KELLNER, 2001). Muitos preferem, inclusive, viver uma “realidade” mediada, narrada por outros, como quando, ao invés de ir ao estádio, preferem ver o jogo pela televisão (LEMERT, 2000). Ao mesmo tempo é justamente a “realidade” mediada que permite a muitas pessoas viverem determinados acontecimentos que de outra forma não teriam possibilidade de viver.

A mídia tem sido entendida como uma das principais “responsáveis” pelas modificações na face do mundo. Debord (1997) desenvolve o argumento de que a mídia transformou em representação tudo o que era vivido diretamente. As relações sociais entre as pessoas passam a acontecer por meio de imagens, o que ele chama de *A Sociedade do Espetáculo*. Vattimo (1989) também coloca a mídia como central nas modificações do mundo. Desenvolve a tese de que as constantes invenções nos meios de comunicação de massa possibilitaram que múltiplas narrativas, identidades, culturas subordinadas, paisagens e imagens nunca antes vistas, se tornassem visíveis, saíssem do anonimato, colaborando assim para a dissolução, como já anunciava Lyotard (1989), dos pontos de vista tidos como únicos e centrais. Agora se pode ver o que antes nem se imaginava que existia, diz ele, pois vivemos em uma *sociedade transparente*, que redefine inclusive o que seria da esfera do público e do privado. Corroborando sua tese, está a mais recente invenção que permite a “qualquer” mortal tornar-se visível em escala mundial por meio de um simples vídeo caseiro – o *YouTube*, um *site* na internet criado em 2005, que permite a seus usuários assistir e compartilhar vídeos. Tal *site* foi um dos grandes fenômenos da internet no século XXI, rapidamente conhecido e utilizado por milhões de usuários.

As invenções midiáticas desempenharam um papel fundamental para que a cultura perpassasse todas as esferas de nossas vidas.

O crescimento dos meios de comunicação, novos sistemas e fluxos de informação global, e novas formas visuais de comunicação têm tido – e continuam a ter – um profundo impacto nas maneiras como nossas vidas são organizadas e nas formas pelas quais nós compreendemos e nos

relacionamos com os outros e conosco mesmos.³³ (DU GAY et al., 1997 p. 1)

Em relação ao modo como nossas vidas são organizadas, como compreendemos e nos relacionamos com os outros e com nós mesmos, Lipovetsky (2004b) discute como a mídia tem promovido novas formas de sociabilidade. Ele argumenta que os laços comunitários tradicionais estão se rompendo (na noite de Natal não se vai mais à missa, diz o autor, liga-se a televisão), ao mesmo tempo em que a mídia consegue promover grandes reuniões efervescentes, de sentimentos comuns, de participações emocionais em grandes manifestações, como a Copa do Mundo de Futebol. Argumenta que, se a mídia estimula a busca de prazer como um dos objetivos da vida, paralelamente ela também gera insegurança ao colocar em circulação inúmeros temores cotidianos como a violência urbana, a poluição e a obesidade. É por meio da mídia que passamos a ter presente em nossas vidas a possibilidade dos riscos e de certa forma acabamos por calcular probabilidades de tais riscos se tornarem reais. Assim, vamos nos tornando cada vez mais inseguros, inquietos e com medo.

A mídia tem alterado, modificado, os processos de produção, circulação e consumo de significados. Ela tem constituído veementemente as práticas que compõem o circuito cultural – *representação, identidade, produção, consumo e regulação* (DU GAY et al., 1997) – nas quais os significados são produzidos e compartilhados. Como sintetiza o próprio Hall (1997b): “[...] a cultura tem a ver com ‘significados partilhados’”³⁴ (p. 1). Considerando que os significados culturais são estabelecidos através de práticas sociais³⁵ como a própria representação, devo dizer que nas

³³ A tradução desse texto foi realizada por Leandro Belinasso Guimarães, Maria Cecília Braun e Maria Isabel E. Bujes.

³⁴ A tradução desse texto foi realizada por Ricardo Uebel.

³⁵ Entendo por práticas sociais aquelas que produzem significados compartilhados pelas pessoas que delas participam. Por exemplo, as práticas escolares possuem determinados rituais de permissões, espaços, tempos e poderes cujos significados são compartilhados pelas pessoas que ocupam determinadas posições-de-sujeito naquele território. Do mesmo modo, as práticas sociais instituídas

sociedades ocidentais contemporâneas a mídia tem sido uma das principais produtoras das representações que compartilhamos. Ela tem se ocupado em produzir significados amplamente aceitos e compartilhados.

Tomando como exemplo a representação em relação ao corpo, destaco que essa tem se organizado em função do que Sarlo (2000) considera como o mito da beleza e da juventude, pois a beleza e a juventude seriam “sinônimos” de saúde. Lipovetsky (2005) também argumenta que, na contemporaneidade, já não é importante expor a fortuna que se tem, mas parecer jovem e realçar a beleza. Aprendemos o que é ser belo e ser jovem através das representações que mídia e consumo produzem e põem em circulação. Considerando que “[...] quem tem o poder de narrar o outro, dizendo como está constituído, como funciona, que atributos possui, é quem dá as cartas da representação, ou seja, é quem estabelece o que tem ou não estatuto de realidade” (COSTA, 2000, p. 77), devo dizer que quem tem estabelecido o estatuto de realidade no mundo contemporâneo têm sido os grandes conglomerados midiáticos (POSTMAN, 1999).

Steinberg e Kincheloe (2001) consideram que as grandes corporações, incluindo as midiáticas, têm produzido a cultura infantil contemporânea e estabelecido o estatuto do que vem a ser a infância no mundo de hoje. Por meio da mídia, das formas de representação e dos discursos colocados em circulação, criamos parâmetros para avaliar e produzir nosso próprio corpo. Estabelecemos padrões de exigência que acabam regulando e promovendo o consumo de alimentos, de roupas, de procedimentos estéticos ou cirúrgicos para atingir o corpo almejado. Todos compartilhamos, por exemplo, a mesma cultura, os mesmos significados sobre a beleza e a juventude nas sociedades ocidentais.

Lipovetsky (2004b) discute a função normativa da mídia em relação à aparência. Destaca que a imposição de modelos ocorre de forma não obrigatória e,

pela mídia e pelo consumo produzem determinados significados que são compartilhados pelas pessoas que delas participam.

mesmo assim, tem efeitos eficazes. Costa e Silveira (1998) também argumentam que “[...] A ação da mídia sobre nós não se reveste de nenhuma forma de violência; pelo contrário, ela é geralmente prazerosa, contando com a nossa adesão [...]” (p. 350). Penso que é um pouco isso que aconteceu com duas jovens que foram entrevistadas por um programa de televisão. Em um dos quadros do programa *Fantástico* do mês de novembro de 2004, exibido aos domingos pela Rede Globo de Televisão, a atriz Regina Casé fez um comparativo entrevistando duas adolescentes de classes econômicas diferentes. Quando perguntadas sobre os seus desejos de consumo, as respostas foram praticamente idênticas, tanto em relação a roupas, como em relação à estética e aos cuidados com o cabelo e o corpo. Segundo Lipovetsky (2005), nos tempos pós-modernos ocorre a difusão de paixões estéticas e artigos de prestígio, o que proporcionaria a própria democratização dos desejos. As duas jovens, provavelmente, compartilham opções culturais comuns, mesmo que através da televisão. Nessa era do consumo “[...] as identidades se organizam cada vez menos em torno de símbolos nacionais e passam a formar-se a partir do que propõem, por exemplo, Hollywood, Televisa e MTV” (CANCLINI, 1999, p. 14). Essas duas jovens são sujeitadas a “ofertas” culturais muito semelhantes e nesse sentido é importante considerar que a cultura é central “[...] na constituição da subjetividade, da própria identidade e da pessoa como um ator social” (HALL, 1997a, p. 24).

Parece-me que efetivamente estamos vivendo uma cultura comum – a cultura da mídia – que é “[...] dominante hoje em dia; substitui as formas de cultura elevada como foco da atenção e impacto para grande número de pessoas” (KELLNER, 2001, p. 27) e se caracteriza, dentre outras questões, por nos fornecer múltiplas e contínuas opções comuns de consumo. Ela estabelece redes de poder – no sentido foucaultiano: ações sobre ações, e não um centro de poder – na (re)produção e circulação de produtos midiáticos (ROCHA, 2006) e acaba por operar na promoção do consumo. Ela opera dispersando e multiplicando sentidos e consegue manter-se para além do

bem e do mal, visto que são diversos os interesses que perpassam suas mensagens, suas produções e suas recepções (ROCHA, 2005). Costa (2007c) entende que

[...] o termo mídia concentra vários significados. Mídia é o aparato de difusão da informação capaz de produzir e transmitir mensagens (rádio, cinema, televisão, escrita impressa em livros, revistas, boletins, jornais e hoje também o computador, o videocassete, a internet, os meios eletrônicos e telemáticos, inclusive as diversas telefonias). Para além do aparato de difusão, mídia é também o conjunto de artefatos culturais por ele produzido e posto em circulação (filmes, novelas, desenhos animados, noticiários, shows, peças publicitárias, jogos, personagens, personalidades, etc. etc. etc.). Tal conjunto é produtivo no campo da significação, da interpelação e do governo, operando e integrando dispositivos que acionam discursos, práticas, táticas e movimentos em que está implicado o poder. (no prelo)

Um das questões principais, para este estudo, no entendimento de mídia diz respeito ao modo como ela opera produzindo significados e compondo uma cultura infantil. Esse interesse diz respeito ao fato, como já discuti anteriormente, de que a cultura interpela e governa os sujeitos. No caso da cultura infantil produzida pela mídia, ela também opera acionando discursos e práticas que governam os sujeitos infantis das escolas estudadas. Além disso, é importante considerar que a cultura midiática está imbricada com interesses econômicos e por isso funciona também como promotora do consumo.

Na produção de uma cultura comum, a mídia é uma das principais responsáveis por tornar marcas desconhecidas em objetos de desejo global. Uma vez que as imagens midiáticas se deslocam o tempo todo em torno da marca, que é fixa (FONTANELE, 2002), a constante na promoção do consumo pela mídia diz respeito a ofertas de marcas. Ela é uma das grandes possibilitadoras do processo de globalização de marcas, discursos e identidades. Canclini (2003), ao discutir o processo de globalização no qual o dinheiro e a produção de bens e mensagens se desterritorializam, ressalta que “[...] Coca-Cola e Sony estão convencidas de que a globalização não significa construir fábricas por todo o mundo, e sim conseguir se transformar em parte viva de cada cultura [...]” (p. 47). E Klein (2003) aponta para a

formação de aldeias globais, nas quais as ligações se dão por meio de logomarcas na busca pela produção de cidadãos globais. A teia global se dá por meio de logos e produtos através de estratégias midiáticas e de *marketing*.

Em setembro de 2004, ocasião em que estive no 1º *Foro Latinoamericano Memória y Identidad*, em Montevideu, para apresentar um trabalho sobre a presente pesquisa, tive uma vivência que nos remete a essa aldeia global promovida pela mídia enquanto promotora do consumo. Destaco que o consumo é aqui entendido não apenas como o consumo de bens materiais, mas principalmente de representações e significados que promovem processos de identificação.

Logo que cheguei no país vizinho, comecei a observar as ruas das cidades pelas quais passava, as vitrines, as bancas de revistas e jornais, os camelôs da avenida 18 de Julho, os *outdoors*, etc. Fiz isso com a preocupação de investigar se as pessoas entenderiam sobre o que eu falaria ao apresentar meu trabalho, se sabiam, por exemplo, quem eram as Meninas Superpoderosas³⁶. Em resposta, muito mais do que confirmar que conheciam, pude encontrar lá os mesmos artefatos encontrados nas escolas estudadas aqui, como os *chiclets* dos *Power Rangers*. Encontrei crianças nas ruas que circulavam com seus guarda-pós brancos quase até os pés e lenço azul no pescoço. Embora a visível tentativa de torná-los indiferenciados, uniformizando-os, em suas costas estavam as mochilas da Barbie e do Homem-Aranha, em seus cabelos, os adereços das Meninas Superpoderosas.

Com um grupo de colegas visitei um bairro de Montevideu para conhecer uma fortaleza. Começamos a subir em direção à fortaleza, mas acabamos nos perdendo em meio a ruelas. Paramos e tentamos pedir informações para um grupo de quatro meninos. O idioma dificultava a comunicação e não nos entendíamos

³⁶ Personagens de desenho animado de televisão, criação norte-americana. Essas personagens possuem superpoderes e características marcantes: Docinho é briguenta, Florzinha é corajosa e Lindinha é graciosa.

muito bem. Observei, porém, que em suas mãos estavam cartas de *Yu-gi-oh*³⁷, e começamos a conversar sobre o jogo. Mostraram-me as cartas mais fortes do jogo, as mais caras, a seqüência do jogo, a forma de jogar. Perguntei onde compravam as cartas e se podiam jogar na escola, ao que me responderam que jogavam na hora do recreio ou quando terminavam as atividades. Parecia que freqüentávamos as mesmas escolas, embora eu estivesse falando de escolas brasileiras, e eles daquelas onde estudavam no Uruguai. Um menino perguntou por que eu estava interessada nas cartas, e eu expliquei. Então ele correu até sua casa e voltou com uma caixa cheia de cartas de *Yu-gi-oh*, e mostrou-me sua relíquia com entusiasmo e empolgação. Os quatro meninos falavam ao mesmo tempo, cada qual querendo me explicar ou contar algo. Eu conseguia entendê-los e parecia que eles também me entendiam. O idioma já não era mais uma barreira. Fazíamos parte da mesma aldeia global, estávamos ligados por uma teia de significados compartilhados, por ícones comuns. Essa experiência também pode ser relacionada à compressão do tempo-espaço “À medida que o espaço parece encolher numa ‘aldeia global’ de telecomunicações [...]” (HARVEY, 1993, p. 219).

A impressão que tive por alguns instantes foi a de que estava junto aos meus alunos da escola da vila em Porto Alegre e que qualquer um de meus alunos poderia estar ali com aquelas crianças e com elas interagir, mesmo sem falar espanhol. “As logomarcas, por força da onipresença, tornam-se a coisa mais próxima que temos de uma linguagem internacional, reconhecida e compreendida em muito mais lugares do que o inglês” (KLEIN, 2003, p. 22). Nesse caso, não era apenas a logomarca que compreendia uma espécie de linguagem universal, mas os componentes de uma narrativa específica: personagens de cada carta, força das cartas, forma de jogar, etc. Tínhamos aprendido, por meio da televisão, a ser cidadãos da mesma aldeia global, a falar a mesma linguagem universal. A mídia nos ensinara, nesse caso específico, como agir, o que fazer e o que dizer no momento do jogo, operando, portanto, como

³⁷ Baralho de origem japonesa. *Yu-gi-oh* significa “O Rei do Jogo” em japonês. Difundiu-se mundialmente como desenho animado de televisão em 2000.

uma pedagogia cultural (KELLNER, 2001; STEINBERG e KINCHELOE, 2001; SILVEIRA, 2002; FISCHER, 2002; SABAT, 2002; NEULS, 2004; COSTA, 2006b). A pedagogia da mídia atuou em nossas vidas, ultrapassando as barreiras de idade, de gênero e de nacionalidade:

[...] pedagogia da mídia refere-se à prática cultural que vem sendo problematizada para ressaltar essa dimensão formativa dos artefatos de comunicação e informação na vida contemporânea, com efeitos na política cultural que ultrapassam e/ou produzem as barreiras de classe, gênero sexual, modo de vida, etnia e tantas outras. (COSTA, SILVEIRA e SOMMER, 2003, p. 57)

A função pedagógica da mídia ocorre de forma a produzir saberes e produzir os sujeitos que dela participam. A mídia não pode mais ser vista apenas como um veículo de informação, mas também como produtora de “[...] formas especializadas de comunicar e de produzir sujeitos, assumindo nesse sentido uma função nitidamente pedagógica” (FISCHER, 1997, p. 61). Rocha (2005) afirma que a mídia é uma veiculadora mas também é selecionadora e “[...] (re)processadora de variados tipos de discursos, pois, ao transmiti-los, ela também anula, omite, exclui, define e impõe sentidos aos mesmos” (p. 126). Quando o menino de Montevideú questionou sobre meu interesse pelas cartas, de certa forma estava manifestando seu estranhamento pelo fato de eu ser mulher, adulta e compartilhar de códigos produzidos e direcionados pela mídia para pessoas do sexo masculino, pertencentes a uma determinada faixa etária: a infância.

Na foto que segue (fig. 2), os meninos de uma das escolas estudadas, ao jogar *Yu-gi-oh*, tomaram a posição de duelo³⁸, um de frente para o outro. Fizeram uso de movimentos e de expressões verbais idênticos aos dos personagens do desenho chamado *Yu-gi-oh*: “Ativar potência do monstro!” “Meu dragão: choque!” “Eu protegi antes de tu dar o choque”.

³⁸ Expressão utilizada no desenho *Yu-gi-oh* de televisão.



Figura 2 – *Yu-gi-oh*

Mesmo depois de guardarem o jogo e estarem na rodinha, ainda podiam se ouvir as expressões próprias dos personagens televisivos: “Me empresta tuas cartas?” “Eu tenho que ter um duelo com o P lá fora”. “Hein, P, eu vou duelar contigo lá fora”. A sensação era de que aquelas crianças estavam em um universo virtual como personagens do jogo.

[...] as escolas também podem simplesmente ser um outro espaço virtual (LUKE e LUKE, 1990), no interior do qual a influência das experiências de outros espaços pode ser reproduzida de forma ininterrupta e simultaneamente recontextualizada e descontextualizada. (GREEN e BIGUM, 1995, p. 238)

O idioma nacional é (ou quem sabe foi?) um dos grandes responsáveis pela formação de uma identidade nacional. No caso do *Yu-gi-oh*, ao falarmos a linguagem universal aprendida na televisão, ao compartilharmos a mesma cultura (no caso televisiva), ao interpretarmos os mesmos significados, estávamos nos configurando como cidadãos dessa aldeia global. Nessa aldeia parece que as opções culturais estão diminuindo, as crianças vêem e desejam os mesmos produtos, as mesmas marcas, os mesmos ícones. “Cada vez mais, nos últimos quatro anos, nós, no Ocidente, temos vislumbrado outro tipo de aldeia global, onde as diferenças econômicas estão aumentando e as opções culturais diminuindo” (KLEIN, 2003, p. 19). Parece que estamos vivendo a tendência da homogeneização cultural, quer dizer, que “[...] o mundo se torne [torna] um lugar único, tanto do ponto de vista espacial e temporal

quanto cultural: a síndrome que um teórico denominou de *McDonaldização* do globo” (HALL, 1997a, p. 18). Para Sarlo, o único obstáculo contra a homogeneização cultural capaz de ser eficaz são “[...] as desigualdades econômicas: todos os desejos tendem a assemelhar-se, mas nem todos os desejos têm as mesmas condições de realizarem-se” (SARLO, 2000, p. 107). Ao mesmo tempo devo considerar que Hall (1997a) alerta para o fato de que a revolução cultural global não é tão uniforme: é distribuída mundialmente de uma forma irregular. O autor também argumenta que é mais provável a produção de novas identificações globais e novas identificações locais do que uma cultura global e uniforme.

3 – ...ou sobre um mundo sem contornos

Se, por um lado, estamos vivendo um processo de homogeneização cultural (vale lembrar o mito do corpo belo e jovem), por outro temos a possibilidade de viver o apagamento das fronteiras entre a chamada alta cultura e a cultura de massa ou popular. Ao mesmo tempo, Lipovetsky (2005) alerta que não estamos vivendo uma homogeneização de gostos e práticas, mas uma cultura mais fluida. Não precisamos mais ir até o Louvre em Paris para ver o sorriso de Monalisa. Podemos ter um adesivo com a Monalisa colado à porta de nossa geladeira. Podemos viver a “mistura” de uma das grandes expressões da chamada cultura de massa ou popular – o carnaval no Brasil – com uma das grandes expressões da chamada alta cultura – a obra Monalisa, de Leonardo da Vinci³⁹. A infinita multiplicação da imagem da Monalisa faz com que essa obra seja conhecida mundialmente, e o quadro original seja ainda mais valorizado e cobiçado. A reprodução em grande escala é uma das

³⁹ Aqui faço referência à escola de samba Unidos de Viradouro, do Rio de Janeiro, que no carnaval de 2005, desfilou com um carro alegórico composto por vários quadros de Monalisa. O quadro maior era o “original” reproduzido por meio de plotagem (cópia e ampliação de imagem por meio de computador). Os quadros menores modificaram a imagem original mostrando várias tendências da arte, como o surrealismo, às quais o quadro teria resistido. O tema da escola de samba era o Sorriso e todos os componentes da escola passaram por tratamento dentário para fazer jus, inclusive, ao sorriso de Monalisa. Foi um “mutirão” realizado por vários dentistas, segundo comentarista do carnaval transmitido pela Rede Globo de Televisão.

características dessa época do consumo massivo, a era da reprodutibilidade. Mas mais do que reproduzir um original em ampla escala, estamos em uma época em que a imagem dispensa um original. Estamos rodeados por imagens que dizem respeito a outras imagens, compondo um universo de simulacros. A cópia de algo cujo original jamais existiu (JAMESON, 2004) é estampada/comercializada nos mais diversos produtos, como desenhos animados de televisão, cujos personagens “saem” das telas para estampar inúmeras materialidades (figs. 3 a 12).



Figura 3 – Pantufas com as Meninas Superpoderosas



Figura 4 – Meias com as Meninas Superpoderosas

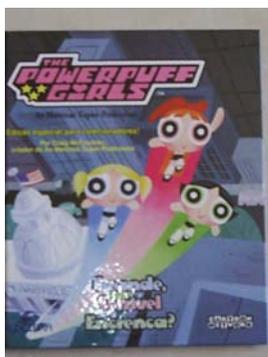


Figura 5 - Capa de livro com as Meninas Superpoderosas



Figura 6 – Embalagem de biscoitos ilustrada com as Meninas Suerpoderosas



Figura 7 – Tênis com as Meninas Superpoderosas



Figura 8 – Roller decorado com as Meninas



Figura 9 – Xampu com as Meninas Superpoderosas



Figura 10 – Agenda eletrônica das Meninas Superpoderosas



Figura 11 – Maquiagem das Meninas Superpoderosas



Figura 12 – Rádio-fone das Meninas Superpoderosas

As Meninas Superpoderosas (personagens de um desenho animado) são capazes de produzir desejos nas meninas em termos de vestuário, alimentação, higiene, e até mesmo adereços estéticos e tecnológicos, abrangendo múltiplas instâncias da vida. Camisetas, cintos, bolsas, óculos, batons, perfumes, chinelos, sandálias, pantufas, xampus, condicionadores, jogos de panelinha, jogos da memória, quebra-cabeças, chaveiros, bonecas, livros infantis, mochilas, adesivos, relógios, máquinas fotográficas, agenda eletrônica, *band-aid*, bolinhos e biscoitos; a variedade de objetos relacionados às Meninas Superpoderosas é imensa. É uma maneira de configurar a cultura de tal forma que tudo, até o que era considerado mais íntimo, pode ser transformado em mercadoria (JAMESON, 2004). Conforme Serralheiro, (2004) “O futebol deixou de ser um desporto para ser indústria e a morte deixou de ser um assunto privado para ser uma atividade lucrativa” (p. 3).

Mais do que consumir materialidades, consumimos/comercializamos marcas, logomarcas e ícones. Klein (2003) nos introduz a essa discussão. A autora aponta para o fato de que as primeiras campanhas de *marketing* de massa, iniciadas na segunda metade do século XIX, trabalhavam mais com a propaganda do “produto” do que com a promoção da “marca” do produto como ocorre hoje em dia. Os fabricantes daquela época preocupavam-se com a produção de bens. Quando esses bens consistiam em inovações, a publicidade deveria informar os consumidores sobre a novidade e “[...] depois convencê-los de que sua vida seria melhor se usassem, por exemplo, carros em vez de bondes, telefones em lugar de cartas e luz elétrica em vez de lampiões” (KLEIN, 2003, p. 29).

Com a era da máquina e a uniformização dos produtos, a diferença passa a ser a imagem, a qual começa a ser fabricada junto com o próprio produto. Passa-se a utilizar nomes próprios para denominar produtos genéricos como açúcar (União), sabão (Omo), etc. “Na década de 1880, [nos Estados Unidos, diz a autora] as logomarcas corporativas foram aplicadas a produtos fabricados em massa como a sopa Campbell’s, os picles H.J. Heinz e a aveia Quaker” (KLEIN, 2003, p. 30). As logomarcas eram produzidas de forma a evocar um caráter familiar como, por exemplo, a imagem da Tia Jemina (mulher, negra, lenço no cabelo) na embalagem da aveia Quaker. Essa familiaridade pretendia superar o anonimato dos produtos, agora, embalados. “A ‘personalidade’ corporativa, singularmente nomeada, embalada e divulgada, havia chegado” (KLEIN, 2003, p. 30). No entanto, a autora ressalta que levou tempo para que o mundo da fabricação considerasse como seu negócio essencial a produção de marcas. Mesmo assim, nesse processo, quase nada ficou sem marca. “Existem as empresas que sempre compreenderam que estavam vendendo marcas antes de produtos. [Como] Coca-cola, Pepsi, McDonald’s, Burger King e Disney [...]” (KLEIN, 2003, p. 41). Atualmente algo tão imaterial como uma marca pode render bilhões, como quando em 1988, “[...] com a compra da Kraft um imenso valor em dinheiro fora atribuído a algo que antes tinha sido abstrato e não

qualificável – uma marca” (KLEIN, 2003, p. 31). Lipovetsky (2005) ao analisar o luxo em diferentes épocas, diz que a partir da metade do século XIX não é mais apenas a riqueza do material que tem valor, mas “[...] a aura do nome e renome das grandes casas, o prestígio da grife, a magia da marca” (p. 43).

Klein considera que, na atualidade, as corporações podem fabricar produtos, mas o que os consumidores compram são marcas: Nike, Coca-Cola, Marlboro. No caso da infância, muitas vezes o que é consumido não é a marca, mas o ícone: Barbie, Homem-Aranha, Batman. Nesse caso não importa a marca do produto (se a Barbie é ou não da Mattel), mas o ícone que nele está estampado; contudo, a lógica de consumo é a mesma. Além disso, parece que as marcas e ícones já fazem parte de nossas vivências cotidianas. De alguma forma somos por elas “atingidos”. Passeando por uma banca de artesanato da cidade, encontrei chaveiros das Meninas Superpoderosas produzidos manualmente por uma senhora. Enquanto eu manuseava os chaveiros, prontamente ela me atendeu dizendo: “Essa é a Florzinha, essa a Docinho e essa outra a Lindinha”. Na época de Natal, em uma galeria popular do centro da cidade, perguntei o preço de uma determinada boneca. Ao constatar que eu não compraria aquela boneca, uma vez que eu já estava de costas, o vendedor disse: “Mas tem essa aqui ó, a *Kelly Key*, e essa outra, a *Sandy*, tá todo mundo comprando!” Outro exemplo que pode ser citado é o de um vendedor ambulante que estende na calçada do centro da cidade saias e blusas estampando imagens da Barbie. Visivelmente são feitas de um tecido simples e provavelmente a Barbie tenha sido estampada em uma gráfica rudimentar. Essas pessoas não têm grandes empresas, não estudam publicidade ou estratégias de *marketing*, mas “sabem”, sentem que o sucesso em suas vendas está ligado a essas imagens e marcas.

Nessa era em que a produção, a circulação e o consumo de bens materiais e culturais se caracterizam pela aceleração e a provisoriedade, os ícones infantis apresentam a possibilidade de fruição, mas essa deve acontecer no momento presente, já que tais ícones são fugazes. Tal fruição envolve não apenas o deleite de

bens materiais, mas também de bens culturais⁴⁰. Como, por exemplo, falar com as Superpoderosas⁴¹, acessar o *site* das personagens, comer seus bolinhos e colar no caderno do colégio⁴² as figurinhas que os acompanha, fazer a festa de aniversário⁴³ vestida de Docinho⁴⁴, ganhar cartões e presentes das Superpoderosas⁴⁵ e responder ao questionário de uma revista para ver com qual das personagens você mais combina⁴⁶. Estamos rodeados por experiências de um mundo povoado, “inflacionado”, por imagens e simulacros que fruem, abrangendo os mais diferentes poderes aquisitivos: do lápis de escrever que custa centavos até mochilas de R\$ 15,00 nos camelôs, ou de R\$ 150,00, nos *shoppings*. Imagens como as das Meninas Superpoderosas, por exemplo, podem ser encontradas nos mais diversos “locais”: supermercados, televisão, loja de roupas, lojas de brinquedos, papelarias, camelôs, livrarias, *shopping centers*, farmácias, lojas de R\$ 1,99, padarias, bares, festas de aniversário infantil, alimentos, escolas, etc. Na Internet estão disponíveis cerca de 256.000 páginas sobre as Meninas Superpoderosas, em português⁴⁷. A variedade de produtos que contêm as Superpoderosas, o grande número de locais em que elas podem ser “encontradas” e a repetição de suas imagens – praticamente sempre

⁴⁰ Um dos grandes exemplos sobre a aceleração na troca de bens culturais é “A substituição do moderno cabo telefônico de cobre pelo pós-moderno de fibra ótica [que] incrementou o fluxo de informação 250.000 vezes (o conteúdo completo da Biblioteca Bodleian de Oxford transmitido em 42 segundos)” (APPIGNANESI e GARRATT, 2002, p.11).

⁴¹ Parte da propaganda de um celular rosa com a imagem das Superpoderosas. A inscrição completa diz o seguinte: “Neste Dia das Crianças, as meninas vão falar com as Superpoderosas”. Embaixo dessa inscrição, está o preço do celular e as formas de pagamento. A propaganda completa encontra-se no anexo III.

⁴² Várias meninas das escolas estudadas colaram as figurinhas das Superpoderosas em seus cadernos, mochilas, estojos, etc.

⁴³ No anexo IV consta o convite de aniversário das Superpoderosas que recebi de uma professora para a festa de aniversário de sua filha.

⁴⁴ A revista *Smack!* “fornece” formas de como se vestir de Docinho, de Lindinha ou Florzinha. Anexo V. Essa revista é direcionada para meninas/crianças/pré-adolescentes.

⁴⁵ Algumas das possibilidades de presentes que contêm as Superpoderosas e muitos outros ícones estão no anexo VI, o qual diz respeito a uma das páginas da revista *Smack!*

⁴⁶ Trata-se novamente da revista *Smack!* O questionário encontra-se no Anexo VII.

⁴⁷ Disponível em: <<http://www.google.com.br>>. Acesso em 7 mar. 2007.

iguais, promovendo a fácil identificação – compõem uma espécie de circuito cultural que acaba por abranger a vida dos infantis.

Harvey (1993), ao se remeter à obra de Raban sobre a vida de Londres no início dos anos 1970, diz que “À tese de que a cidade estava sendo vitimada por um sistema racionalizado e automatizado de produção e consumo de massa de bens materiais, Raban opôs a idéia de que, na prática, se tratava principalmente da produção de signos e imagens” (p. 15). Na esteira desse pensamento, Jameson (2004) defende que a falta de profundidade, uma das características da pós-modernidade, é prolongada pela cultura de imagens e simulacros. Kellner (2001), por sua vez, argumenta que vivemos a cultura da mídia, que é a cultura da imagem que explora a visão e a audição. A “[...] quantidade de imagens que passam por nós e pelas quais passamos é tão grande que se pode dizer que vivemos em uma ‘cultura da passagem’” (GOMES, 2001, p. 7). Viver uma “cultura da passagem”, uma cultura da mídia, manter vínculos superficiais com imagens e simulacros dizem respeito, também, à descartabilidade. Junto com as imagens, descartam-se materialidades. A cada ano adota-se uma nova mochila: a que estampa a imagem do momento. A cada verão compra-se uma nova sandália: a do ícone do verão. Como me disse uma das professoras: “O ano passado os guris só queriam saber do tal do *Yu-gi-oh* e do *Beyblade*⁴⁸. Esse ano eles estão com a Liga da Justiça e a Academia de Polícia⁴⁹. Para Bauman (2007), uma das artes da vida líquido-moderna é saber livrar-se das coisas, mais do que adquiri-las; uma forma de viver em que “[...] a ênfase recai em esquecer, apagar, desistir, substituir” (p. 9).

Mais do que descartar “materialidades”, passamos a adquirir e a descartar produtos e serviços fugazes e “imateriais”. Diariamente somos interpelados por comunicações publicitárias que nos apresentam possibilidades de, por exemplo, comprar tons musicais e efetuar pagamentos para enviar fotografias e mensagens.

⁴⁸ Uma espécie de pião industrializado, inspirado no desenho animado de televisão, no qual travam disputas típicas de um tradicional esporte japonês.

⁴⁹ Desenhos animados transmitidos por canais abertos de televisão.

Que outro celular tem tons musicais que podem concorrer ao Oscar? Homem-Aranha 2 no seu LG Easy Shot.⁵⁰

Voz em letras [...] a gigante anunciou ontem o lançamento do primeiro telefone celular com comando de voz, que será capaz de transformar em texto escrito uma mensagem verbal.⁵¹

Nada de palavras soltas. Mande com fotos anexadas.⁵²

Poderia citar muitos outros exemplos que falam de inovações e mudanças tecnológicas, convocando-nos para a constante atualização de aparelhos e/ou planos telefônicos. Nunca estaremos suficientemente atualizados quando o assunto for tecnologia – no caso, celulares; sempre há algo de novo que não conhecemos e/ou não temos acesso. Em virtude da aceleração e do excesso de ofertas, a sensação que temos é a de vertigem e incompletude. Harvey (1993), ao discutir a aceleração do tempo de giro do capital, argumenta que há limites para a acumulação e giro de bens físicos e, por isso, acentua-se a produção de bens e serviços bastante fugazes e voláteis. São comprados e vendidos não apenas o aparelho de celular, mas inúmeros serviços efêmeros como enviar e receber fotos, informações, vídeos, imagens, mensagens, tons musicais, *chips* que, em pouco tempo, poderão ser descartados ou substituídos por outros.

A dinâmica de uma sociedade ‘do descarte’[...] significa mais do que jogar fora bens produzidos (criando um monumental problema sobre o que fazer com o lixo); significa também ser capaz de jogar fora valores, estilos de vida, relacionamentos estáveis, apego a coisas, edifícios, lugares, pessoas e modos de agir e ser. (HARVEY, 1993, p. 258)

Se ao descartarmos bens, jogamos fora valores, estilos de vida, relacionamentos estáveis; ao comprarmos bens também adquirimos valores, modos de agir e estilos com os quais nos identificamos. E aí podemos compreender um pouco sobre o porquê de o consumo ser um dos elementos em torno do qual são construídas as identidades sociais no mundo de hoje (CANCLINI, 1999).

⁵⁰ Propaganda conjunta de uma marca de celular e do filme Homem-Aranha 2. Jornal *Zero-Hora*, 10 jul. 2004, Segundo Caderno, p. 5.

⁵¹ “Informe” escrito por Lurdete Ertel no Caderno Informe Econômico do jornal *Zero Hora*, 7 jan. 2005.

⁵² Propaganda de celular na qual não aparece a fotografia de nenhum celular, apenas a fotografia de uma jovem loira e magra, contornada por uma espécie de carimbo retangular, que dá a idéia de demarcação da fotografia. Jornal *Zero Hora*, 18 out. 2004.

Sarlo (2000) argumenta que a contemporaneidade é marcada pela transitoriedade da mercadoria e pela instabilidade dos valores. São várias as implicações disso na construção de identidades, uma vez que o consumo está embutido em sistemas de significação que se multiplicam e/ou mudam com velocidade quase vertiginosa.

[...] à medida que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar – ao menos temporariamente. (HALL, 2004, p. 13)

Assim, o consumo pode ser pensado também como forma de produção de significados e identidades. Quando consumimos, selecionamos e combinamos significados, possibilitando que identidades e códigos sejam produzidos. Pode-se dizer que, ao consumir produtos, estilos de vida, consumimos determinadas identidades. Kellner (1995), ao analisar anúncios publicitários, mostra que a publicidade está tão preocupada em vender estilos de vida, determinadas posições de sujeito, quanto em vender os próprios produtos. Ao mesmo tempo, as identidades imbricadas no consumo são substituídas e modificadas na mesma velocidade que os objetos a elas associados. Conforme Canclini (1999), a relação entre os produtores de bens e mensagens e as pessoas que os consomem não acontece de forma direta ou infalível. O consumidor exerce papel ativo. Ao consumir, ele pode produzir determinados significados que talvez sejam distintos daqueles previstos pelos produtores.

Embora o consumidor produza significados, provavelmente esses também serão provisórios, uma vez que os artefatos de consumo são cada vez mais fugazes, deslizantes e desaparecem com uma velocidade surpreendente. “Os bens em geral têm um ciclo de vida: chega um momento em que não podem cumprir suas funções [...]” (MOULIAN, p. 29, 1998). O autor citado se refere especificamente ao valor de uso dos objetos que não podem mais cumprir suas funções porque se deterioram parcial ou globalmente. No entanto, na contemporaneidade, o que faz com que os

objetos sejam rapidamente descartados não é apenas o esgotamento de seu valor de uso, mas também, e eu diria principalmente, o esgotamento de seu valor social e cultural. Isso ocorre porque o consumo não pode mais ser visto exclusivamente a partir da perspectiva econômica, pois também possui dimensão cultural (FEATHERSTONE, 1995). O que vale é a dimensão cultural, social dos objetos. Já não procuramos comprar uma bota por ela ser de couro, forrada e resistente para que possamos usar durante vários invernos. Sabemos que a cada estação serão lançados novos modelos: cano curto, cano longo, salto fino, salto alto, coloridas, fosforescentes, etc. Quem se preocupa, hoje, com a duração de uma bota último lançamento que faz combinação com suas últimas aquisições: cinto e bolsa verde-limão? Mesmo que ela seja uma imitação, se proporciona o espetáculo desejado, o efeito desejado, por que se preocupar com o uso futuro se está na última moda? Quem hoje em dia guarda as coisas para serem usadas daqui a cinco ou dez anos, como na época em que se faziam enormes enxovais? Os próprios produtos são produzidos para durar um tempo determinado, para que alcancem e percam rapidamente o seu valor de uso e também o seu valor social. Segundo Bauman (2007), comprovadamente o principal e mais abundante produto da sociedade líquido-moderna de consumo é o lixo e só ele tende a ser sólido e durável. O problema do que fazer com o lixo é um dos principais desafios de nossa sociedade junto com outro que “[...] é a ameaça de ser jogado no lixo” (BAUMAN, 2007, p. 17). Do tecido “volta-ao-mundo” à malha que “dura” duas lavadas, o que importa é que a malha esteja de acordo com a moda do momento, que garanta não sermos “descartados”, em um mundo onde o que vale é o espetáculo, as visibilidades.

Para falar da sociedade do espetáculo (DEBORD, 1997), coloquei propositalmente a imagem que segue (fig. 13), porque gostaria que o leitor fizesse as mais diversas e possíveis inferências sobre o que ela possa ser.



Figura 13 – Sem Título⁵³

Vivemos em um mundo em que até a fotografia que faz referência a uma tragédia⁵⁴ pode se fundir em (ou confundir com) obra de arte (pelo menos essa foi a minha leitura quando vi esta fotografia). Essa imagem também pode nos remeter para a falta de profundidade – uma das características da pós-modernidade trabalhadas por Jameson (2006) – uma vez que a imagem de uma tragédia é estetizada e apresentada de forma a subtrair qualquer indício que possa nos lembrar uma catástrofe. Segundo esse autor, a falta de profundidade das imagens (mas também de bens materiais e relacionamentos humanos) pode promover o esmaecimento do afeto – outra característica da cultura pós-moderna. Da imagem “desaparecem” os afetos, os sentimentos, de forma que mantemos com elas relações superficiais e de fácil descartabilidade. Essa imagem (fig. 13) nos remete para um mundo em que tudo pode ser transformado em espetáculo. Um mundo em que se quer viver práticas espetaculares. Como a busca por recordes em que se desafia o tempo, o espaço, a idade, o corpo, na busca ostensiva pelo primeiro lugar (LIPOVESTKY, 2005). Práticas que, além de proporcionarem espetáculo, também

⁵³ Fotografia publicada no jornal *Zero Hora*, 8 jan. 2005, segunda capa.

⁵⁴ Refiro-me à tragédia ocorrida no dia 26 dez. 2004. Um maremoto que atingiu cerca de sete países da Ásia com o número de mortos estimados em mais de 280 mil pessoas. Disponível em: <<http://noticias.terra.com.br/mundo/interna/0,,OI460156-EI4502,00.html>>. Acesso em: 10 fev. 2005.

proporcionam sensações desconhecidas – de risco de morte – e um sentimento de si vitorioso (LIPOVESTKY, 2005).

Além disso, a inscrição que acompanhava a imagem espetacular (fig. 13), de certa forma, fazia propaganda do governo brasileiro: “Megaproteção verde-amarela para vítimas do *tsunami*. Em mais um lance para garantir uma cadeira permanente no Conselho de Segurança da ONU, o Planalto planeja um gigantesco socorro à Ásia. Na Índia, pessoas procuram roupas entre as toneladas de doação (foto)”⁵⁵. Talvez possamos dizer que um dos elementos que constitui a sociedade do espetáculo é o público, pois o espetáculo requer espectadores para ser visto. Nesse caso, essa imagem espetacular acabou por, entre outras questões, fazer propaganda do governo para o “público” brasileiro. Debord (1997) diz que no espetáculo a representação é superior ao próprio mundo e se prefere a aparência ao ser. Nesse caso cabe pensar quem representou e de que forma se representou o governo brasileiro e a tragédia do *tsunami*. Vivemos na sociedade do espetáculo, a qual compõe a própria cultura de consumo. Nessa cultura, os bens materiais operam como significadores e não apenas como utilidades (FEATHERSTONE, 1995), operam como mercadorias-signo (BAUDRILLARD, 1991), como manifestação dos sujeitos (CANCLINI, 2003).

O espetáculo – imagens, artefatos, performaces e muitas vezes corpos – caracteriza-se pela efemeridade, outra condição da época dos tempos pós-modernos trabalhada por Jameson (2004), e que já está incorporado aos nossos modos de viver, conforme registrei em meu diário de campo.

No dia vinte e cinco de junho de 2004, uma das professoras contou-me que suas alunas da turma Jardim B estavam brincando como as personagens Eliete e Darlene da novela *Celebridade* da Rede Globo de TV. Comentou que as meninas pegaram bonecas negras para serem os Bombonzinhos⁵⁶ e que um dos meninos da

⁵⁵ *Zero Hora*, 8 jan. 2005, segunda capa.

⁵⁶ Bombonzinhos era a forma como bebês negros, filhos de Darlene, personagem branca, com personagem negro eram chamados. Em torno do nascimento dos bebês, se desenvolveu uma problemática sobre a paternidade das crianças.

turma era o Vladimir, outro personagem da novela. “Quando nasceram os Bombonzinhos da Darlene foi o maior comentário”, disse a professora. Relatou ainda que discutiram muito sobre quem matou Lineu, um dos personagens da novela. Ao final de nossa conversa, a professora disse que achava que os alunos tinham se envolvido nessa brincadeira porque naquela noite seria transmitido o último capítulo da novela.

Na semana seguinte, uma de minhas primeiras perguntas para essa professora foi se na segunda-feira os alunos haviam comentado sobre o final da novela. Formulei essa pergunta porque essa era minha hipótese. De certa forma, era isso que eu esperava, já que as crianças teriam assistido na sexta-feira anterior ao desfecho dos acontecimentos da novela, como a morte de um dos personagens. Para a minha surpresa, a professora respondeu: “Não falaram nada. Mas falaram da nova novela que começou. Já cantaram até a música”. Na mesma noite em que havia sido transmitido o último capítulo da novela *Celebridade*, também foram transmitidos *flashes* do primeiro capítulo da nova novela. As crianças já estavam “vivendo” um novo momento, o da nova novela.

Tal relato mostra que vivemos as experiências com a intensidade total de momentos específicos, momentos do tempo presente. Lemert (2000) também discute a questão do esmaecimento do afeto e diz que, ao ver um filme, somos capazes de experimentar sentimentos que nos fazem chorar, rir, nos alegrar e, quando o filme termina, deixamos esses sentimentos imediatamente para trás. Chegamos em casa, ligamos a TV e tudo o que havíamos sentido se dissipa por completo.

Em um mundo marcado pela efemeridade, em que “[...] a volatilidade torna extremamente difícil qualquer planejamento de longo prazo” (HARVEY, 1993, p. 259), a obsessão pelo tempo presente parece ser a “garantia” de fruir, aproveitar o máximo possível o momento, retira-se dele tudo que pode oferecer porque, como diz uma propaganda veiculada pela Rede Globo de Televisão em 2007, “a vida é agora!”.

Novamente recorro a uma experiência vivida durante o período de pesquisadora-consumidora para falar um pouco mais dessa característica tão

presente no nosso modo de viver: a obsessão pelo tempo presente. Trata-se de uma das “campanhas” do McDonald’s realizada durante o ano de 2004. Intitulava-se *Snoopy Mania* e as crianças deveriam adquirir quatro *Mc Lanche Feliz*⁵⁷ para montar o *Snoopy*, já que acompanhando cada lanche vinha uma das partes do personagem. A criança não precisaria esperar a compra dos quatro lanches para completar o *Snoopy* e brincar, pois cada parte do personagem consistia em um brinquedo⁵⁸: jogo de tabuleiro, multilabirinto, jogo-da-velha e jogo de argolas, ou seja, ao abrir a caixinha do lanche, já era possível brincar. Crianças “impacientes”, que querem as coisas no mesmo instante em que as solicitam, estão em sintonia com o mundo da instantaneidade. Eis a sociedade do presente, do momento: um lanche instantâneo com um brinquedo que imediatamente possa ser usado. Harvey (1993) aponta que, no domínio da produção de mercadorias, a ênfase tem sido nos “[...] valores e virtudes da instantaneidade (alimentos e refeições instantâneos e rápidos e outras comodidades) e da descartabilidade (xícaras, pratos, talheres, embalagens, guardanapos, roupas, etc)” (HARVEY, 1993, p. 258). Segundo Bauman (2007) a “síndrome consumista” desbancou a duração e colocou o valor da novidade acima do valor da permanência. De tal modo que a cultura que vivemos não é a do acúmulo e do aprendizado, mas uma cultura da descontinuidade, do desengajamento e do esquecimento (BAUMAN, 2007).

A obsessão pelo tempo presente também está relacionada aos novos modos de viver o tempo e o espaço, ao que Harvey (1993) tem chamado a compressão tempo-espaço. O autor ressalta que cada vez mais os horizontes temporais se reduzem, de tal forma que parece que o que existe é apenas o presente⁵⁹. Ele faz referência às telecomunicações que fazem o espaço “encolher”, proporcionando-nos a experiência

⁵⁷ Trata-se de um lanche especial vendido pela empresa McDonald’s para crianças. O lanche é acondicionado em uma caixinha com alças e junto com ele sempre vem um brinquedo. Os brinquedos estão relacionados à campanha publicitária realizada pela empresa, que muitas vezes utiliza-se de filmes infantis da Disney em cartaz nos cinemas.

⁵⁸ No anexo VIII consta uma das caixas, escaneada, do *Mc Lanche Feliz*, da campanha *Snoopy Mania*.

⁵⁹A invenção de relógios digitais, os quais marcam apenas o “agora”, são característicos desse tempo em que se vive um eterno presente.

da simultaneidade espacial em curtos espaços de tempo. Bauman (2001) analisa as modificações em relação ao tempo e ao espaço, nos mostrando como, na contemporaneidade, o que passa a importar é o tempo, já que o espaço pode ser atingido, ocupado, acessado, em tempo “nenhum”.

O autor exemplifica como, nas sociedades pré-modernas, tempo e espaço não eram categorias distintas, estando mescladas aos afazeres do dia-a-dia. O tempo era entendido na relação com o espaço (quanto tempo se leva para caminhar até determinado lugar) e o espaço era entendido na relação com o tempo (a distância até determinado lugar depende do tempo que se leva para chegar lá). Isto é, a possibilidade de variação entre o andar ou o correr de um corpo (humano ou animal) era muito pequena, de modo que tempo e espaço eram entendidos na relação com a velocidade desses corpos e, por isso, permaneciam praticamente sempre iguais.

No entanto, com a invenção de veículos (vapor e motor) que se movimentavam muito mais rápido do que os corpos de humanos ou de animais, e com esses veículos tornando-se cada vez mais velozes, de modo a poder alcançar distâncias maiores em tempos menores, tempo e espaço passam a ser categorias distintas. Para Bauman (2001), a história da modernidade é a história da emancipação do tempo⁶⁰ em relação ao espaço. O tempo passou a ser uma arma na conquista do espaço em uma época em que uma das grandes metas era encurtar distâncias para conquistar territórios até então inalcançáveis. Na era da conquista territorial, deve-se agarrar todo o espaço e manter-se nele, marcando-o com todos os sinais possíveis da posse e tabuletas de “proibido entrar”. Na conquista espacial, o tempo tinha que ser flexível e maleável, mas assim que o espaço fosse conquistado, o tempo deveria ser rígido, uniforme e inflexível para controlar o espaço e produzir/manter o capital. Para Bauman (2001), com o advento do que ele chama de capitalismo de *software* e da modernidade líquida o espaço passou a se tornar irrelevante. “No universo de *software* da viagem à velocidade da luz, o espaço pode ser atravessado, literalmente

⁶⁰ Vale lembrar a invenção de relógios analógicos.

em 'tempo nenhum'; cancela-se a diferença entre 'longe' e 'aqui'. O espaço não impõe mais limites à ação e seus efeitos, e conta pouco, ou nem conta" (BAUMAN, 2001, p. 136). Prevalece a quase-instantaneidade do tempo para atingir os espaços e isso modifica, segundo o autor, uma série de relações. Uma delas diz respeito ao trabalho: as pessoas que hoje mandam são aquelas que se movem e agem com maior rapidez. Essa compressão tempo-espaço produz a instantaneidade, a qual "[...] faz com que cada momento pareça ter capacidade infinita; e a capacidade infinita significa que não há limites ao que pode ser extraído de qualquer momento – por mais breve e 'fugaz' que seja" (BAUMAN, 2001, p. 145). O que nos remete para a obsessão pelo tempo presente na busca pela fruição, sem limites, que cada momento possa proporcionar. Como argumenta Lipovetsky (2005), já não adiamos a busca pelo prazer, "[...] o universo das coisas e das mídias minou as morais da resignação, do sacrifício e da poupança" (p. 59). Queremos ser felizes hoje, nesse momento – dar-nos prazer, viver experiências inéditas – e não pensamos mais em sofrer hoje para sermos felizes amanhã. "Com a velocidade certa, pode-se consumir toda a eternidade do presente contínuo da vida terrena" (BAUMAN, 2007, p. 15).

Invenções tecnológicas e midiáticas nos proporcionam não só viver a felicidade hoje, como "viver" em um outro espaço, como no game *Second Life*, no qual é possível interagir com jogadores de todo o mundo, em tempo real e em 3D, participando de atos de compra e venda, criando negócios, freqüentando ambientes variados, viajando, engravidando, enfim, "todas" as possibilidades do viver podem ser realizadas em frações de segundos em um espaço que está no mundo virtual. Isso pode ser evidenciado no relato de um avatar (boneco que representa a pessoa que está no jogo), publicado em mídia impressa e eletrônica.

Reflexões de um avatar⁶¹

Crumb Balhaus*

Quando conheci a Ilha Brasil, eu ainda era um bonequinho (avatar) básico. Tentava falar com alguns avatares para saber mais sobre como as coisas funcionavam. Ninguém me dava bola. Então, percebi que alguns habitantes do Second Life (SL) valorizam o mesmo que na RL (sigla para vida real, em inglês) mas de forma exagerada. Avatares bonitos, fortões, com mais lindens (a moeda do SL) nos seus bolsos pixelados têm mais facilidades. Há uma busca muito grande por lindens, roupas e skins (características físicas). Para ganhar dinheiro, vejo muitas bonequinhos trabalhando como garotas de programa ou strippers. [...] Há pessoas que transferem as questões afetivas da primeira para a segunda vida. Algumas se apaixonam e sofrem no mundo virtual. As pessoas ficam muito envolvidas, talvez porque tudo é lindo e maravilhoso no SL: os avatares parecem estrelas de cinema. As mulheres têm corpinho de Barbie. Os caras são fortões. Vestem roupas sexies que não são usadas no dia-a-dia da vida real. Você pode ir para onde quiser em segundos sem gastar um tostão. Pode mudar de país sem pegar avião, nem enfrentar o caos dos aeroportos. Pode ir a lindas praias, passear em cenários de realismo fantástico. Pode ficar dançando sem se cansar e sem derramar um pingão de suor. [...].

*Crumb Balhaus é o avatar de Eduardo Uchôa, ilustrador de ZH.



Figura 14 – Avatar

As invenções midiáticas e tecnológicas nos convidam a viajar por outros espaços, a viver experiências inéditas e movimentos intensos, mesmo estando fisicamente parados. A fruição que essas invenções possibilitam nos causam a sensação de que a distância que separa o início do fim está desaparecendo. Fazemos tudo, e várias coisas ao mesmo tempo, de forma quase-instantânea, (BAUMAN, 2001). O que passa a importar, como argumenta Bauman, é a velocidade e não a duração.

Lipovetsky (2004b) discute o paradoxo de que quanto mais a sociedade está envolvida com o lúdico, com frivolidades, com a fruição – e nesse sentido cabe

⁶¹ Tanto a imagem (fig. 14) quanto o texto foram publicados no Caderno ZH Digital, versão impressa e digital, em uma seção específica intitulada “Diário do Second Life”. Os usuários do game podiam enviar para o jornal seu depoimento para ser publicado nesse diário, sendo necessário, inclusive, enviar uma imagem do seu avatar (boneco virtual). Disponível em: <<http://www.clicrbs.com.br/jornais/zerohora/jsp/default.jsp?source=DYNAMIC,blog.BlogDataServer,getBlog&uf=1&local=1&template=2881.dwt§ion=Blogs&post=16962&blog=102&coldir=1>>. Acesso em: 28 mar. 2007, o mesmo dia de publicação.

destacar o papel da mídia e do próprio game *Second Life* –, mais vivemos uma sociedade marcada pela ansiedade, pela preocupação, pelos perigos, pela solidão. Bauman (1998) também nos fala de um mal-estar pós-moderno que provém de uma certa liberdade na busca por prazer, mas que exige tolerar um grau muito baixo de segurança. Experimentamos diariamente, diz o autor, a sensação de insegurança em nossa vida urbana por causa da presença de estranhos, que é o que caracteriza a própria urbanidade. Além disso, esse mal-estar também pode ser associado a inúmeros fatores como “A incerteza relativa ao futuro, a vulnerabilidade da posição social e a insegurança na existência são elementos da vida no mundo da modernidade líquida” (BAUMAN, 2006, p. 37-38). Bem como a permanente insatisfação gerada pela sociedade de consumo, como argumenta Bauman (2007), o que inicia como necessidade acaba se tornando compulsão ou vício. Nossa “[...] sociedade de consumo tem por base a premissa de satisfazer os desejos humanos de uma forma que nenhuma sociedade do passado pôde realizar ou sonhar” (BAUMAN, 2007, p. 106). Ao mesmo tempo em que se oferece a felicidade plena, essa mesma oferta gera a infelicidade plena, porque sem a repetida frustração dos desejos não seria possível manter a sociedade de consumo.

O consumo nos consome⁶²

Como argumenta Baudrillard (1991) em sua obra intitulada *A Sociedade de Consumo*, vivemos uma cultura do consumo em uma sociedade que se organiza por meio dele. Isso não quer dizer que o consumo não tenha existido e tido sua importância em outras sociedades, como bem coloca Bauman (1999a): “[...] todos os seres humanos, ou melhor, todas as criaturas vivas ‘consomem’ desde tempos imemoriais” (p. 87). A diferença é que, efetivamente, a nossa sociedade se organiza em torno do consumo. Se na sociedade industrial da modernidade o valor estava na capacidade de produção, na contemporaneidade o valor está na capacidade de

⁶² Subtítulo inspirado no livro *El consumo me consume* de Tomás Moulian, cf. ref. bib.

consumo. Da mesma forma, se produzir era atividade coletiva, consumir é atividade individual, pois só se pode experimentar a sensação de consumir de forma individual. É claro que essa sensação será ainda maior se acontecer na presença de outros que legitimam a escolha que fazemos. O mundo de hoje engaja seus membros na sociedade em função de sua condição de consumidor. Conforme Coelho (1998), as “minorias”, como os homossexuais, os negros – e eu acrescentaria – as crianças, passam a ser considerados cidadãos enquanto consumidores.

A maneira como a sociedade atual molda seus membros é ditada primeiro e acima de tudo pelo dever de desempenhar o papel de consumidor. A norma que nossa sociedade coloca para seus membros é a de capacidade e vontade de desempenhar esse papel. (BAUMAN, 1999a, p. 88)

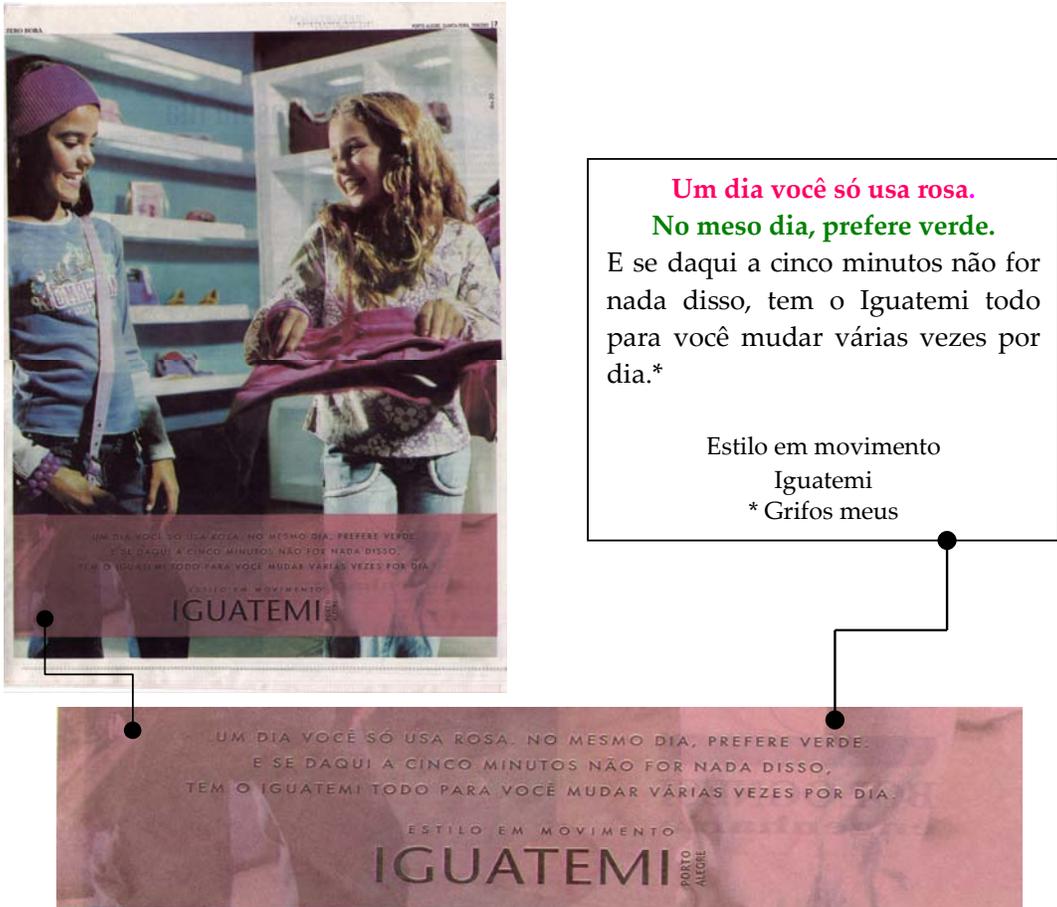
Isso significa uma série de mudanças profundas, como, segundo Bauman (2005), o modo como as pessoas são educadas⁶³ para serem produtoras ou para serem consumidoras. Para o autor, ser consumidor na sociedade de consumo requer uma série de capacidades, como a de esquecimento e não de aprendizado. É necessário não manter o desejo por muito tempo em um único objeto, sendo capaz de facilmente perder o interesse por ele ao ser instigado por um novo desejo de consumo. Tal capacidade está intimamente relacionada à flexibilidade (SENNETT, 2004) e à efemeridade (JAMESON, 2004), duas características deste tempo. A flexibilidade ocorre em relação aos produtos (colocar no mercado cada vez mais rápido produtos mais variados) e em relação ao trabalho. A capacidade para desprender-se do próprio passado, aceitar a fragmentação e de prosperar em meio à desordem são algumas das possibilidades da flexibilidade em um mundo desordenado. Afinal, ser flexível seria uma das condições para se atingir o sucesso, pois “Os verdadeiros vencedores não sofrem com a fragmentação. Ao contrário, são estimulados por trabalhar em muitas frentes diferentes ao mesmo tempo; é parte da energia da mudança irreversível” (SENNETT, 2004, p. 72).

⁶³ Vale lembrar que o entendimento de educação ultrapassa os muros da escola. Instâncias como a própria mídia e o consumo podem ser consideradas educativas.

Desse modo, o consumidor deve ser flexível inclusive em relação ao tempo, pois em uma sociedade que se organiza em torno do consumo, na qual consumir requer tempo, cada vez mais ele passa a ser comprimido no “agora”:

[...] a satisfação do consumidor deveria ser instantânea e isso num duplo sentido. Obviamente, os bens consumidos deveriam satisfazer de imediato, sem exigir o aprendizado de quaisquer habilidades ou extensos fundamentos; mas a satisfação deveria também terminar – ‘num abrir e fechar de olhos’, isto é, no momento em que o tempo necessário para o consumo tivesse terminado. E esse tempo deveria ser reduzido ao mínimo. (BAUMAN, 1999a, p. 89-90)

A comunicação publicitária de um *shopping* da cidade de Porto Alegre (fig. 15) nos remete à satisfação instantânea do consumidor (no caso o consumidor infantil), no duplo sentido apontado por Bauman (1999a).



Um dia você só usa rosa.
No meso dia, prefere verde.
 E se daqui a cinco minutos não for nada disso, tem o Iguatemi todo para você mudar várias vezes por dia.*

Estilo em movimento
 Iguatemi
 * Grifos meus

UM DIA VOCÊ SÓ USA ROSA. NO MESMO DIA, PREFERE VERDE.
 E SE DAQUI A CINCO MINUTOS NÃO FOR NADA DISSO,
 TEM O IGUATEMI TODO PARA VOCÊ MUDAR VÁRIAS VEZES POR DIA.

ESTILO EM MOVIMENTO
IGUATEMI
 PORTO ALEGRE

Figura 15 – Estilo em movimento⁶⁴

⁶⁴Imagem retirada do jornal *Zero Hora*, 7 abr. 2005, p. 7.

O anúncio oferece tanto a possibilidade de satisfação instantânea dos desejos, quanto a possibilidade de manter o desejo sempre em “movimento” através, como diz a própria comunicação publicitária, do “estilo em movimento”. O consumo não se organiza mais em torno da necessidade, mas em torno do desejo. Como bem coloca Bauman (2005), ao citar Mark C. Taylor e Esa Saarinen, “[...] ‘o desejo não deseja a satisfação. Pelo contrário, o desejo deseja o desejo’” (p. 47). Estamos sempre em movimento em busca de novos desejos. Parece que nunca alcançamos a linha de chegada e isso gera um contínuo estado de ansiedade. “Os consumidores são primeiro e acima de tudo acumuladores de *sensações*; são colecionadores de *coisas* apenas num sentido secundário e derivativo” (BAUMAN, 1999a, p. 91).

Essa busca por sensações provém de vários fatores. Um deles diz respeito ao fato de que dificilmente os produtos cumprem com o que prometem. Podemos considerar que esse anúncio (fig. 15), e a mídia em geral, colaboram para a produção da cultura de consumo, um consumo vertiginoso, pois “[...] a propaganda cria e reproduz em escala ampliada o desejo da aquisição vertiginosa. Aparece ante nossos olhos o deleite dos objetos e dos serviços, tudo encenado em meio à beleza e ao conforto” (MOULIAN, 1998, p. 23). Assim, mesmo que o produto cumpra com o que prometeu (e as promessas geralmente são feitas por meio de propagandas), a satisfação não dura muito, pois são oferecidas inúmeras outras possibilidades, de forma que o volume dos objetos que nos seduzem parece nunca ter fim (fig. 16).



Jovem compra 500 celulares diferentes, mas não fica satisfeito

A paixão pelos telefones celulares na China chegou ao auge com o jovem estudante Zhang Yi, que em nove anos comprou 500 aparelhos, mas ainda não ficou satisfeito com nenhum.⁶⁵

Figura 16 – Obsessão por Celulares⁶⁶

Para Bauman (2001), uma das tarefas mais irritantes que se pode propor a um consumidor é que ele estabeleça prioridades para dispensar algumas opções, de modo que a infelicidade dos consumidores provém do excesso e não da falta de escolha. A obesidade seria o exemplo da concretização das inúmeras possibilidades de consumo que se apresentam diante de nossos olhos, uma consequência do hiperconsumo (LIPOVETSKY, 2006). A lógica do excesso, da estimulação contínua, diz Lipovetsky, promove modos de vida desregulados em que há excessos de todos os lados; na comida, no ócio, nas drogas. Fazem parte da engrenagem do extremo os comportamentos individuais como “[...] o doping, os esportes radicais, os assassinos em série, as bulimias e anorexias, a obesidade, as compulsões e vícios” (LIPOVETSKY, 2006, p. 55). Então, se por um lado o consumo promete felicidade, por outro ele próprio gera infelicidade. “Ninguém duvida de que, em muitos casos, a febre de compras seja uma compensação, uma maneira de consolar-se das desventuras da existência, de preencher a vacuidade do presente e do futuro” (LIPOVETSKY, 2004a, p. 79).

⁶⁵ Cópia de fragmento de reportagem. Disponível em: <<http://tecnologia.terra.com.br/interna/0,,OI1460902-EI4796,00.html>>. Acesso em: 15 mar. 2007.

⁶⁶ Imagem Disponível em: <<http://bizarras.wordpress.com/2007/03/12/chines-viciado-em-celulares-ja-comprou-mais-de-500-aparelhos/>>. Acesso em: 15 mar. 2007. A imagem foi publicada junto com a reportagem intitulada *Chinês viciado em celulares já comprou mais de 500 aparelhos*.

O consumo, discute o autor, opera como um doping, como paliativo, um despiste para tudo que não vai bem em nossa vida. Portanto, creio que podemos dizer, que se nas sociedades modernas a “felicidade” dizia respeito à esfera da produção (principalmente ao fato de se ter um emprego), na contemporaneidade a “felicidade” diz respeito à capacidade de consumir. Chaney (apud YÚDICE, 2004) explica que o próprio consumo (incluindo a reciclagem de imagens e representações) “[...] é a modalidade mesma da produção em nossa época” (p. 227). Assim, ser produtivo requer consumir e, nesse sentido, uma sociedade que se pretende produtiva deve produzir o maior número de consumidores possível. Como pretendo discutir na seção *Ser pobre em uma sociedade de consumo*, “Os mais desfavorecidos também são hiperconsumidores, embora apenas na cabeça” (LIPOVETSKY, 2006, p. 2). Bauman (2001) aborda como o imperativo do consumo faz com que as pessoas, mesmo sem ter os meios, atinjam os fins. Yúdice (2004) menciona que o chamado “tráfico da música”, estima-se, excede o volume do narcotráfico. Retomando a idéia de que ser produtivo requer consumir, ser ainda mais produtivo diz respeito a se consumir o que tem retorno social.



Figura 17 - O consumo como ato político⁶⁷

⁶⁷ Imagem escaneada de um álbum de figurinhas *Tortuguita Taminha* vendido nas videolocadoras Blockbuster por R\$ 0,20 no ano de 2005.

Nesse sentido, se inicialmente algumas organizações preocupadas com questões ambientais faziam campanhas incentivando o consumo de produtos que não fossem prejudiciais à natureza, atualmente são as próprias empresas que invocam o consumidor para que ele seja produtivo em seu ato de consumo (fig. 17). O consumo também pode ser entendido como um ato político, na medida em que nossas escolhas podem se comprometer, ou não, com causas sociais. “A Working Assets (o cartão de crédito socialmente consciente e companhia telefônica de longa distância) contribui com uma pequena porcentagem de seus lucros para causas claramente progressistas, entre elas, organizações gays e lésbicas [...]” (YÚDICE, 2004, p. 231). O interessante é que se o consumo pode ser problemático, inventam-se outras formas de consumir para resolver o problema do próprio consumo. De qualquer forma, a fúria consumista deve prosseguir. Café descafeinado, cerveja sem álcool e chocolate laxante são algumas dessas invenções: “[...] a própria substância nociva já deve ser o remédio” (ZIZEK, 2003, p. 5).

Dentre os “produtos” comercializados está, segundo Yúdice (2004), a “compra e venda de experiências humanas”. Para desenvolver esse argumento, o autor nos lembra das cidades temáticas, dos centros turísticos de entretenimento, da moda, da culinária e tantas outras experiências humanas transformadas em mercadorias. Aqui também é interessante mencionar os programas televisivos em que pessoas famosas e bem sucedidas contam as experiências de sua vida, como se fossem a fórmula para o sucesso. Inúmeros livros de auto-ajuda também se utilizam da venda de experiências bem sucedidas. Costa (2007a) desenvolve o argumento de que, cada vez mais, estamos consumindo o “outro” como prática de cidadania. A autora mostra como, em um tempo de supremacia do mercado, determinadas políticas de representação reabilitam determinados grupos identitários – gays, idosos, negros – para que sejam considerados tanto como cidadãos quanto como consumidores. Parece-me que é justamente a “diferença” – as inúmeras possibilidades de identidades, as inúmeras possibilidades de diferenciar e inventar diferenças – que alimenta o mercado.

O “outro” (e seu exotismo) vende especialmente nesta época de Natal e fim-de-ano, quando, dentre tantas escolhas possíveis, presentearmos com barbies caribenhas, árabes, africanas, oferecemos em pôster artístico fotos de crianças indígenas que habitam as regiões mais pobres do planeta, ou compramos CDs e porta-retratos com imagens de mulheres muçulmanas, indígenas ou africanas, todas elas maltratadas e andrajosas. (COSTA, 2007a, p. 7)

Eagleton (2005) também diz que “A cultura de identidade, igualmente, pode ser cruzada com a cultura pós-moderna ou comercial, como no caso do consumismo *gay*” (p. 106). Cada vez mais proliferam identidades que até pouco tempo não existiam. Destaco que, em relação ao consumo infantil, cada vez mais surgem no mercado brinquedos que pretendem marcar diferenças identitárias. Além disso, o argumento desenvolvido por Costa (2007a) é de que as redes mercantis investem no discurso da responsabilidade social e das políticas de inclusão em relação às “identidades” que passam a existir, que se tornam visíveis. Desse modo, invoca-se o consumidor para que ele “ajude” o próximo por meio de seu ato de consumo.

Eis que surgem camisetas, pulseiras, bonés e bandanas para cabelo anunciando que você está engajado na luta contra o câncer infantil, de mama, a Sida, o fumo, a discriminação aos gays, a exploração sexual de meninas. Em cada uma destas campanhas, de certa forma, também consome-se o ‘outro’. (COSTA, 2007a, p. 7)

A autora diz que agora o ato de consumo pretende não só mostrar o que se tem e o que se pode, mas manifestar o “engajamento” na ajuda ao próximo.

Também no sentido do consumo de experiências humanas, Lipovetsky (2004a) diz que não se trata mais apenas de se ter acesso ao consumo material, “[...] mas sim de vender e comprar reminiscências, emoções, que evoquem o passado, lembranças de tempos considerados mais remotos” (p. 89). Ele acrescenta ainda que nunca foram abertos tantos Museus na Europa, como têm sido abertos nesses últimos anos. Diz também que museus virtuais que reconstituem sítios arqueológicos e promovem o “turismo da memória” são um sucesso entre as massas na contemporaneidade. O autor argumenta que o passado é utilizado não no sentido estruturador ou edificante, no sentido de se aprender com o passado para projetar o futuro, mas é renovado com

fins comerciais e apresentado de acordo com o “gosto de nossa época”. Talvez seja isso o que ocorre quando se cria um Centro de Tradições Gaúchas no universo virtual chamado *Second Life* (fig. 18):



Figura 18 – CTG Virtual⁶⁸

Querência virtual

Sociedade online com mais de 5 milhões de usuários via Internet, o *Second Life* ganha um espaço para celebrar as tradições gaúchas. Fogo de chão, pilcha e chimarrão ganharam versões digitalizadas no *Second Life* (SL), comunidade online com 5 milhões de habitantes. Nos pagos virtuais, um baile marcará a inauguração, sábado à noite, do Centro de Tradições Gaúchas (CTG) Estância Celeste Brasil, o primeiro desta realidade simulada na Internet. [...] A idéia de criar um CTG no SL é do jornalista Clediney Silva, 49 anos, gaúcho de Dom Feliciano radicado há mais de uma década em São José dos Pinhais (PR), onde é xiru das falas (mestre-de-cerimônias) do CTG Sentinela dos Pagos.

Cabe destacar que, para participar desse baile virtual (fig. 18), os avatares (bonecos que representam cada pessoa que está no jogo) deviam estar rigorosamente pilchados e por isso foram criados uma série de componentes da indumentária gaúcha para serem vendidos no universo virtual. Além disso, o criador desse CTG já não mora no Rio Grande do Sul há mais de uma década. Parece que esse CTG promove o “turismo da memória” para os que algum dia já participaram de um CTG. Nessa espécie de turismo, a lógica do mercado adentra o terreno da memória, transformando-a em entretenimento-espetáculo (LIPOVETSKY, 2004a). A tradição (Centro de Tradições Gaúchas) não está mais contemplada, mas atuando como

⁶⁸ Disponível em: < <http://2life.blog.br/?p=68> >. Acesso em: 28 mar. 2007. A imagem foi publicada junto com o texto do qual extraí apenas um fragmento.

possibilidade de animação das massas, como espetáculo e como uma “[...] maneira de diversificar o lazer e ‘matar’ o tempo” (LIPOVETSKY, 2004a, p. 88).

Nesse mundo que se configura cada vez mais como um mundo de consumidores, Moulian (1998) discute como são criados sistemas, os crediários, para facilitar o consumo, ao mesmo tempo em que se criam instituições para a vigilância dos consumidores. O autor afirma que esses sistemas de vigilância procuram controlar todos os consumidores, porém têm cuidados especiais com assalariados e pessoas que efetuam serviços temporários, quer dizer, os prováveis pobres. Ele diz que, ao mesmo tempo em que se fornece a possibilidade de compra para o maior número de pessoas, procura-se classificar e vigiar os prováveis “pecadores”. Através de modalidades variadas como a persuasão, a pressão e o castigo, o estudioso lembra que a crescente acessibilidade a sistemas crediários incita o endividamento, o que faz com que sejamos uma geração de endividados.

Enfim, talvez pudéssemos atualizar a assertiva fundamental do cartesianismo, substituindo-a por “consumo, logo existo”.

Ser pobre em uma sociedade de consumo⁶⁹

Dedicar uma seção específica para discutir a temática da pobreza se justifica por pelo menos três motivos implicados na tese que desenvolvo. O primeiro deles é o fato de que esta pesquisa foi realizada em escolas da periferia do município de Porto Alegre, que atendem crianças que podem ser facilmente enquadradas em muitos dos significados do que é ser pobre no mundo de hoje. São crianças que estudam em escolas localizadas na periferia de uma grande cidade e geralmente provêm de

⁶⁹ Tomo de “empréstimo” esse subtítulo utilizado por Bauman (2005) no livro *Trabajo, consumismo y nuevos pobres*, cr. ref. bib.

famílias em que a maioria dos adultos não têm emprego formal⁷⁰ e sequer possuem saneamento básico em suas casas.

O segundo motivo diz respeito às relações que podem ser estabelecidas entre as condições culturais da contemporaneidade e a pobreza, mais especificamente entre consumo e pobreza. Assim, para uma sociedade que se organiza em torno do consumo (como abordei nas seções anteriores), ser pobre tem significados e implicações bem diferentes do que ser pobre em sociedades organizadas em torno da produção.

O terceiro motivo é que, ao estudar as condições do mundo contemporâneo, assentadas sobre a exacerbação do consumo – um dos autores que abordam essa temática é Lipovetsky (2004a) – e a conseqüente provisoriedade, descartabilidade e excesso, geralmente se pensa que essas condições excluiriam os pobres. Quando procurei a diretora de uma das escolas onde realizei essa pesquisa e expliquei o meu desejo e as intenções em pesquisar naquela escola, ela me disse que eu poderia realizar a pesquisa, mas que dificilmente eu encontraria essas “coisas”⁷¹ entre as crianças de sua escola, pois eram pobres. Em palestras realizadas por Costa (2004) sobre seu estudo, a pesquisadora mencionou ter sido várias vezes alertada em relação a esse mesmo ponto: em escolas de crianças pobres não se pode observar o funcionamento do consumo.

No entanto, quando Yúdice (1990) é questionado, em entrevista concedida à revista *Ciência Hoje*, sobre a possibilidade da existência da pós-modernidade em um país como o Brasil, ele afirma que a pós-modernidade não é algum estágio que se atinge apenas após ter passado pela modernidade. A modernidade pressupõe a constante superação de um estado que está ultrapassado e inadequado. Então, a

⁷⁰ Em *Sensibilidades pós-modernas* explico a trajetória da pesquisa e as peculiaridades da pobreza da população de cada escola pesquisada.

⁷¹ Essas “coisas” diziam respeito a diversos objetos (mochilas, tênis, camisetas, etc.). Creio que essa afirmação associa à pobreza exclusivamente a idéia de falta: falta de dinheiro, de informação, de saúde, de alimentação, etc. Desse modo, para essa diretora, a falta de dinheiro impossibilitaria essas crianças de ter acesso às “coisas” do consumo.

pobreza na modernidade seria um estado a ser superado e extinto para “realizar” a própria modernidade. Um dos parâmetros para se avaliar o desenvolvimento de um país, inclusive, diz respeito ao índice de pobreza⁷². As condições culturais da pós-modernidade não “dependem” da extinção da pobreza para que elas possam existir. Tais condições configuram um estado atual da cultura que “atinge” pessoas dos mais diversos contextos sociais. Mais do que isso, a condição pós-moderna configura a pobreza como parte dessa condição, como componente indispensável de uma determinada lógica do consumo, que cumpre determinadas funções, (BAUMAN, 2005). Uma dessas funções consistiria no fato de a pobreza ser a anormalidade, pois, segundo Bauman, a norma é consumir. Quer dizer, uma vida normal, feliz, em uma sociedade de consumo, é a vida dos consumidores que têm dinheiro para usufruir de todas as possibilidades que o mundo lhes oferece. Já os pobres da sociedade de consumo não têm acesso a essa felicidade, não possuem uma vida normal porque não têm dinheiro para usufruir das mesmas possibilidades como os ricos. Ao mesmo tempo, faz parte dessa lógica que os pobres sejam conhecedores de todas as alternativas de consumo – e aqui está o papel imprescindível da mídia como promotora do consumo – a fim de que possam ter parâmetros para avaliar o que é uma vida normal e feliz em uma sociedade de consumo. Do mesmo modo, os não-pobres precisam ser conhecedores da existência dos pobres a fim de que possam avaliar o que pode acontecer com eles caso deixem de participar da esfera do consumo.

Assim como Bauman (1999a), já citado anteriormente, argumenta sobre a existência do consumo nas sociedades mais remotas, Schwartzman (2004) diz que a pobreza é um fenômeno que “[...] naturalmente, sempre existiu, mas sua

⁷² Discussões recentes em torno de como avaliar o crescimento de um país ou de uma determinada região apontam para a necessidade de considerar o “crescimento pró-pobre” (RIBEIRO et al., 2005). Segundo os autores, esse termo não tem uma definição unívoca, mas pode ser entendido como aquele crescimento capaz de produzir significativa redução da pobreza, incrementando aos pobres o acesso a oportunidades. No entanto, considerar o “crescimento pró-pobre” ainda é problemático, uma vez que tem sido difícil encontrar índices capazes de considerar as inúmeras variáveis envolvidas nesse crescimento (caráter multidimensional da pobreza).

interpretação tem variado muito ao longo do tempo” (p. 91). Desse modo, se nas seções anteriores me ocupei, dentre outras questões, de alguns dos significados que são atribuídos ao consumo na contemporaneidade e das implicações que esses significados têm na vida das pessoas agora, nesta seção me ocupo das variações sobre os significados da pobreza, sem a pretensão de abarcar seus inúmeros significados possíveis. Ao me ocupar de como a pobreza tem sido entendida e tratada na atualidade, não pretendo negar a materialidade da falta na vida das pessoas, uma vez que não desconsidero que para sobreviver administram cotidianamente essas faltas. O que pretendo fazer é mostrar, pelo menos um pouco, como a pobreza tem sido entendida, significada e utilizada no mundo de hoje para pensarmos como essas formas de significação contribuem para mudanças na própria forma de viver e produzir a pobreza em cada época.

Schwartzman (2004) relata que, tradicionalmente, a pobreza era entendida como algo natural, e só se tornava objeto de preocupação social se, de alguma forma, os pobres se tornassem uma ameaça para a sociedade. Com a Revolução Industrial, a discussão sobre a pobreza começa a tomar outro rumo, cogitando-se se ela seria uma questão moral, “[...] consequência da falta de ética de trabalho e sentido de responsabilidade dos pobres, ou o efeito inevitável do desenvolvimento da economia industrial e de mercado” (SCHWARTZMAN, 2004, p. 91). O autor também aponta que, nos países desenvolvidos, fatores como a imigração e as transformações tecnológicas criam novos grupos em situação de pobreza na contemporaneidade. Castells (1999) analisa o que ele chama de “Surgimento do Quarto Mundo”, pois o capitalismo informacional gera novas formas de pobreza e exclusão social nos países desenvolvidos.

Um indicador muito utilizado para se pensar a pobreza, segundo Castells (1999), é a capacidade de produção. Contudo, a avaliação dessa é relacionada quase que exclusivamente ao emprego formal. Ao falar sobre a população pobre nos EUA,

Castells (1999) argumenta que não ter emprego fixo não significa não ter nenhuma renda,

Não significa que a maioria dos adultos seja inativa ou não tenha acesso a fontes de renda. A economia informal, particularmente a economia do crime, impera em muitas áreas carentes, que passam a ser o campo operacional dessas atividades, influenciando cada vez mais os hábitos e a cultura de determinados segmentos de sua população. A explosão do tráfico e consumo de *crack* nos guetos negros da década de 80 representou uma das mais decisivas mudanças no dia-a-dia de muitas comunidades. (CASTELLS, 1999, p. 169)

Se nos EUA a pobreza é majoritariamente da população afro-descendente e de imigrantes latinos, no Brasil também é comum associar pobreza à cor da pele. Como destaca Schwartzman (2004), o instrumento do IBGE para abordar tal condição tem incluído questões sobre cor ou raça. Destaco que, no Rio Grande do Sul, em função da população ser majoritariamente branca, a pobreza também é branca, como pode ser evidenciado nas fotos que utilizo nesta pesquisa. Faço essa afirmação a partir da pesquisa de Picolotto (2005) que ao utilizar como parâmetro a pobreza relativa, considera que a maioria dos pobres no Rio Grande do Sul são brancos.

No âmbito nacional, Schwartzman (2004) classifica as estatísticas referentes à pobreza que se desenvolveram nos últimos anos em dois tipos: as que buscam medir a pobreza absoluta e as que buscam medir a pobreza relativa. A primeira diz respeito à identificação de pessoas que estão abaixo de um padrão de vida minimamente aceitável. A segunda procura identificar as pessoas com um nível de vida baixo em relação à sociedade em que vivem.

Não me deterei aqui em expor tabelas capazes de explicitar esses índices, as quais mostram tanto pobreza absoluta quanto pobreza relativa. Contudo, as considero, ao descrever, no capítulo *Sensibilidades pós-modernas*, o tipo de pobreza que caracteriza as famílias das crianças das escolas pesquisadas. Além disso, tais índices são considerados na medida em que são utilizados para associar a pobreza à localização geográfica, algo como a “lugarização” da miséria. Em relação a esse último tópico, Ribeiro et al. (2005) afirma que, em países em desenvolvimento, a

pobreza absoluta usualmente está concentrada em áreas rurais isoladas, sendo uma pobreza mais intensa, mais grave. Entretanto, se pensarmos nas cidades, a pobreza está concentrada na periferia, em seu entorno, tanto que essa é a justificativa para a construção de escolas municipais na zona periférica da cidade de Porto Alegre. A localização geográfica das escolas pesquisadas – área de reassentamento urbano no entorno de um galpão de reciclagem – foi justamente um dos critérios de seleção das escolas, como pretendo evidenciar em *Sensibilidades pós-modernas*. Ribeiro et al. (2005), inclusive, discutem que a “metropolização da pobreza” é um fenômeno recente, e que os investimentos no Brasil ainda têm acontecido na promoção da agricultura para combater a pobreza rural.

A pobreza tem ainda outras faces difíceis de representar em índices, pois não são “dizíveis”, mas “sensíveis”, “visíveis”, “vivíveis”. O próprio Relatório de Desenvolvimento do Banco Mundial (PNUD, 2007) procura enfatizar a complexidade e o caráter multidimensional da pobreza, apontando a privação material (renda ou consumo), a vulnerabilidade, a exposição a riscos, o baixo nível de escolaridade e saúde e a falta de influência e poder. Além disso, se a pobreza está vinculada à exclusão social, ela é uma condição que pode ser modificada. Como argumenta Castells:

A exclusão social é um processo, não uma condição. Desse modo, seus limites mantêm-se sempre móveis, e os excluídos e incluídos podem se revezar no processo ao longo do tempo, dependendo de seu grau de escolaridade, características demográficas, preconceitos sociais, práticas empresariais e políticas governamentais. (CASTELLS, 1999, p. 98)

Essa citação contribui para destacar que a pobreza de cada uma das crianças das escolas em que esta pesquisa foi realizada tem características semelhantes, mas não são iguais, variando entre os pólos da pobreza absoluta e da pobreza relativa. Muitas dessas crianças, durante os três anos em que realizei a pesquisa, viveram momentos de grande pobreza em suas vidas e outros momentos em que não poderiam ser classificadas nessa condição. Ou seja, ao considerar, como aponta Castells na citação acima, o caráter móvel do processo da pobreza, posso dizer que

muitas crianças que se encontravam em situação de pobreza em uma determinada época do período da pesquisa já não se encontravam nessa condição em outra época. Isso poderia ocorrer porque a renda de sua família melhorou (novo emprego, prostituição, venda de drogas, roubos, etc.), porque trocou de moradia (foi morar com a avó, por exemplo) ou por causa de políticas governamentais (casa própria, posto de saúde, educação). Embora muitas dessas crianças pudessem ser consideradas pobres em função de fatores como a localização geográfica, a cor, e a (in)capacidade de produção (aqui entendida como o emprego formal de seus familiares), provavelmente não seriam consideradas pobres se o índice a ser considerado fosse a capacidade de consumir.

Entendo que são várias as capacidades de consumo, como a capacidade de consumir significados (por exemplo, o conhecimento do funcionamento dos últimos lançamentos em termos de objetos tecnológicos como celulares, iPods e computadores), práticas e identidades (fazer uso do MSN⁷³ no computador da escola, se vestir de forma *fashion* mesmo que com roupas que receberam de doações), imitações de objetos que estão na última moda (como pendurar no pescoço um celular que não é um celular, mas um isqueiro) ou os últimos lançamentos tecnológicos (celulares que tiram fotos, por exemplo) até mesmo por meio de furtos praticados por algum familiar ou conhecido. Em muitas situações, quando perguntei às crianças se haviam ganhado ou comprado o celular, por exemplo, elas responderam: “Meu tio ‘conseguiu’ mais um celular, aí ele deu esse para mim”. Entendo que esse “conseguir” elimina a possibilidade de compra (quando o objeto foi comprado, as crianças rapidamente explicitavam isso dizendo, por exemplo, que foi parcelado em dez vezes). “Conseguir” geralmente é utilizado quando está associado a algum ato ilícito como roubo, pagamento de dívidas do tráfico de drogas, etc.

⁷³ MSN *Messenger* é um programa de mensagens instantâneas criado pela Microsoft Corporation. Esse programa permite que um usuário da internet se comunique em tempo real com outro que tenha o mesmo programa.

O fato das possibilidades de consumo estarem limitadas pelas condições econômicas não significa que o consumo não existe. Como abordei anteriormente, podemos entender o consumo não apenas como o consumo de bens materiais, mas também, e principalmente, de significados que promovem desejos e processos de identificação. Muitas dessas crianças também não poderiam ser classificadas como pobres se fosse considerado o caráter subjetivo da pobreza, isto é, o entendimento ou o sentimento que a criança tem a respeito de sua condição de vida. Para Zandonai (2005) ocorrem muitos equívocos quando não se associa o caráter subjetivo ao caráter objetivo da pobreza: “[...] pessoas que não se consideram pobres mas, por algum aspecto objetivo (requerimento nutricional, por exemplo), são considerados assim, e pessoas que se consideram pobres mas são classificadas não-pobres” (p. 14-15). Para essa autora, os conceitos de pobreza podem ser classificados segundo muitos critérios de acordo com “[...] i) seu grau de objetividade ou subjetividade, ii) seu grau de universalidade (absoluta ou relativa), iii) sua incidência e sua intensidade, iv) seu grau de duração (ou persistência) e v) seu grau de dimensionalidade” (ZANDONAI, 2005, p. 14). Portanto, embora se sinta e se viva a pobreza, não existe “a pobreza” como uma condição essencial. Ao mesmo tempo, as formas de entender a pobreza têm implicações nas maneiras de viver a pobreza. Uma ação governamental para diminuir a pobreza pode, por exemplo, ser realizada de determinado modo, em determinado lugar, de acordo com um entendimento conveniente de pobreza. Suponho que os programas Bolsa Família e Bolsa Escola (programas do Governo Federal do Brasil) partem do entendimento da pobreza como a não-capacidade de consumo, pretendendo capacitar as famílias para o consumo, para a compra (tornando-as menos pobres), através do dinheiro fornecido a elas. Se esses programas partissem do entendimento da pobreza como a não-capacidade de produção, provavelmente o que fariam seria incluir as pessoas na esfera da produção para torná-las menos pobres.

Cada vez mais a pobreza tem sido medida, verificada, não pela esfera da produção e sim pela esfera do consumo (nesse caso, entendido como ter dinheiro para comprar algo). O próprio Banco Mundial estabelece uma linha de pobreza para comparações internacionais de um dólar-americano por dia no consumo de bens e serviços.⁷⁴ A esse respeito, diz Castells (1999) “Em meados de 1990, considerando como a linha de pobreza extrema um nível de consumo equivalente a um dólar por dia, 1,3 bilhão de pessoas, quer dizer, 33% da população do mundo em desenvolvimento encontra-se em estado de miséria” (p. 107).

Assim, determina-se quem é pobre (países, populações, etc.) também por sua capacidade de consumo, entendido aqui estritamente pela esfera econômica. É claro que esse não é o único indicador utilizado para definir a pobreza, mas ressalto-o para mostrar como se associa à pobreza a incapacidade de consumo. Paradoxalmente, é justamente para a capacidade de consumo da população pobre que cada vez mais áreas, como o *marketing*, voltam seus interesses. Inclusive algumas pesquisas de *marketing* anunciam que a: “Baixa renda tem reserva de R\$ 1,5 bilhão para gastar”⁷⁵, considerando o “potencial” de consumo da população pobre. Não é em vão a preocupação dos agentes do mercado em atingir, de alguma forma, esse contingente, já que a maior parte da população mundial vive na pobreza, e entre crianças isso não é diferente. Segundo relatório⁷⁶ da Unicef (RELATÓRIO Anual..., 2005), intitulado “A infância ameaçada”, mais de 50% dos menores latino-americanos são pobres. “Entre 56% e 59% das crianças e adolescentes latino-americanos vivem na pobreza; e a pobreza tem cada vez mais o rosto de um adolescente” diz o referido relatório. No caso das famílias das escolas estudadas, elas também efetuam, mesmo que minimamente, algum ato de compra e o mesmo ocorre com as crianças.

⁷⁴ Informação extraída do Relatório de Desenvolvimento Humano de 1997. Disponível em: <<http://www.undp.or.br/HDR?Hdr97/rdh7-1.html>>. Acesso em: 16 jun. 2005.

⁷⁵ *Zero Hora*, 30 maio 2005, cf. ref. bib.

⁷⁶ Tal relatório foi divulgado em dezembro de 2004, cf. ref. bib.

Se a possibilidade de consumo é mínima, é interessante saber o que as crianças escolhem consumir no momento em que têm essa opção. A esse respeito, Costa (2006a) nos alerta para o fato de o mercado providenciar e ofertar versões variadas de produtos, os quais se diferenciam na qualidade e no preço, tornando-se acessíveis a um número maior de pessoas, inclusive àquelas que menos podem consumir.

Um olhar mais atento nos mostrará também a expansão de um contingente de cidadãos de “segunda classe” – crianças, jovens e adultos pobres, trabalhadores eventuais, sub-empregados, desempregados, não-empregáveis – que, segundo a lógica do capitalismo tardio, não podem ficar de fora do circuito do consumo. Mesmo que não estejam habilitados a adquirir mercadorias de primeira linha, inventam-se categorias a eles adaptadas – réplicas, versões baratas de objetos de consumo desejados, que circulam amplamente no fluxo contínuo dos mercados globais espetacularizados. (COSTA, 2006a, p. 100)

Há vários exemplos disso, como é o caso das lojas de preço único, como as lojas 1,99 e das políticas de pagamento com parcelamento a longo prazo. Em relação às lojas de preço único, segundo Moura (2005), elas surgiram no Brasil nos anos 1990, e em 2005 já eram 17 mil em todo o país, com crescimento anual de 12%. Ao mesmo tempo, é interessante pensarmos no crescimento dos próprios países que fornecem os produtos para esse tipo de lojas, como os chamados Tigres Asiáticos. Segundo a pesquisa de Moura (2005) – que entrevistou freqüentadores de lojas de preço único –, tais estabelecimentos possibilitam uma espécie de democratização do consumo, pois permitem o acesso a bens aos quais a população pobre não teria acesso de outra forma. Alguns de seus entrevistados disseram, por exemplo, que sabem que a qualidade dos produtos é inferior, mas compram mesmo assim porque é a única possibilidade de ter aquele produto. Além disso, os consumidores ressaltam a possibilidade de levar para casa mais produtos com uma mesma quantidade de dinheiro. Uma entrevistada disse, inclusive, que antes dessas lojas existirem, os pobres nunca podiam dar um presente, mas agora o Natal das crianças não passa sem um “presentinho”. Podemos pensar também que não deve ser difícil para uma criança que pede dinheiro nas sinaleiras de uma grande cidade arrecadar R\$ 1,99

para comprar um brinquedo, um pacote de balas, ou quem sabe uma peça de roupa, um perfume ou um batom.

O interessante é que se há cada vez mais políticas de representação que consideram determinados segmentos da população, até então desconsiderados, como gays e lésbicas, (em virtude de que reconhecem o seu potencial para o consumo), nessas políticas “[...] a não-inclusão dos pobres é generalizada” (YÚDICE, 2004, p. 238). Provavelmente isso ocorre porque representar a pobreza significa colocar em circulação determinados discursos que promoveriam medo na população não-pobre. “Segundo Herbert Gans, os sentimentos que as classes mais afortunadas possuem em relação aos pobres (são uma) mescla de medo, nojo e condenação; porém é provável que o medo seja o componente mais importante” (BAUMAN, 2005, p. 119). Embora o pobre praticamente não seja representado como consumidor, pois sua presença já é uma ameaça para os não-pobres, há muitos movimentos e estratégias em ação visando usufruir da sua capacidade de consumo. Exemplos dessas estratégias são as lojas que parcelam a compra de produtos em 24, 36 vezes, para que as parcelas tenham um valor reduzido, embora o juro embutido seja alto. Além disso, aponta-se para a necessidade, na área do *marketing*, de estudos sobre o comportamento específico do consumidor pobre, já que há uma pobreza de estudos nessa área (MATTOSO, 2006).

A maioria dos livros de *marketing* fala do consumidor típico se referindo ao consumidor de classe média. Entretanto, aqui no Brasil, apenas 12% da população ganha acima de 5 salários mínimos. Nosso consumidor típico não estaria nos 53,9 milhões de brasileiros com renda *per capita* inferior a um salário mínimo? (MATTOSO, 2006, p. 23)

Além disso, a capacidade de consumo da população pobre pode ser entendida não apenas como o dinheiro que possuem para efetuar compras, mas também como a capacidade de ser consumidor em uma sociedade do consumo. Eles compartilham os mesmos significados, os mesmos desejos, anseiam pelos mesmos estilos de vida como qualquer outro segmento da população. Para Bauman (1998), faz parte da “lógica” da sociedade do consumo produzir o desejo em todos, mesmo que esse

desejo possa ser prejudicial. “Quanto mais elevada a ‘procura do consumidor’ (isto é, quanto mais eficaz a sedução do mercado), mais a sociedade de consumidores é segura e próspera” (BAUMAN, 1998, p. 55).

No entanto, para o autor, há muito mais pessoas que podem ouvir os impulsos sedutores do que as que podem colocar em prática o que ouviram. Desse modo, a criminalidade, e a pobreza a ela associada, seria o próprio resultado da eficiência da sociedade de consumo (BAUMAN, 2005). Indivíduos que, embora não tenham os meios, conseguem, por meio da criminalidade, realizar seus desejos de consumo, tornam-se a própria expressão da capacidade de alcance da formação de “cidadãos” da sociedade de consumo. São consumidores que foram capacitados para o consumo e que ultrapassam as barreiras do lícito e do ilícito para colocar em prática a condição que lhes foi atribuída enquanto consumidores em potencial. Nesse sentido, se sente medo da pobreza porque, no geral, se entende que indivíduos pobres são criminosos. Mesmo que eles não sejam criminosos, não são iguais a nós consumidores porque são, na maioria, consumidores frustrados, consumidores falhos – “[...] aqueles cujos meios não estão à altura dos desejos [...]” (BAUMAN, 1998, p. 57).

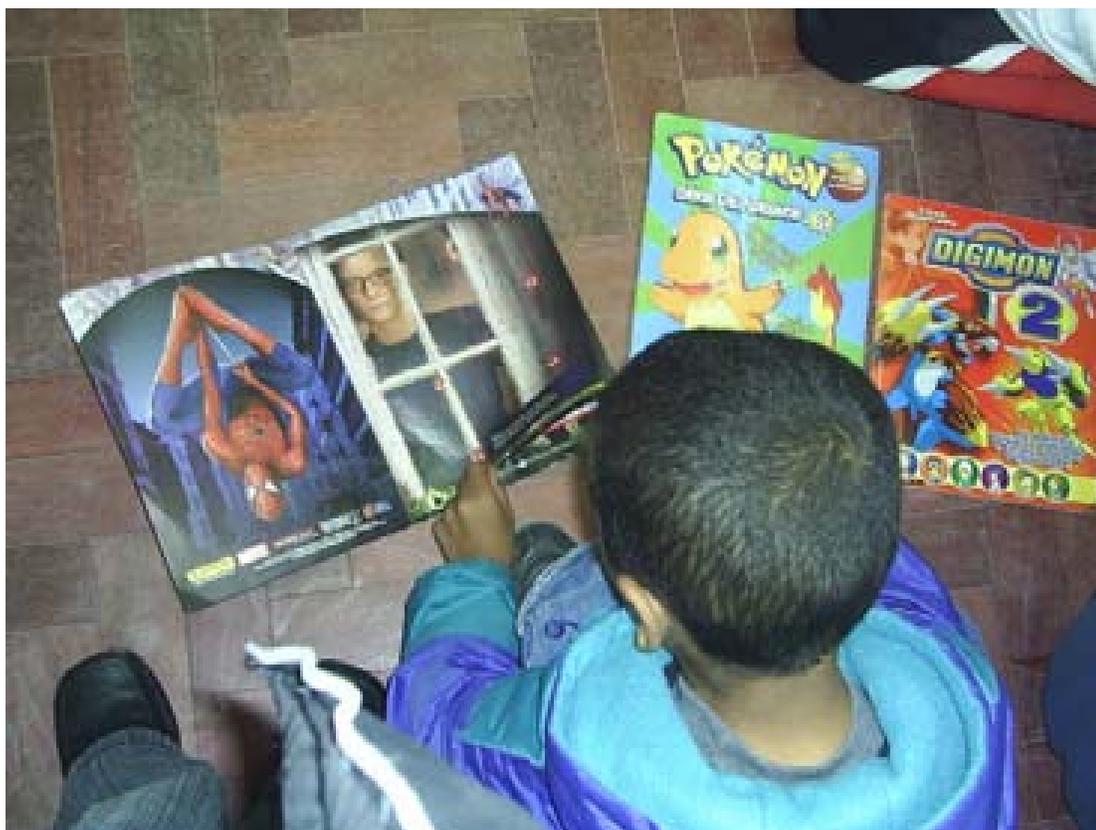
Ao mesmo tempo, como disse anteriormente, é necessário que existam esses consumidores falhos para mostrar para os que consomem o que pode acontecer com eles; como eles podem se tornar pessoas infelizes caso deixem de participar da esfera do consumo. Bauman (1998) aponta para o fato de que a população pobre não é mais o exército de reserva de mão-de-obra, como era a sua função nas sociedades que se organizavam em torno da produção “[...] mas, verdadeiramente, a ‘população redundante’. Para que serve? Para o fornecimento de peças sobressalentes para consertar outros corpos humanos?” (BAUMAN, 1998, p. 59), questiona o autor. Ao mesmo tempo lembra que muitos não encontram razão para a existência de pobres (não-consumidores), relegando-os à marginalidade e acreditando que o mundo seria melhor sem eles, pois seriam ameaçadores, desagradáveis, afetariam uma paisagem que sem eles seria bonita (BAUMAN, 2005). Não ser pobre-marginal (estar à

margem, ser criminoso), ser cidadão em uma sociedade de consumo requer consumir. Canclini (1999) afirma que:

Homens e mulheres percebem que muitas das perguntas próprias dos cidadãos – a que lugar pertencem e que direitos isso me dá, como posso me informar, quem representa meus interesses – recebem suas respostas mais através do consumo privado de bens e dos meios de comunicação de massa do que nas regras abstratas da democracia ou da participação coletiva em espaços públicos. (p. 37).

Desse modo, mesmo que não se possa consumir, pode-se ser um pouco mais cidadão, um pouco menos “anormal”, estando-se capacitado para o consumo.

Capítulo 2



FALANDO DE INFÂNCIA EM NOVAS CONFIGURAÇÕES CULTURAIS

1 – Múltiplas formas de entender, sentir e viver a(s) infância(s)

Vivi minha infância na zona rural de uma cidadezinha do interior do estado do Rio Grande do Sul. Como oitava filha de um casal de agricultores, dificilmente eu ia até a cidade. A prioridade era dada aos irmãos mais velhos que pudessem colaborar em alguma tarefa, como por exemplo, ir até o correio verificar se havia alguma correspondência. Recordo-me muito bem das poucas vezes em que tive oportunidade de ir até a cidade e acompanhar meus pais ao moinho, deixar o milho e retirar a “farinha para a polenta”, ou então de ir até alguma loja de tecidos onde minha mãe calculava medidas para costurar nossas roupas de domingo. O supermercado que freqüentávamos era o de uma cooperativa de agricultores, e suas mercadorias, na grande maioria, supriam apenas as necessidades básicas de alimentação. Mesmo assim, esse era o meu lugar favorito. Lá meus olhos brilhavam ao ver bonecas de plástico, jogo de panelinhas, alguns ursinhos de pelúcia e algumas bonecas que eram um correlato de Barbie da época. Ainda “vejo” esses brinquedos com todos os seus detalhes em minha memória. No entanto, praticamente não me lembro de ter visto brinquedos de meninos nas prateleiras, com exceção das bolas coloridas de plástico, que ficavam em uma espécie de cesto gigante no meio do corredor. Talvez eu não me recorde dos brinquedos de meninos não porque não existissem, mas porque estavam em outro local. Como diz Wills (1995) ao analisar a influência das mercadorias, no caso brinquedos, no processo de construção do gênero “Basta entrar em qualquer loja de brinquedos para ver, recapitulada na disposição dos corredores, a distinção rígida dos sexos segundo diretrizes específicas: Barbies, My Little Ponies e She-Ras num corredor; He-Man, Transformers

Thunder-Cats em outro” (WILLS, 1995, p. 36). O supermercado era o único local em que eu tinha contato com esses brinquedos.

Minha mãe, atarefada com sua humilde lista de compras, não deixava que eu mexesse em nada, principalmente nos brinquedos. Não lembro de ter visto em nosso carrinho de compras qualquer brinquedo junto aos poucos gêneros que minha família de agricultores costumava comprar (café, açúcar, papel higiênico...). Eu tinha de esperar a “vinda” do Papai Noel, do Coelho da Páscoa, o Dia da Criança ou então a visita da minha madrinha de batismo para receber algum brinquedo.

Pouco ia à cidade, mas a cidade vinha até mim. Edifícios gigantes, ruas movimentadas, carros em circulação, lojas coloridas, sorveterias, parques de diversão, danceterias... Tinha a possibilidade de conhecer (ou acreditar que conhecia) um mundo diferente daquele em que eu vivia, em minutos contados na frente da televisão. Embora na época eu não soubesse disso, conhecia um mundo projetado através do olhar de outros, de jornalistas, atores, diretores, etc.

Quando assistimos à TV, pode-se afirmar que esses olhares dos outros também nos olham, mobilizam-nos, justamente porque é possível enxergar ali muito do que somos (ou do que não somos), do que negamos ou daquilo em que acreditamos, ou ainda do que aprendemos a desejar ou a rejeitar ou simplesmente a apreciar. (FISCHER, 2003, p. 12)

A mim era permitido ver televisão somente depois das tarefas diárias que eu executava junto aos meus irmãos mais velhos: levar as vacas para o pasto e cuidar para que não atacassem a roça do vizinho, moer o milho para a quirela das galinhas, recolher a lenha e cavaquinhos para encher a caixa que ficava perto do fogão à lenha, dar água para as hortaliças, recolher os ovos das galinhas, levar os bezerros até a estrebaria, colher favas, ervilhas e pepinos, etc. Quando comecei a ir à escola, acumulei mais uma tarefa diária: fazer o tema de casa.

Pela descrição, os leitores poderiam supor que tenho idade avançada, mas sou da geração que sonhava em ser uma das paquitas da Xuxa. Com a televisão aprendi não apenas a sonhar com a cultura contemporânea, mas também que, para o sonho

ter alguma possibilidade de se tornar realidade, era preciso preencher alguns “requisitos básicos”: ser loira, branca, ter olhos claros e não ser pobre. Vivi minha infância na década de oitenta, a mesma década da infância vivida e relatada a seguir por Ferreira (2005) em sua dissertação:

Entre primos e primas, avós, amigos da vizinhança, pátios, pracinhas, porões, piscinas de plástico, mãe, pai, tia, tio, sorvetes, bolinhos de arroz e bancas de revistas: álbuns de figurinhas adesivas, gibis de histórias em quadrinhos, brinquedos, jogos, bonecas, discos de ‘livrinhos’ de literatura infantil, circo, *slides*, roupas, histórias contadas, teatro, fantoches, disquinhos de histórias, hora do conto, papéis de carta, séries televisivas... Enfim, toda variedade de artefatos e práticas culturais disponíveis às crianças nos anos 80: *Pequenos Poneys, Spectroman, Coleção Moranguinho, Armação Ilimitada, Caverna do Dragão, Elo Perdido, Ursinhos Carinhosos, Liga da Justiça, Smurfs, Xou da Xuxa, Turma da Mônica, Disney, [...], Melissinha, Barbie, Suzy, Peposo, [...]* (p. 15-16)

Embora tenham sido vividas na mesma época, essas experiências constituem dois modos distintos de viver o período chamado infância.

Assim como Walkerdine (1995), que relata sua experiência na escola secundária, onde aprendeu que existia o conhecimento certo e o errado, eu também aprendi que algo relacionado à minha infância e à minha cultura devia estar errado. Lembro-me de que, ao mudar para Porto Alegre, no cursinho preparatório para o vestibular, se eu falasse que eu dava *água para as plantas*, ao invés de *regar as plantas*, seria motivo de risos e chacotas. Perguntavam-me: “Mariangela, de qual cidade do interior tu és?” Eu, abismada, respondia com outra pergunta: “Como é que tu sabes que eu sou do interior?” Minha fala marcada pelo sotaque de descendentes de agricultores italianos, meus modos e jeitos me denunciavam. Sentia-me mal se o assunto dizia respeito, principalmente, à música ou ao cinema. Como eu poderia compartilhar da experiência do primeiro filme que muitos haviam assistido há décadas atrás, *Bambi*, se o meu primeiro filme no cinema foi *A Lista de Shindler*, ao qual assisti aos dezenove anos de idade? Aos poucos, fui tomando a forma da cidade no jeito de vestir, de falar, de caminhar, de desconfiar... Hoje dificilmente me perguntam de que lugar do interior eu sou, e não se passaram tantos anos assim.

Durante um longo tempo, continuei pensando que minha cultura e o modo como eu havia vivido minha infância eram inferiores à cultura da cidade, que eu passava a conhecer, e até mesmo à forma como a infância é narrada na área da psicologia e da pedagogia. Eu pensava que havia me faltado algo, uma vez que eu não tinha tido acesso a uma série de artefatos culturais produzidos especificamente para a infância:

Podemos ir a algumas lojas e encontrarmos roupas de crianças, brinquedos de crianças, livros de crianças, objetos para os quartos das crianças. Podemos repassar o programa de espetáculos e vermos filmes para crianças, teatros para crianças, músicas para crianças, exposições para crianças, parques infantis, circos, festas infantis, programas de televisão para crianças. Se visitarmos a cidade, veremos escolas de música para crianças, escola de artes plásticas, de dança, centros de lazer, ludotecas, centros poliesportivos. (LARROSA, 1998, p. 229)

Cabe ressaltar que a produção de bens, serviços e campos de estudo específicos sobre a infância tem se intensificado nos últimos anos. O sentimento de inferioridade ao qual me referi, aos poucos foi se dissipando, não sei bem como. Creio que parte desse processo está relacionado à realização de leitura de autores, entre eles Áries (1981) e Narodowsky (1995), que consideram a infância como uma construção social e histórica. Até então eu pensava a infância apenas no tempo-espaço presente, como se fosse algo que sempre tivesse existido tal e qual eu passava a conhecer por meio das teorias do desenvolvimento⁷⁷, durante o curso de Pedagogia. Assim como Bujes, quando ela reflete sobre a sua formação como professora, a minha formação também

[...] se alicerçou sobre um pressuposto fundamental: todas as crianças eram iguais, e se não fossem, deveríamos trabalhar para que se tornassem iguais. Elas poderiam variar nas idades, nas etapas de desenvolvimento, no domínio de habilidades, nos níveis de desempenho mas, no fundo, todas participavam de um grande projeto da espécie humana, todas se desenvolviam da mesma forma, todas eram essencialmente capazes de atingir o ápice das possibilidades previstas: “o pleno desenvolvimento das potencialidades humanas” [...]. (BUJES, 2002a, p. 16)

⁷⁷ Autores como Jean Piaget e Emília Ferreiro foram os que mais contribuíram com minha forma de pensar a infância: um período composto por etapas sucessivas de desenvolvimento.

Trata-se da idéia de infância moderna experimentada por Bujes, por mim e por tantos professores e professoras. Um parâmetro de criança “normal” através do qual todas as crianças devem ser ajustadas, medidas e corrigidas, o chamado *sujeito educacional moderno* (BUJES, 2002a). Essa forma de pensar sobre as crianças está relacionada ao sentimento de infância desenvolvido ao longo do período da modernidade. Como afirma Narodowski ao comentar a obra de Ariès, “[...] os nossos sentimentos atuais sobre a infância não existiam na cultura ocidental: nem as práticas nos diferentes aspectos da vida social, nem nossos padrões culturais atuais podem ser detectados nessa época [Idade Média]” (NARODOWSKI, 1995, p. 57). As crianças no século XIII, por exemplo, não eram caracterizadas “[...] por uma expressão particular, e sim homens de tamanho reduzido” (ARIÈS, 1981, p. 51). Ao parafrasear Ariès, Narodowski afirma que “[...] as crianças não eram nem queridas nem odiadas nos termos que se expressam hoje: as crianças eram simplesmente inevitáveis. Não se diferenciavam dos adultos por suas roupas, nem por suas atividades, nem pelo que diziam ou cantavam” (NARODOWSKI, 1995, p. 57).

Durante o século XIV, segundo o estudo de Ariès (1981), já há alguns indícios de que novos sentimentos de família e de criança estavam surgindo. O autor constata, através dos estudos de R. Goldthwite, algumas modificações na organização do espaço onde as pessoas viviam e analisa a relação dessas modificações com o início do sentimento de família e de criança. Ao mesmo tempo, Ariès (1981) demonstra que foi um longo processo até que a família se tornasse menos pública e mais privada: apenas no fim do século XVII e início do século XVIII a família deixa de conviver tanto na rua, na praça, na vida coletiva e passa a viver mais na intimidade de suas moradias. O autor descreve como os cômodos internos das casas passaram a ter um lugar próprio para as crianças, de modo a evitar que elas compartilhassem do todo que dizia respeito à vida dos adultos. Essa nova organização dos espaços da casa se configurou como uma das marcas na produção dos sentimentos que surgiram em relação à infância durante a Modernidade, como,

por exemplo, determinados segredos – entre eles o sexo – que passaram a fazer parte apenas do universo adulto.

Cabe ressaltar que Ariès se deteve principalmente na análise da infância burguesa e aristocrática da Europa Ocidental entre os séculos XV e XVIII, e provavelmente outras perspectivas sobre a constituição do sentimento de infância moderna seriam possíveis além da adotada pelo autor. No entanto, segundo Narodowski, apesar das críticas que vários estudiosos fazem a Ariès

[...] existe acordo relativamente a algumas evidências: a infância é um fenômeno histórico e não meramente ‘natural’ e as características da mesma no Ocidente moderno podem ser esquematicamente delineadas a partir da heteronomia, da dependência e da obediência ao adulto em troca de proteção”. (NARODOWSKI, 2000, p. 173)

As condições que possibilitaram o desenvolvimento desses sentimentos de infância dizem respeito a vários fatores já discutidos em estudos – dentre eles Bujes (2002a), Felipe (2000) e Dornelles (2005) – que se ocupam em analisar a infância moderna. Um deles está relacionado à Revolução Industrial e ao surgimento da classe burguesa, uma vez que essa idéia de infância foi primeiramente possibilitada pelas classes economicamente mais avantajadas, as quais podiam ter em suas casas crianças dependentes. Outros fatores estão relacionados ao fortalecimento da família nuclear, as descobertas científicas – principalmente no campo da medicina, diminuindo a mortalidade infantil – e a introdução e manutenção da escola moderna, responsável, entre outras questões, por práticas específicas em relação às crianças. De acordo com Bujes (2006d) “As crianças passaram apenas muito recentemente (aí pelo séc. XIX) a se tornar alvo privilegiado de estudos em vários campos do saber: Pediatria, Psicologia, Biologia, Sociologia, Antropologia, Pedagogia...” (p. 218). A autora discute como esses campos do saber buscaram e buscam explicar as crianças e a forma como elas “funcionam”, ao mesmo tempo em que se valem do *status* de “cientificidade” para se imporem como detentores de saberes fundamentais na orientação de práticas junto às crianças. Como já disse anteriormente, as configurações do mundo moderno possibilitaram a invenção de uma infância: a

infância moderna – “[...] o reino da inocência, da sensibilidade, da desproteção, da felicidade, de uma quase miraculosa progressão cognitiva [...]” (BUJES, 2002a, p. 18).

No entanto, esse sentimento de infância que experimentamos ainda na atualidade não foi sempre igual, mas foi desenvolvido, assumindo diferentes “formas” ao longo da modernidade. Durante esse processo, a infância se constituiu enquanto objeto de um saber-poder: a pedagogia moderna. A infância tanto é o ponto de partida da pedagogia moderna, na medida em que representa seu objeto de estudo, como é o ponto de chegada, na medida em que reconstrói discursivamente esse objeto de estudo (NARODOWSKI, 1995). A fecundidade desse saber-poder ocorre por meio da instituição escolar que “[...] é o dispositivo que se constrói para encerrar a infância e a adolescência. Encerrá-la tanto do ponto de vista topológico ou corpóreo quanto do ponto de vista das categorias que a pedagogia elaborou para construí-la” (NARODOWSKI, 2000, p. 173). Veiga-Neto (2001) afirma que na Modernidade a escola é o local onde se dá, de forma mais coesa, a conexão entre poder e saber, e que “Isso faz da escola um lugar privilegiado para se observar, por exemplo, tanto as transformações que já aconteceram quanto as que ainda estão acontecendo na lógica social” (VEIGA-NETO, 2001, p. 109). Também por este motivo escolhi a escola como o local para “olhar” para a infância vivida sob as condições pós-modernas na contemporaneidade.

Vários autores na atualidade apontam para possíveis modificações na forma de conceber/viver a infância segundo suas perspectivas teóricas. Narodowski (1995, 2000) fala do fim da infância, tal como nós a conhecemos, como produto da modernidade. Considera a existência de dois pólos de atração: a infância hiper-realizada e a infância des-realizada. A primeira diz respeito às crianças que acessam a Internet, os canais de TV a cabo, os videogames, etc, sendo capazes, inclusive, de guiar os adultos no universo tecnológico. A segunda diz respeito às crianças que estão nas ruas, que trabalham desde muito cedo, e que são independentes e

autônomas. Entre esses dois pólos, diz o autor, está a maioria das crianças que conhecemos.

Para Postman (1999), autor que centra seu estudo na sociedade estadunidense, “[...] a infância não tem mais do que cento e cinquenta anos” (p. 11). Sua tese sobre o desaparecimento da infância consiste em mostrar como a infância foi gestada, produzida e desenvolvida durante aproximadamente 350 anos, chegando refinada e fortalecida em nossos dias, e o modo como ela está desaparecendo rapidamente na contemporaneidade. O autor considera a infância como um artefato social e argumenta que, como todo artefato, ela não é inatingível: está sujeita a transformações e até mesmo ao próprio desaparecimento. Ele também lembra que na Idade Média não existiam segredos entre adultos e crianças, o decorrente sentimento de vergonha em torno do sexo, o conceito de educação e a idéia de alfabetização. Essas, diz o autor, são as razões pelas quais o conceito de infância não existiu no mundo medieval. A invenção da prensa tipográfica, dentre outros fatores secundários, teria colaborado no desenvolvimento do conceito de vergonha de alfabetização e de educação, hoje indissociáveis do próprio conceito de infância. A prensa tipográfica disseminou o mundo da leitura e da escrita, ao qual as crianças não tinham acesso, distinguindo o mundo adulto do mundo infantil. As crianças passam a ser separadas do mundo adulto e dos conhecimentos pertencentes ao seu universo. Freqüentar escolas tornou-se indispensável, “[...] porque passou a ser essencial na sua cultura que elas aprendessem a ler e escrever, e a ser o tipo de pessoa que uma cultura letrada exigia” (POSTMAN, 1999, p. 51). Ao longo do processo de desenvolvimento do conceito de infância, os segredos culturais passaram a ser ocultados das gerações mais jovens, e “[...] no fim do século dezesseis, os professores já se recusavam a permitir que as crianças tivessem acesso a ‘livros indecentes’ e puniam aquelas que usassem linguagem obscena” (POSTMAN, 1999, p. 63). Com a disseminação de materiais impressos, foi-se criando, aos poucos, um

mundo abstrato de pensamento, um universo simbólico do qual apenas os adultos faziam parte.

[...] como a infância e a idade adulta se tornaram cada vez mais diferenciadas, cada esfera aperfeiçoou seu próprio mundo simbólico e, finalmente, passou-se a aceitar que a criança não podia compartilhar e não compartilhava a linguagem, o aprendizado, os gostos, os apetites, a vida social de um adulto. Na verdade, a tarefa do adulto era preparar a criança para a administração do mundo simbólico do adulto. (POSTMAN, 1999, p. 65)

Segundo Postman, na contemporaneidade, vivemos o fim da separação entre o mundo simbólico dos adultos e o mundo simbólico das crianças. O autor considera que, com a invenção do telégrafo, o qual rompeu com o vínculo histórico entre transporte e comunicação, iniciou-se o processo de descontrole da informação. O telégrafo teria sido o precursor de uma série de invenções – fotografia, rádio, telefone, cinema e TV – cujas características são, dentre outras, a velocidade e a simultaneidade com que colocam em circulação informações, imagens e, eu acrescentaria ainda, formas de representação. O autor atribui a essa série de invenções na área da comunicação, mas principalmente à televisão, o acesso incontrolado das crianças a conhecimentos e informações que antes diziam respeito apenas ao mundo adulto.

[...] a televisão destrói a linha divisória entre a infância e idade adulta de três maneiras, todas relacionadas a sua acessibilidade indiferenciada: primeiro, porque não requer treinamento para apreender sua forma; segundo porque não faz exigências complexas nem à mente nem ao comportamento; e terceiro porque não segrega seu público. (POSTMAN, 1999, p. 94)

A televisão não requer a alfabetização do tipo escolar, pois se aprende a ver televisão apenas vendo. As inovações no campo da comunicação têm disseminado um mundo de imagens, as quais podem ser interpretadas por “qualquer” pessoa, de “qualquer” idade. Como diz o próprio autor, as imagens da televisão são concretas e

auto-explicativas, mudam a todo instante, ocupando o espectador o tempo todo com informação não-verbal⁷⁸.

Segundo Postman (1999), são evidências de que a infância está desaparecendo a inexistência de segredos em relação ao que outrora fazia parte apenas do mundo dos adultos, como a morte, o sexo e a violência; a fusão do gosto e do estilo de adultos e crianças; e a vontade de ambos de comprar quase tudo. O autor cita outras evidências mais graves como o uso de drogas, atividade sexual e criminalidade precoces, que passam a dizer respeito também ao mundo infantil. Enfim, o autor anuncia o início do desaparecimento do que se convencionou chamar de infância, considerando que os sentimentos relativos a ela e o significado social a ela atribuído estão sendo visivelmente abalados, modificados e desconstruídos. Como já anunciei no início deste trabalho, não desconsidero a tese de Postman. Considero, inclusive, que se a infância demorou cerca de trezentos e cinquenta anos para ser “inventada”, é provável que ela possa estar desaparecendo e que esse também poderá ser um longo processo – talvez não tão longo quanto o da gestão da infância moderna, já que a relação tempo-espaço tem se modificado consideravelmente. No entanto, o que faço nesta pesquisa talvez possa ser entendido como a “captura” de um momento de transição que, talvez, futuramente, se configure como uma etapa do processo de desaparecimento da infância, tal como anunciado por Postman. Como já disse anteriormente, pretendo discutir como a infância tem sido produzida na contemporaneidade, considerando as condições culturais da pós-modernidade e,

⁷⁸ O Batman, que consta no anexo IX, foi desenhado por uma criança de cinco anos de idade. Quando questionado por mim sobre como sabia desenhar o Batman tão bem, o menino respondeu: Eu vejo na TV, tem gibi dele na biblioteca. O desenho que a criança fez é composto por detalhes como roupa, forma de olhar, corpo musculoso e o símbolo do Batman, que expressam a sua capacidade para interpretar e lidar com imagens. É claro que aqui poderia ser colocada em evidência sua habilidade para desenhar e o fato de ter escrito *Patima*, em vez de Batman. Contudo o que destaco é a sua visível inserção em um mundo composto cada vez mais por imagens, e a sua captura pela figura e pelo som (*Patima*) e não pela palavra escrita, independentemente se são imagens dos anúncios publicitários espalhados pela cidade ou se são imagens das marcas coladas a nossos corpos (BUJES, 2005b), ou ainda imagens televisivas que as crianças vêem todos os dias, e às vezes quase o dia inteiro.

possivelmente, colaborando para a visibilização de evidências que até podem, em alguma medida, se articular com a tese do desaparecimento da infância moderna.

2 – Uma infância pós-moderna?

As “[...] teorizações nos campos pós-moderno e pós-estruturalista põem em questão a particular concepção dos sujeitos infantis que nos foi legada pela Modernidade e apontam para a inexistência de uma *infância referencial*, deixando em seu lugar a convicção de que tal referência não passa de um *ideal de infância*: terreno, datado, socialmente construído” (BUJES, 2005a, p. 186). A inexistência de uma “infância referencial” possibilita pensar que as infâncias narradas no início deste capítulo (a minha e a de uma outra pesquisadora) foram produzidas e vividas de formas diferenciadas, o que possibilita pensar que um modo não é melhor ou pior que o outro, apenas diferente. Isto é, um modo não exclui o outro, pois (co)existem múltiplas infâncias, múltiplos modos de ser criança e de viver a infância; não existindo o jeito certo, o parâmetro (a infância moderna) segundo o qual todos os outros jeitos devem ser ajustados e corrigidos. O modo de conceber a infância, então, varia de acordo com o tempo, o espaço, as condições culturais e sociais.

Nesse sentido, um dos movimentos que procuro fazer nesta tese é compor discursivamente uma das faces da infância contemporânea, uma face muito visível, a qual chamo de pós-moderna. Ou seja, considero que estão em circulação, no mundo contemporâneo, tanto discursos de uma infância moderna (dócil, obediente, ingênua, desprotegida) quanto discursos de uma infância pós-moderna (consumista, midiática, erotizada, tecnológica). Ambas discursividades colaboram para os processos de subjetivação das crianças e para o entendimento do que vem a ser a infância no mundo de hoje. Embora para o entendimento do que chamo de infância pós-moderna seja importante essa idéia de que a considero como algo que se compõe tanto pelo moderno quanto pelo pós-moderno, nesta pesquisa opto por visibilizar a “face pós-moderna” – da infância pós-moderna – e acabo deixando de lado a “face

moderna” – dessa infância. Faço essa escolha considerando que o conjunto de estudos que se ocupam da “face moderna” da infância é muito mais vasto do que aquele que se ocupa em considerar essa outra “face pós-moderna” da infância contemporânea. Dito de outra forma, considero como infância pós-moderna a infância contemporânea, produzida nos embates e desencaixes entre uma “face moderna” e uma “face pós-moderna”. Embora não seja possível demarcar fronteiras (e nem é esse o meu desejo) entre o que corresponderia a uma ou outra face, o exercício que faço durante toda a tese é o de procurar visibilizar – tanto por meio de materiais coletados nas escolas quanto fora delas – a “face pós-moderna” da infância contemporânea.

Desse modo, gostaria de sublinhar que Bujes (2002a) toma a infância como um sujeito/objeto cultural que é fabricado, produzido pelos discursos institucionais, científicos, e pelos meios de comunicação de massa. É justamente dessa forma que tomo a infância: como um objeto⁷⁹ cultural que é fabricado pelos discursos, pela mídia, pelo consumo e pelas condições culturais da pós-modernidade, configurando certas identidades infantis e formas de ser criança.

Considerando que “[...] quando alguém ou algo é descrito, explicado, em uma narrativa ou discurso, temos a linguagem produzindo uma ‘realidade’ instituindo algo como existente de tal ou qual forma” (COSTA, 2000, p. 77), percebo que se um de meus objetivos, neste trabalho, é visibilizar a infância contemporânea que vai à escola sob as condições da pós-modernidade, não estarei “visualizando uma realidade”, mas construindo discursivamente a própria realidade. Ao mesmo tempo em que “vejo” como as crianças se constituem enquanto sujeitos da pós-modernidade, as constituo enquanto sujeitos da pós-modernidade, pois “[...] a linguagem não faz a mediação entre o que vemos e o pensamento, ela constitui o

⁷⁹ Na literatura que trata da infância, Postman (1999), Steinberg e Kincheloe (2001) usam a expressão artefato cultural para se referir à infância. Opto, como já disse, por tomá-la como sujeito/objeto, mas por vezes também lanço mão da expressão artefato cultural na medida em que entendo que os significados de ambas as expressões se aproximam no que diz respeito a entendê-la enquanto uma produção cultural.

próprio pensamento” (BUJES, 2005a, p. 186). Assumo, portanto, uma vontade de saber-poder que está muito ligada à minha vida como professora. Uma vontade que não pretende instituir a “verdadeira” criança que vai à escola, mas construir discursivamente uma das possíveis leituras sobre a criança e a infância contemporâneas. Se, de acordo com a perspectiva da “virada lingüística”, entendemos “[...] que os significados não estão dados para sempre, eles são sempre transitórios, passageiros, superáveis porque constituídos na trama cotidiana da história” (BUJES, 2005a, p. 186), creio que novos significados sobre a infância estão surgindo na contemporaneidade. Significados muito diferentes dos significados modernos de infância, os quais acabam inclusive promovendo uma nova forma de nomeá-la – como uma infância pós-moderna. Pesquisas que trabalham com a construção do conceito de infância⁸⁰, da Modernidade, fazem referência à emergência de uma infância pós-moderna. Straub, por exemplo, afirma que “Hoje, vivendo em tempos de Pós-Modernidade, com as mudanças sociais que vêm ocorrendo, alteram-se também as relações da criança com o mundo que a cerca” (STRAUB, 2002, p. 29). Kincheloe (2001), ao analisar filmes infantis *hollywoodianos*, explora a idéia do advento de uma infância pós-moderna. Antes deles, ainda em 1995, Green e Bigum alertam para a existência de uma infância e juventude pós-modernas: “[...] estamos preocupados com a emergência do que estamos chamando de sujeito-estudante pós-moderno [...]” (GREEN e BIGUM, 1995, p. 209).

3 – Mapeando a “face pós-moderna” da infância pós-moderna

Se no passado se aprendia a ser criança através da igreja, da família, da escola e de outras instituições modernas, na pós-modernidade o aprender a ser criança e a idéia que se tem de infância amplia-se para além dessas instituições. As crianças estão cercadas por pedagogias culturais “[...] onde o poder é organizado e difundido,

⁸⁰ Vários pesquisadores do campo dos Estudos Culturais, como Bujes (2002a), Coutinho (2002), Santos (2004) e Straub (2002), têm pensado sobre a infância enquanto construção social, histórica e cultural.

incluindo bibliotecas, TV, cinemas, jornais, revistas, brinquedos, propagandas, videogames, livros, esportes, etc.” (STEINBERG e KINCHELOE, 2001, p. 15). Por meio dessas pedagogias culturais, as crianças aprendem muitas coisas; embora muitos professores ainda pensem que elas dependam exclusivamente deles para aprender. Como afirma Costa,

[...] as professoras estão preparadas para educar a infância inventada no século XIX – ingênua, dependente dos adultos, imatura e necessitada de proteção – enquanto suas salas de aula estão repletas de crianças do século XXI – cada vez mais independentes, desconcertantes, erotizadas, acostumadas com a instabilidade, a incerteza, e a insegurança. (COSTA, 2006a, p. 96).

Com as pedagogias culturais, as crianças aprendem a ser sujeitos segundo gênero, raça, classe social e idade, mas cabe lembrar que “Nem todas as pessoas sujeitas aos mesmos discursos são subjetivadas da mesma forma” (COSTA, 2006a, p. 95). Por isso, quando eu me referir às formas de viver a infância, ao longo do trabalho, não estou afirmando que todas as crianças de hoje vivem a infância do mesmo modo. Estou, sim, querendo compor uma das configurações da infância pós-moderna que tem sido narrada na contemporaneidade, considerando que “Os ditos sobre as crianças inventam infâncias ao mesmo tempo em que subjetivam os infantis” (COSTA, 2006a, p. 96).

Em termos de cultura infantil, as modificações que ocorreram no final do século XX são fundamentais (KINCHELOE, 2001). Ela já não é mais produzida e propagada de crianças para crianças segundo costumes locais. Pelo contrário, segundo Steinberg e Kincheloe (2001), a cultura infantil hoje é inventada predominantemente por adultos em grandes corporações, cujas estratégias são os princípios do prazer e do livre mercado. Esses autores referem-se mais especificamente às grandes corporações empresariais norte-americanas, como Disney, Mattel e McDonald’s, mas cabe ressaltar que elas compõem a configuração da economia em todo o mundo. Um exemplo é a corporação que explora a imagem da *Hello Kitty*, uma gatinha de criação japonesa (fig. 19).



Figura 19 – Miado no caixa⁸¹

Também existem as empresas “locais”. Se pensarmos em termos de Brasil, por exemplo, temos a comercialização de ícones como Xuxa, Sandy & Júnior, Eliana, Wanessa Camargo, entre outros. Tais corporações, conjugadas à mídia, tanto mercantilizam a cultura infantil e popular como a instituem. Produzem uma cultura que promove práticas, modos de ser e de agir, visando, entre outras coisas, à formação de consumidores infantis. Giroux (1995) considera que a mercantilização é um dos princípios definidores da cultura infantil. Ele afirma que os filmes da Disney fornecem um “mercado da cultura”: “[...] Mickey, Branca de Neve, Aladim e outros se tornam protótipos para inúmeros brinquedos, jogos, roupas e outras quinquilharias que inundarão lojas de departamento pelo mundo todo”(GIROUX, 1995, p. 61). Não por acaso, inúmeras vezes encontrei no caderno *Informe Econômico* do jornal *Zero Hora* os mesmos personagens da cultura infantil que circulavam nas escolas. Mais de uma vez, tal jornal chamou de “patrimônio cultural” as produções de grandes corporações capazes de movimentar bilhões na economia mundial (fig. 20):

⁸¹ Imagem retirada do jornal *Zero Hora*, 14 de nov. 2004, p. 20.



Figura 20 – Patrimônio Cultural⁸²

Nota-se, portanto, que a cultura infantil e juvenil é inventada para ser altamente lucrativa. Algo tão fugaz como imagens é capaz não apenas de render bilhões, mas também de ser considerado um patrimônio cultural. Tal noção de patrimônio cultural se distancia da noção convencional utilizada ao longo da história: algo a ser preservado para que as gerações mais jovens possam conhecê-lo e com ele aprender. E se aproxima da efemeridade na medida em que é constantemente substituído, modificado e aperfeiçoado. O *Yu-gi-oh* só será patrimônio cultural enquanto for capaz de ser mundialmente reconhecido e movimentar cifras astronômicas.

Segundo Luke (1999), “A infância se vive dentro de uma rede intertextual de sistema de bens de consumo e de signos simbólicos visuais” (p. 162), e é nessa rede que os pais experimentam a infância e a maternidade ou paternidade com seus filhos. A autora conclui que essa rede intertextual é produzida, em grande medida, pela televisão, a qual apresenta a taxa mais elevada de saturação comercial, já que os

⁸²Imagem retirada do jornal *Zero Hora*, 16 de out. 2004, Informe Econômico, p. 19.

textos de outros meios de comunicação apresentam cruzamentos com os textos televisivos. Em seu argumento, a estudiosa considera também que as crianças passam grande parte do seu tempo vendo televisão e jogando videogame. Cria-se então “[...] um universo intertextual, uma rede de desejos, dos quais poucas crianças escapam” (LUKE, 1999, p. 162). Linn (2006) considera que uma das estratégias utilizadas pelas megacompanhias, como Disney e Time Warner, é a propaganda cruzada, na qual as empresas fazem divulgação uma das outras. Esse cruzamento (“Você tem um Bat estilo, a Renner tem todos!”⁸³) pode ser compreendido como colaborador na criação do universo intertextual discutido por Luke (1999), uma vez que “[...] personagens de desenhos animados, cantores *pop*, ídolos do esporte e astros do cinema são hoje ícones de *junk food*, brinquedos, roupas e todo acessório que se possa imaginar” (LINN, 2006, p. 26). A autora relata a dificuldade de se encontrar, nos Estados Unidos, artigos – mesmo para crianças pequenas – que não estejam ligados a produtos e ícones da mídia. Da mesma forma, Steinberg e Kincheloe (2001) apontam para a colonização do desejo por meio do poder, o qual não apenas reprime a produção de artefatos democráticos, mas também produz prazer, “[...] experiências emocionais muitas vezes inigualáveis em qualquer outra fase das suas vidas” (p. 20). Costa (2006a) também considera que é muito difícil escapar da subjetivação cultural:

Isto porque as práticas de subjetivação escolares, familiares e religiosas requerem, em grande parte, renúncia, abnegação, provação e obediência. A subjetivação cultural, por sua vez, reveste-se quase sempre de peculiaridades que acionam o lúdico, a fascinação, o deleite, ou seja, somos subjetivados na fruição e no prazer, ou na expectativa destes; nestes casos parece que não há resistência. (COSTA, 2006a, p. 99)

A rede midiática e de consumo em que as crianças vivem mobiliza o desejo, estimula a imaginação, cria necessidades, padrões de exigência, significados, capital simbólico e práticas que são compartilhadas pelas crianças, como podemos perceber em fragmentos de reportagens:

⁸³ *Slogan* utilizado em comunicação publicitária das lojas de departamentos *Renner* no ano de 2004. Destaco que há um cruzamento de marcas: *Renner* e *Batman*.

– Mãe, me dá um celular?

O pedido de Amanda Friedrich, 10 anos, vinha acompanhado de uma justificativa que para ela, seria indubitável.

– Todo mundo tem - disse.⁸⁴

Um público muito exigente [...] Um problema constante enfrentado pelos estilistas de sapatos infantis é a questão do salto. Os pais não gostam, já as meninas infernizam na hora de comprar e chegam a bater o pé negociando com as mães. O jeito então é chegar a um meio termo, com um saltinho "que pareça coisa de gente adulta", mas que não seja perigoso para a criança.⁸⁵

"Até 250 euros, compro-lhe tudo que ela quiser!" A lista de Cláudia para o Pai Natal é longa: "Um Nenuco, o carrinho e os acessórios, as Polly Pokets (umas bonecas miniatura) e a Barbie com carruagem"⁸⁶.

Duas crianças do Brasil e uma criança de Portugal expressam desejos que talvez pudessem ser "ouvidos" em qualquer outra parte do mundo. Desejos que não são simples desejos, mas estão carregados de significados, pois os artefatos não são neutros e produzem os sujeitos que os consomem. Em relação a isso, Silveira (2004) cita o exemplo da Barbie:

[...] [o consumo do] 'universo Barbie' – roupas, sapatos, acessórios, carros, maquiagens, banheiras, casas de sonho... [...] passaria o ensinamento de que se atinge a felicidade através da aquisição de bens materiais simbolicamente valorizados, pedagogia, aliás, em que a magérrima boneca não está desacompanhada na contemporaneidade. (SILVEIRA, 2004, p. 29)

Os jornais, revistas e a televisão intensificam as reportagens que tratam sobre o consumo infantil, principalmente nos dias que antecedem datas comemorativas, como o dia da Criança ou o Natal. A tônica desse tipo de reportagem, muitas vezes, diz respeito aos brinquedos mais procurados: os tecnológicos, os relacionados a desenhos de televisão, os que estão na última moda; mantendo sempre a distinção por gênero (brinquedos de menino e de menina). Uma vendedora de uma loja de brinquedos ditos "didáticos", em Portugal diz: "As pessoas entram aqui e perguntam se

⁸⁴ Fragmento retirado da reportagem: "Pequenos consumistas". Jornal *Zero Hora*, Caderno ZHEscola, 2 ago. 2004.

⁸⁵ Fragmento retirado da reportagem: "Um novo consumidor" (GONZALES; PANDOLFO, 2003).

⁸⁶ Fragmento da reportagem "Geração Playstation – de pequenino se molda o consumidor" do jornal *A Página da Educação*, ano XIII, nº 140, dez., 2004. Portugal. As bonecas Polly e Barbie também fazem sucesso entre as meninas do Brasil.

não temos aquele brinquedo que dá na televisão, mas não temos esse tipo de produtos”⁸⁷. Essa fala evidencia o quanto brinquedos em voga na mídia são procurados, em detrimento dos brinquedos didáticos. O depoimento dessa vendedora foi publicado em um jornal que tem preocupação direta com a educação, em uma reportagem intitulada “Geração Playstation – de pequenino se molda o consumidorzinho”.

Outras vezes, as reportagens que surgem na mídia dizem respeito ao tipo de produto escolhido pelas crianças como roupas, calçados, maquiagens, móveis, jogos de computador, televisores, etc. Nelas, freqüentemente é possível perceber uma espécie de perplexidade em relação às escolhas das crianças, consideradas inadequadas para suas idades. Outras delas versam sobre as dificuldades e conflitos que os pais encontram na hora de fazer compras para/com seus filhos, ou ainda dão instruções sobre os brinquedos adequados para cada idade, segundo a Associação Brasileira dos Fabricantes de Brinquedos (ABRINQ).

Portanto, a infância sendo vivida e configurada em uma época em que “[...] o mercado pode tanto quanto a religião ou o poder: acrescenta aos objetos um ‘algo mais’ simbólico, fugaz, porém tão poderoso quanto qualquer outro símbolo” (SARLO, 2000, p. 30). Ao mesmo tempo, esses objetos poderosos nos escapam, “[...] são uma âncora, porém uma âncora paradoxal, pois ela mesma deve mudar o tempo todo, oxidar-se e destruir-se, entrar em obsolescência no próprio dia de sua estréia” (SARLO, 2000, p. 30). Molda-se o consumidor permanente que, mais do que colecionar objetos, coleciona atos de compra-e-venda como afirma Sarlo (2000). Para tanto, as comunicações publicitárias promovem a sensação de que os objetos são produzidos especificamente para as crianças. Aqui vale retomar o slogan “Você tem um Bat estilo, a Renner tem todos” em que o *Bat estilo* se refere ao estilo Batman de “ser”. Linn (2006) aponta, inclusive, que uma das características das propagandas direcionadas às crianças é a pretensão de fazer com que elas pensem que

⁸⁷ Fragmento da reportagem “Geração Playstation – de pequenino se molda o consumidor” do jornal *A Página da Educação*, ano XIII, n. 140, dez. 2004. Portugal.

determinados produtos foram feitos especialmente para elas. No entanto, as comunicações publicitárias fabricam crianças para os seus produtos. “Não se fabrica um produto para cada consumidor, mas consumidores para cada produto”⁸⁸.

A conjugação consumo/crianças/jovens também tem sido muito abordada por estudiosos das mais diversas áreas. Wintersberger (2001), ao estudar novas formas de trabalho infantil em alguns países da Europa Ocidental, questiona: “As crianças representam um valor, ou são um fator de custos? As crianças tomam parte, na circulação econômica, primordialmente na esfera da produção ou do consumo?” (p. 95). Ao fazer esses questionamentos, o autor aponta para o fato de que, nos últimos duzentos anos, em nenhum outro grupo populacional as classificações foram tão rápida e contraditoriamente modificadas.

A infância passou a ser considerada um segmento específico no mercado de consumidores apenas depois que o mercado começou a considerar a juventude como parcela consumidora da população. Sader (2004) afirma que foi um longo processo até que se formasse um mercado específico para jovens, “[...] com os publicitários avaliando que os adolescentes gastariam o dinheiro dos seus pais em filmes, cosméticos e discos” (SADER, 2004, p. 1). Essa segmentação do mercado logo foi ampliada para crianças de 9 a 13 anos, que passaram a ser consideradas a “alma do mercado juvenil”⁸⁹.

“A influência das crianças aumentou” – segundo afirmação de um publicitário estadunidense na Quarta Conferência Anual de Publicidade e de Promoção para Crianças, um evento que entrega prêmios aos melhores publicitários para o mercado infantil, realizada no dia 10 de setembro de 2001, véspera dos atentados “As crianças são o setor mais poderoso do mercado e devemos aproveitar”, complementou ele. Calculam eles que as crianças conseguem de seus pais cerca de US\$ 300 bilhões anualmente para seu consumo. (SADER, 2004, p. 1)

⁸⁸ Anotação feita em aula proferida pelo Prof. Dr. Alfredo Veiga-Neto no PPGEdU/UFRGS, em 2004/2.

⁸⁹ Ver anexo X, no qual constam duas capas de revistas com modelos fotográficos capazes de exemplificar a segmentação do mercado, no caso de revistas, em idades e características cada vez mais específicas. Schmidt (2006) trabalha a questão da segmentação nas revistas como estratégia na construção das identidades de consumo.

As crianças, de alguma forma, possuem poder. Como aponta Sader (2004), os fabricantes de automóveis se dirigem às crianças para vender carros novos de determinada marca para seus pais, enquanto meninas de onze anos se depilam e outras tomam comprimidos para emagrecer. Steinberg e Kincheloe (2001) argumentam que crianças com poder são especialmente ameaçadoras para os adultos, e as crianças pós-modernas são sabidas, poderosas, sendo muitas vezes apresentadas na cultura popular como “espertinhos pedantes”. Os autores consideram também que tais crianças, dadas as mudanças sociais/tecnológicas, muitas vezes sabem mais que os adultos. Um exemplo produtivo no terreno da representação desse tipo de identidade infantil é invocado por Costa (2006a):

Aqui, é oportuno lembrar a peça publicitária de televisão, veiculada em 2003, na qual nos encantamos com um garotinho sabichão, sonolento e vestindo pijama que, do alto de uma escada, após instruir exaustivamente seus pais na realização de operações no computador e na Internet, perguntava-lhes como tinham sobrevivido antes de seu nascimento. (p. 103)

Preocupada com a invasão do consumo na vida das crianças, Schor (2004) desenvolveu um estudo – divulgado em seu livro *Born to buy* (Nascido para comprar), o qual se tornou um best-seller – que evidencia e denuncia o ataque à infância empreendido pelas redes de consumo. Ela acompanhou o trabalho desenvolvido por grandes corporações e pôde constatar que as crianças norte-americanas de oito meses já reconhecem logos; as de um ano já assistem Teletubies e comem McDonald’s; antes de dois anos, pedem produtos pelo nome da marca; aos três e três anos e meio começam a acreditar que as marcas comunicam suas qualidades pessoais (dizer se elas são espertas, por exemplo); na escola inicial já evocam mais de duzentas marcas e acumulam uma quantidade de setenta brinquedos novos por ano; e aos seis/sete anos, as meninas pedem a última moda, pintam as unhas e cantam músicas *pop* (SCHOR, 2004). A autora afirma que atualmente, nos Estados Unidos, as crianças são o epicentro da cultura de consumo e suas opiniões moldam as estratégias de marketing. “As crianças tornaram-se

condutoras do mercado de consumo para dentro dos lares, o elo entre os anunciantes e a bolsa da família”⁹⁰ (p. 11). Segundo a autora, as crianças são as primeiras a adotar e utilizar as novas tecnologias, conhecem e se envolvem com a mídia eletrônica (televisão, Internet, videogames, cinema, etc.) e tem influência na escolha de produtos e marcas que serão consumidos pela família.

Campos e Souza (2002) consideram que a infância, na contemporaneidade, muda seu lugar social, deixando de ser inapta, incompleta, para ser consumidora, transformando sobremaneira sua forma de inserção no mundo. Schor (2004) também argumenta que as crianças compram cada vez mais e que a infância é cada vez mais mercantilizada. Diz também que o processo de extensão das marcas (Homem-Aranha nos desenhos de televisão, nas embalagens de alimentos, nos jogos eletrônicos, brinquedos, vestuário, etc.) já é parte da vida das crianças. Essa autora estudou, entre outras questões, como as crianças usam seu tempo hoje em dia e verificou que as norte-americanas gastam cinco vezes mais tempo comprando do que brincando fora de casa, como faziam as crianças de antigamente. É muito comum encontrarmos na mídia impressa e eletrônica reportagens que tratam dessa temática, procurando abordar como os pequenos estão se configurando como consumidoras em uma sociedade centrada no consumo:

Preocupadas com o corpo, elas ficam cada vez mais vaidosas. Um terço das crianças brasileiras garante ter poder de decisão ao comprar roupas, assunto de grande interesse para 65% delas.⁹¹

É em bijuterias, canetas e artigos de papelaria que a garota, ainda em dúvida entre a Veterinária e a Pedagogia como carreira para o futuro, gasta o dinheiro que ganha esporadicamente dos pais e avós.⁹²

Carine Renoldi da Silva, nove anos, fica orgulhosa ao exibir compras pagas com seu próprio dinheiro. A última aquisição foi o uniforme da ginástica rítmica, mas antes vieram um CD

⁹⁰ A tradução desse texto foi realizada por Ricardo Uebel.

⁹¹ Fragmento retirado da reportagem intitulada “Infância hi-tech” da revista *Época*, p. 84, cf. ref. bib. Tal reportagem ocupou 14 páginas da revista.

⁹² Fragmento retirado da reportagem: “O valor do consumo consciente”. *Jornal Zero Hora*, 27 jun. 2004, Economia, p. 19. A garota a qual a reportagem se refere tem oito anos de idade.

do ídolo, Felipe Dylon, acessórios adquiridos no show do cantor, cartões telefônicos para o celular.⁹³

Reportagens que abordam a problemática do consumo infantil, relacionando-a de alguma forma com a escola, também têm surgido em revistas, jornais e televisão, sendo endereçadas aos pais e professores:

Já na primeira experiência escolar, as crianças se comparam ao resto da turma. Um grupo tem celular, uma aluna exhibe o apontador em forma de coração e um estojo abarrotado de canetas aromáticas e coloridas. Outro coleguinha sobe a manga do uniforme e desfila com o relógio que ganhou do pai⁹⁴.

Uma exemplificação feita pela orientadora psicopedagoga Cláudia Marzano deve servir de alerta ao exagero no consumismo infantil. Ela trabalha também na Escola Pública Pessoa de Brum, em Porto Alegre, e lá havia uma aluna que possuía uma mochila de rodas da Barbie. "Todos os colegas sorteavam um dia para carregar essa mochila. A aluna passou a ser a rainha da turma. Como as outras crianças não conseguiam estar na moda, tentavam alcançar o nível da menina". A importância exagerada que as crianças atribuem a objetos de consumo pode desencadear inúmeros problemas em suas vidas.⁹⁵

Essas duas reportagens, a primeira na voz de um jornalista, a segunda na voz de uma psicopedagoga, apontam para a questão do consumo infantil na escola. Um artigo que se ocupa dessa temática, intitulado *Nem pública nem privada, comercializada!*⁹⁶, escrito por Gustavo Fischman, professor e pesquisador nos Estados Unidos, diz que as escolas e universidades daquele país têm aberto suas portas para grandes corporações financeiras, industriais e comerciais.

[...] as crianças da escola primária levam livros encapados com propagandas de Kellogg's Pop-Tarts e personagens famosos da Fox TV, os distritos escolares têm assinado contratos exclusivos com Coca-Cola e Pepsi para vender seus produtos nas escolas [...] os alunos aprendem matemática com materiais educativos fornecidos pelos caramelos Skittles (ao realizar uma conta correta tu comes os caramelos) [...] (FISCHMAN, 2004, p. 28).

A abertura de novos mercados, no caso dentro das escolas, pretende garantir e formar consumidores potenciais desde o primeiro grau. Essas intenções são, de certa

⁹³ Fragmento retirado da reportagem: "Paguei com o meu dinheiro". Jornal *Zero Hora*, Caderno Meu Filho, 13 set. 2004, p. 2.

⁹⁴ Fragmento retirado da reportagem: "Pequenos consumistas". Jornal *Zero Hora*, Caderno ZHEscola, 2 ago. 2004.

⁹⁵ Fragmento retirado da reportagem: "Um novo consumidor". Revista *Primeira Impressão*, cf. ref. bib.

⁹⁶ Título da reportagem publicada no jornal *A Página da Educação*, ano XIII, n. 137, p. 28, ago./set. 2004.

forma, ironizadas por Fichman (2004) “[...] como se a avalanche de avisos comerciais na televisão, revistas, alimentos, jogos e roupas não estivessem assegurando desde já a obediência de futuros consumidores” (p. 28).

Uma das condições que caracterizam nossa época, como já foi mencionado, é a transformação de tudo, inclusive da educação, em mercadoria. “A educação, tal como a saúde e a morte, foram declaradas indústrias de enorme potencial e futuro. Ensaia-se há anos a melhor forma de tirar partido deste novo filão” (SERRALHEIRO, 2004, p. 3). Sader (2004), por sua vez, aponta para o fato de que as escolas particulares cada vez mais recebem patrocínio de empresas, povoando seus espaços com marcas. Ele afirma que a idéia que perpassa essas iniciativas é a de que se tornar consumidor seria um caminho para a idade adulta. Schor (2004) nos fornece novos indícios para as discussões, analisando como nas estratégias de *marketing* começa a ser empregado cada vez mais o *merchandising*, que consiste nas marcas aparecerem embutidas em cenários, e a escola passa a ser um cenário importantíssimo para promover esse consumidor infantil. Um cenário que, devido a suas regras, permite que, como diz Linn (2006), ao citar o comentário do antigo presidente do *Channel One*, “[...] o anunciante atinge [atinja] garotos que não podem ir ao banheiro, não podem mudar de canal, não ouvem a mãe gritando no fundo, não podem jogar com o Nintendo” (p. 108)

Klein (2003), em suas análises sobre a tirania das marcas, mostra como os *campi* universitários nos Estados Unidos e no Canadá estão cada vez mais parecidos com centros comerciais: “A Disney e a Kellogg’s envolveram-se em promoções similares de menus de almoços através do School Marketing, uma empresa que se descreve como uma ‘agência de publicidade para o almoço escolar’” (p. 114). Klein (2003) afirma que, em quase todas as universidades dos Estados Unidos, é possível encontrar cartazes de publicidade nas ciclovias dos *campi* Universitários, em bancos, nos corredores entre as salas de conferência, nas bibliotecas e, até nos banheiros. “Os estudantes também podem descobrir que a guerra das marcas está sendo travada na

máquina de refrigerantes do lado de fora do ginásio esportivo” (KLEIN, 2003, p. 115). Argumenta ainda que, embora as marcas parecessem (e parecem) estar por todo lugar, elas ainda não haviam invadido as escolas. As escolas eram o espaço da “juventude sem marca”, que se reunia para conversar, fumar, escrever, formar opiniões, etc. No entanto, com as novas configurações culturais e econômicas, as marcas “tinham” de ir até as escolas; local onde os jovens – consumidores em “potencial” – passam grande parte do seu tempo.

Muitos pais e educadores não viam lucro nenhum na resistência; as crianças de hoje são tão bombardeadas com nomes de marca que parecia que proteger os espaços educacionais da comercialização era menos importante do que os benefícios imediatos de encontrar novas fontes de financiamento. (KLEIN, 2003, p. 127)

Por fim, a autora aponta que essas novas configurações no espaço escolar promovem novos comportamentos: cada vez mais os estudantes se comportam como consumidores.

Quanto às escolas estudadas, trago a seguir duas fotografias. A primeira delas (fig. 21) foi tirada por uma criança que captou a Turma da Mônica junto com a marca C&A em um cartaz encostado atrás de uma classe na sala de aula. Quando questionei a criança sobre o porquê daquela fotografia, ela disse que gostava da turma da Mônica. Ao ser perguntada sobre o que mais havia na fotografia, a criança disse que a Mônica e o Cebolinha estavam desenhando, estavam num livro na escola e que estava escrito Turma da Mônica e C&A. A segunda fotografia (fig. 22) focaliza a árvore de Natal que uma professora havia colocado na sala de aula, e cujos enfeites, em formatos de bolas, possuíam a inscrição de diferentes marcas, como a *Nestlé* e a *Maggi*.



Figura 21 – Turma da Mônica e C&A⁹⁷



Figura 22 – Árvore de Natal Nestlé/Maggi

Pode-se observar que, de alguma forma, as marcas também parecem estar presentes nos cenários de escolas que atendem crianças pobres. Muitas vezes anunciantes de revistas, jogos, álbuns e livros procuram as escolas para fazer propaganda de seus produtos, justificando essa inscrição ao atribuir a eles a propriedade de serem “didáticos”. Em vários casos, esses produtos também fazem cruzamentos com marcas e ícones midiáticos, como estampar as Meninas Superpoderosas em jogos que pretendem desenvolver o raciocínio lógico matemático.

Em relação à forma com que a infância tem sido vivida hoje, ainda cabe considerar o universo configurado pela ecologia digital (GREEN e BIGUM, 1995), o qual proporciona novas formas de viver o tempo e o espaço: crianças que estudam com o fone de ouvidos ao mesmo tempo em que trocam constantemente os canais de televisão (*zapping*⁹⁸), crianças de cinco anos quase fundidas com o controle de seu

⁹⁷ Fotografia feita por uma criança de uma das escolas estudadas.

⁹⁸ O termo *zapping* tem sido amplamente utilizado por vários autores. Aqui utilizo a palavra no sentido atribuído por Sarlo (2000), isto é, como uma nova possibilidade de ver televisão em função da invenção do controle remoto. O *zapping* consiste na troca constante de canais de televisão e possibilita ao usuário a montagem autogerida do que vê na televisão. Nessa montagem, duração e atenção são duas variáveis complementares e opostas: o mínimo de duração para o máximo de atenção.

*Nintendo*⁹⁹, crianças que aprendem a pensar e a expressar seus pensamentos por meio de imagens em movimento. Enfim, crianças que

[...] existem em algum lugar no espaço delineado pelo humano, pelo pós-humano e pelo alienígena, nos fazem lembrar que, embora partilhemos, com os jovens, um espaço geofísico comum, podemos achar difícil, e talvez mesmo impossível, partilhar os muitos espaços ou mundos virtuais que eles habitam no ecossistema digital. (GREEN e BIGUM, 1995, p. 230)

Não é por acaso que grande parte dos filmes e jogos para crianças e jovens são produzidos por computador, compondo uma realidade virtual que (con)funde-se com a “realidade real”. Como ilustração, trago duas imagens do filme *Expresso Polar*¹⁰⁰. A primeira, diz respeito a uma das cenas do filme. A segunda, refere-se às novas tecnologias empregadas na produção cinematográfica.



Figura 23 – Expresso Polar

⁹⁹ Refere-se à marca do videogame mais vendido no mundo. Existem *Nintendos* de vários modelos e de várias gerações tecnológicas.

¹⁰⁰ O filme *Expresso Polar* é uma produção cinematográfica americana lançada nos cinemas brasileiros em dezembro de 2004. A primeira fotografia foi copiada do site <http://www.br.warnerbros.com/movies/polarexpress/>. Acesso em 9 fev. 2005. A segunda foi escaneada da revista *Veja* 24 nov. 2004.



Figura 24 – O “real” e o virtual

A hiper-realidade eletrônica revolucionou a forma e os meios em que o conhecimento é produzido, modificando os caminhos pelos quais as crianças aprendem sobre o mundo (STEINBERG e KINCHELOE, 2001). Kincheloe (2001) defende que a concepção de infância como um tempo de aprendizado seqüencial não funciona numa hiper-realidade saturada com visões sofisticadas da realidade, embora fortemente dirigidas. A hiper-realidade trata o real não como algo dado, mas artificialmente reproduzido como real. Ao mesmo tempo “[...] os modelos produzidos pela mídia recriam o real – crianças de TV (personagens) nas comédias de situação substituem crianças de verdade como modelos de infância” (KINCHELOE, 2001, p. 74).

Os adultos já não mais controlam os conhecimentos aos quais as crianças terão ou não acesso. Estamos todos (crianças, jovens, adultos, idosos) sujeitos a uma sociedade da informação e da tecnologia que compõe a vida cotidiana diária pelo menos dos que habitam as grandes metrópoles. A diferença, para Green e Bigum (1995), é que as tecnologias digitais se desenvolveram em torno dos adultos, os quais se adaptaram a elas, enquanto os mais jovens já nasceram nela, é o seu ambiente “natural”.

Garbin (2003) considera que “A mídia eletrônica se apresenta como um avanço tecnológico capaz de modificar nosso comportamento, com um discurso que se materializa em novas condições de possibilidade, em novos espaços e em novas formas que ele assume” (p. 121). A autora propõe que as gerações mais jovens poderiam ser chamadas de “gerações digitais”. Nos ambientes eletrônico, televisivo e comercial, os saberes, os assuntos que antes eram restritos aos adultos, passam a ser compartilhados e vividos também pelas crianças. Tais ambientes não requerem esforços que crianças ainda muito pequenas não possam realizar. Uma criança de dois anos, por exemplo, já sabe apertar o botão do controle remoto para ligar a televisão. Além disso, como argumenta Postman (1999), a televisão é auto-explicativa, expressando a maioria de seus conteúdos em imagens e não em palavras.

Consumindo a infância

Ao tomar a infância enquanto um artefato cultural, penso que posso dizer que ela é produzida por meio de “circuitos culturais” (DU GAY et al., 1997) – *representação, identidade, produção, consumo e regulação*. Por meio dessas práticas, os significados sobre o que vem a ser a infância são produzidos e compartilhados. Penso que a produção cultural da infância durante o longo período da modernidade foi composta por meio de circuitos culturais nos quais as práticas da *representação*, da *identidade*, da *produção*, do *consumo* e da *regulação* operavam de forma diferente do que têm operado no mundo de hoje, produzindo uma infância distinta da infância que tem sido produzida no mundo contemporâneo. Nesta seção do estudo, ocupo-me em compor, pelo menos minimamente, o circuito da cultura que tem produzido a infância pós-moderna. Para estudar culturalmente a infância pós-moderna, pretendo explorar, pelo menos um pouco, como ela tem sido *representada*, que *identidades* sociais estão sendo associadas aos modos como ela é *representada*, como ela tem sido *produzida* e *consumida* e que mecanismos *regulam* a sua distribuição. Faço esse exercício considerando que “Para saber se alguma coisa tornou-se ‘parte de nosso

universo cultural' devemos verificar se podemos interpretá-la ou lê-la, se podemos entender o que significa ou o que 'diz'" (DU GAY et al., 1997, p. 5). Ao procurar compor esse circuito, uma de minhas intenções é pensar se o que chamo de infância pós-moderna faz parte das estruturas de significados que compartilhamos para entender e falar sobre a infância no mundo de hoje. Cabe lembrar aqui que os autores que propõem trabalhar com o "circuito da cultura", Du Gay et al. (1997), dividem em cinco os componentes de tal circuito, mas ressaltam que essa divisão é meramente para fins analíticos, uma vez que esses componentes, na vida real, sobrepõem-se e entrelaçam-se de modos complexos e contingentes.

Escolhi começar o circuito pela *representação* (poderia começar por qualquer ponto, uma vez que se trata de um circuito¹⁰¹), pois é por meio dela que é estabelecida a maioria dos significados culturais do que vem a ser a infância no mundo de hoje. É importante ressaltar que minha intenção é abranger apenas alguns dos infinitos ditos sobre a infância, os seja, alguns dos ditos que ajudam a compor essa face pós-moderna da infância pós-moderna.

São inúmeras as *representações* – "[...] a prática de construção de significados através do uso da linguagem e signos" (DU GAY et al., 1997, p. 13) – em circulação no mundo de hoje, que nos remetem para a promoção de *identidades* infantis consumidoras, midiáticas e tecnológicas. Na próxima seção – *Não vivo sem televisão, celular e internet!* – ocupo-me em analisar a promoção de *identidades* infantis midiáticas e tecnológicas. Então, ao compor o circuito da cultura, dedico-me mais especificamente para as questões da *produção* de uma *identidade* infantil consumidora, embora eu não exclua as *identidades* midiáticas e tecnológicas, uma vez que estão implicadas inextricavelmente.

¹⁰¹ O itálico é usado na grafia de cada um dos elementos do circuito para destacá-los, uma vez que estão completamente imbricados.

“Eles são incríveis! e inspirados em crianças como você” diz a capa da revista *Gênios*¹⁰². Esta comunicação publicitária (fig. 25) encontrada no jornal *Zero Hora*, se refere ao personagem Flecha, filho do Sr. Incrível e da Mulher Elástica do filme *Os Incríveis*, ganhador do Oscar de melhor animação em 2005. O título dessa comunicação publicitária, “*Incrível, mas incrível mesmo vai ser se você perder esta edição*”, considera inconcebível que as crianças não comprem a revista e ignorem as últimas informações que ela proporciona. A *produção* da infância pós-moderna se dá então pelas práticas a ela direcionadas (nesse caso, comprar uma revista específica para crianças) e pelo modo como ela é *representada*, nesse caso como uma infância incrível, esperta e veloz, como o personagem “flecha”, consumidora, uma vez que deve comprar a revista, e midiática, pois deve estar conectada às últimas informações e novidades lendo a revista *Gênios*.



Figura 25 – Incrível: crianças como você!¹⁰³

¹⁰² *Gênios* é o nome de uma revista de publicação semanal criada originalmente pelo jornal argentino Clarín. No Brasil tem circulação nos estados do Rio Grande do Sul, São Paulo e Rio de Janeiro. Cada publicação vem acompanhada de um brinde colecionável, como mapas geográficos e do corpo humano, por exemplo, e um suplemento escolar. Disponível em: <<http://www.meioemensagem.com.br/mmonline/jsp/Navega.jsp?pIdConteudo=62677>>. Acesso em: 13 jan. 2007.

¹⁰³ Imagem retirada do jornal *Zero Hora*, de 10 out. de 2005, Caderno Meu Filho, p. 4.

Retomando a tese de Lipovetsky (2004a) de que as características da modernidade não teriam desaparecido, mas estariam sendo elevadas ao extremo, me parece que a composição da infância pós-moderna também ocorre pela elevação ao extremo de alguns dos entendimentos de infância moderna. Um desses entendimentos diz respeito à “necessidade” da criança brincar, à ludicidade, às fases pelas quais passaria para se desenvolver, quer dizer, tudo é mercantilizado e levado ao extremo. No momento em que determinado produto anuncia que pode colaborar para o desenvolvimento da criança (como no caso da revista *Gênios*, que pretende desenvolver a “genialidade”), ou quando um alimento diz conter determinadas vitaminas, fica mais difícil para os pais negar o consumo desses produtos para seus filhos, diz Linn (2006). A infância cada vez mais é “definida” pelos produtos e serviços que a ela são oferecidos, como na figura 26, em que a criança é mais um elemento entre os objetos/heróis midiáticos que representam o que é a infância contemporânea.



Figura 26 – Uma infância que se constitui pelos objetos¹⁰⁴

¹⁰⁴ Imagem retirada do jornal *Zero Hora*, 21 fev. 2005, segunda capa.

As imagens das figuras 27 e 28 são representativas de uma infância, no caso feminina, completamente implicada nos cuidados com o corpo e no consumo de cosméticos. A primeira imagem (fig. 27) está em uma coluna do jornal intitulada *rsvip*, que se refere aos acontecimentos mais importantes da alta sociedade do estado do Rio Grande do Sul. Para Schor (2004), a captura das crianças para o mercado de consumo alterou a própria experiência da infância, como nesse caso em que os cuidados com a estética e a participação na vida “vip” substituem as brincadeiras tradicionais.



Figura 27 – Convidada *Vip*¹⁰⁵

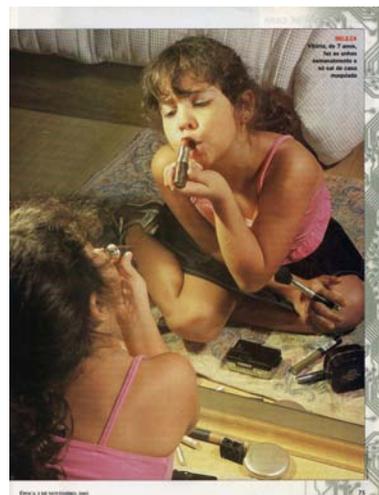


Figura 28 – Consumindo...¹⁰⁶

Outra face da infância contemporânea é que ela não apenas consome, mas ela própria pode ser a promotora do consumo através de modelos de agências publicitárias, (figs. 29 e 30).

¹⁰⁵ Imagem retirada do jornal *Zero Hora*, 16 jul. 2005, p. 11.

¹⁰⁶ Imagem retirada da revista *Época*, 3 nov. 2003, p. 75.

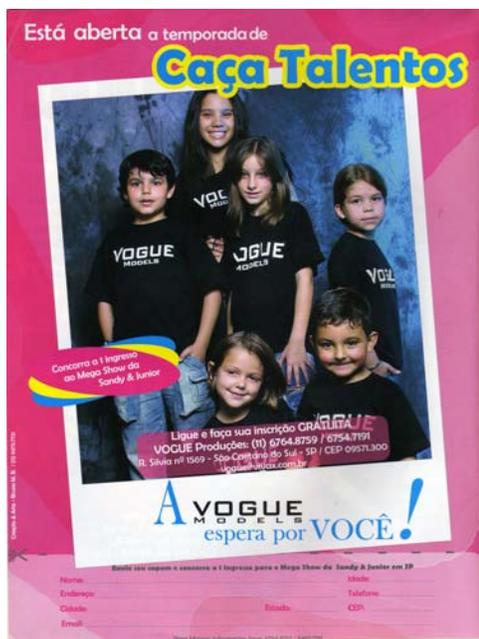


Figura 29 – Caça Talentos¹⁰⁷



Figura 30 – Modelos fotográficos – uma nova forma de trabalho infantil?¹⁰⁸

Nessa constituição de uma infância que promove o consumo e ao mesmo tempo ela própria é consumida, novas palavras entram em circulação: vírus, febre e mania. Na manchete “Jogo virtual sem fim vira *febre* entre a gurizada”¹⁰⁹, entende-se que um vírus seria algo praticamente inevitável e sem controle, pelo menos até ser detectado. Inclusive Linn (2006) aponta que o *marketing* utiliza estratégias virais para promover o consumo infantil quando, por exemplo, são distribuídas amostras grátis de produtos – alimentos, calçados, CDs – para crianças consideradas populares. Isto é, crianças falantes, que têm vários amigos e freqüentam outros ambientes além da escola (incluindo a internet) seriam crianças potencialmente virais. A autora aponta que, no mundo contemporâneo, são os adultos que produzem a cultura infantil, mas que utilizam as crianças para que essa cultura seja rapidamente disseminada. Se pensarmos na atividade de modelo fotográfico infantil é muito pertinente o estudo de Schor (2004), no qual a autora afirma que as crianças hoje em dia gastam muitas

¹⁰⁷ Imagem retirada da revista *Atrevidinha*, set. 2005, p.2.

¹⁰⁸ Imagem retirada de folheteria publicitária das lojas *Renner*, válida de 29/03/07 à 12/04/07.

¹⁰⁹ *Zero Hora*, 18 abr. 2005. Caderno Meu Filho, p. 3, grifos meus.

horas com atividades parecidas com trabalho, são apressadas e atentas, preocupadas com atividades produtivas e a maior parte de suas vidas está estruturada em atividades ligadas ao consumo e ao comércio.

Retomo as imagens das figuras 25 a 30 para argumentar que a *representação* da infância – que chamo de pós-moderna – ocorre maciçamente nas sociedades ocidentais contemporâneas por meio da mídia, que se utiliza intensamente de imagens para representar o que seria a infância contemporânea. Desse modo, ao pensar nas imagens de infância que a mídia põe em circulação, destaco que “Aquilo que vemos não é o que a capacidade do olho permite, o que enxergamos são as representações que elaboramos em torno daquele referente, na verdade, a observação nunca se dá a olho nu: entre ela e as coisas se interpõe, já, a linguagem” (SILVA, 1999, p. 60).

Nesse sentido, é importante retomar também o papel crucial da mídia nas sociedades contemporâneas. Hall (1997a) argumenta que hoje a mídia sustenta os circuitos globais de trocas econômicas e culturais. Embora seja a mídia a principal “distribuidora” (mas também produtora e selecionadora) dos entendimentos sobre a infância pós-moderna, a *produção* dessa infância tem sido majoritariamente feita pelas grandes corporações, tanto na forma como a *representam* quanto nos produtos que a ela direcionam.

Schor (2004) é uma das pesquisadoras que se ocupou em estudar o impacto do ambiente de consumo sobre as crianças, principalmente nos Estados Unidos. Como já mencionei, ela acompanhou algumas grandes corporações que produzem para crianças nos fornecendo pistas de como essas corporações *produzem* o que entendem por infância. Seu estudo nos dá indicativos de como a infância se torna cada vez mais mercantilizada. Um exemplo muito interessante, citado pela autora, são as estratégias de *marketing* que pretendem promover a aliança entre mercado e crianças, tornando as crianças poderosas, sendo que muitas vezes essas alianças são feitas contra os pais. Linn (2006) também comenta as estratégias de *marketing* que utilizam o fator

amolação como principal componente de uma infância consumidora. Assim, por meio da amolação dos pais, as crianças conseguem comprar o que querem. Quer dizer, as grandes corporações se ocupam em *produzir* culturalmente uma infância que seja *consumida* tanto pelas crianças quanto pelos adultos de nossa época.

Desse modo acredito que posso dizer que os significados *produzidos* sobre a infância contemporânea estão centrados na promoção de pelo menos três *identidades* infantis: de consumo, midiática e tecnológica. As grandes corporações empresariais e midiáticas se ocupam em *produzir* culturalmente determinados entendimentos sobre a infância contemporânea para que eles sejam *consumidos*, para que façam parte do modo de vida das pessoas, *regulando* a sua própria existência. Ao mesmo tempo, as pessoas interferem no modo de *produção*, uma vez que a forma como elas *consomem* esses significados sobre a infância muitas vezes faz com que essas grandes corporações modifiquem os significados que haviam sido *produzidos*. Desse modo, entende-se o *consumo* da infância (dos significados sobre a infância) como possibilidade de *produzir* outros significados além daqueles previstos no momento da *produção*. Schor (2004) nos informa, inclusive, que as grandes corporações pagam as famílias para deixar que pesquisadores acompanhem momentos mais íntimos, como o banho das crianças pequenas, para observar quais são os seus comportamentos e como usam produtos na hora do banho. Ou seja, as corporações estudam o modo como as crianças *consomem* os produtos que lhes foram dirigidos, sendo que o modo como *consomem* os significados que foram *produzidos* sobre a infância podem alterar e *regular* o seu modo de *produção*.

Em relação à *regulação*, ela pode ocorrer em vários sentidos, como no caso do McDonald's que, ao ser acusado de propor uma dieta gordurosa às crianças, passa a acrescentar também a seu cardápio saladas e frutas. Outro exemplo seria o caso da boneca "Baby Assadinha" (fig. 31), a qual possui pequenas "queimaduras" no corpo chorando quando se passa água quente nas queimaduras (localizadas principalmente na região genital), e rindo quando se passa água fria. Devido a essa peculiaridade, a

promotora da Infância e da Juventude da cidade de Panambi conseguiu liminar na justiça para proibir a venda da boneca. Para tanto, o argumento principal foi o de que a boneca estimulava o toque constante em sua região genital, e as crianças poderiam repetir essa mesma ação nelas mesmas ou em outras crianças. Vale ressaltar que essa ação foi movida por causa de reclamações da população.



Figura 31 – Baby Assadinha¹¹⁰

No Brasil, o *marketing* voltado para crianças não tem *regulação*, apenas *auto-regulação*, a qual consiste em um órgão formado pelas próprias agências de publicidade. Ao mesmo tempo, parece que no Brasil a iniciativa privada tem se preocupado tanto quanto o próprio governo em *regular* o consumo de determinados produtos e das identidades infantis a eles associados. Em relação à iniciativa privada, por exemplo, cito duas experiências referentes ao estado do Rio Grande do Sul. A primeira delas diz respeito à publicação do livro chamado “Pequenos Consumidores: código de defesa do consumidor para crianças”, escrito pela advogada Eunice Dias Casagrande (2005). Tal livro pretende informar às crianças os seus direitos como

¹¹⁰ *Zero Hora*, 1, nov. 2006, p. 50.

consumidoras para que possam reclamar quando esses forem atingidos. Esse livro pretende que as crianças sejam os *reguladores* da qualidade dos produtos que lhes são oferecidos, acabando por constituir ainda mais a infância consumidora.

Outra experiência em relação à *regulação* diz respeito a uma organização não-governamental que, em parceria com supermercados e outros centros comerciais, desenvolveu, no ano de 2005, uma ação chamada “Educação para o consumo: aprendendo a escolher. Gente consciente”. Tal movimento consistia, entre outras questões, em levar um grupo de crianças até um supermercado (o supermercado que estivesse apoiando a ação) e ensinar as crianças a escolher os produtos para a compra, tendo em vista a economia e os cuidados com o meio ambiente (por exemplo, escolha de produtos com embalagens de fácil decomposição na natureza, etc.). Ainda em relação à *regulação*, esse projeto pretende que as próprias crianças *regulem* o ato de consumo.

Quanto às iniciativas governamentais, no dia 22 de maio de 2007, o presidente Luís Inácio Lula da Silva assinou um decreto de criação da Política Nacional sobre o Alcool¹¹¹. Dentre outras questões, o decreto prevê a regulamentação (e a conseqüente *regulação*) da exibição de propagandas de bebidas alcoólicas em horários que as crianças “não” estejam assistindo à televisão, isto é, serão permitidas propagandas de bebidas alcoólicas apenas entre as 20h e as 8h. Pensando sobre o endereçamento do uso de bebidas alcoólicas de forma indiscriminada, destaco o estudo de Schor (2004), que demonstra e argumenta o quanto a promoção de uma identidade infantil consumidora, em que as crianças têm seu mundo construído basicamente sobre o consumo (regulando suas vidas com base no que é *in* ou *out*, o que é *hot* ou não, o que ajuda a conquistar amigos e *status*), promove cada vez mais o declínio do bem-estar das crianças.

¹¹¹Disponível em: <http://www.multirio.rj.gov.br/portal/riomidia/rm_materia_conteudo.asp?idioma=1&V> . Acesso em: 26 maio 2007.

Cabe dizer que pretendi realizar um breve exercício, procurando destacar e colocar em articulação alguns dos elementos que compõem cada uma das práticas do circuito da cultura que promovem o que entendo por infância pós-moderna. Várias outras articulações são possíveis, pois trata-se de um circuito e, além disso, a complexidade com que a infância pós-moderna tem sido produzida por meio de circuitos culturais inviabiliza qualquer tentativa totalizante de “apreensão”. Desse modo, na seção que segue, continuo a mapear o entendimento de como a infância pós-moderna tem sido produzida e já aponto alguns indícios de como ela tem sido vivida pelas crianças das escolas estudadas.

Não vivo sem televisão, celular e internet!

O título desta seção faz alusão à fala de um jovem entrevistado durante uma pesquisa realizada por uma emissora de televisão no Brasil.¹¹² O conteúdo de sua fala parece ser recorrente e fazer parte, em alguma medida, da vida de grande parte da população mundial, transpondo limites como os de idade, gênero, classe social, nacionalidade, etc. Quem de nós nunca ouviu a frase “Não posso fazer nada, o sistema caiu, você vai ter que esperar”? Parece-me que em muitas experiências de nossas vidas somos dependentes da configuração tecnológica e midiática do mundo contemporâneo. Um episódio exemplar é o ocorrido no ano de 2005, quando os candidatos a uma vaga na Universidade Federal de Santa Maria só poderiam realizar suas inscrições para o vestibular se tivessem acesso à Internet: “UFSM aceita inscrições somente pela Internet”¹¹³.

A sensação que temos, em algumas dessas experiências, é a de não existir, como no caso dos sistemas bancários, nos quais somos reduzidos a números: quantias, débitos, créditos, renda, lucro, juros, etc. Se os números que compõem o

¹¹² Trata-se da rede televisiva chamada MTV (*Music Television*), cujo público alvo de sua programação são os jovens. Os resultados da pesquisa realizada pela emissora encontram-se no Dossiê Universo Jovem 3, cr. ref. bib.

¹¹³ Título da reportagem publicada no Jornal *Zero Hora* de 19 out. 2005, cf. ref. bib.

nosso “eu” não condizem com as regras do sistema bancário, é comum ouvirmos do atendente, mesmo após expressar nossas particularidades, que ele não pode fazer nada, pois o sistema não permite, não aceita. Em quantas conversas diárias as pessoas mostram-se surpresas se não soubermos dos últimos acontecimentos que circulam na rede midiática? “O escândalo do mensalão¹¹⁴, você não viu na televisão?” Mais do que surpresa, o tom de voz revela que estão nos considerando seres desconectados do planeta terra. Ser terráqueo requer estar *plugado* o tempo todo nas últimas informações diárias da rede midiática local e global, como de certa forma refere a comunicação publicitária que segue (fig. 32):

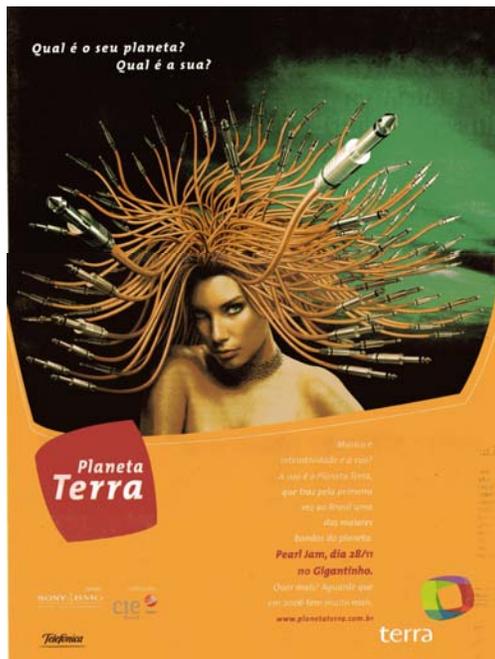


Figura 32 – Plugs¹¹⁵



Figura 33 – Boneca Elétrica

Parece-me que essa comunicação publicitária faz alusão à necessidade de se desenvolver mecanismos tecnológicos (no caso *plugs*) que possibilitem absorver o

¹¹⁴ Diz respeito a um escândalo ocorrido no Brasil no ano de 2005, quando foi descoberto que os deputados federais recebiam dinheiro mensalmente em troca de voto ou apoio em determinados projetos ou tendências políticas.

¹¹⁵ Publicada em: *Zero Hora*, 28 nov. 2005, p. 19.

gigantesco volume de informações que circulam no mundo contemporâneo. “No tecnopólio¹¹⁶, somos impelidos a encher nossas vidas com a busca do ‘acesso’ à informação” (POSTMAN, 1994). Ao mesmo tempo, tal propaganda desqualifica os que não estão inseridos no universo que permita acessar instantaneamente o “Planeta Terra”. Já a fotografia ao lado dessa comunicação publicitária (fig. 33) foi tirada em uma das escolas que compõem este estudo. Devo ressaltar que o motivo pelo qual tirei essa fotografia foi o fato de que, durante todo o tempo do brinquedo livre, essa boneca permaneceu em cima da mesa, conectada por um *plug* ao *mouse* de um computador fora de uso. Não vi quem conectou a boneca e não consegui entender o que ela fazia ali, ligada a um fio. Contudo, para mim, naquele momento da pesquisa de campo, o fascinante foi que aquela boneca permaneceu naquele estado, intocável, por quase uma hora, em uma sala de aula onde estavam aproximadamente vinte e cinco crianças. Essa fotografia ficou guardada em meus arquivos de computador e parece que apenas começou a fazer sentido no momento em que vi a comunicação publicitária do “Planeta Terra”. Não posso dizer o motivo pelo qual a boneca foi *plugada* ou o que “realmente” passou no pensamento das crianças que com ela brincaram. No entanto, as condições materiais de nossa época, entre as quais encontra-se a tecnologia, possibilitaram a brincadeira da “boneca elétrica”, já que talvez ela estivesse sendo “carregada” e por isso não pudesse ser tocada. Enfim, são inúmeros e curiosos os exemplos que poderiam ser citados sobre nossas relações (de dependência, de fascínio, de prestígio, de facilidade, de mobilidade, de limitação, etc.) com a mídia e a tecnologia na contemporaneidade.

No computador, eu jogo, faço minhas coisas, vou na página da Barbie e mando mensagens - explica Maria Carolina, que no começo ajudava Ivana [sua mãe] a mexer no computador.¹¹⁷

Acho constrangedor quando as pessoas dizem que vão me passar um e-mail, mas ainda não tenho nem computador. Me considero uma pessoa esclarecida, só que quem não sabe informática hoje está analfabeto para o mundo.¹¹⁸

¹¹⁶ Esse termo é utilizado por Postman (1994) para designar a condição de hegemonia tecnológica do mundo contemporâneo.

¹¹⁷ Fragmento de reportagem intitulada “O custo da brincadeira” publicada no jornal *Zero Hora* de 27 mar. 2005, cf. ref. bib. Maria Carolina tem sete anos de idade.

Duas pessoas de faixa etária distintas (a primeira com sete e a segunda com sessenta e cinco anos de idade) parecem expressar o sentimento de nossa época. Ambas consideram a presença da tecnologia em suas vidas; no entanto, a primeira mostra-se completamente integrada ao mundo tecnológico enquanto a segunda manifesta desconforto por ainda não estar inserida nesse universo. Novamente recorro à argumentação de Raymond Williams (1969) uma vez que ele nos ajuda a compreender como as transformações materiais ao longo do século XX produziram modificações na estrutura do sentimento. O autor demonstra como, durante o período da modernidade, as modificações no mundo material – nas indústrias, por exemplo – tiveram conexões com mudanças no mundo simbólico – como as alterações de sentido na palavra cultura – possibilitando o surgimento de sentimentos que até então não existiam, como o de classe social. As modificações na estrutura do sentimento de uma época estão relacionadas à ordem discursiva das sociedades, considerando que, conforme Foucault (2002), o mundo material só adquire significação no discurso, pois é o discurso que define e produz os objetos de nosso conhecimento. Para Foucault (2002), o discurso regula a maneira como pensamos e falamos de determinados objetos em determinado momento histórico. Em relação à modernidade¹¹⁹, por exemplo, ocorreu a produção de determinados discursos e de determinados regimes de verdade e não de outros: o estatuto de verdade da ciência, a legitimidade das metanarrativas, a valorização da ordem, etc. Foucault (2002) afirma que:

[...] em toda sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de

¹¹⁸ Fragmento da reportagem “Para não ter de chamar o neto” publicada no jornal *Zero Hora* de 19 out. 2005, cf. ref. bib.

¹¹⁹ Considero que existe uma certa “ordem do discurso da modernidade”, a qual é composta por várias ordens discursivas como, por exemplo, a “ordem do discurso da ciência”, a “ordem do discurso escolar”, etc. Além disso, não tomo a modernidade apenas como um período, e sim como condição social, cultural e material regida por uma ordem do discurso específica. Isso quer dizer que, ao mesmo tempo (e, às vezes, ocupando os mesmos espaços geográficos), ao lado de uma sociedade moderna pode existir uma sociedade regida pela ordem do discurso medieval e outra pela ordem do discurso contemporâneo, que detalho e utilizo na continuidade deste trabalho.

procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade. (p. 9)

Dessa forma, a produção de uma determinada ordem discursiva se faz em função dos acontecimentos materiais do mundo ao mesmo tempo em que produz o próprio mundo. Nesse sentido, um exemplo interessante e que é pertinente para essa pesquisa é a escola.

Autores como Foucault (1997), Varela e Álvarez-Uría (1992) consideram a escola uma invenção da modernidade, uma instituição disciplinar na qual predomina a vigilância hierárquica, a sanção normalizadora e o exame¹²⁰; e sua lógica é a da produtividade e do controle. Podemos pensar, então, que tal instituição é regida pela ordem do discurso da modernidade: “[...] o campo do discurso educacional é amplamente caracterizado por metanarrativas, preceitos e enfoques que se centram no processo de ensino e de aprendizagem”¹²¹. Ao mesmo tempo, a escola colabora para a própria produção do mundo moderno, produzindo, entre outras coisas, sujeitos disciplinados.

Sommer (2007) desenvolveu uma pesquisa com professoras de escolas públicas da região metropolitana de Porto Alegre, partindo da hipótese de que “[...] há uma certa ordem do discurso escolar. Quer dizer, há determinadas regras que sancionam e/ou interdita a produção e a circulação de práticas discursivas escolares” (p. 58). Um dos interesses desse pesquisador é problematizar como os ditos que compõem a ordem do discurso escolar produzem práticas escolares. Penso que os resultados de sua pesquisa apontam para a inserção da ordem do discurso escolar na ordem do discurso da modernidade. Em relação à escola, por exemplo, os achados preliminares da pesquisa de Sommer (2007) indicam que os ditos sobre essa instituição – um espaço de liberdade e de valorização das diferenças – têm

¹²⁰Para Foucault (1997), a vigilância hierárquica, a sanção normalizadora e o exame são os três operadores disciplinares que se dirigem ao corpo do indivíduo visando à produção de subjetividades.

¹²¹ Segundo comunicação pessoal feita pelo professor Dr. Alfredo Veiga-Neto realizada em 28/06/05.

vinculação com a sua histórica função disciplinar. Os discursos analisados apontam para um provável esmaecimento de investimentos no eixo disciplina-saber, uma vez que a palavra ensino parece estar interdita, e há um fortalecimento no eixo disciplina-corpo, privilegiando-se a formação moral e atitudinal. Em relação às crianças, os resultados da pesquisa de Sommer (2007) apontam para a produção discursiva de crianças essencializadas: “[...] persiste a imagem de criança universal, a-histórica e determinada biológica e psicologicamente” (p. 62). Quer dizer, a idéia que se tem sobre os sujeitos infantis está plenamente “de acordo” com a idéia de infância constituída pela ordem discursiva da modernidade (ingênua, dependente, natural, etc.). Segundo Sommer (2007), o que se pensa e se diz sobre a infância acaba regulando as práticas didático-pedagógicas da escola:

[...] as ações das professoras são condicionadas por uma certa infância-referência, por uma imagem cristalizada de criança que é produto de discursos do campo da psicologia cujos efeitos vão além da pura descrição de como as crianças são, mas que, de fato, acabam estabelecendo o que se faz, e como se faz, no espaço da sala de aula. (p. 62)

Dessa forma, creio que se pode afirmar que a produção discursiva da infância na ordem do discurso escolar tem efeitos “reais” sobre a vida dos indivíduos infantis das escolas. Ao mesmo tempo, esses escolares infantis estão sujeitos a uma outra ordem discursiva, uma certa ordem do discurso contemporâneo, ao qual Costa (2005d) se refere.

Parece que há uma ordem do discurso contemporâneo que é o discurso que faz a celebração das tecnologias e da mídia. Há, sem dúvida, um grande aparato discursivo, na forma de *expertises*, que aí estão afirmando a importância e a excelência das modalidades de vida possibilitadas por estas tecnologias. Quero dizer: que proclamam, demonstram e comprovam como é bom viver com *skypes*, computadores, internet, tv a cabo, MTV, impressoras e copiadoras quase de bolso, celulares, GPS, câmeras digitais, videocâmeras, etc. Enfim, que de certa maneira desqualificam as formas de vida que não se inscrevem nos contextos existenciais possibilitados por tais aparatos tecnológicos, que não se habilitam a consumi-los, utilizá-los, a beneficiarem-se deles. Com isto estou querendo dizer que estamos sendo capturados por estes discursos e, portanto, que estamos dentro de uma “ordem do discurso” que não deixa dúvidas sobre a importância e o caráter positivo e indispensável dessas tecnologias. Também há um discurso

disseminado amplamente que diz respeito à fruição da vida possibilitada por tudo isso, quer dizer: nossa vida ficou tão mais fácil que é preciso vivê-la intensamente, é preciso viver mais e melhor, fruir, gozar, experimentar, curtir o presente, aqui e agora. (COSTA, 2005d)¹²²

A citação escolhida é longa, mas a considero importante para minha pesquisa, uma vez que um de meus objetivos é mostrar como as crianças das escolas estudadas se “movimentam” na ordem do discurso explicitada nessa citação. Pretendo visibilizar como alunos e alunas das escolas têm sido capturados por esses discursos que atuam no corpo, na materialidade da vida, nos desejos, na vontade e na “alma” das crianças com as quais pesquisei. Assim, procuro considerar como as crianças têm sido inscritas e como se instalam nessa ordem do discurso que celebra as tecnologias, a mídia e o consumo, possibilitando pensá-las como uma infância muito diferente daquela produzida pelos discursos da modernidade, ou seja, uma infância que chamo de pós-moderna.

Para trabalhar com a ordem do discurso contemporâneo exposta por Costa (2005d), pode-se fazer uso de uma infinidade de discursos que circulam nos mais diversos campos do conhecimento e nas mais diversas instâncias sociais. Sobre tecnologia, por exemplo, comecei a guardar materiais relacionados ao assunto há algum tempo – jornais, revistas, Internet, televisão, etc. No início, eu quase não tinha critérios para selecionar esses materiais e a coleção cresceu muito rapidamente. Em pouco tempo descobri que, simplesmente, a tecnologia estava em todo lugar. Em todo lugar no sentido de locais inusitados, como no caso do computador de bordo em pranchas (fig 34). Em todo lugar no sentido de fazer parte da constituição dos mais diversos artefatos e campos do conhecimento humano. Em todo lugar no sentido de modificar o jeito de estarmos no mundo:

¹²² Anotação a partir de comunicação pessoal da professora Dr^a Marisa Vorraber Costa, nas discussões no âmbito do já mencionado projeto de pesquisa *Quando o pós-moderno invade a escola...* Costa (2004), cf. ref. bib.

Aquela onda perfeita, está demorando a vir. Você está só, no meio do mar. Em vez de cantarolar, meditar ou não pensar em nada você pode, a partir de agora, estar perto do mundo via Internet, enquanto pega onda. Loucura? Não. Uma prancha com computador acoplado foi lançada no Brasil durante a etapa do WCT¹²³, elite mundial do surfe, que está sendo realizada em Florianópolis.¹²⁴



Figura 34 – Pegar onda e acessar a Internet? ¹²⁵

Quanto às modificações no modo de viver, um outro exemplo muito interessante diz respeito a como a internet mudou um modo de viver que permanecia o “mesmo” durante praticamente oito séculos. As irmãs cisterianas¹²⁶, devido ao voto de silêncio, salvo raras exceções, não conversam com estranhos e quando o fazem é através de uma grade de ferro. No entanto, em 2007, doze irmãs cisterianas que vivem em Agrigento, na Sicília, criaram um *site* para conversar com o público por e-mail, baseadas na decisão de que o voto de silêncio não vale para a

¹²³World Championship Tour (WCT). Disponível em: <<http://www.vectornet.com.br/news/index.php?id=7649&categoria=Esporte&init=1030>>. Acesso em: 5 nov. 2005

¹²⁴ Fragmento da reportagem “Escritório na praia? Agora é possível” publicada no jornal *Zero Hora* de 2 nov. 2005., cf. ref. bib.

¹²⁵ Imagem retirada do jornal *Zero Hora*, 2 nov. 2005, segunda capa.

¹²⁶ Congregação religiosa que tem os mesmos moldes de vida das Irmãs Carmelitas, conhecidas por viverem em total reclusão.

internet¹²⁷. Outro exemplo interessante, agora sobre a modificação do próprio espaço (no caso a arquitetura de uma casa), diz respeito a uma nova tendência nos Estados Unidos: o *cocooning*¹²⁸. Este é um espaço da casa criado para agregar TV, videogame, Internet, iPods, etc., a fim de que os indivíduos da casa compartilhem pelo menos o mesmo espaço físico uma vez que separados pelos ambientes virtuais.

A tecnologia está em todo lugar no sentido de que parece que já não existe a possibilidade de se estar no mundo sem estar disponível para o mundo:

Estar em um avião se transformou em um minirretiro para mim. Os longos vôos internacionais são como férias. Nada de telefones, correio eletrônico ou culpa por não estar disponível - diz Green, vice-presidente executivo da companhia de cinema Touchstone Pictures. No entanto o oásis sem obrigações de Green pode desaparecer em breve. Reguladores norte-americanos reavaliam as regras que proíbem telefones em vôos, [...] ¹²⁹

Essa necessidade de disponibilidade para o mundo está relacionada ao modo como se configura o trabalho na contemporaneidade. Conforme Senett (2005), uma das características do trabalho nos escritórios é que as atividades se concentram no momento imediato e no que está na iminência de surgir. Aos poucos comecei a entender então que

O mesmo discurso, a mesma característica do modo de pensar ou o estado do conhecimento em qualquer tempo (o que Foucault chama de *episteme*) aparecerá [aparece] ao longo de uma cadeia de textos, e como forma de conduta, num número de locais institucionais da sociedade. (HALL, 1997b, p. 44)

Observa-se, por exemplo, a emergência de discursos com vistas a promover bem como regulamentar o uso de celulares. Antes de assistirmos a um filme no cinema, temos um breve anúncio dizendo que é proibido seu uso durante a sessão. Muitas vezes tal anúncio tem como personagem principal um celular “falante”, “engraçadinho” e personalizado com a marca de uma empresa que presta serviços

¹²⁷ Informações baseadas no jornal *Zero Hora* de 29 abr. 2007, cf. ref. bib. Inclusive na entrevista que foi realizada com uma das doze irmãs, via internet, ela conta que o dia das irmãs inicia às 4h30min e que não há limite de tempo para ficarem na rede, mas que se recomenda sensatez.

¹²⁸ Informações baseadas no jornal *Zero Hora* de 18 dez. 2005, cf. ref. bib.

¹²⁹ *Zero Hora*, 11 dez. 2005, p. 31, cf. ref. bib.

telefônicos, assinalando: "Não esqueça de desligar seu celular durante o filme!" No ano de 2005, encontrei em uma das escolas estudadas um pequeno cartaz, escrito à mão em uma folha de ofício, com a seguinte inscrição: "CUIDADO! Seu celular pode ser recolhido".

Costa e Liborn (2005) consideram que "A vida no século XXI está sendo invadida, saturada, por uma nova engenhoca eletrônica intrometida e barulhenta – o telemóvel. Uma das importantes repercussões dessa tecnologia nos atuais modos de vida pode ser observada no universo infantil, e há que se pensar nela" (p. 9). As autoras discutem como nos países pesquisados – Brasil e Portugal – o celular tem promovido para as crianças um espaço de independência do mundo adulto. As autoras relatam fatos em que crianças ainda muito pequenas utilizam o celular como forma de ter e manter amigos, jogar, informar-se, assistir a vídeos e ouvir músicas resguardadas de qualquer tipo de influência dos pais.

Entendendo, então, que o mesmo discurso aparece ao longo de uma cadeia de textos, aos poucos comecei a elaborar critérios para a seleção de materiais que pudessem me ajudar a entender e tornar visível a ordem do discurso contemporâneo exposta por Costa (2005e). O principal critério adotado foi o de que tais materiais deveriam estar relacionados de alguma forma com a infância. Isso foi necessário para que eu pudesse tornar evidente, em alguma medida, a ordem do discurso contemporâneo e, ao mesmo tempo, entender como a infância é inscrita nessa ordem. No entanto, em alguns momentos me utilizo de materiais coletados que não têm ligação direta com a infância (como acontece na fig. 34), por considerar que colaboram para promover determinados pensamentos e sentimentos no leitor.

Quando se começa a prestar atenção na existência dessa ordem discursiva que proclama os benefícios da mídia e da tecnologia, a infância é presença constante nos mais diversos materiais da mídia impressa e eletrônica. O jornal *Zero Hora*, por exemplo, a partir do mês de novembro de 2005, começou a editar um caderno especial semanal, intitulado "Globaltech ciência, tecnologia e inovação". Composto esse caderno existe uma seção específica sobre crianças e tecnologia chamada

“Globalkids”. Parece-me que a infância é um dos alvos centrais dessa ordem discursiva por ser tomada como uma das parcelas da população que tem facilidade em manusear e adotar a tecnologia, e saber aproveitar os benefícios oferecidos por ela. “Superespertinhos”¹³⁰, “Infância hi-tech”¹³¹, “Infância digital”¹³² e “Gênios” são alguns dos termos utilizados para constituir as crianças da contemporaneidade como mais inteligentes do que as crianças de outras épocas e, muitas vezes, como mais inteligentes do que os adultos de sua época. Outro recurso utilizado para produzir a infância como plenamente imbricada no universo tecnológico e midiático do mundo contemporâneo é a associação entre imagens de crianças e imagens de computadores, *laptops*, videogame, celulares, televisores, etc. Esse tipo de associação (uma criança em seu quarto na frente do computador, e ao lado de sua cama um televisor) tem sido muito freqüente, tanto na mídia impressa quanto na mídia eletrônica: “Agora o quarto dos infantis se transforma numa sala informatizada, um quarto/*lan house* globalizado e cheio de argúcia do mundo via Internet ou televisão a cabo” (DORNELLES, 2005, p. 79). Como nas imagens das figuras 35 e 36.



Figura 35 – Quarto *Lan House* 1¹³³



Figura 36 – Quarto *Lan House* 2¹³⁴

¹³⁰ Título publicado na capa do Caderno Donna ZH do jornal *Zero Hora* de 9 out. 2005, para fazer referência à reportagem intitulada “Gênios de pernas curtas”, publicada nesse mesmo caderno, cf. ref. bib.

¹³¹ Título de uma reportagem publicada na revista *Época* de 3 nov. 2004, cf. ref. bib.

¹³² Título publicado no Caderno Informática do jornal *Zero Hora* de 12 out. 2005, cf. ref. bib.

¹³³ Imagem retirada do jornal *Zero Hora*, 21 nov. 2005, Caderno Meu Filho, p. 1.

Também têm sido comuns reportagens que demonstram a (re)configuração da forma de viver dos infantis não apenas em espaços privados (fig 35 e 36) como também em espaços públicos. Esse é o caso de escolas particulares que implementaram o uso de cartões digitais para os alunos poderem abrir e fechar o armário particular (abolindo as antigas chaves), efetuarem compras na cantina da escola ou marcarem suas presenças nas aulas. Ou então as *lan house* que acabam por funcionar como uma espécie de Babá Cibernética (fig. 37), uma vez que muitas crianças passam várias horas de seu dia nesse espaço, dedicado ao uso de games no ambiente virtual. Muitas *lan houses*, inclusive, oferecem gratuitamente lanches e refrigerantes para as crianças que lá passam muitas horas.



Figura 37 – Lan House = Babá Cibernética¹³⁵

Além disso, a infância parece ser o “alvo” de uma série de invenções tecnológicas e midiáticas. Pode-se citar como exemplo os cachorros virtuais (cyber-animal)¹³⁶, lançados no Brasil no segundo semestre de 2005; o sistema operacional

¹³⁴ Imagem retirada do jornal *Zero Hora*, 23 mar. 2005, p. 5.

¹³⁵ *Época*, n. 28, 16 out. 2003, p. 66.

¹³⁶ Nintendog é o nome do game da *Nintendo* que simula um filhote de cachorro, podendo-se inclusive escolher a raça. O modo de simulação é semelhante ao Tamagochi, mas é rodado em computador e oferece recursos mais variados, como um microfone para falar com o filhote, reconhecendo a voz do

que permite que crianças de até dois anos de idade possam enviar e-mails e navegar na Web¹³⁷; e o teclado de computador supercolorido chamado Kidsboard, no qual as cores diferenciam a função das teclas: letras, números, espaço e pontuação¹³⁸. No entanto, embora esses produtos sejam endereçados a crianças, um novo vocábulo, *kids*¹³⁹, se dissemina no Brasil. O termo *kids* é utilizado para abranger uma faixa etária que compreende tanto crianças, contanto que não sejam muito pequenas, quanto pré-adolescentes e adolescentes. *Kids* é uma categoria que definitivamente foge da infantilização e, em alguns momentos, pode até abranger o universo do mundo adulto. O uso da palavra *Kids* pretende abarcar uma faixa etária mais extensa, como podemos verificar através da imagem do anexo XI, no qual consta uma jovem na capa do caderno GlobalKids. Schor (2004) relata que as pessoas que trabalham com o *marketing* para crianças nos Estados Unidos, evitam utilizar os termos criança ou infância, pois tais termos remeteriam a uma idéia de dependência em relação aos adultos. Eles acreditam, ao contrário, na autonomia e no poder das crianças e por isso adotam o termo *Kids*. Ressalta-se aqui uma evidência na linguagem que pode ser considerada o indício contundente da gênese de uma nova infância.

dono, e uma tela interativa que permite acariciar o filhote e arrastá-lo para outros lugares, bem como adestrá-lo por meio de gestos.

¹³⁷ Trata-se do Magic Desktop que opera pelo Windows e permite aos pais restringir o acesso a ferramentas e ao conteúdo da Internet. “Para mandar um e-mail para a avó, por exemplo, basta clicar em uma foto. Depois, a criança clica no ícone de um papagaio falante e grava uma mensagem de voz de até um minuto – que não ocupa mais do que 100 Kb. A mensagem, então, é enviada para o destinatário” *Zero Hora*, 13 out. 2005, p. 2, cf. ref. bib.

¹³⁸ A comunicação publicitária do referido teclado foi publicada sob o título “Teclados inteligentes”, acompanhada de uma imagem do teclado no jornal *Zero Hora* de 7 dez. 2005, cf. ref. bib.

¹³⁹ O termo *kids* (no singular *kid*) tem sua origem na língua inglesa e refere-se ao filhote de cabra, cabrito/a, mas também à criança de pouca idade. Nos Estados Unidos aparece como um tipo de gíria, sendo usado geralmente no plural (*kids*) para designar pessoa jovem, adolescente. No âmbito da cultura contemporânea, o termo *kids* tem sido empregado para nomear grupos de meninos e meninas que estão finalizando o ensino fundamental ou cursando o ensino médio (*high school*). Talvez no Rio Grande do Sul/Brasil esse termo seja equivalente à gurizada. Fontes: Hornby (1987) e Stein (1992), cf. ref. bib.

Os discursos sobre a tecnologia e a mídia, quando dizem respeito à infância, quase que invariavelmente fazem referência aos benefícios e malefícios que podem causar às crianças. Como na matéria sobre a “influência das máquinas” (fig. 38).



Figura 38 – Vantagens X desvantagens da tecnologia¹⁴⁰

As vantagens e desvantagens da tecnologia, por exemplo, não pertencem a ordens discursivas diferentes, mas são faces opostas da mesma moeda, da mesma ordem discursiva, considerando-se que “Os significados com frequência são organizados em binários incisivamente opostos” (HALL, 1997b, p. 9). No entanto, além de que entre esses binarismos existe uma multiplicidade de possibilidades de significação, em muitas situações eles não permanecem distintos, mas acabam sendo “misturados”. Como bem afirma Postman (1994), “Toda tecnologia tanto é um fardo como uma bênção; não uma coisa ou outra, mas sim isto e aquilo” (p. 14). E é

¹⁴⁰ Imagem retirada da revista *Primeira Impressão*, jun. 2003, p.67.

justamente esse “isto e aquilo” que gera sensações paradoxais e sentimentos ambíguos. Mesmo assim, pode-se dizer que a expressão “não utilizar, não acessar” em relação às crianças é inexistente, pertence à categoria das palavras interdidas. Não existe a possibilidade de ficar de fora do que é oferecido pela mídia e pela tecnologia e, se existem vantagens e desvantagens, o uso deve ser controlado, nunca evitado. Proliferam-se “receitas” dirigidas aos pais e também aos educadores para proteger as crianças dos males que podem ser gerados pelo uso das mídias e da tecnologia. A legitimidade de tais “receitas” advém da voz de especialistas, principalmente, da área da psicologia. Paradoxalmente, os maiores especialistas em como operar, em como usar as tecnologias e a mídia são as próprias crianças e jovens. A voz legítima para falar dessas questões, os grandes *experts*, são as próprias crianças. Nas escolas estudadas, mais de uma vez foram as crianças e jovens que ajudaram as professoras a “navegar” na internet, como na cena que segue:

- Dá pra colocar joguinho?
 - O meu, tu viu o que a sora disse a gente vai trabalhar sobre a dengue só depois.
 - O sora, achei um *site*, olha aqui ó, é do mosquito.
- A professora olha o *site* e diz:
- Então me ajuda a colocar para todos. O que vocês acham vocês vão escrevendo no caderno conforme eu falei.

Escola B – Outubro 2006 (Diário de Campo)

Capítulo 3



SENSIBILIDADES PÓS-MODERNAS

Raymond Williams (1969), em seu livro *Cultura e Sociedade*, ao trabalhar com as transformações nos significados das palavras *indústria, democracia, classe, arte e cultura*¹⁴¹, mostra as vinculações das modificações no mundo material com as modificações nos significados dessas palavras. O autor demonstra como essas palavras compõem uma determinada estrutura de significados, e nos faz pensar sobre o quanto cada época institui formas de sentir, nomear e pensar o mundo. Nesse sentido, pode-se ainda pensar o quanto cada época instaura e fortalece determinadas metodologias de pesquisa. A taxonomia, o inventário, a classificação, o catálogo e a estatística são estratégias características da prática moderna de fazer pesquisa, demonstra Bauman (1999b). Ao mesmo tempo, as formas de pesquisar de cada época contribuem para configurar o mundo na qual estão inscritas. Estudos quantitativos, classificatórias, comprobatórios e generalistas foram fundamentais para as formulações do mundo moderno.

Ao problematizar os modos de fazer pesquisa em tempos contemporâneos, Costa (2005b) considera nossa radicalidade histórica e argumenta que as próprias questões de pesquisa são “[...] expressões de um tempo, de um pensamento, de uma movimentação no interior da cultura” (p. 201). A autora ressalta que as mudanças no mundo contemporâneo vêm abalando as Ciências Humanas de tal modo que, em tais ciências, “[...] nada mais continua no mesmo lugar. A centralidade da cultura deslocou o eixo, e começamos a nos dar conta de que a ordem científica opera sob a égide de uma ordem cultural” (p. 212).

¹⁴¹ Destaco a palavra *classe* com o intuito de “exemplificar”, mas sem a intenção de sintetizar o pensamento do autor: “A palavra, classe, adquire seu sentido moderno mais importante por volta de 1772. Antes, a palavra era usada comumente em escolas e universidades para referir-se a uma divisão ou grupo: ‘As classes de lógica e de filosofia’” (WILLIAMS, 1969, p. 17).

Gottschalk (1998) também chama a atenção para as modificações no mundo contemporâneo e aponta para a necessidade de se desenvolver metodologias de pesquisa sensíveis à nossa época ou, dito de outra forma, aponta para a necessidade de mudanças na sensibilidade. O autor põe em questão seu próprio trabalho etnográfico realizado na e sobre a cidade de Las Vegas, discutindo os cinco movimentos¹⁴² que realizou com o intuito de considerar o que ele chama de virada pós-moderna no trabalho etnográfico. Nessa direção, coloca em suspensão alguns pressupostos da etnografia clássica¹⁴³ (como a pretensa objetividade legitimada por uma posição privilegiada e monovocal) e indica possibilidades (entre elas o “registro” como sensibilidade) para a realização de uma etnografia pós-moderna. O autor destaca ainda que tem sido crescente o número de pesquisas na área da antropologia que considera a condição pós-moderna na realização do caminho metodológico. Essas:

[...] buscam produzir textos que estejam em harmonia com o momento pós-moderno, mais sensíveis às formas culturais [...] mais modestas quanto às reivindicações de possuírem a verdade e a autoridade, mais criticamente auto-reflexiva com respeito à subjetividade e mais autoconsciente das estratégias lingüísticas e narrativas. (GOTTSCHALK, 1998, p. 207)

Em relação à mudança da sensibilidade no processo de escrita, Rosa Montero (2004), uma romancista da atualidade, destaca que “Hoje não faz mais sentido escrever um daqueles formidáveis romances do século XIX: eles são sólidos demais, convencionais demais para a sensibilidade atual” (p. 156-157). Eu acrescentaria ainda

¹⁴² São eles: a) a auto-reflexividade; b) derivações ou desvios em diversos pontos de Las Vegas; c) evocação em vez de descrição; d) interrupções feitas pelos textos de multimídia; e) intervenções de indivíduos encontrados em Las Vegas. No decorrer deste capítulo, aponto alguns desses movimentos que procurei realizar no processo desta pesquisa.

¹⁴³ Autores como Geertz (1989; 1992) e Clifford (1992), antropólogos cujos trabalhos podem ser inscritos na chamada vertente antropológica pós-moderna, também colocam em suspensão vários pressupostos do modelo clássico de etnografia. Clifford (1992), por exemplo, discute os dispositivos que contribuíram para que o antropólogo tivesse autoridade para falar sobre os outros, constituindo o que foi chamado de “autoridade etnográfica”. Caldeira (1988) evidencia que na etnografia clássica convenções no modo de escrita – como a não-presença do autor, a acumulação de detalhes da vida cotidiana e a intenção de apresentar o ponto de vista do nativo, entre outras - pretendiam representar a realidade de todo um modo de vida. Isto é, o chamado realismo etnográfico que se supunha garantir a cientificidade e a neutralidade.

que eles tomam tempo demais para uma forma de viver em que o tempo é comprimido, sintetizado, localizado no agora.

É sob a inspiração desses autores que este estudo – por considerar a condição pós-moderna em que vivemos e por desenvolver a tese de que o mundo contemporâneo produz uma infância pós-moderna – teve o desejo de criar um modo de pesquisar sensível à sua época. Isso não significa que desenvolvi uma forma de pesquisar inovadora ou inédita. Pelo contrário, meus caminhos são compostos pelos caminhos de outros (autores, orientadora, banca examinadora, colegas, professores). Todos esses “outros” não estão aqui presentes em forma de texto cunhado no papel. Aliás, mais de uma vez li um livro inteiro sabendo que provavelmente não transcreveria dele, nesta tese, uma só frase. No entanto, esses “outros” estão aqui presentes indiretamente, já que me fizeram pensar, sentir, problematizar, ajudando-me a inscrever esta tese em determinado contexto de inteligibilidade, datado, localizado e possível.

1 – Estar lá, escrever aqui

Esse título, *Estar lá, escrever aqui*, foi utilizado por Geertz (1989) em um artigo em que abordou, entre outras questões, o novo papel do antropólogo com o fim do colonialismo. Para o autor, o

[...] Estar lá é uma experiência de cartão-postal, que afinal requer algo mais do que um caderno de anotações, a disposição de tolerar um certo grau de solidão e desconforto físico, e a espécie de paciência capaz de suportar uma busca interminável de invisíveis agulhas em infinitos palheiros. (GEERTZ, 1989, p. 58)

Já o *escrever aqui* diz respeito à experiência de ser acadêmico e à capacidade de convencer de que realmente se esteve lá. No entanto, cabe considerar que esse *estar lá* e esse *escrever aqui* não é apenas definido por esse autor segundo o entendimento da etnografia clássica, mas é também problematizado segundo o(s) pensamento(s) da chamada vertente antropológica pós-moderna. Tal vertente considera, entre outras

questões, a abertura e a crise na metodologia etnográfica, a que foi abalada tanto no *estar lá*, pelo fim do colonialismo, quanto no *estar aqui*, pela perda de crédito nos registros que pretendiam retratar fielmente a realidade. Santos (2005) é um dos pesquisadores que utiliza e problematiza a equação antropológica do *estar lá* e o *escrever aqui* para analisar como constituiu seu caminho de pesquisa, e compartilhar com outros pesquisadores parte dos escritos que produziu na elaboração de sua dissertação de mestrado.

A multiplicidade de possibilidades do *estar lá* (e do *escrever aqui*), discutida por vários autores (entre eles CALDEIRA, 1988; GEERTZ, 1992; VASCONCELOS, 1996; GOTTSCHALK, 1998; VELHO, 2003; SANTOS, 1998), instigou-me a *estar lá* nas escolas e “na” cultura pós-moderna e a *escrever aqui*. Esse *estar lá* pode ser entendido/construído/vivido por meio da evocação subjetiva (um dos movimentos utilizados por Gottschalk, 1998), na qual se busca *evocar* a cultura ao invés de fazer uma descrição “fiel” dos acontecimentos e das pessoas. No *lá* o pesquisador não apenas observa, mas ele próprio é um estranho a ser observado (VASCONCELOS, 1996). Além disso, no *estar lá* ocorre a constante negociação e produção de significados (CLIFFORD, 1992) em que o pesquisador é o produtor de seus dados (CALDEIRA, 1988). Ou seja, os dados não são algo que estaria *lá*, na “realidade”, para ser “coletado”, mas são produzidos de forma relacional por meio de relações de poder. O *lá* afeta a forma como se sente e se pensa¹⁴⁴, promovendo uma experiência transformadora (VASCONCELOS, 1996). Para pesquisadores mais próximos¹⁴⁵, como Sampaio (2005), o *lá* requer o incansável questionamento sobre como se portar na relação com o outro, em que aspectos se concentrar e o que e como “registrar”. Para Ripoll (2005), o *lá* “[...] não consegue ser não-contaminante – ao contrário, a

¹⁴⁴ Tal movimento é chamado por Gottschalk (1998) de derivações ou desvios em diversos pontos de Las Vegas. Nesse movimento, o autor discute o quanto as localizações têm impacto em nossos sentidos, orientam percepções, habilitam e limitam diferentes tipos de negociações bem como concentram diversos tipos de subjetividade.

¹⁴⁵ Trata-se de pesquisadores que desenvolveram suas pesquisas na Linha dos Estudos Culturais do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, a mesma linha de estudos à qual estou vinculada como pesquisadora.

experiência contamina, é contaminada e, em grande medida, faz repensar muitas coisas” (p. 14). Ou ainda como Santos (2002), ao considerar os estudos de Mirzoeff (2003), o *lá* é uma experiência visual que desafia qualquer tentativa de definir cultura de forma puramente lingüística.

Por outro lado, o *escrever aqui*¹⁴⁶ pode ser entendido como um processo auto-reflexivo em que o pesquisador reconhece que é ele quem narra o outro de forma que esse outro sempre será uma versão do seu eu (GOTTSCHALK, 1998). O pesquisador considera sua subjetividade e se posiciona no texto expondo suas dificuldades, questionamentos e limitações durante todo o processo da pesquisa. Isto é, o pesquisador “[...] tende a rejeitar as descrições holísticas, se interroga sobre os limites da sua capacidade de conhecer o outro, procura expor no texto as suas dúvidas e o caminho que o levou à interpretação, sempre parcial” (CALDEIRA, 1988, p. 133). *Aqui* o pesquisador abandona a esperança de que haveria um lugar privilegiado a partir do qual ele poderia olhar e compreender definitivamente o mundo (VEIGANETO, 2002, p. 35). Portanto, *aqui* “[...] é que nossas idéias sobre as coisas constroem as coisas” (COSTA, 2002b, p. 17); o pesquisador promove determinados efeitos de sentido, sugere conexões, faz articulações e pode, inclusive, convidar o leitor a construir outros sentidos possíveis.

No caso desta pesquisa, *aqui* se faz uso constante de imagens por se considerar a impossibilidade de tratar da condição pós-moderna somente por meio de palavras, e mesmo assim se considera que tal condição não é redutível a qualquer forma de representação. *Aqui* o pesquisador demonstra como, ao longo de todo o processo de pesquisa, ele vai armando perspectivas para ver (e no caso desta pesquisa as imagens e os textos da mídia contribuem para armar uma perspectiva para ver), uma vez que não existem categorias analíticas estabelecidas *a priori*. E *aqui* o estudioso constitui o

¹⁴⁶ Destaco que as possibilidades do Estar Lá, abordadas no parágrafo anterior, e do Escrever Aqui, abordadas neste parágrafo, estão profundamente imbricadas e não ocorrem de forma dissociada. Além disso, não pretendi abranger a totalidade das múltiplas possibilidades do *estar lá* e do *escrever aqui*. Apenas procurei evidenciar algumas das possibilidades que vêm sendo discutidas por diferentes pesquisadores e que considere relevantes para esta pesquisa.

seu problema de pesquisa, expõe e argumenta sobre o caminho teórico-metodológico que trilhou; tendo sempre presente que irremediavelmente ele é parte daquilo que analisa (VEIGA-NETO, 2002, p. 36).

Além das muitas possibilidades do *estar lá* e do *escrever aqui*, considero que “A virada pós-moderna apresenta simultaneamente mais opções e mais riscos para aqueles que por ela são seduzidos, cada etnógrafo(a) tem que seguir esta virada da sua maneira, mas também tem de ser capaz de dar as razões de suas escolhas metodológicas” (GOTTSCHALK, 1998, p. 4). Então, *aqui* procuro expor as maneiras, as sensações, os sentimentos e as razões de alguns dos caminhos que escolhi¹⁴⁷ construir e seguir. No entanto, embora eu pretenda “refazer” os movimentos vividos, e faço isso de uma forma um tanto quanto linear, reconheço que eles são fugidios e inapreensíveis. Parece-me que cada vez que refaço os caminhos desta pesquisa surge um novo. Quando viajamos, lemos um livro ou vemos um filme, somos interpelados de modos distintos, de acordo com o momento que estamos vivendo. Desse modo, cada vez que escrevo, (re)escrevo a trajetória da pesquisa; a (re)faço de diferentes maneiras. Não porque o que vivi possa ter mudado (não há como mudar o passado), mas porque enxergo cada vez de forma diferente de acordo com os diferentes momentos desta pesquisa. Momentos esses que não podem ser pontuados ou divididos em fases ou etapas, mas que talvez possam ser contados, narrados, por diferentes leituras, pelo entendimento de novos conceitos, por determinadas aulas e discussões (vale relatar que, se tive algum *insight* para esta pesquisa, as aulas e defesas de projetos, dissertações e teses foram os lugares mais profícuos para esse tipo de acontecimento) e por sensações e sentimentos tanto no *estar lá* quanto no *escrever aqui*. Talvez por isso este capítulo tenha sido o último a ser (re)escrito: porque ele se ocupa dos modos de fazer.

Não viajei para “terras” estrangeiras, assim como não tive contato com “povos desconhecidos”. Já trabalho há oito anos em uma escola de Ensino Fundamental da

¹⁴⁷ Ou talvez seja melhor dizer, como Sommer (2005), alguns dos caminhos que me escolheram.

rede municipal de ensino de Porto Alegre, e é nessa escola que realizei parte da “coleta de dados” para esta pesquisa, ou talvez seja melhor dizer, a produção dos dados para esta pesquisa, considerando que

[...] já são familiares procedimentos de pesquisa em que a produção de conhecimentos é concebida como prática social, como construção coletiva, como processo histórico, em oposição a uma visão de ciência em que o rigor é assegurado por supostos e interessados atributos de neutralidade, objetividade e assepsia conceitual. (COSTA, 2002b, p. 14)

Fiz o que, segundo Velho (2003), faz a maioria dos pesquisadores brasileiros: “O pesquisador brasileiro, geralmente em sua própria cidade, vale-se de sua rede de relações previamente existente e anterior à investigação” (p. 12). No entanto, o fato de eu ser professora dessa escola fez com que, em vários momentos, eu sentisse medo de não enxergar, de colocar em cena meu próprio fazer pedagógico, de me expor. Quer dizer, tive medo de não conseguir realizar o processo de estranhamento, um dos elementos da pesquisa mencionados por Sommer: “[...] o processo de estranhamento que condicionou [condiciona] uma determinada produção a partir de uma particular problematização que constitui o objeto de [uma tese] minha Tese” (2005, p. 73-74).

Esses medos fizeram com que eu buscasse para compor o campo de observação e estudo, além dessa escola onde trabalho, inicialmente mais outra escola onde eu não fosse a professora, a colega, a amiga, mas onde eu fosse a pesquisadora e pudesse experimentar ser um pouco “estrangeira”. Procurei uma escola que não fosse municipal, porque eu tinha o (pré)conceito de que, na escola municipal onde trabalho, não vislumbraria muitas das questões que pretendia discutir, por se tratar de crianças pobres. Afinal, o já estar *lá* durante anos fez com que eu experimentasse o gosto amargo de ver crianças com chinelo de dedo e sem agasalho em dias de frio; de me surpreender ao socorrer crianças machucadas e constatar que, por baixo de suas roupas, não usavam cueca ou calcinha; de ficar ansiosa quando uma criança me perguntava por várias vezes se já estava na hora do lanche e eu sabia que suas únicas refeições eram o almoço e o lanche oferecidos pela escola. Outras vezes receava sujar

os pés nas ruas sem calçamento e por vezes sem esgoto, fazia cara feia ao atalhar pelo valão¹⁴⁸ e sentir o cheiro desagradável daquele lugar. Sentia-me impotente quando um responsável justificava o porquê da criança da turma com a qual eu trabalhava não poder ir ao passeio (quase sempre faltava dinheiro até para comprar comida). A renda de muitas famílias é insuficiente para suprir necessidades básicas de moradia, alimentação e saúde. Grande parte das pessoas que moram nessa vila vivem da reciclagem do lixo, uma vez que naquela região está instalada uma unidade de triagem. Outras pessoas vivem do que eles chamam “ser autônomo”, isto é, trabalham com um pouco de tudo, às vezes são pedreiros, às vezes pintores, outras são carregadores de caminhão, outras traficantes. As mulheres fazem faxina, fazem pão para vender ou se dedicam à prostituição. Contudo, a maioria das mulheres trabalha em casa cuidando de seus vários filhos e passa a maior parte de suas vidas grávidas¹⁴⁹. Algumas poucas pessoas trabalham com carteira assinada como auxiliar de cozinha, serviços gerais e gari¹⁵⁰. As configurações familiares são as mais variadas possíveis. Famílias inteiras vivem com a pensão da avó, outras vivem com a bolsa escola, o rancho da igreja, a ajuda de vizinhos, e outros ainda vivem em condições que poderíamos chamar de miserabilidade ou de pobreza absoluta. Podemos dizer, então, que, diante da instabilidade das condições do mundo no qual vivem, são pessoas flexíveis. Pessoas que vivem sem certezas, sem expectativas, estão acostumadas ao risco e são capazes de mudanças inimagináveis. Porém, essa não é exatamente a mesma flexibilidade trabalhada por Sennett (2004), a qual seria uma

¹⁴⁸ Às vezes eu e outras professoras descíamos do ônibus e fazíamos um caminho que chamamos de atalho. O fim da linha do ônibus fica longe da escola. Para entrar na vila, é oferecido um outro ônibus gratuito, que circula apenas na vila e não em outros pontos da cidade. Tal ônibus é muito demorado e na maioria das vezes as pessoas preferem fazer o trajeto caminhando.

¹⁴⁹ Faço essas afirmações com lembranças de algumas de minhas vivências nessa escola. Por exemplo, o caso de uma ex-aluna que estudava à noite, tinha 35 anos e estava grávida do décimo filho. Além disso, não pretendo abranger a totalidade das formas de subsistência econômica, uma vez que são as mais variadas possíveis. Apenas pretendo sugerir de que tipo de pobreza se trata.

¹⁵⁰ Essas informações foram extraídas, além de minhas vivências, de uma pesquisa realizada pelo grupo de professores juntamente com os alunos que estudam à noite no Serviço de Educação de Jovens e Adultos. O projeto desenvolvido por eles chama-se *Dignidade e Trabalho* e foi apresentado em forma de pôster no III Fórum Mundial de Educação, realizado em julho de 2004 na cidade de Porto Alegre.

opção para o sucesso. Nesse caso configura-se como condição imperativa, não há escolha: é necessário ser flexível, contorcer-se, para sobreviver.

Pelos motivos já expostos, escolhi incluir no estudo, também no ano de 2004, uma escola de Educação Infantil mantida por uma entidade assistencial sem fins lucrativos. Como eu já havia trabalhado nessa escola durante algum tempo, sabia que também atendia crianças pobres. Contudo, é um tipo diferente de pobreza, e talvez essas crianças sejam menos pobres ou não tão pobres quanto aquelas da escola municipal. Isso me dava uma certa tranqüilidade porque eu pensava que lá encontraria certos artefatos e certas vivências que talvez não encontrasse na escola municipal. Sabia que algumas daquelas crianças circulavam, eventualmente, por espaços da cidade em que dificilmente as crianças da escola municipal circulariam, como Lojas Americanas, *shoppings* e cinemas. Sabia que algumas crianças possuíam em suas casas vídeo-cassete e/ou videogame. O critério para estudar nessa escola é a família classificar-se como de baixa renda e participar do sorteio de vagas. As profissões dos familiares e a origem de sua renda também são as mais variadas possíveis, mas creio que não são muitas famílias que vivem em condições de miserabilidade, ou seja, em pobreza absoluta.

No entanto, a realização de leituras variadas sobre possíveis caminhos investigativos implantaram em mim, no início de 2005, o desejo de enveredar por outras escolas. Embora essas leituras tenham colaborado para o entendimento de que é o discurso, que produz uma realidade devo dizer que o desejo de ir para outras escolas, naquele momento, ainda estava muito associado à idéia de que eu precisava fazer um caminho metodológico melhor do que eu tinha feito até então, para poder enxergar melhor e mostrar a “realidade”. Lembro-me de que me assolavam temores e pensamentos de risco de erro: “Fiz desse jeito, acho que errei, quem sabe faço de outro modo para acertar”. Por vezes, esses pensamentos eram acompanhados por outros, essencialistas, que buscavam “a realidade”: “Acho que não consegui dizer como é “mesmo” a infância pós-moderna que está na escola, preciso fazer registros

mais detalhados...” Assim como o escritor Capote, citado por Montero (2004), eu queria mais: “Capote queria mais. Queria tudo. E querer tudo é o mesmo que não querer nada; algo tão grande que não se pode abarcar” (p. 67). Hoje sou grata a todos aqueles pensamentos, pois creio que o problemático não é querer tudo (uma vez que esse tudo pode nos mover para o rigor teórico-metodológico). O problema está em se achar que se pode tudo e que há um tudo e, conseqüentemente, acreditar que se pode explicar e resolver tudo (as grandes narrativas totalizantes). Por outro lado, tais pensamentos são também frutos dos processos modernos de subjetivação aos quais fui submetida – como o próprio processo de escolarização e, nele, o curso de pedagogia. Coutinho (2006) discute como na trajetória acadêmica de formação das professoras a ênfase recai sobre a busca por

[...] descrições que expliquem as crianças em sua “profundidade”, a fim de encontrar elementos que permitam às professoras “descobrir” a melhor forma de educar as crianças. Trata-se de uma tentativa de desvendar o sujeito infantil, como se este fosse dotado de uma essência suscetível de ser descoberta e descrita. (p. 32)

Meus pensamentos essencialistas estavam intimamente relacionados ao meu objeto de estudo, uma vez que a infância majoritariamente ainda tem sido narrada de forma essencialista e totalizante. Ao mesmo tempo, esta tese tem o desejo de narrá-la de outras formas não menos implicadas em vontade de poder e, conseqüentemente, em vontade de saber¹⁵¹. Aos poucos fui encontrando formas de “sobreviver” em meio ao meu próprio “caos” intelectual e de torná-lo produtivo. Aprendi a respeitar que

[...] os assuntos que escolhemos têm a ver com nosso desejo, o que explica que a um só tempo nos atraiam e nos atemorizem. Mas será correto, será, sobretudo, enriquecedor, esvaziar de pronto o temor, a dificuldade, a ansiedade que um tema em nós suscita? (RIBEIRO, 1999, p. 190)

¹⁵¹ Coutinho (2006), baseando seu argumento no pensamento do filósofo Michael Foucault, diz que a base do poder está no próprio poder: “Está certo que saber confere poder; mas, antes disso, o saber nasce de uma vontade de poder. Portanto, a base do poder está no próprio poder e não num saber que supostamente daria origem ao poder” (p. 91). Desse modo, reconheço que minha trajetória como professora, minha vontade de poder sobre meus alunos, entre outros fatores, foi o que motivou esta tese. Uma tese que pretende desenvolver saberes (incompletos, parciais e provisórios) sobre a infância para poder “(a)preendê-la”, mesmo que também de forma parcial e provisória.

Eu tinha o desejo de incluir outras escolas por vários motivos, como os já destacados. No entanto, ressalto ainda dois motivos que considero relevantes. O primeiro é que eu queria abranger mais significativamente a infância pobre. Como bem destaca Costa (1995) em relação às escolas municipais de Porto Alegre, “[...] a própria documentação oficial se refere a elas como escolas para *classes populares*” (p. 211). Isso não significa que tomo como verdade absoluta o que está dito na documentação oficial. Contudo a maioria das escolas municipais está localizada no entorno da cidade, em vilas, áreas de reassentamentos urbanos, e esse foi um dos critérios que utilizei para a seleção de outras duas escolas. O outro critério utilizado foi o que eu entendia por pobreza e as experiências que tive com ela relacionadas, as quais descrevi anteriormente. Quer dizer, o pre-conceito que eu tinha no início dessa pesquisa – de que não encontraria muitas questões relacionadas à mídia e ao consumo em escolas municipais – não só foi, de certa forma, sendo desconstruído durante minha presença como pesquisadora em uma escola municipal durante o ano de 2004, como foi se transformado em critério para a seleção e ampliação do número de escolas para a pesquisa. Consegui perceber que poderia ser interessante “mostrar” justamente o quanto a infância pobre é constituída pela mídia e pelo consumo tanto quanto a infância de outras camadas da população. O segundo motivo é que eu acreditava que abranger outras escolas municipais, além daquela onde eu já trabalhava e pesquisava, me permitiria realizar os processos – de proximidade e distância, familiaridade e estranhamento – apontados por Velho (2003) e a própria auto-reflexividade trabalhada por Gottschalk (1998), bem como outros movimentos do estar *lá* e do escrever *aqui* mencionados anteriormente. Uma vez que eu achava que tais processos estavam sendo prejudicados pelo fato de eu ser professora da escola onde eu já estava pesquisando durante o ano de 2004.

Foi assim que, em 2005 e 2006, escolhi outras duas escolas municipais, sendo ambas localizadas a cerca de um quilômetro de distância da Escola A¹⁵², onde eu já pesquisava. Uma dessas escolas, Escola B, está localizada ainda mais próxima da mesma unidade de reciclagem que fica perto da Escola A. Pode-se dizer que em tal unidade de reciclagem trabalham familiares de alunos das três escolas municipais escolhidas. Muitas famílias dessas três escolas “sobrevivem do lixo” (seja no trabalho como catadores, seja como funcionários da unidade de triagem). Além disso, essa Escola B, está localizada em uma área de reassentamento que faz divisa, delimitada por um valão, com uma cidade dormitório da periferia de Porto Alegre. Já a terceira escola municipal, a Escola C, está localizada no lado oposto da Escola B em uma vila que faz divisa com um bairro popular da cidade de Porto Alegre. A forma de sobrevivência das famílias das Escolas B e C são parecidas com as formas de sobrevivência e configurações familiares já descritas sobre a Escola A, com a provável diferença de que na Escola C um número maior de pessoas trabalha com carteira assinada em profissões como auxiliar de cozinha, serviços gerais, gari, pedreiro, etc. Então o *lá* foi constituído por quatro escolas: três escolas municipais de ensino fundamental e uma Escola Assistencial de Educação Infantil assistencial, sem fins lucrativos.

ESCOLA	TEMPO DE PERMANÊNCIA	ESPECIFICIDADES DA PERMANÊNCIA
Escola Municipal A	Ano letivo de 2004, 2005 e 2006	Três tardes por semana como professora da escola.
Escola Municipal B	Agosto a Dezembro de 2005	Uma vez por semana na hora do recreio e uma vez por mês toda a manhã. Sempre às quartas-feiras.
Escola Municipal C	Setembro a Dezembro de 2006	Quinzenalmente toda a manhã. Sempre às segundas-

¹⁵² Denomino como Escola A, B e C as escolas municipais e como Escola Assistencial de Educação Infantil a escola não-municipal.

		feiras.
Escola Assistencial de Educação Infantil	Abril a Dezembro de 2004	Inicialmente uma manhã por semana. Posteriormente, uma manhã a cada quinze dias. Sempre às sextas-feiras.

Tabela 1 – Tempo de permanência em cada escola

No entanto, o estar *lá* não diz respeito apenas a essas escolas, mas ao meu contato concomitante com bancas de revistas, lojas de brinquedos, comunicações publicitárias televisivas, camelôs, supermercados, farmácias, encartes, jornais, revistas, internet, etc. Tais contatos fizeram parte da estratégia para aguçar minha sensibilidade em relação à condição cultural que vivemos na atualidade. Essa era minha intenção inicial, mas ao fazer esses movimentos, suspeitas se configuraram, pistas surgiram, e pude fazer inferências e estabelecer relações com alguns dos acontecimentos vividos nas escolas em questão. Assim, como mencionei no início desta tese, o *corpus* da pesquisa é composto tanto pelos materiais coletados nas escolas, quanto pelos coletados fora delas.

O *lá* diz respeito ao vai e vem entre o trabalho de pesquisa realizado nas escolas e à imersão na cultura fora das escolas. De forma alguma suponho *aqui* (no momento da escrita) abranger a totalidade do estar *lá*, considerando que “[...] nem a experiência, nem o sentido (ou os sentidos) são redutíveis à narrativa, ao discurso, ou ao texto em seu significado mais largo” (MALUF, 1999, p. 72). O que escrevo *aqui* é a minha interpretação do ter estado *lá*, considerando que “Interpretar é bem isso, interpretação, e não a descoberta de sua ‘verdade’”¹⁵³ (ROSE, 2001, p. 3). Ainda assim, o *aqui* não é composto por uma única e sólida interpretação, mas é formado por fragmentos de minhas interpretações, as quais estão submetidas a um tempo e espaço específicos e às minhas posições de sujeito – mulher, professora, adulta, branca, etc. O que faço no momento de escrever *aqui* é uma seleção de interpretações (as quais considero provisórias, fugidias e polivalentes), ordenando-as e articulando-

¹⁵³ A tradução do inglês foi realizada por Ricardo Uebel.

as por meio da linguagem, acreditando que a forma como se escreve está relacionada ao modo como se conhece e se pensa.

2 – Imersão nas escolas e condição pós-moderna

Estar presente na escola fez-se necessário em termos metodológicos – e isso até pode parecer óbvio – quando me senti desafiada a “visualizar”, a colocar em questão a infância que está na escola hoje. A escolha pela infância pobre foi uma opção teórico-metodológica e também de cunho pessoal. Teórico-metodológica porque eu pretendia lidar com as condições culturais da pós-modernidade e estudar como essas condições estão presentes na sociedade – independentemente de se ter dinheiro ou não – e como tais condições produzem a infância contemporânea. Além disso, a escola continua sendo o “lugar privilegiado” para a infância, onde podemos encontrar a maior parte das crianças. A opção pela infância pobre também é de âmbito pessoal porque trabalho com crianças pobres há anos, e um discurso muito comum de se ouvir após relatos de experiências de escolas que não atendem à população pobre é: “mas isso é porque é nessa escola, eu queria ver se fosse na escola lá na vila”¹⁵⁴. Também me parece ser muito comum entre os professores que trabalham em escolas de população pobre o pensamento de que, por serem pobres, seus alunos não deveriam ser do “mesmo” jeito que alunos de outras camadas da população. Várias vezes ouvi comentários, do seguinte tipo, em relação aos alunos: “não tem nem o que comer e só querem saber de MTV”, “não querem nada com nada, não pensam no futuro, só querem saber de passar bem”.

Talvez porque eu já estivesse em uma das escolas, não posso precisar quais foram meus primeiros registros, minhas primeiras anotações ou meus primeiros pensamentos relacionados ao tema que investiguei nesta pesquisa. Tampouco tenho

¹⁵⁴ Recorro a Piccolo (2003), uma antropóloga, para esclarecer que “As vilas correspondem ao que no Rio de Janeiro se chama favela. A definição do que é e do que caracteriza uma vila enfrenta a mesma dificuldade da definição de uma favela” (p. 55).

a pretensão de buscar essa origem, considerando que meus (nossos) discursos são constituídos na e pela cultura. Lembrando que “As opções teóricas que fazemos e os conceitos com os quais trabalhamos acabam não apenas por conduzir as escolhas em termos do *corpus* empírico da investigação – [...] – mas também por nos induzir a trilhar certas sendas de investigação, e não outras” (BUJES, 2002b, p. 16-17), devo dizer que os registros feitos nas escolas e fora delas são frutos de uma perspectiva teórica que me possibilitou determinada forma de ver, de interpretar, de abordar, de me posicionar e de problematizar.

Desse modo, adotar mídia e consumo como critérios para a seleção de materiais, tanto nas escolas como fora delas, diz respeito a eles serem considerados elementos centrais, como discuti no capítulo um, na produção das condições culturais da contemporaneidade. Nas escolas fotografei (e as crianças também), registrei o que chamei de “cenas”¹⁵⁵ em um pequeno diário de campo, recolhi textos, desenhos, ganhei *cards* e brinquedos, conversei com crianças, jovens e alguns de seus familiares, além de professoras e funcionários. No entanto, nesse trabalho de “coleta” de dados, fui estabelecendo critérios. Quer dizer, não considerei (tanto nas escolas quanto fora delas) qualquer material relacionado à infância que tive acesso para compor o *corpus* desta pesquisa, mas considerei apenas aqueles materiais que pudessem ser pertinentes para constituir a própria idéia de uma infância pós-moderna. Por considerar a infância uma invenção, uma construção que está sujeita a mudanças sempre que grandes transformações se verificam, e por considerar a existência do que Yúdice (2004) chama de uma *episteme* pós-moderna – a qual tem sido definida pela transformação específica da cultura em recurso –, os materiais coletados, tanto nas escolas como fora delas, tiveram como principal critério a possível contribuição para compreender a *episteme* dessa época. Dito de outra forma, tomei os materiais que pertencem a um determinado conjunto de significados

¹⁵⁵ “Cenas” refere-se a acontecimentos ocorridas no ambiente escolar (brincadeiras, conversas, conflitos, negociações, músicas cantadas e/ou dançadas, etc.) que estejam relacionados com a questão da mídia e do consumo.

relacionados ao que se poderia chamar de infância pós-moderna. Considerarei que o que se diz sobre as crianças, e o que é dito por elas, a forma como se representa a infância e o que se produz para elas está conectado a uma série de enunciados que acabam por instituir determinados regimes de verdade sobre o que vem a ser a infância que chamo de pós-moderna. O que eu procurei “registrar” nas escolas e “captar” fora delas foi o que supus compor essa rede de significados do que chamo de infância pós-moderna. Por exemplo, acompanhei um turno de aula de uma turma de Jardim de uma das escolas e pude participar da famosa “rotina” da Educação Infantil: rodinha, brinquedo livre, higiene, lanche, atividade dirigida pela professora (no caso contagem, classificação e seriação de materiais concretos) e pracinha. De tudo que lá vivi, nesse turno, foi apenas uma cena que registrei e considerarei importante para compor a tese que desenvolvo. É esta a cena:

A professora senta com os alunos na rodinha. Ela pergunta como foram de final de semana e o que fizeram. Algumas crianças contam que foram na casa da avó, outras que andaram de bicicleta, olharam televisão, etc. Então a professora interrompe as falas simultâneas e pergunta:

– Quem é que sabe o dia de que que foi ontem?

Rapidamente uma criança responde, entusiasmada:

– Dia de passe livre!

A professora dá uma risadinha [e eu também] e diz:

– E o que é que a gente faz em dia de passe livre?

Outra criança responde rapidamente:

– Anda no banco do cobrador. [Se referindo ao banco que fica vazio, uma vez que o cobrador não está no ônibus por ser passe livre].

A professora pergunta:

– Ah é? Tu anda no banco do cobrador? [A criança balança a cabeça afirmativamente e a professora continua]. Mas gente, ninguém sabe o dia de que que foi ontem?

Uma terceira criança sorri, abre as mãos [como quem diz é óbvio] e fala:

– Dia de Mc Lanche Feliz! [E realmente dia 26 de agosto havia sido o dia do Mc Lanche Feliz].

Então a professora ignora o que a criança diz e fala:

– Mas será possível que ninguém sabe? Ontem foi o Dia Nacional de Vacinação.

E ela continua a falar, explicando o que é o dia de vacinação, dizendo que no ano anterior as próprias crianças deviam ter sido vacinadas, perguntando quem havia acompanhado os irmãos menores na vacina, etc.

Escola A - Agosto de 2006 (Diário de Campo)

Escolhi essa cena porque nela é possível visualizar, por exemplo, a centralidade da cultura do consumo na vida das crianças. Quando questionadas pela professora sobre o dia de vacinação infantil, o que lembraram foi que nesse mesmo dia havia sido o dia de passe livre e o dia do Mc Lanche Feliz.

3 – Ser professora, estar pesquisadora¹⁵⁶: o desafio da proximidade

Como já anunciei anteriormente, estive presente na Escola Municipal A durante o ano de 2004 trabalhando como professora volante de duas turmas de Jardim A e uma turma de A30¹⁵⁷. Nos anos de 2005 e 2006 também trabalhei como professora volante, mas com uma turma de Jardim A e duas turmas de A10¹⁵⁸. Na proposta por ciclos de formação, a professora volante entra na turma semanalmente junto com a professora referência para realizar trabalhos conjuntos. No entanto, em algumas ocasiões, por falta de recursos humanos, as professoras volantes entram semanalmente nas turmas como professoras substitutas, no dia da compensação da professora referência. Dessa forma, realizei meu trabalho de pesquisa nessa escola entrando uma vez por semana como professora em cada turma em que trabalhei por ano letivo. O fato de eu ser professora fez com que eu fosse constantemente desafiada pela proximidade. Segundo Velho (2003), atualmente cada vez mais o próximo, o vizinho, o amigo e, no meu caso, meus alunos, têm se transformado em “objeto” de estudo, e isso implica em “[...] lidar com a problemática da familiaridade e do estranhamento” (p. 15).

¹⁵⁶ Esse subtítulo, bem com os restantes deste capítulo, não tem a intenção de compor em binarismos as posições que ocupei no decorrer da pesquisa, instaurar entre elas dicotomias, ou abarcar a totalidade das posições ocupadas. Tais títulos têm a intenção de colocar em evidência algumas das posições que ocupei durante a pesquisa para discutir suas implicações na produção dos dados.

¹⁵⁷ Nos ciclos de formação, o ano ciclo A30 corresponde à segunda série da proposta de ensino por seriação.

¹⁵⁸ Nos ciclos de formação, o ano ciclo A10 corresponde à turma de Jardim B de uma escola de Educação Infantil.

Em relação à familiaridade, para mim o maior problema esteve em conseguir “enxergar” as condições da pós-modernidade dentro da escola onde eu trabalhava há anos. Parece-me que o que eu conseguia ver até então era apenas as condições de uma escola moderna, regida pela ordem e pelo controle dos tempos e espaços. Nessa escola eu via crianças com uma infinidade de carências materiais, sujas, mal vestidas e com problemas para respeitar a ordem, os tempos e os espaços determinados pela escola, além dos proclamados “problemas” de aprendizagem. Os significados sociais que atribuímos à pobreza, além da ausência de lentes teóricas, me impossibilitavam ver outras coisas. Eu supunha, como já disse anteriormente, que, por se tratar de uma escola com crianças pobres, questões relacionadas ao consumo, por exemplo, estariam praticamente ausentes daquele lugar. Em relação à pobreza, cabe considerar, como abordei anteriormente, que seus significados são construídos socialmente, compartilhados e relacionados a questões geográficas, de cor da pele, de “capacidade” de produção e consumo.



Figura 39 – A pobreza e a “falta” de cor¹⁵⁹

¹⁵⁹ Imagem retirada do jornal *Zero Hora*, 6 maio 2005, p. 41.

Escolhi colocar em evidência essa imagem e essa chamada de reportagem (fig. 39) por três motivos. O primeiro, para proporcionar uma espécie de exercício sobre os significados que compartilhamos sobre a pobreza. Concordamos que as crianças ali retratadas são pobres? Quais os motivos para concordar ou discordar? O segundo motivo é para evidenciar que quando imagens relacionadas à infância pobre aparecem na mídia impressa ou televisiva, as cores empregadas são em tons escuros, como o marrom, o preto e o cinza. O recurso discursivo dessa fotografia, (principalmente o uso do preto e branco) pode nos remeter à leitura de que o mundo da pobreza é algo negro, escuro, sujo, triste e “sem cor”¹⁶⁰. O terceiro motivo para a escolha dessa reportagem é que as quatro escolas onde pesquisei estão localizadas em vilas que se tornam “conhecidas” pela população através da mídia. Esta colabora para a construção do imaginário do que vem a ser o espaço onde as escolas estão inseridas como, por exemplo, locais de pobreza, tristeza e extrema violência. Vale também lembrar que, como afirma Piccolo (2003), “[...] é através desses meios que essas pessoas [a população em geral] têm ‘contato’ com lugares como aquele [a vila]” (p. 66). Muitos acabam por pensar – e aqui eu me incluía até realizar esta pesquisa – que nesses espaços todas as pessoas vivem nas mesmas condições, homogeneizando-as.

Para estranhar essa pobreza tão familiar precisei não só de lentes teóricas que me permitissem ver, mas também das lentes de uma câmera digital. O primeiro movimento para a produção dos dados desta pesquisa foi fotografar, nessa escola, artefatos que estavam relacionados com a mídia, sendo que quase todos estavam relacionados à mídia televisiva. Fotografei as imagens (Homem-Aranha, Barbie, Meninas Superpoderosas, etc.) que estavam presentes nas mochilas, camisetas, sandálias, etc. Em outros casos, as fotografias eram do artefato que não carregava imagens, por exemplo, a sandália preta com a inscrição *Rouge* em branco. Em outros momentos, ainda, a fotografia dizia respeito apenas à imagem da criança, por

¹⁶⁰ Ver anexo XII, onde constam duas imagens publicadas no jornal *Zero Hora*, as quais nos remetem a esse tipo de leitura.

exemplo, um menino pendurado em galhos de uma árvore em “posição de Homem-Aranha”. Portanto, é importante lembrar que, segundo Guran (1998), “[...] uma das potencialidades da fotografia é a de destacar um aspecto particular, que se encontra diluído em um vasto e seqüencial campo de visão, explicitando, através da escolha do momento e do enquadramento, a singularidade e a ‘transcendência’ de uma cena” (p. 91, grifos meus). Comecei a perceber então que aquele mundo sem cor que eu vivi como professora durante anos era também um mundo colorido, composto por inúmeros detalhes que remetiam a formas de viver atreladas à mídia e ao consumo.

Por outro lado, se a familiaridade dificultou o estranhamento, a proximidade me possibilitou ter acesso a instâncias as quais talvez eu não tivesse de outra forma. O fato de eu ser professora da escola me permitiu ter contato com alunos de outras turmas, circular pelo recreio, pelo refeitório, pela sala de vídeo, banheiros, pátio, participar de reuniões pedagógicas, administrativas e de planejamento, conversar com as professoras como colega de trabalho. Pude também fazer propostas pedagógicas para as crianças relacionadas ao tema de pesquisa; ter contato direto com os pais ou responsáveis pelas crianças, conversando com eles sobre assuntos que interessavam à pesquisa, pedindo sua autorização por escrito para fotografar seus filhos, ou então, solicitando permissão para que as crianças trouxessem para a escola determinados artefatos. Bem como possibilitou conversar pessoalmente com os responsáveis pelas crianças sobre o Termo de Consentimento Informado (anexo XIII). Pude explicar verbalmente seu conteúdo, e eles puderam fazer perguntas sobre as dúvidas que surgiam. Quanto aos pais, um exemplo é a cena que segue:

Durante uma atividade de Matemática ouço duas meninas conversando:

- Sabia que a minha vó encontrou as *Rouge* no avião? Ela trouxe uma foto com as cinco junto e uma assinatura atrás.
- Aparece as Rouge dentro do avião?
- Claro que aparece!

Pergunto se ela poderia trazer a fotografia para a gente ver, e ela me responde que iria perguntar para a mãe.

Na semana seguinte, antes de começar a aula, a mãe dessa menina me procura e me entrega em mãos um envelope dizendo:

– Professora, a J¹⁶¹ disse que a senhora pediu a foto das Rouge. Eu queria saber se é verdade.

Respondi a ela que sim e disse que eu estava fazendo um estudo sobre as “coisas” que as crianças gostam.

– Vou lhe entregar em mãos, professora, porque a J não é de cuidar muito das coisas.

Combinei com ela que poderia me procurar no final da tarde que eu também devolveria a fotografia em mãos.

Na fila para entrar para a sala, J contava para os colegas que eu estava segurando a foto das Rouge e as crianças estavam eufóricas pedindo para ver.

Ao chegar na sala, pedi que sentassem que eu passaria mostrando a foto. Na medida que eu passava, muitas crianças tiveram uma reação semelhante: apontar para uma das Rouge e dizer:

F (menina) - Eu sô essa. (apontando para a Japonesa)

F (menina) - E eu sô essa. (apontando para uma das loiras)

D (menino) - Essa é minha namorada. (apontando para a Japonesa)

T (menino)- Tu disse que essa japonesinha é a tua namorada? Essa é a minha. (Apontando para uma das loiras)

C (menina) - Essa é a mais bonita.

M (menino) - Essa daqui ó é a minha namorada. (apontando para uma das loiras)

B (menina) - Eu sô essa. (loira da ponta da foto)

FS(menina) - Eu sô essa. (aponta para a asiática)

B (menina) - A FS disse que era a chinesinha?

Escola A – Maio de 2004 (Diário de Campo)



Figura 40 – Grupo Rouge



Figura 41 – A “dona” das Rouge

¹⁶¹ Mesmo possuindo a autorização, por escrito, das escolas e dos responsáveis pelas crianças para utilizar os materiais e fotografias, optei por usar apenas a inicial do nome de cada criança para preservar, em parte, sua identidade. Uma cópia do Termo de Consentimento Informado utilizado nesta pesquisa consta no anexo XIII.

Tanto para a mãe dessa menina quanto para ela própria, a posse de uma fotografia da *Rouge* era uma relíquia, um capital simbólico e cultural que faz parte da narrativa familiar. Cabe ressaltar que, para Bourdieu (1985), o capital cultural está diretamente relacionado ao capital econômico e à classe social, pois possibilita vantagens sociais a seus possuidores. Embora, nesse caso, não haja relação direta com poder econômico – até porque falta poder econômico a essa família, como relato a seguir –, mantenho a idéia de capital cultural em função dos cuidados e atitudes estabelecidas em torno da fotografia e pelo fato de ser conferido prestígio e legitimidade, por parte dos colegas, para a aluna e para a família possuidora da fotografia, configurando-a como capital simbólico. A família inteira não só conhece e ouve as músicas da *Rouge*, como conhece a história da foto no avião. Cabe esclarecer que a fotografia era uma espécie de cartão postal que provavelmente o grupo musical utilizava para distribuir a seus fãs. A foto não havia sido “tirada” pela máquina fotográfica da avó que viajava de avião por motivos de doença, pois ela sequer possuía uma máquina fotográfica. Mesmo assim, a fotografia era “legítima”, em torno dela havia uma narrativa e cuidados especiais para que não fosse danificada, além da identificação com as celebridades expostas. Todas as crianças da turma sabiam qual era o grupo, conheciam as músicas e as cantavam. O grupo *Rouge* fez grande sucesso entre as camadas populares, e meninas, jovens e até mulheres adultas dançavam *Ragatanga* (uma das músicas), fazendo coreografias idênticas às do grupo. O grupo *Rouge* materializa a possibilidade de uma garota, qualquer garota, se tornar rica, linda e famosa¹⁶².

Embora os pais e professores/colegas compartilhassem de meu trabalho de pesquisa, me viam muito mais como professora e colega do que como pesquisadora.

¹⁶² O grupo foi formado através de um programa de televisão chamado *Popstars*, transmitido por canal aberto, no qual se inscreveram 30 mil candidatas. Depois de alguns meses de provas e testes, cinco garotas foram selecionadas para compor o grupo que, através de patrocínios gigantescos, lançou disco e produtos variados, como sandálias, bonecas, porta-CD, estojos, etc. Disponível em: <http://territorio.terra.com.br/canais/canalpop/biografias/biografia.asp?artistaID=202>, Acesso em 15 fev. 2005. Nesse *site* consta a biografia de cada uma das componentes do grupo. Em destaque estão as condições sociais e econômicas em que vivia cada uma das componentes antes de se tornar *pop star*.

Manifestavam isso verbalmente nas conversas que tínhamos. Se para Rial o questionário, entre outros elementos, a tornava pesquisadora, pois “[...] angariava um plus de seriedade” (2003, p. 93), para mim o que me permitia ser vista como pesquisadora, em alguns momentos, era a câmara digital que eu carregava. Creio que em vários momentos devo ter sido impossibilitada de perceber ou pensar sobre certas questões por ter que dar conta de todas as implicações de ser professora. Devo dizer que, em vários momentos, ao invés de conciliar, tive que optar entre o fazer como professora ou o estar como pesquisadora. Ser professora e pesquisadora ao mesmo tempo não me permitiu muitas vezes realizar o processo auto-reflexivo que diz respeito, entre outros aspectos, a se saber quem é e em que posição se fala, se observa e se escreve (GOTTSCHALK, 1998). Ao mesmo tempo, as crianças também ficavam em dúvida sobre quem estava falando, agindo e olhando: a professora ou a pesquisadora? No entanto, essas questões não haviam sido previstas. Ao contrário, essa problemática se configurou no decorrer da pesquisa.

A forma como tentei conciliar meu trabalho de professora e não perder a cena, o acontecimento que me interessava, foi fazer algumas anotações rápidas em um pequeno caderno de bolso (que, no final desta pesquisa, somaram seis), o qual eu podia carregar para todos os pontos da escola, junto com a câmara digital. Procurava anotar, principalmente, a fala das crianças, o que, em alguns momentos, consegui fazer de forma literal, em outros não. Ao chegar em casa “alimentava” o diário de campo, relatando a cena, o acontecimento, através de uma espécie de narrativa: a minha narrativa, registrada em arquivos de computador. Dessa forma, compartilho e me inspiro na vivência relatada por Santos (2005) em seu trabalho de pesquisa. “[...] aquilo que se marcou, que virou texto cunhado no papel, nada mais é do que a minha narrativa. Em outras palavras, é a história que eu contei a partir daquilo que, com meus olhos de aprendiz-pesquisador, passei a olhar como importante e que constituí com relevante para o trabalho [...]” (p. 14). Também são úteis para os propósitos desta pesquisa as palavras de Sampaio (2005): “[...] admito que entre o

‘estar lá’ e o ‘escrever aqui’, há uma grande distância, compreendo que o que está registrado não são as coisas como realmente aconteceram, senão, a forma como filtrei os acontecimentos e transformei-os em um texto” (p. 42).

Logo os alunos das turmas com as quais trabalhei perceberam que poderiam tirar das mochilas o que antes era decretado que nelas deveria ficar (bonecos, bolitas, batons, etc.). Em anos anteriores, era eu mesma quem ajudava a decretar e a confirmar as interdições. Ao mesmo tempo, eu não deixava que eles fizessem o que bem entendessem com os artefatos que traziam; fizemos inúmeras negociações. Mais do que tirar das mochilas, começaram a trazer objetos para a escola com o claro intuito de que eu os fotografasse. Um exemplo disso é a fotografia (fig. 42) em que as meninas de várias turmas se organizaram e trouxeram, na hora do recreio, as mochilas da Barbie, dizendo-me: “Sora, a gente ficou sabendo que tu tá batendo foto das mochilas da Barbie”. Creio que esse seja um exemplo de como os ângulos se modificaram com/em minha presença como pesquisadora.

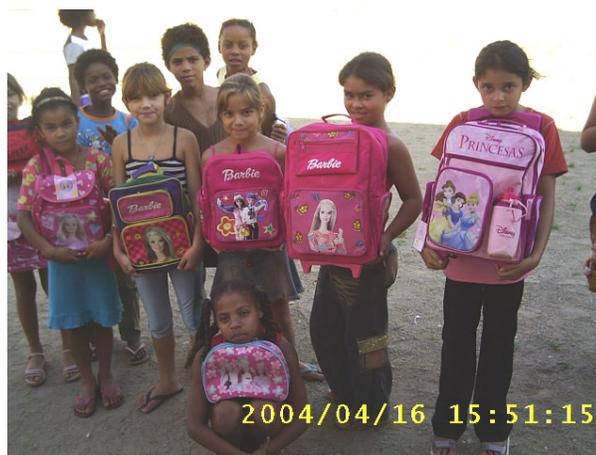


Figura 42 – Mostrando mochilas da Barbie

De certa forma, as crianças sentiam que não corriam o risco de perder algo que não fosse bem-vindo na escola. Eu era, de algum modo, a tranqüilidade dos alunos

para que alguns de seus artefatos não fossem banidos da sala de aula ou da escola.

Trago a seguir uma das cenas sobre essa questão.

É o dia em que encontro essa turma no refeitório para depois levá-los até a sala de aula. Sentei com as crianças para lanchar. Em seguida, uma aluna me procura dizendo que não sabia onde estava o celular de brinquedo que era dela, que não sabia onde estava lá na sala. Não estava conseguindo entender o que ela me dizia, então disse que conversaríamos melhor na sala e que iríamos procurá-lo quando chegássemos lá.

Ao chegar na sala, ela me disse que a sora havia guardado no *closet*. Perguntei o que havia acontecido e imediatamente outra criança respondeu (ocorreu então uma sucessão de falas as quais eu comecei a anotar):

- Ela tava brincando e a sora tirou e guardou no armário.
- Não, o G (menino) tava com o celular na mochila aberta.
- A V (menina) pegou e ficou apertando. Aí a sora C falou (a V usou um tom de voz tentando imitar a professora): Eu vou devolver esse celular só amanhã.
- Não tá na gaveta dela? (o aluno que disse isso foi até a gaveta da mesa da professora e começou a procurar...)
- Porque a V (menina) tava apertando, fazendo barulho.

Perguntei como era o celular.

- É vermelho!
- É laranja, cheio de brilho.

Continuamos procurando, mas não encontramos. Quatro crianças ainda ficaram um bom tempo dentro do closet procurando, mas não acharam. Então disse que somente quem poderia resolver era a professora C e que eles teriam que esperar até depois das férias para que eu falasse com a professora.

Escola A – Julho de 2004 (Diário de Campo)

Como era o último dia de aula antes das férias de julho, o celular deveria permanecer na escola por quinze dias. Portanto, as crianças não desistiram de procurar até que eu saísse da sala de aula e fechasse o *closet*. As crianças não esperaram para resolver a situação com a professora que havia guardado o celular. Não eram crianças que dependiam da permissão do adulto (no caso daquela professora) para ter novamente em mãos algo tão precioso como um celular. Fizeram esforço conjunto para encontrá-lo, estavam mobilizadas com a situação. Estavam inconformadas por terem que deixar o celular (e era um celular de brinquedo) fechado dentro de um *closet* durante quinze dias. Era algo muito importante para ficar confinado na escola. O celular é inventado pelas comunicações publicitárias como algo essencial na vida das pessoas, estando por todo lugar e colaborando para a composição da ordem do discurso contemporâneo (Costa, 2005d) discutida

anteriormente. No ano de 2004, foi exibido nos cinemas brasileiros um filme chamado *Celular – Um grito de socorro*. Na mesma semana em que vi o cartaz desse filme, li uma poesia sobre o celular na janela do ônibus que vai até a vila onde fica a escola. Nas cartinhas do Papai Noel¹⁶³, as quais farei referência no próximo capítulo, um dos pedidos freqüentes foi o aparelho de celular.

Apreendi, muito antes dessa cena, a importância de registrar a data dos acontecimentos. No início não havia tido essa preocupação, o que fez com que talvez eu tenha perdido o que poderíamos chamar de alguns achados da pesquisa. As datas foram essenciais para entender o quanto alguns artefatos que circulavam entre as crianças tinham um “tempo de vida” muito curto. A velocidade com que as “novidades” circularam nas escolas tornaram praticamente impossível o registro ordenado do tipo: primeiro as crianças estavam gostando da Liga da Justiça¹⁶⁴, depois dos *Beyblades* e assim sucessivamente. Isso ocorre porque primeiro não há uma ordem seqüencial nos acontecimentos: são simultâneos e muitas vezes desconectados e dizem respeito ao presente. Segundo, porque o volume dos artefatos que circulam (não só em termos materiais mas em termos de assuntos e interesses) é tão grande que, muitas vezes, impossibilita registrar o seu aparecimento, o tempo de sua “vida”, os significados que constituem, as práticas que promovem, etc. Essa sensação de impotência perante a vontade que eu tinha de registrar tudo foi uma espécie de “constatação” de estar efetivamente sob a condição de efemeridade, excesso e simultaneidade pós-moderna.

4 – Ser pesquisadora, estar professora: o desafio da distância

Ao procurar, no mês de abril de 2004, a Escola Assistencial de Educação Infantil, eu não tinha muita clareza do que faria lá e de como estaria lá. Ao conversar

¹⁶³ As cópias de duas cartinhas constam no anexo XIV.

¹⁶⁴ Desenho animado de televisão transmitido em canal aberto. Os personagens principais são: Super - Homem, Batman, Mulher Maravilha, Flash, Lanterna Verde, Ajax e Aquaman.

com a direção e a supervisão da escola, o que conseguia dizer era que eu pretendia ver que “tipo de coisas” as crianças levavam para a escola. Disse que eu via algumas coisas em termos de imagens (Meninas Superpoderosas) e brinquedos (*Beyblade*) que “apareciam” na escola municipal onde trabalho, e que eu gostaria de ver se também estavam presentes em outra escola. A resposta que obtive é que dificilmente eu encontraria essas “coisas” porque ali estudavam crianças pobres. Mesmo assim, ficou combinado que eu poderia entrar em uma das turmas, Jardim A¹⁶⁵ (manhã), uma vez por semana ou sempre que eu achasse necessário.

Quem escolheu a turma e o modo de estar *lá* foi a supervisora. Ela achou melhor que eu não circulasse por várias turmas para não levantar questionamentos por parte dos pais e também para que eu pudesse estabelecer vínculo com as crianças. Inicialmente eu ia até à escola todas as semanas para “estabelecer os vínculos”, depois passei a ir quinzenalmente. Em alguns momentos, não ficava muito tempo em sala de aula e preferia o momento do brinquedo livre, no pátio, onde eu podia conversar com as crianças de outras turmas. Em outros momentos eu passava a manhã toda na mesma turma. O papel que assumi, nessa escola, foi o de observadora/pesquisadora um tanto quanto estranha às pessoas e ao lugar. Ao menos era assim que as pessoas me sentiam, e eu assim me sentia. Por outro lado, foi essa condição que me possibilitou fazer registros mais detalhados de conversas que as crianças tinham comigo, entre elas ou com a professora. Nessa condição, tive a possibilidade de ver e registrar, também mais detalhadamente, situações, brincadeiras, conflitos e negociações relacionadas à mídia e ao consumo, as quais chamo, como já disse anteriormente, de “cenas”. Também foi essa condição que me permitiu ficar “diluída” em meio às crianças de forma que, em alguns momentos, consegui fotografar sem ser percebida antecipadamente na condição de fotógrafa. A distância física também colaborou para a produção dos dados, uma vez que a professora da turma passou a me relatar algumas cenas (quase sempre as cenas

¹⁶⁵ As turmas de Jardim A são compostas por crianças entre quatro anos e sete meses e cinco anos e oito meses.

relatadas eram conversas de crianças) que aconteciam nos dias em que eu não estava na escola. Em dois momentos ela fez isso por escrito. Além disso, ela solicitou, durante uma das semanas em que eu não havia ido à escola, que as crianças desenhassem coisas que gostariam de ganhar e, na semana seguinte, me entregou os desenhos expressando o desejo de ajudar na pesquisa. A distância também fazia com que eu fosse recebida, semanalmente, com desenhos variados feitos por iniciativa das próprias crianças. Certamente a distância colaborou para que o rumo dos acontecimentos fossem modificados a fim de que eu, pesquisadora, me tornasse mais próxima.

Nesse sentido, em vários momentos a cena pedagógica se organizou, ou se modificou, em torno de mim ou de meu trabalho de pesquisa. Por exemplo, no mês de outubro a escola promoveu o mês do brinquedo. Durante esse mês, uma vez por semana, as crianças poderiam levar brinquedos para a escola. A professora da turma sugeriu, em reunião, que o dia do brinquedo fosse na sexta-feira, pois era o dia em que eu estaria na escola. Com isso não se deve pensar que as questões que abordo nesta tese tenham sido produzidas por minha presença na escola. Pode-se pensar, sim, que minha presença não foi e não é neutra, e participou na composição dos acontecimentos que foram vividos. Assim como Santos (2005), “[...] com o passar do tempo, eu aprenderia que para fazer uma etnografia (ou algo próximo disso) eu teria que me colocar ali também” (p. 14).

Na tentativa de não ser totalmente estrangeira, comecei a participar do momento do lanche das professoras na cozinha da escola. Era quando conversávamos, e eu aproveitava para saber o que estava acontecendo nas outras salas de aula. O fato de eu também estar professora de turma de Jardim, em outra escola, possibilitou maior aproximação, pois tínhamos assuntos em comum, uma certa cumplicidade¹⁶⁶. Aos poucos, a professora da turma, Jardim A foi me

¹⁶⁶ Rial (2003), ao relatar seu trabalho de pesquisa, diz que a sua experiência como funcionária de *fast-foods* “[...] foi importante para estabelecer uma cumplicidade, uma vez que compartilhávamos

concedendo espaço em sala de aula, como o momento da rodinha, para que eu pudesse conversar com as crianças. Nessas ocasiões, eu me sentia estar um pouco professora, na medida em que era eu quem conduzia as conversas. Os assuntos eram variados, me contavam coisas que haviam acontecido na sala de aula durante a semana, me falavam de suas vidas, e eu aproveitava para perguntar sobre os últimos acontecimentos em termos de brinquedos, propagandas, programas de televisão, etc. Rapidamente as crianças perceberam quais eram os assuntos que me interessavam e, no final do ano, elas mesmas já vinham me contar as novidades sobre as quais eu gostaria de ouvir. Creio que muito mais do que “perceber quais eram os assuntos que me interessavam”, elas ajudaram a compor meus interesses de pesquisa. Meu problema de pesquisa, como já disse anteriormente, foi se constituindo, principalmente durante o ano de 2004, no processo de estar nas escolas, sobre o que lá via, vivia e ouvia em conexão com as leituras e discussões que fazia. Escrevo *foi se constituindo* porque acredito ter vivido o que Sommer (2005) discute sobre a transitoriedade na autoconstituição do pesquisador:

[...] a partir de uma relação ambivalente (talvez seja melhor dizer polivalente), estabelecida entre ele, os discursos, as lentes teóricas que escolhia (o escolhiam) para enxergar seu objeto e o próprio objeto que era (é), nesse processo, constante e por vezes angustiosamente, redimensionado, reconstruído, redefinido. (p. 70)

No ano seguinte (2005), pelos motivos já expostos, optei por ir para outra escola, uma escola municipal, Escola B. Ao me apresentar na escola manifestei meu desejo por acompanhar atividades mais livres como o recreio e os momentos de brincar livre das turmas de Jardim. Ficou combinado que semanalmente eu poderia acompanhar o recreio e que uma vez por mês eu ficaria toda a manhã na escola. Um dos motivos pelo qual eu havia optado por acompanhar atividades mais livres é que, pela experiência do ano anterior na escola municipal onde eu era a professora/pesquisadora, eu achava que tinha interferido muito na produção dos

[compartilhavam] um vivido sobre o qual podíamos [podiam] dialogar sem mistérios com um vocabulário específico, acessível aos iniciados” (p. 77).

dados e acreditava que deveria tomar mais a posição de observadora. Como já disse anteriormente, naquele momento estava “contaminada” por pensamentos de objetividade e neutralidade e achava que, quanto mais eu ocupasse a posição de pesquisadora-observadora, melhor seria a produção dos dados para a pesquisa. Hoje, já tendo abdicado dos pensamentos de neutralidade, percebo que ambas as experiências contribuíram de forma significativa, embora de formas diferentes para a produção dos dados desta pesquisa.

Inicialmente comecei a freqüentar a Escola B apenas uma vez por semana na hora do recreio, e comecei a perceber que não me sentia nada à vontade. Eu parecia estar no meio de uma multidão que corria de um lado para o outro, enquanto eu tentava anotar o que interessava para minha pesquisa. Em meio a isso tudo, eu era constantemente interpelada por crianças sobre quem eu era e o que fazia ali. Lembrei-me das inúmeras vezes em que havia sido observada enquanto professora e do quanto isso me incomodava. Acho inclusive que esse também foi um dos motivos que me fez optar pelos momentos livres: eu não queria incomodar. Não tinha como deixar a minha identidade de professora do lado de fora daquela escola e, em meio a recreios em que aconteciam inúmeras brigas de crianças, me sentia ambivalente. Pensava: “não sou professora dessa escola – o que de certa forma me eximia de interferir – mas por outro lado sou uma adulta¹⁶⁷ e sou professora”.

Foi no estar lá e nas constantes leituras teóricas que eu fazia que fui assumindo o estar pesquisadora nessa escola, com todas as implicações que minha presença poderia ter para a produção dos dados. Repito que isso não significa que as questões abordadas não estavam presentes, de outras formas, naquela escola, mas que, com minha presença, as coisas passavam a existir de um outro modo, porque eu também passava a fazer parte delas. Aos poucos, assim como Santos, fui percebendo que “[...] não era possível separar o que *lá* acontecia daquilo que eu conseguia

¹⁶⁷ E aqui, novamente, emergem pensamentos de proteção, que fazem parte da constituição da idéia moderna de infância.

perceber” (2005, p. 14) . O que eu conseguia perceber era o que eu, enquanto pesquisadora, vivia naquela escola. Como perceber algo que não faz parte, de alguma forma, da nossa vida? Assim como o olhar do fotógrafo determina o enquadramento, o foco, a luminosidade e o ângulo no momento da fotografia, os registros feitos são uma seleção da minha forma de olhar o que lá se passava. Se o fotógrafo escolhe o ângulo, devo dizer, novamente, que os ângulos se modificaram em/com minha presença.

Na medida em que, na Escola B, eu comecei a encontrar pessoas conhecidas – os guardas municipais, que eram as primeiras pessoas que eu já via no portão, alguns ex-alunos da escola onde eu trabalhava e seus respectivos familiares, quatro professoras e mais duas funcionárias da cozinha, que já haviam trabalhado na Escola A, e a nutricionista, que trabalhava tanto na Escola A quanto na Escola B –, a sensação de desconforto inicial foi passando. Isto é, minha condição de professora da rede municipal se fazia conhecida e aos poucos comecei a ser convidada pela equipe diretiva da escola a participar dos sábados letivos, quando aconteciam atividades variadas como esportes, atividades na informática e na biblioteca, ou então dos sábados especiais como o da escolha da Garota da Escola. A combinação inicial de que eu ficaria uma manhã por mês em uma turma de Jardim proporcionou que eu circulasse por outros ambientes da escola junto com a turma como, por exemplo, o Laboratório de Informática, a Biblioteca, a Sala de Vídeo e o Refeitório. Aos poucos comecei a estender um pouco mais meu horário, chegando antes do recreio e ficando até o meio-dia, para circular “sozinha” por esses outros ambientes da escola. Depois que comecei a manifestar que gostaria de ficar mais tempo na escola, comecei a receber convites de algumas professoras (“Agora minha turma vai para a informática, você quer ir?”) e em algumas situações a diretora, a vice-diretora e a supervisora disseram que eu poderia circular livremente pelos espaços que eu quisesse.

No entanto, esse trânsito livre parecia ser interrompido constantemente pelo olhar de professores que não sabiam o que eu estava fazendo em determinados

espaços e pelas perguntas dos alunos sobre quem eu era. Então novamente eu tinha que me apresentar, explicar o que eu estava fazendo e perguntar se eu poderia ficar. Na maioria das vezes, fui convidada a ficar, em outras muito educadamente os professores me diziam que trabalhariam, na informática por exemplo, com um conteúdo específico que não tinha relação com a minha pesquisa e que por isso não adiantaria eu ficar. A circulação por esses ambientes distintos com alunos de diferentes idades foi fundamental para o meu entendimento de que a construção da idéia de infância se faz também na sua relação com o outro. Quer dizer, assim como o gênero é construído de forma relacional, nas relações que se estabelecem entre o masculino e o feminino (e entre masculino e masculino; feminino e feminino) (SCOTT, 1995), a infância também é produzida na relação como o “não-infantil”. Desse modo passei a me interessar, conversar e compor meus registros de forma a abranger alunos das mais diversas idades.

Se na Escola A e na Escola Assistencial de Educação Infantil um dos primeiros movimentos de registro para a pesquisa foi fotografar, nessa escola passei os dois primeiros meses apenas fazendo registros escritos porque supunha que lidar com fotografia modificaria ainda mais os ângulos que se desenhavam na escola. Novamente não estou dizendo que pretendia a neutralidade. O que quero dizer é que, como discutirei na seção *Ser Pesquisadora, Estar Fotógrafa*, a utilização da câmera digital traria, ainda, o desafio do espetáculo. Embora fazer anotações na hora do recreio não seja usual nas escolas, creio que causa menos estranhamento (menos interesse por chegar perto da pesquisadora, ou melhor da “fotógrafa”) do que o uso de uma câmera digital. A escolha por, inicialmente, fazer apenas registros escritos me permitiu, em um ou dois momentos, ser tratada por jovens meninas como uma jovem mulher interessada, por exemplo, em *piercings* e tatuagens. Lembro que em uma das cenas uma menina parecia estar me fornecendo a “receita” de como eu deveria fazer, os procedimentos que eu deveria seguir, para colocar um *piercing*:

Na hora do recreio, sento perto de uma menina de aproximadamente onze ou doze anos de idade acompanhada por outra e faço o seguinte comentário:

– Que legal o teu *piercing*!

A menina sorri e começa a falar:

– Eu botei não faz muito tempo. Dá pra furar em casa, eu furei na frente do espelho. Tem que ser com um brinco de ponta, tem que desinfetar queimando a ponta no fogo, tem que pressionar o brinco contra o nariz bem forte. Daí tem que cuidar para não infeccionar. Tem que passar um *spray* antisséptico ou então o sabão gaúcho. Não sai sangue, mas se alguém bate pode machucar.

Ela falava e gesticulava mostrando como deveria ser feito para colocar o *piercing* e eu praticamente não olhava para ela, tentando anotar literalmente o que estava sendo dito. Quando ela terminou de falar, esperou que eu terminasse de anotar, olhou bem nos meus olhos e disse:

– Se tu quiser eu furo pra ti, só tem que me dar o brinco!

Escola B – Segundo dia na escola, Agosto 2005 (Diário de Campo)

Aos poucos as conversas que procurava registrar com as crianças, jovens e professoras tanto iam informando quem eu era quanto, novamente, iam dando indicativos de meus interesses de pesquisa. Creio que justamente por muitos de meus interesses (os relacionados aos artefatos) serem os próprios interesses das crianças, rapidamente elas começaram a me procurar para conversar e começaram a trazer para a escola determinados artefatos para que eu pudesse ver. Como nesse registro da conversa com uma das meninas.

Algumas meninas estavam próximas ao rádio. Elas acompanhavam a música *Barbie Girl* cantando e dançando. Eu me aproximei, primeiro fiquei só olhando. Elas perceberam que estavam sendo observadas e parece que capricharam ainda mais na canção e na dança. Quando terminou a música, comecei a fazer a anotação. Então, uma das meninas veio até mim e perguntou:

– O que que tu tá escrevendo?

Eu respondi:

– Tô escrevendo o nome dessa música, como é mesmo?

– *Barbie Girl*.

Logo ela pergunta quem eu sou, e explico que estou fazendo uma pesquisa sobre as coisas que elas estão "curtindo". Ela me pergunta quando eu iria de novo para a escola porque ela queria trazer de casa a *Barbie* para eu ver. Eu respondi que iria para a escola sempre nas quartas-feiras até o final do ano. Na semana seguinte, não pude ir até a escola de modo que passaram quinze dias até minha próxima ida. Para minha surpresa na hora do recreio lá estava a T com sua *Barbie* para me mostrar. Ela me cobrou que havia convencido a mãe para levar a boneca na semana anterior e eu não havia ido até a escola.

Escola B – Final de Setembro 2005 (Diário de Campo)



Figura 43 – Barbie

Esse foi o primeiro dia que havia levado a câmera digital para a escola (fig. 43). E como T realmente havia lembrado de levar a boneca para eu ver após quinze dias, além de ter negociado com a mãe para poder levar a boneca para a escola, resolvi “registrar” o acontecimento também em fotografia. T aproveitou para pedir que eu fizesse várias fotos suas com a boneca Barbie. Eu disse que só poderia guardar uma, então após a “sessão de fotos”, ela escolheu qual eu deveria guardar e eu “apaguei” as outras fotos. Várias crianças nos rodearam no momento das fotografias, solicitando que eu também as fotografasse. Desse dia em diante passei a levar a câmera digital para a escola procurando fotografar o que poderia ser interessante para a pesquisa e procurava fazer isso antes de ser percebida na minha condição de fotógrafa, mas na maioria das vezes isso não era possível.

Foi justamente a experiência com fotografia, além de outros motivos já expostos, que me levou a procurar a Escola C no ano de 2006. Tanto nessa escola quanto na Escola B, disponibilizei uma cópia do anteprojeto de pesquisa para que minhas intenções pudessem ser melhor conhecidas. A supervisora dessa Escola C, após a leitura, me chamou para conversarmos e combinamos que eu acompanharia,

quinzenalmente, às segundas-feiras, junto com a professora volante, duas turmas de A10.

Inicialmente já me senti mais à vontade nessa escola pelo fato de que o universo mais restrito de duas salas de aula e de uma única professora me aproximava de minha tão bem conhecida condição de professora. Houve uma ocasião em que a professora chegou um pouco atrasada e em outras situações ela precisava se ausentar da sala de aula e eu acabei por assumir, de certa forma, a posição de professora.

Nessa escola meu objetivo principal, conforme discutirei na seção a seguir, era o de “captar” o olhar dos alunos sobre as coisas da cultura contemporânea. Então mantive a forma de meus registros apenas por escrito (não fotografei) porque pretendia que as crianças fizessem fotografias sem terem presenciado meus interesses fotográficos para a pesquisa. Ou seja, se era eu quem fotografava nas outras escolas, nessa meu objetivo era que as crianças fotografassem. Desse modo eu passava a maior parte da manhã com as duas turmas de Jardim e procurava ocupar uma posição de colaboração nas atividades que a professora desenvolvia com a turma. Apenas no horário do recreio e no refeitório eu tinha contato, observava e conversava com alunos de outras turmas. A princípio procurei não conversar com as crianças diretamente sobre questões que pudessem interessar para a pesquisa. Minha intenção era ir registrando o que fosse “aparecendo”. No entanto, novamente aos poucos minha presença ia oferecendo indícios de meus interesses naquela escola através das coisas que eu anotava (e as crianças me perguntavam o que eu estava anotando), e do que a professora me perguntava sobre a pesquisa (aos poucos comecei a mostrar para a professora as “cenas” que eu havia anotado, tanto para compartilhar a temática da pesquisa na qual ela se interessava quanto para perguntar, assim como Vasconcellos [1996], se ela estava a ver o mesmo que eu via). Penso novamente que a “natureza” de meu objeto de estudo interessava tanto a mim como às crianças, pois aliava-se, como já disse anteriormente, a seus próprios

interesses. De tal modo que as próprias crianças iniciavam conversas que diziam respeito a meus interesses específicos de pesquisa.

As crianças estão no momento do brinquedo livre. Observo que dois meninos empenham-se para tentar conectar um joystick¹⁶⁸ a um teclado de computador. Me aproximo, sento à mesa próxima de onde eles estão e começo a anotar (queria anotar suas falas). Eles não conseguem fazer a conexão e pedem minha ajuda. Eu tento, também não consigo e volto para meu lugar. Então eles resolvem que vão "jogar" assim mesmo: um põe as mãos sobre o teclado e o outro fica com o joystick. Eu continuo anotando, e um deles me diz:

– De novo tu tá escrevendo?

– Estou escrevendo sobre o que vocês estão fazendo.

– A gente tá jogando videogame. Eu tenho um videogame!

O outro menino começa a nos contar que tinha brigado com o pai para ele comprar um videogame, mas finalmente ele concordou. Uma terceira criança que está próxima ouve a conversa e pergunta como vai ser o videogame. Ele responde:

– De carrinho, o meu carro vai pular assim (fazendo gestos de acelerador com a mão e barulho com a boca).

Então o menino que havia perguntado diz que sua mãe vai lhe comprar um computador. Por fim ele me pergunta se eu tenho computador.

Escola C - Outubro de 2006 (Diário de Campo)

Aos poucos, então, em algumas situações, eu mesma decidia “entrar” em algumas conversas. Lembro-me de um dia específico, no início de dezembro, quando acabei participando de uma conversa sobre o que as crianças queriam ganhar de Natal. A maioria delas não dizia o que queria ganhar, mas o que iria ganhar, que a mãe compraria um computador, que o pai compraria um patinete, um celular, etc. Depois da conversa me aproximei da professora e ela me disse baixinho que aquelas crianças eram pobres e que eu não devia acreditar no que elas estavam dizendo: era sonho, imaginação... Naquele momento apenas consegui balançar a cabeça afirmativamente para a professora. Ela tinha razão, provavelmente aquelas crianças não iriam obter o que desejavam.

Além dos registros escritos, em algumas situações também recolhi e ganhei desenhos que as crianças haviam feito. Somente na metade do mês de novembro e durante o mês de dezembro compus meus registros através de fotografias. Primeiro,

¹⁶⁸ *Joystick* é um periférico de entrada utilizado sobretudo como controlador de jogos de computador e videogames. Tanto *joystick* quanto o teclado de computador estavam na sala de aula doados por uma professora; mas não funcionavam mais.

como discutirei na próxima seção, as crianças fizeram as fotos e somente depois de todas elas terem fotografado eu também fiz uso da câmera digital.

5 – Ser pesquisadora, estar fotógrafa: o desafio do espetáculo

“Provavelmente poderíamos dizer que o registro fotográfico está diretamente relacionado àquilo que a cultura ocidental moderna considera importante de ser lembrado ou colocado em evidência: o nascimento, o batizado, o aniversário, o casamento, o primeiro dia de aula, a formatura...” (SCHMIDT, 1999, p. 9). Eu mesma, na atividade de professora, muitas vezes selecionei momentos da escola que considerava “dignos” de serem fotografados: festividades, passeios e formaturas. Parece-me que a legitimidade para fotografar esses acontecimentos era reconhecida por seus participantes (alunos, professores, familiares, funcionários, etc.), de tal modo que não me recordo de questionamentos sobre o porquê de eu estar fotografando. No entanto, fotografar pés, mãos, cabelos, barrigas, camisetas, calçados, brinquedos, alimentos, paredes, estantes, no ambiente escolar durante a pesquisa, suscitou muitos questionamentos e um grande desafio: o desafio do espetáculo.

Bastava o *flash* de uma fotografia, de qualquer cena, em dia comum de aula (se fosse uma festividade isso não acontecia), para ser rodeada por várias crianças querendo ver o que eu tinha fotografado, saber por que eu tinha fotografado, e solicitando que eu as fotografasse. Imediatamente parecia que o espetáculo estava armado! “O espetáculo torna o comum extraordinário e faz do conteúdo um pretexto para a celebração [...]” (SILVA, 2004 p. 18). Com o meu olhar de “fotógrafa”, eu parecia selecionar e tornar o comum extraordinário, pois, segundo Silva (2004), o espetáculo, para operar como mediação de relações entre as pessoas exige cenário, estrelas, grifes, midiaticização, aura, imaginário e distinção social. Nesse sentido, eu

estava não só a promover¹⁶⁹, mas também a participar do processo de espetacularização, como se pode ver em uma situação específica em uma das escolas.

O cenário era o recreio; a estrela, um menino; a grife, sua camiseta do Homem-Aranha; e a mediação era eu mesma, a fotógrafa-pesquisadora. Ainda, seguindo os elementos elencados por Silva (2004), a aura era o momento do recreio onde “todos” da escola estão no mesmo lugar; o imaginário pode ser identificado na própria fala da criança (“Com essa fotografia vou aparecer na televisão, vou ficar famoso¹⁷⁰”), e a distinção social era o fato do menino ter sido escolhido entre todos que estavam no recreio. Ao tentar captar o mundo espetacular que é vivido pelas crianças, acabei sendo pelo espetáculo capturada. Como argumenta Debord (1997), quando analisamos o espetáculo passamos a falar a sua própria linguagem. No caso desta tese, parece que ela também foi assumindo os contornos da condição cultural pós-moderna na qual se inscreve.

Se o espetáculo “[...] não é um conjunto de imagens, mas uma relação social entre pessoas, mediada por imagens” (DEBORD, 1997, p. 14), tive que considerar para esta tese não somente as fotografias que foram produzidas, mas as situações, as interações criadas por meio delas e das próprias imagens que escolhia fotografar. Como no caso de uma menina, vestida com a calça dos *Rebeldes*¹⁷¹ e a camiseta do Brasil, na época da Copa do mundo em 2006. Ela brincava de boneca com outras duas meninas e eu me aproximei e a fotografei de surpresa. Isto é, até disparar o *flash* eu ainda não havia sido percebida por aquelas três meninas na minha condição de fotógrafa¹⁷². No mesmo instante, a menina fotografada se levantou, colocou a mão na

¹⁶⁹ Essa “promoção” do espetáculo não aconteceu de forma planejada ou proposital, ela ocorreu na medida em que fiz a opção por utilizar uma câmera digital.

¹⁷⁰ Mais do que uma vez, após serem fotografadas, as crianças me perguntavam se elas iam aparecer no jornal, na televisão.

¹⁷¹ Novela produzida pela rede mexicana Televisa, exibida no Brasil pela emissora SBT.

¹⁷² Inicialmente, quase sempre procurava fazer as fotografias sem ser percebida. Queria evitar o que eu achava uma certa “confusão”, a qual impedindo-me de captar o que é chamado por Guran (1998) de “instante decisivo”, uma vez que a situação que eu pretendia fotografar se desfazia tão logo a primeira

cintura e disse: “Agora pode bater!” Então, sem dizer nada eu a fotografei. Ela trocou de posição e pediu nova foto. Sentou em uma cadeira e pediu mais outra. Levantou novamente, colocou a mão no cabelo e novamente eu a fotografei. E assim seguimos como se estivéssemos em um estúdio fotográfico onde eu era a fotógrafa, ela a modelo a ser fotografada e as outras crianças a platéia. Depois dessa menina outras crianças quiseram ocupar o seu lugar, e eu continuava ali, na minha posição de fotógrafa. Parece-me que o próprio fascínio e desenvoltura diante dos artefatos que colaboram para produzir o espetáculo (no caso a câmara digital) é um dos indícios de que uma outra infância está sendo constituída. Infelizmente pude guardar apenas duas fotos daquele “ensaio fotográfico” (figs. 44 e 45).



Figura 44 – Ensaio fotográfico 1



Figura 45 – Ensaio fotográfico 2

Hoje compreendo que a motivação da fotografia – a camiseta do Brasil e a calça dos *Rebelle* – tornou-se, nessa situação específica, secundário ao que foi gerado

fotografia fosse acionada. Muitas vezes a situação se desfazia antes mesmo de eu conseguir fotografar. Quer dizer, inúmeras vezes perdi o que eu havia selecionado como o “instante decisivo”.

no ato de fotografar, pois “[...] a realidade surge [surgiu] no espetáculo, e o espetáculo é [foi] real” (DEBORD, 1997, p. 15). Aquela menina estava, de certa forma, a “materializar” uma das teses de Debord (1997) de que “[...] o espetáculo constitui o *modelo* atual da vida dominante na sociedade” (p. 14). Nesse modelo, formas particulares de espetáculo acontecem por meio de informações, comunicações publicitárias e consumo. Cultua-se o sucesso, as celebridades, afirmam-se aparências (e aquela menina parecia querer afirmar a aparência de uma modelo fotográfica, procurando fazer poses que poderiam ser consideradas até mesmo eróticas) e prevalece o aparecer, e o parecer sobre o ser. Ou talvez seja melhor dizer que o ser se constitui pelo próprio parecer e aparecer.

Se por um lado o uso da câmera digital parecia promover espetáculos, por outro lado permitia discutir algumas questões com os alunos fotografados. Gottschalk (1998) aborda dois problemas interligados sobre as condições do campo de pesquisa: “[...] o acesso que Outros têm a nossos textos e o acesso que nossos textos tem aos Outros” (p. 221). Parece-me que, em alguma medida, a opção por fotografar (em câmera digital) permitia colocar em questão ambas as problemáticas apontadas pelo autor. Os alunos podiam ter acesso à forma como eu havia escolhido representá-los (as fotos), e tais representações pareciam ter uma série de repercussões. Às vezes eles gostavam, não gostavam, amavam, detestavam, pediam para não usar a foto, pediam para apagar, queriam mostrar a fotografia para os colegas ou os professores e várias vezes pediam para fazer outras fotos para escolher a que mais tinham gostado. Nesses instantes parecíamos, eu e os alunos, vivenciar o mundo “[...] pela visibilidade que a apreensão fotográfica permite” (KOURY, 1998, p. 72). Como estou ressaltando que as situações fotográficas vividas nas escolas são importantes para a pesquisa, devo dizer que as próprias fotografias também o são, não apenas por suas materialidades, mas também pelos pensamentos que elas suscitam. E alguns pensamentos surgiram em consequência de uma série delas.

Entendo e tomo as fotografias como uma forma de representação. E como representação são interpretações subjetivas, parciais e limitadas. Embora as fotografias sejam documentos – “Como diz Barthes (1980), diante de uma fotografia ninguém pode negar que o objeto fotografado esteve lá” (KOURY, 1998, p. 75) – não tenho o intuito de utilizá-las para comprovar uma realidade. Isso porque, embora o referente estivesse lá no momento da foto, ele foi escolhido entre um vasto campo de visão e teve a intervenção de “[...] inúmeros fatores, entre eles a luz e o recorte do enquadramento ou a posição do fotógrafo, [que] só podem oferecer versões do ‘real’ e nunca uma representação como espelho deste suposto ‘real’” (SCHMIDT, 1999, p. 12). Cauduro (1998) acrescenta que “[...] toda e qualquer fotografia é sempre uma interpretação bidimensional deficiente de uma certa realidade tridimensional” (p. 85). A fotografia é sempre uma versão do sujeito que fotografa, mas ao mesmo tempo é também uma versão do sujeito que a olha. Desse modo devo admitir que, ao utilizar legendas ao longo desta pesquisa em todas as fotos, associo uma representação verbal a uma representação visual que pretende um sentido preferencial para cada fotografia. Hall (1997b), ao trabalhar com a análise de imagens, discute a importância de se perguntar sobre os significados que as imagens privilegiam. Assim, ao utilizar legendas não pretendendo governar os significados de tais fotos – uma vez que agora os leitores as olham – mas indico sentidos preferenciais que me ajudam a compor a argumentação desta tese.

Entendendo que a fotografia é uma versão da “realidade” produzida pelo sujeito por trás da câmera. Considerando que era eu quem fotografava, que era a minha percepção que prevalecia, durante os anos de 2005 e 2006 procurei realizar movimentos onde, de alguma forma, fosse possível considerar o “olhar” das crianças sobre os artefatos da cultura e sobre elas próprias. Gottschalk (1998) aponta inclusive para a necessidade de se reduzir de alguma forma a autoridade da “voz” do pesquisador, suas formas de perceber e compreender; e nesse sentido ele procurou incorporar em seu trabalho etnográfico a “voz” de uma ampla variedade de

indivíduos encontrados em Las Vegas por meio de conversas espontâneas, entrevistas e intervenções não-estruturadas.

A partir da leitura do texto de Souza e Lopes (2002), *Fotografar e narrar: a produção do conhecimento no contexto da escola*, propus, no início de 2005, para duas crianças da Escola A, que fotografassem o que quisessem na escola. O único critério estabelecido foi que deveriam fotografar coisas que achassem legais, importantes. Creio que as fotos produzidas pelos alunos possibilitaram outro olhar sobre os artefatos (e não o meu olhar de adulta), selecionando o que elas, as crianças, consideraram socialmente valioso. Dessa primeira experiência, que eu chamei de projeto-piloto, destaco duas coisas. A primeira é que o olhar de uma das crianças foi capaz de captar um adesivo¹⁷³ que estava em um ponto visível da janela e que, nem o meu olhar de professora, trabalhando todo o ano anterior naquela sala de aula, tampouco o meu olhar atento de pesquisadora haviam percebido. Em segundo lugar destaco a possibilidade de transformação pessoal, uma das possibilidades apontadas por Vasconcelos (1996), uma vez que permitiu repensar meu fazer enquanto pesquisadora. Essa primeira tentativa de solicitar que as crianças fotografassem também me forneceu indicativos sobre questões importantes para a continuidade desse tipo de trabalho. Ou seja, conversei com essas duas crianças e fiz perguntas sobre cada fotografia, já que estavam em câmera digital e podíamos vê-las, ocasião em que as próprias crianças pediram para apagar as que não julgavam boas. Percebi, então, que haviam fotografado muitas coisas. Como eram muitas fotos, considerei que, se eu fosse fazer a mesma solicitação para outras crianças, seria necessário limitar o número de fotos para poder coletar narrativas dos “pequenos fotógrafos” sobre cada fotografia. Levei em conta que

A construção de sentido através da imagem se dá na interlocução, num primeiro momento, entre o sujeito e a câmera fotográfica e posteriormente, no diálogo entre o pesquisador e o jovem fotógrafo, que narra por meio de

¹⁷³ Trata-se do adesivo da campanha *O amor é a melhor herança*, promovida pela RBSTV. Provavelmente o adesivo tenha sido colado ainda no ano de 2003, visto que a professora que trabalhou ali no ano de 2004 disse que o adesivo já estava lá quando ela começou a trabalhar naquela sala de aula.

palavras o sentido das imagens que foram selecionadas no cotidiano e produzidas como fotografias, permitindo que sejam analisadas sob novo ângulo de visão. (SOUZA e LOPES, 2002, p. 67)

A segunda questão que precisei repensar diz respeito ao fato de que essas crianças já haviam me visto fotografando na escola, e que isso poderia lhes dar indicativos sobre o que eu gostaria que fosse fotografado. Dessa forma considerei importante procurar a Escola C em 2006, como já disse anteriormente, pois seria um local onde eu poderia fazer essa proposta para crianças que não tivessem me visto fotografar. Nesta eu propus para as duas turmas de Jardim com as quais tive contato que, em cada dia em que eu estivesse na escola, três ou quatro crianças teriam a oportunidade de tirar fotos de modo que todas passariam por essa experiência. Com a garantia de que cada um poderia fotografar, eu esperava evitar, pelo menos um pouco, as situações espetaculares que se criavam em torno do ato fotográfico. Solicitei que cada criança fizesse duas fotos de “coisas” legais. Acreditava que, como poderiam fazer apenas duas fotos, elas teriam que criar seus próprios critérios para selecionar o que fotografar. Também disse que, se tirassem foto de uma pessoa, a outra foto não poderia ser de pessoa (estabeleci esse critério depois de perceber que algumas crianças fotografavam apenas os colegas e a professora). Assim que cada criança fazia suas fotos, eu a chamava para conversar sobre as fotografias e anotava nossa conversa no diário de campo.

Embora eu reconheça que esses critérios de alguma forma já direcionavam o olhar das crianças e que *aqui* no momento da escrita novamente é a “minha” voz que prevalece – na medida em que sou eu quem fala sobre o que elas escolheram fotografar – creio que com essa experiência foi possível considerar, de certa forma, algumas das perspectivas das crianças. Um exemplo disso é a fotografia que segue (fig. 46).



Figura 46 – Batman e o pote!¹⁷⁴

Antes de perguntar para o menino o que ele havia fotografado e o porquê da sua escolha, o que vi nessa foto foi apenas dois potes plásticos. Quando perguntei o que ele havia fotografado, ele me disse: “O Batman!” Eu refiz a pergunta: “O Batman?” Apontando com o dedo para o Batman dentro do pote, ele diz: “Sim, tá aqui ô!” Então perguntei por que ele havia escolhido fotografar o Batman, e ele me respondeu que era porque gostava de brincar com o boneco, porque já havia visto o filme do Batman e porque ele (o Batman) tinha capa e voava. Em momento algum o menino disse que havia fotografado o Batman dentro de um pote junto com outros bonecos. Era como se o pote plástico e o restante na fotografia não existissem. O que o menino via era o Batman, era o que realmente importava. No entanto, o que eu via – e me incomodava – era o pote plástico. Não me contive e perguntei se, já que ele queria fotografar o Batman, por que ele tinha fotografado o pote plástico. Ele me respondeu que não tinha fotografado o pote plástico, que tinha fotografado o Batman. Ao insistir, dizendo que o pote aparecia, ele me explicou que o pote aparecia na fotografia porque ele ficou com medo da professora, pois não era a hora do brinquedo livre (as outras crianças estavam fazendo atividades na mesa enquanto esse menino estava com a câmera digital) e ele não poderia mexer nos brinquedos.

¹⁷⁴ Fotografia feita por uma criança.

6 – Ser pesquisadora, estar consumidora: o desafio de (não) ser consumida

Na experiência de estar nas escolas e estar em conexão com as teorias, passei a considerar que, para falar das crianças que vão à escola hoje, seria preciso olhar também para as condições culturais de hoje. Contudo, eu própria precisava não apenas ler sobre a pós-modernidade, mas identificar em minhas vivências essa condição que experimentamos. Precisava me tornar sensível à cultura pós-moderna e refletir sobre o modo como o mundo se apresenta hoje. Até então, como já referi, eu simplesmente vivia sob essa condição como se ela fosse algo natural e não algo construído social, histórica e culturalmente. Nesse processo, comecei a sentir o que Costa (2005b) diz fazer parte do processo de montagem de um projeto de investigação: “[...] perder-se, embrenhar-se em tramas e teias de pensamento que ao invés de nos indicarem rotas seguras, capturam-nos e enleiam-nos em circuitos aparentemente inescapáveis” (p. 200). Durante todo o tempo de realização da pesquisa, deixei-me levar por sensações e mergulhei na cultura pós-moderna da forma que eu podia, pois queria sentir um pouco do que as crianças das escolas estudadas sentiam. Se nas escolas as crianças estavam jogando *Beyblade*, eu também queria aprender sobre ele, saber como se joga, ver o desenho na televisão, conhecer os tipos e versões existentes, verificar onde ele poderia ser encontrado no comércio em geral, nos camelôs, nas comunicações publicitárias, etc. Já no começo da pesquisa iniciei o meu vai-e-vem entre escola e cultura contemporânea, ou talvez seja melhor dizer entre escola, mídia, mercado e consumo. Nessas idas e vindas, os alunos, meninos e meninas, foram meus melhores guias. Em pouco tempo compreenderam que eu queria “fazer parte” da cultura que era compartilhada por eles e passaram a me dar dicas, a me ensinar e a me propor trocas. Eles eram a minha possibilidade de aprendizagem, e eu era as suas possibilidades para o acesso a alguns artefatos. Isso pode ser pensado na cena que relato a seguir:

Um aluno me procura na sala dos professores antes de bater o sinal e me pergunta quanto eu tinha pago pelo álbum do *Beyblade* (em outro dia ele havia visto que eu estava com o álbum do *Beyblade*, que eu havia comprado em um shopping). Falei que era R\$ 3,00, e ele prontamente respondeu:

– Eu tenho dinheiro! Tu compra pra mim?

Disse que compraria mas combinaríamos depois. Quando bateu o sinal, fui até a fila da turma e acompanhei-os até a sala. Assim que entramos na sala de aula, o aluno me chamou até sua mesa e me deu dois vale-transportes e mais noventa centavos. Falei que um vale só era suficiente. Então ele fez as contas oralmente, calculando que cada vale valia R\$ 1,20, e disse:

– Não Sora, tem que ser dois vales senão vai faltar dinheiro. Recebi então os vales e disse que, se sobrasse troco, eu devolveria.

Na segunda-feira da semana seguinte, eu não tinha aula com a turma desse menino, por isso fui com a professora e a turma até a sala de aula dizendo que eu tinha uma encomenda para entregar para o I. Quando chegamos na sala, eu entreguei o pacote para o menino dizendo:

– Aqui está sua encomenda.

Em seguida contei para a professora o que havia acontecido na sexta-feira anterior. A professora me disse:

– Pra isso ele tem dinheiro, agora, para os passeios ele não tem. Será que esses vales não eram para o passeio de quinta-feira?

Respondi que não sabia.

Então chamamos o menino e perguntamos. Ele respondeu que não, que seu pai mandaria os vales para o passeio no dia seguinte. Quando o aluno se retirou, achei melhor deixar os dois vales que haviam servido para o pagamento do álbum com a professora. Combinei com ela que, caso o pai do menino não enviasse os vales para a atividade, aqueles que havia deixado com ela seriam o pagamento do passeio e depois eu acertaria com I o valor do álbum.

Na quinta-feira, a professora veio me procurar para me devolver os vales porque o pai do menino havia mandado os do passeio. Nesse momento, ela me disse que as crianças haviam incomodado muito por causa do tal álbum. Ela havia pedido para o aluno guardar e, depois que ele terminou todo o trabalho, ela o deixou pegar o álbum. Mesmo assim, havia sido um problema, pois quando ele abriu o pacote, "já tinha cinco, seis ao redor"¹⁷⁵, então ela mandou guardar novamente.

Escola A - Agosto de 2006 (Diário de Campo)

Meu desejo era ingressar no universo intertextual de sistemas de bens de consumo e significados de que fala Luke (1999) e nos quais as crianças estavam (e estão) inseridas. Queria sentir um pouco por que e por quem elas eram interpeladas, aprender a interpretar, produzir e trocar significados comuns entre as crianças, fazer parte da mesma cultura (HALL, 1997a). Também passei a assistir a alguns dos programas, desenhos e filmes infantis que elas viam, comecei a gravar propagandas e

¹⁷⁵ Fala da professora.

a consumir alguns produtos que elas consumiam. As conversas que tínhamos me davam indicativos de onde eu deveria ir para encontrar os produtos, o que eu deveria assistir na televisão e o que eu deveria fazer para integrar a meu modo o circuito cultural vivido por elas. Por exemplo, pedi para dois alunos comprarem, no mercadinho da vila, dez *chiclets* para ganhar um álbum de figurinhas do *Yu-gi-oh* (como negociação fiquei com o álbum e eles com os *chiclets*), aprendi a jogar *Beyblade*, comprei pirulitos e amoebas¹⁷⁶.

Inicialmente queria “experimentar” as coisas da cultura que aquelas crianças específicas consumiam. No entanto, eu não tinha como experimentar exatamente os mesmos artefatos, mas eu podia experimentar artefatos da cultura que diziam respeito ao universo chamado infância¹⁷⁷. Ao mesmo tempo, as próprias crianças não vivenciam da mesma forma a cultura na qual estão inseridas: cada uma delas é subjetivada de determinada forma. Cada pessoa tem uma forma de decodificar, entender, interpretar e consumir os textos e imagens da mídia televisiva, por exemplo. Tais textos e imagens são produzidos visando a um sentido preferencial de interpretação e entendimento, produzindo determinados significados e interpelando a vida dos sujeitos. Textos e imagens na mídia televisiva, por exemplo, são pensados e produzidos em função do que se julga que as crianças são (da idéia que temos sobre infância) ou do que se gostaria que elas fossem (da infância desejada), ou seja, são os modos de endereçamento (de propagandas, de filmes, de desenhos animados) discutidos por Ellsworth (2001). Foi pensando nos modos de endereçamento que deixei de me preocupar em ter exatamente os mesmos artefatos que as crianças das escolas e passei a direcionar meu olhar para os artefatos produzidos e direcionados para o universo infantil.

¹⁷⁶ Durante o ano de 2004 uma das “ondas” ente as crianças foi uma meleca chamada Amoeba. Constantemente as crianças cantavam a música da propaganda da televisão: *A-mo-e-ba, a-mo-e-ba, a massinha pra gente brincar!*

¹⁷⁷ Uma relação dos filmes infantis que assisti durante o período da pesquisa encontra-se no anexo XV.

Aos poucos fui aguçando minha sensibilidade para os artefatos da cultura do consumo que interpelam as crianças de hoje, sejam elas da vila ou não. Aliás, trabalhar com artefatos dirigidas às crianças parece promover um processo de fascinação no qual o pesquisador começa a ser consumido pela busca e aquisição constante de artefatos que possam ser úteis para a pesquisa. Os caminhos que percorri acabaram sendo muito semelhantes aos relatados por Steinberg (2001) em seu estudo sobre a Barbie:

Comecei a pegar Barbies, mobília da Barbie, quadrinhos da Barbie, livros da Barbie, jóias da Barbie e brinquedos da Barbie em qualquer lugar que eu fosse. [...] Para fazer análises textuais completas da Barbie, precisei comprar meus artefatos. Agora estou sentada com grande embarço, num escritório não com menos de quarenta Barbies, dez Kens, várias Skippers (incluindo uma miss e uma Skipper líder de torcida) e uma enorme quantidade de Barbies “étnicas” e “edições especiais”. Tenho três relógios da Barbie, uma jaqueta da Barbie de 300 dólares de F.A.O. Schwartz, um jogo da Barbie do McDonald’s, um jogo de Natal e um jogo de padaria. Tenho dois jogos de tabuleiro da Barbie, um jogo de computador (Barbie vai às compras) e um disquete (“Estudo de desenho da Barbie”). (STEINBERG, 2001, p. 326)

No supermercado, me deparei com um pacote de arroz certamente não endereçado a um idoso. A inscrição na parte da frente do pacote dizia: “Supre 40% das necessidades diárias de ferro. Atua no crescimento, na função imunológica e no desenvolvimento psicomotor”. Nessa embalagem não havia nenhuma imagem relacionada à infância. Não era um produto para ser escolhido por crianças, era um produto para ser escolhido por um adulto para ser consumido por uma criança. Por outro lado, produtos alimentícios que pretendem ser escolhidos por crianças têm embalagens muito coloridas e estampam imagens do momento. Por exemplo, as “Sopas Maggi Crescimento Disney” apresentam uma embalagem na qual parece que estamos vendo uma das cenas do desenho animado da turma do Ursinho *Pooh*.

Quando se fala de infância ou se direciona algo às crianças, o uso da cor passa a ser uma estratégia muito empregada. A exceção parece acontecer quando se “fala” da infância pobre como fiz referência em uma imagem anterior (fig. 39). O jornal *Zero Hora* foi a mídia que mais me ajudou a perceber essa questão. Em meio a inúmeras

páginas em preto e branco, quando algo relacionado à infância aparece, salta aos olhos o emprego das cores e a seção em que está localizado. As imagens dizem respeito a filmes infantis no cinema, programação na televisão, teatros infantis, propagandas de brinquedos, celulares, roupas e até mesmo ao Informe Econômico¹⁷⁸, como na reportagem que segue (fig. 47).



Figura 47 – A cor, as crianças e as compras¹⁷⁹

Não por acaso, utilizei esse fragmento para mostrar a questão do uso da cor. Nele podemos ler que o “fenômeno” da criança como consumidora compõe cenas de vários países do mundo. Outro fato a ser destacado é que a imagem nos remete a um encarte publicitário e a um *shopping center*, uma instituição que tem se configurado como o próprio “templo do consumo” no mundo contemporâneo. Um terceiro

¹⁷⁸ Lembro que no capítulo dois também utilizei fragmentos retirados do Informe Econômico do jornal *Zero Hora*, os quais diziam respeito às imagens intituladas Miado no caixa e Patrimônio cultural.

¹⁷⁹ Jornal *Zero Hora*, 30 nov. 2004, p. 22.

elemento, entre muitos possíveis, é a utilização de um urso pantufa, nos pés. A associação criança/brinquedo também é uma das estratégias muito utilizadas, tanto para vendas, como para a constituição da idéia de infância. Criança e brinquedo, ou a “necessidade” da criança brincar, também é uma construção social e cultural. Conforme Bujes (2000), os brinquedos são objetos culturais comprometidos com a construção dos processos de identidade das crianças. No entanto, os brinquedos são tomados, nas sociedades contemporâneas, como algo natural, próprio da infância, e dificilmente são colocados em questão. Junto com alimentos, roupas, calçados, álbuns, revistas, perfumes, lá está um brinquedinho, uma figurinha, um chaveirinho endereçando o produto para o público infantil e constituindo esse público.

Passei a adquirir e ingerir alguns alimentos direcionados às crianças, e por causa desse consumo, comecei a encher minha estante com brinquedos e brindes. Junto com o cereal ganhei o *Mammoth*, personagem do filme *Irmão Urso*. Com os bolinhos de chocolate vieram as figurinhas adesivas das Meninas Superpoderosas, e com o ovo de chocolate, o personagem *Gandalf* do filme *O Senhor dos Anéis*. Tive que beber toda a lata do refrigerante de laranja para olhar em seu orifício e procurar a imagem premiada. Caso eu tivesse achado a imagem, poderia ir até uma loja para trocar por um celular de determinada marca. Fui para a universidade com a língua pintada de verde porque comprei um salgadinho para ganhar um *Beyblade* da Liga da Justiça, mas na embalagem estava escrito “Pinta Língua” e eu não havia percebido esse “detalhe”.

Não foi só o consumo de alimentos que colaborou para encher a minha estante e baixar o meu saldo financeiro. Alugando duas fitas de vídeo na promoção *Férias Animadas Cartoon Network*, e pagando um real, ganhei um balde de pipoca estampado com os personagens de desenhos animados da *Cartoon Network* (entre eles, as Meninas Superpoderosas) e um bolinho da marca Bauducco, também com as referidas personagens. Com a revista *Recreio*, edição *Garfield*, veio um personagem da coleção Circomix; com a revista *Witch*, um chaveiro chapéu de bruxa, e com a revista

Ursinho Pooh Pais e Filhos, um prato de plástico com a estampa dos personagens. Enfim, creio que me tornei, rapidamente uma pesquisadora/consumidora dos últimos heróis-mercadoria da mídia e do consumo.

Para minha sorte, além de tais aquisições, muitos materiais foram chegando até mim, na medida em que a pesquisa foi se consolidando, por meio de pessoas que tinham conhecimento da temática que eu estava investigando. De colegas do programa de pós-graduação recebi reportagens de revistas e jornais como a *Veja* e a *Folha de São Paulo*; de amigos que têm filhos comecei a ganhar embalagens de salgadinhos e revistas infantis que as crianças não usavam mais (bem como quase tudo que tais crianças passavam a descartar); e das professoras das escolas comecei a ganhar encartes que elas costumavam usar para recortes com as crianças e revistas da Avon e da Natura, as quais usavam para vender produtos incluindo cosméticos infantis.

Assim, no processo de tornar-me pesquisadora-consumidora, fui adquirindo os materiais que compuseram, juntamente com aqueles coletados nas escolas, o *corpus* dessa pesquisa. No entanto, como já disse anteriormente, optei por não quantificar e categorizar os materiais coletados fora das escolas. A opção por não quantificá-los diz respeito ao fato de que eles são provenientes de fontes variadas (jornais *Zero Hora* e *Folha de São Paulo*; revistas *Smack!*, *Recreio*, *Gênios*, *Veja*; encartes de supermercados e lojas; embalagens de produtos diversos como alimentos, jogos e brinquedos; fotografias de produtos para crianças, etc.). E de diferentes tempos. Ou seja, embora os materiais tenham sido coletados durante os três anos da pesquisa, alguns deles foram produzidos em datas anteriores ao início da coleta de dados, como por exemplo, uma reportagem da revista *Época* intitulada “Infância hi-tech”, publicada em 2003. No entanto o fator principal para não quantificar e catalogar os materiais é a crença de que não importa o número de lugares onde algo foi dito ou alguém foi representado, o que importa é a produtividade disso, sua conexão a uma rede discursiva para compor determinados regimes de verdade.

Inúmeras vezes tentei compor categorias para reunir/classificar esses materiais. Por exemplo, reuni pilhas de reportagens sobre vaidade infantil, agrupando também produtos como maquiagem infantil e uma série de encartes com produtos (roupas, acessórios e cosméticos). Na medida em que eu agrupava percebia que determinado material poderia estar também em outros conjuntos. Outros materiais, ao contrário, pareciam não ter lugar. De certo modo eu tinha a sensação de estar buscando uma ordem utópica onde “[...] nada estragasse a harmonia; nada [ficasse] ‘fora de lugar’; um mundo [uma ordem] sem ‘sujeira’; um mundo [uma ordem] sem estranhos” (BAUMAN, 1998, p. 21). Essa sensação de estar buscando uma ordem completamente moderna me fez optar em deixar todos esses materiais juntos em uma estante, e isso, creio eu, foi mais trabalhoso do que se eu tivesse enquadrado cada material a uma ou duas categorias e excluído de imediato qualquer outra possibilidade. Porque cada vez que eu escrevia algo e me lembrava de determinado material que havia recolhido, tinha que mexer em todos os materiais. Por outro lado, esse movimento (físico, mas também intelectual) fazia com que eu novamente tivesse contato com materiais que já não lembrava ter guardado, os quais faziam aflorar outros pensamentos e novas interpelações. Desse modo, embora tenha optado por não estabelecer categorias específicas, acabei de certa forma classificando muitos na medida em que fui escrevendo a tese. Fazendo uso das palavras de Santos (2005, p. 20)

As categorias (ou unidades analíticas) e suas formas de análise são produzidas na medida em que a teoria (os materiais, as fontes, etc.) estudada se hibridiza com as práticas (o que se investiga, como e por quê, etc.), constituindo uma amálgama que é inseparável da trajetória do etnógrafo-turista, de seus modos de ver.

Assim de todo o *corpus* dessa pesquisa (e me parece que o *corpus* serve para isso mesmo e não para ser esgotado) apenas uma pequena porcentagem foi exposta ou explorada na tese. Por outro lado, creio que sem a totalidade do *corpus* e sua articulação à teoria não teria sido possível chegar aos focos analíticos (no sentido de que as categorias analíticas não são estabelecidas *a priori*).

Contudo, outros movimentos aconteceram com os materiais coletados nas escolas. Primeiramente, quase todos os dados passíveis de registro informatizado (as fotos, as conversas, as “cenas” e os desenhos) eram organizados por mês e por escolas em arquivos de computador. Creio que lidei de forma um tanto quanto “organizada” com esses materiais desde o início justamente por fazer uso do computador que acaba nos induzindo a criar diferentes pastas e arquivos e onde nada pode estar “sobrando”. Esses arquivos iniciais montados mês a mês foram desfeitos para que os dados das diferentes escolas fossem “misturados” em pastas intituladas: alimentos, artefatos diversos e brinquedos, artefatos tecnológicos, artefatos Barbie, Barbie + crianças, *Beyblade* e jogos diversos, brincadeiras de televisão, cabelos, celular, cenas na escola e fora dela, comércio na escola, conversas, copa na escola, correntes no pescoço, Homem-Aranha, mãos, materiais escolares, Meninas Superpoderosas, mochilas, músicas cantadas, músicas dançadas, pés, *Rebelde*, tatuagens, visuais variados, vivências pós-modernas e, por fim, uma pasta chamada “variados”, na qual eu colocava tudo que parecia, no momento, não ter lugar. Cabe ressaltar que essas foram apenas algumas das pastas criadas. Citei essas porque talvez tenha sido uma das últimas versões que ainda estivessem em meu computador antes de eu realizar as análises e novamente compor outras categorizações nos focos analíticos.

Enfim, muitas vezes me achei perdida em meio às “coisas” das escolas, em meio às “coisas” da cultura ou em meio às opções teóricas. Outras vezes senti estar correndo riscos ao tentar enveredar por caminhos talvez pouco usuais, mas opções tinham de ser feitas. Vivi incertezas, angústias, prazer, fascinação, desejos, vontade de saber-poder.

Porque não vejo razão, para alguém fazer uma pesquisa de verdade, que não seja o amor a pensar, a libido de conhecer. E, se é de amor ou desejo que se trata, deve gerar tudo o que o amor intenso suscita, de tremedeira até suor nas mãos. O equivalente disso na área da pesquisa é muito simples: o susto, o pavor diante da novidade. Mas um pavor que desperte a vontade de inovar, em vez de levar o estudante a procurar terra firme, terreno conhecido. (RIBEIRO, 1999, p. 190).

Algumas das experiências abordadas ao longo deste capítulo promoveram pensamentos, sentimentos e sensações que já se diluíram, que já não lembro mais (mas que de alguma forma colaboraram com o que escrevo nesta tese). Outras alavancaram processos de continuidade, nos quais uma coisa ia levando a outra e mais outra (estava eu a colecionar produtos, pensamentos, atos de compra e venda, leituras, vivências ou possibilidades analíticas?).

Capítulo 4



CRIANÇAS QUE VÃO À ESCOLA NO INÍCIO DO SÉCULO XXI

Ao longo desta tese, venho trazendo formas com que a infância tem sido narrada no mundo contemporâneo. Parece que a mídia, ao descrever, narrar, representar, interpelar, convoca a infância contemporânea, acaba operando como uma cronista dos modos de ser criança hoje. Penso que a mídia faz isso referindo-se primordialmente a crianças de estratos sociais economicamente mais favorecidos. Por isso, neste capítulo, tenho a intenção de voltar-me mais especificamente para as crianças pobres das escolas estudadas. É como se agora fosse eu a realizar a crônica da infância que vive em situação de pobreza, mostrando como os sentimentos do que é ser criança no mundo de hoje estão presentes também na vida das crianças pobres das escolas estudadas. Uma vez que é possível ser *high tech* sem ter computador em casa, ser consumidor quase sem dinheiro, experimentar a vida glamorizada das estrelas da mídia e da TV, sendo apenas espectador dos espetáculos da telinha.

Em um contexto no qual a forma de nos tornarmos humanos tem sido radicalmente modificada, no qual as identidades e as subjetividades dos infantis são forjadas em um cenário pós-moderno – do consumo, do espetáculo, das visibilidades, da efemeridade, da mídia, da tecnologia, dentre tantas outras dimensões – pensar em como são as crianças que vão à escola no início deste século tem sido uma tarefa estimulante, desafiadora e necessária, mas, em certa medida, quase irrealizável. Embora eu reconheça que as crianças dos tempos pós-modernos muito mais nos escapam do que nos permitem descrevê-las em suas ambivalências e infinitas faces, ainda assim este capítulo tem o desejo de falar sobre elas e de mostrar como elas são, dentro da escola, nesse mundo que aí está.

Não se pode esquecer, contudo: trata-se de crianças pobres que vão à escola na periferia de uma grande cidade, onde certas condições da pós-modernidade parecem ser mais intensas e visíveis. Exemplos disso são a velocidade na circulação de

informações, a efemeridade no consumo e as tecnologias que atuam na vida diária das pessoas. Embora, ao longo do trabalho, eu faça referência à experiência de viver a infância em outros países, dizendo que as formas são muito parecidas com as que eu tenho “encontrado” nas escolas, cabe dizer aqui que não pretendo generalizar ou essencializar a infância pós-moderna. Esta assume diferentes contornos, por vezes disformes, nos diversos locais do mundo e do Brasil, embora possam existir pontos em comum: “[...] há múltiplas maneiras de ser jovem brasileiro do século XXI, assim como são múltiplas e variadas as infâncias que vão à escola” (COSTA, 2006b, p. 208). Como já mencionei anteriormente, trata-se de realizar leituras possíveis sobre a criança escolar contemporânea, inscritas nas condições culturais da pós-modernidade. Ainda assim, não abarcarei todas as crianças com as quais tive contato e muito menos o “todo” de uma criança. Trata-se, sim, de lidar com algumas possibilidades dentre uma multiplicidade de olhares que seriam possíveis, tanto na experiência com as crianças na condição pós-moderna quanto em termos teóricos.

1 – Elementos para se pensar a globalização da infância

Em 1997¹⁸⁰ foram os *Tamagotchis*¹⁸¹ que entraram nas salas de aula de inúmeras escolas (mesmo que tenham ficado guardados nas mochilas); em 1999, os *Pokémons*¹⁸²; em 2000, o *Harry Potter*¹⁸³; em 2001, o *Shrek*¹⁸⁴; em 2004, os *Yu-gi-ohs*, os *Beyblade* e as Meninas Superpoderosas; em 2005 foram as pulseirinhas de silicone e as músicas *Funk*; e em 2006, os *Rebelde*. Cito alguns artefatos que circularam no Brasil e em vários

¹⁸⁰ Os dados referentes aos anos de 1997, 1999, 2000 e 2001 são baseados nas informações do Caderno Especial “Estilo” do jornal *Zero Hora*, publicado em 4 maio 2004. Já as informações dos anos de 2004, 2005 e 2006 dizem respeito ao trabalho de pesquisa realizado nas escolas que compõem este estudo.

¹⁸¹ Cyberseres de criação japonesa. Uma espécie de animal virtual que precisa de cuidados constantes: sente fome, precisa ir ao banheiro, pede carinho e, depois de um certo tempo, morre.

¹⁸² Desenho animado de televisão, de criação japonesa, inspirado no videogame da Nintendo “*Pocket Monsters*”.

¹⁸³ Personagem (Bruxo/Herói) dos livros escritos pela britânica J.K.Rowling. Seus livros inspiraram filmes que bateram recordes de bilheteria.

¹⁸⁴ Personagem principal que deu nome ao filme *Shrek*, um ogro com sentimentos e qualidades de humanos. O filme bateu recordes de bilheteria. Em 2004, foi lançado *Shrek 2* e, em 2007, o *Shrek 3*.

países do mundo. Se particularizarmos o contexto brasileiro, a lista pode ser composta por programas televisivos, personagens e grupos musicais, como *Sítio do Pica Pau Amarelo*, *Sandy e Júnior*, *Xuxa*, *Angélica*, *É o Tchan*, *Rouge*, *Kelly Key*, *Tati Quebra Barraco*, *Antônia*, entre muitos outros. O argumento de Sarlo (2000) é de que os objetos nos significam, eles têm o poder de outorgar-nos alguns sentidos. Então posso dizer que o *excesso* e a *efemeridade* dos artefatos que circularam pelas escolas estudadas nos oferecem indicativos de como as crianças se movimentam e se constituem nessa cultura pós-moderna. Além disso, o que transitou nas escolas estudadas não se restringe ao acima citado, mas é composto por uma vasta gama de artefatos e práticas que nos fornecem elementos para pensar sobre a globalização da infância. Ao mesmo tempo, considero as palavras de Costa (2006d) quando diz que concorda com a opinião de alguns de que

[...] artefatos externos à vida da escola sempre adentraram seus muros [...] Antes eram pequenos detalhes, fortuitos incidentes, quase sempre vigiados, reprimidos e eliminados. Hoje não é mais assim; hoje eles se impõem, abalam a autoridade, subvertem a disciplina e a ordem, desviam os focos de atenção, invadem a cena porque já começam a governar a alma das crianças e jovens. (p. 192).

Uma de minhas intenções é que tanto as fotografias expostas ao longo desta tese, quanto os outros materiais coletados nas escolas – como desenhos e textos das crianças e também anotações feitas no diário de campo –, articulados a um modo de ver, possam colaborar para apontar algumas das diferenças entre os artefatos que adentravam os muros da escola em tempos não muito longínquos e aqueles que a invadem na contemporaneidade. Igualmente, que eles forneçam indicativos para pensar como a infância está sendo vivida pelas crianças dentro das escolas e como isso configura um outro jeito de ser criança e de ser aluno.

Dentre as questões que desenvolvo, no sentido da constituição de uma infância global, uma delas diz respeito ao fato de que a sociedade de consumo “capacita” todos, inclusive as crianças pobres da presente pesquisa, para que sejam consumidores. “A televisão revela às crianças, na mais tenra idade, as alegrias do

consumismo, o contentamento decorrente de comprar quase tudo – de cera para assoalho a automóveis” (POSTMAN, 1999, p. 110). Parece que as crianças das escolas desenvolvem “prontidão para o consumo”. Elas sabem dos últimos lançamentos de brinquedos, das últimas invenções tecnológicas, de filmes que passarão no cinema, dos últimos produtos postos à venda (de alimentos a vestuário), os quais muitas vezes são lançados em associação – a *Hello Kitty* está no celular da *Tim*, o tênis do Batman pode ser comprado na *Renner*. Inclusive, em conversas, as crianças se referem a esses cruzamentos das marcas, uma das características da mercantilização da infância discutidas por Linn (2006). Em relação ao que chamo de “prontidão para o consumo”, trago a cena que segue:

Um menino procura a professora e conta que tinha brigado com o pai porque queria que ele comprasse um videogame. A professora pergunta como vai ser o videogame.

– De carrinho, o meu carro vai pular assim (fazendo gestos de acelerador com a mão e barulho com a boca).

Outra criança que está perto diz:

– O meu pai vai comprar um com arma.

– Arma? Pergunta a professora.

– Aquele que vem com arminha.

Uma terceira criança que está perto diz:

– Minha mãe vai comprar um computador pra mim jogar e viajar na internet.

Uma quarta criança diz:

– Minha mãe vai comprar um *Playstation2*.

Escola B – Setembro de 2005 (Diário de Campo)

Retomo as discussões de Bauman (2005) que afirma que para ser próspera uma sociedade organizada em torno do consumo, essa deve formar o maior número de consumidores. Observo que as crianças parecem estar sendo formadas como consumidoras em potencial, como podemos ver na cena acima, em que elas sabem detalhes relativos aos tipos de videogame e aos últimos lançamentos, no caso o *Playstation2*. As crianças demonstram “potência” de consumidores globais (inclusive pela inscrição dos desejos em uma esfera global), embora não tenham dinheiro para realizar a maior parte desses desejos. Mídia e consumo em alquimia produtiva criam circuitos dos quais é difícil não participar. Dessa forma, o tipo, a *velocidade* e o

significado dos artefatos que vão para a escola têm sido modificados. O que vai para a escola é a “onda”, a moda do momento, em um mundo, como já disse anteriormente, em que o que conta é o presente. São os artefatos em voga na mídia do *momento presente* que aparecem nas escolas. O que hoje é publicamente valioso amanhã já pode não ser. Muitos artefatos se tornam *obsoletos* no mesmo instante em que deixam de ser visíveis na mídia, principalmente na mídia televisiva (basta lembrar os citados no início desta seção). O que as crianças levam para as escolas é o que consideram publicamente valioso, facilmente reconhecido e desejado, o que assim foi constituído por meio da mídia em uma cultura cada vez mais global. Levar um pacote de bolachinhas recheadas, de preferência da marca Trakinas, atribui à criança poder e capital simbólico. Poder de troca, de negociação e chantagem. Por outro lado, levar um sanduíche caseiro preparado com pão e queijo pode ser motivo de desdém e chacota por parte dos colegas.

Em relação ao que determinados artefatos conferem a seus possuidores, trago uma cena em que a dona do *Beyblade* conduz o jogo da forma que quer, dizendo quem pode ou não jogar. O menino que não gosta da forma como o jogo é conduzido se retira da brincadeira e diz que em sua casa ele também tem um *Beyblade*, quer dizer, ele também possui esse valioso artefato. Isso nos remete a pensar na descartabilidade dos relacionamentos, na medida em que a participação ou não em uma prática social – no caso um jogo – fica atrelada à posse de determinados artefatos em voga no momento.

As crianças estão no momento do “brinquedo livre”. Em um dos cantos da sala está um grupo de meninos e uma menina.

S (menina) canta:

- Quem é meu amigo bota o dedo aqui que já vai fe-char o aba-ca-xi!

Todos os meninos que estão no círculo colocam o dedo em sua mão.

Enquanto ela canta, acompanha com o dedo o ritmo da música apontando para os colegas, um de cada vez, sem uma ordem do tipo horário ou anti-horário.

Depois S canta:

- A minha mãe man-dou eu es-co-lher es-te da-qui.

Nesse momento faz uma pausa na música e aponta para um dos colegas. Então um dos meninos, W diz:

- Eu também tenho um *Beyblade* lá em casa. (Levanta e vai em direção a uma estante pegar um brinquedo)

Outro menino levanta e vai até o banheiro.

O menino escolhido pega o *Beyblade*, joga e todos ficam olhando o brinquedo rodar. Quando o *Beyblade* pára, a menina pega rapidamente o brinquedo e canta novamente:

- Quem é meu amigo bota o dedo a-qui que já vai fe-char o aba-ca-xil!

Todos os meninos do grupo imediatamente (cada um pretendendo ser o primeiro) colocam o dedo na mão da menina e, no momento em que isso acontece, seus corpos chocam-se e todos caem no chão, em meio a gargalhadas.

Outro menino diz:

- Eu também tenho lá em casa.

Nesse instante retorna o menino que havia ido até o banheiro.

Então S diz para um dos colegas:

- Sai do lugar do A Eu sou a dona do *Beyblade*, ele pode jogar.

Ela alcança o *Beyblade* para o menino, que joga e todos olham, esperando até que o brinquedo pare de girar.

Quando ele pára, novamente S pega rapidamente o brinquedo e volta a cantar:

- Quem é meu amigo bota o dedo a-qui que já vai fe-char o aba-ca-xil!

E prossegue a brincadeira.

Escola A - Maio de 2004 (Diário de Campo)

Os itens que as crianças levam para as escolas não são apenas o caderno, o livro, o lápis, a borracha e o apontador. Também não são apenas os materiais solicitados pela escola através da famosa lista de materiais. O caderno não é apenas um caderno, é também a possibilidade de ter o Homem-Aranha da sua capa presente na sala de aula e produzindo sentidos. A mochila (rosa, com a imagem da Barbie) serve, também, como um item para combinar com a calça, o relógio, o estojo e a régua, de forma que a criança possa ser vista, apreciada no mundo das *visibilidades*. Se por um lado duas escolas estudadas proíbem que as crianças levem a boneca Barbie ou o boneco do Homem-Aranha, por outro não proíbem que se leve mochila, toalha de rosto, régua, cadernos, lápis de cor, canetinhas, lanche, todos decorados com esses personagens. Então o Homem-Aranha e a Barbie (e muitos outros ícones globais) vão para as escolas estampados nesses materiais. Imagens como a dos Superamigos e das Meninas Superpoderosas vão coladas a seus corpos através de camisetas, calças, tênis, bonés, saias, tamancos, sandálias, colares, brincos, tiaras, acessórios para cabelo, etc. Quando a escola não proíbe que as crianças levem

brinquedos (e às vezes mesmo quando proíbe), podemos encontrar nas mochilas, nos bolsos das calças e até nas lancheiras itens como *Beyblade*, *Yu-gi-ohs*, *Tazzos*¹⁸⁵, bonecos (Batman, *Max Steel*, *Hulk*, *Power Rangers*, Superamigos), bonecas (Barbie, Superpoderosas, Bebês), brilho para lábios, esmalte para unhas, desodorante Axe, CD's (*Rouge*, *Rebelde*, *Mc Donald's*) etc. Trago a seguir uma das cenas e um conjunto de fotografias relativas aos artefatos que são levados pelas crianças para as escolas.

Os alunos estão fazendo uma produção textual. Ouço uma criança dizer: Ai, que cheiro de perfume. Como atendia um outro aluno e estava de costas para a criança que falou, continuei o que fazia e não me virei para ver o que poderia ter acontecido. Instantes depois, um aluno me procura e me mostra sua folha onde estava escrevendo seu texto e diz:

- Professora, eu tava tomando água e caiu na minha folha. Pego a folha em minhas mãos e digo:
- Que cheiro de perfume! O menino me olha sem saber o que dizer. Pergunto se é perfume o que caiu na folha e ele responde:
- É Axe, Sora!
- Axe?
- É, eu ganhei do meu tio.
- Tu já conhecia esse desodorante?
- Tem uma propaganda na televisão, né Sora.

Escola A - Junho de 2004 (Diário de Campo)



Figura 48 – Sinal de masculinidade: desodorante Axe



Figura 49 – Atirador de *Beyblade*

¹⁸⁵ *Tazzos* são peças de plástico ou metal, redondas e achatadas, utilizadas para realizar um tipo de jogo. Geralmente eles são encontrados, como brindes, nos pacotes de salgadinhos de algumas marcas.



Figura 50 – Para ser Barbie: rosa



Figura 51 – Para combinar com a Superpoderosa: óculos de sol em dia de frio



Figura 52 – Na mesma embalagem: salgadinho e *tazzos*



Figura 53 – Última moda: meias listradas e sandália Melissa



Figura 54 – Rádio-fone



Figura 55 – Cadernos com imagens midiáticas



Figura 56 – Coleção de *tazzos*



Figura 57 – Biscoito Trakinas



Figura 58 – Mochila do Batman



Figura 59 – Caderno das Meninas Superpoderosas



Figura 60 – Mochilas e brinquedos: meninos



Figura 61– Álbum do Yu-gi-oh



Figura 62 – Barbie “versão” barata em meio à tarefa escolar



Figura 63 – Colas da Barbie



Figura 64 – Hello Kitty do McLanche Feliz



Figura 65 – Mochilas e brinquedos: meninas

Em geral, o que as crianças levam para a escola são bens e mensagens que se inscrevem em uma cultura global e midiática, pois tais ícones, marcas e simulacros são produzidos e reconhecidos nos mais diversos pontos do globo. “Agora o que se produz no mundo todo está aqui e é difícil saber o que é o próprio” (CANCLINI, 1999, p. 41) e o que é o alheio. Entre os artefatos globais que levam para a escola está o dinheiro. O tilintar de moedas caindo no chão foi um dos sons mais freqüentes das salas de aula onde pesquisei. Era um barulho para o qual todos voltavam suas atenções, o que fazia com que as aulas fossem interrompidas e, em muitas situações, as professoras se oferecessem para guardar o dinheiro até que a aula terminasse. Ou então, como no caso da seguinte cena, a aula fosse interrompida para se falar do que se pretendia fazer com o dinheiro ou o que dele já se tinha feito:

Olha aqui ó o que a L me vendeu por dez centavos. (Interrompendo a explicação da professora e mostrando o objeto para ela). Só que não pega, é um *Tamagochi*.

– O que é *Tamagochi*? Pergunta a professora

– É esse negocinho aqui que quando tem pilha que pega daí tem um bichinho, leva ele no banheiro, faz ele dormir, ele tem a casinha dele, o bichinho que tem aqui dentro.

– E por que tu comprou se não funciona? Pergunta a professora.

– É só comprar pilha nova daí ele funciona, os botões presta.

Escola Assistencial de Educação Infantil – Junho de 2004 (Diário de Campo)

Até não muito tempo atrás, levava-se dinheiro para as escolas apenas em dias determinados para o pagamento de um livro adquirido, de uma fotografia feita por um fotógrafo, ou em um dia de festa. No entanto, embora em nenhuma das escolas pesquisadas existisse cantina, as moedas, que variavam entre 5 centavos e 1 real, eram presença constante nas salas de aula. Quando eu perguntava por que haviam trazido dinheiro para a escola se não poderiam gastá-lo, me explicavam que na saída da escola comprariam algo no bar da esquina. Enquanto isso (durante a aula), as moedas ficavam em lugares visíveis, de preferência sendo manuseadas de uma mão para outra ou entre as crianças. Manter as moedas *visíveis* parece demonstrar que se está inserido na esfera do consumo. Além disso, em duas das escolas estudadas, o comércio de produtos alimentícios era feito através dos muros da escola. Em uma delas, uma senhora que morava em frente à escola vendia sacolé (uma espécie de

picolé em saquinhos) por dez centavos e na outra uma funcionária de um bar que ficava na esquina da escola ia até o muro com uma cesta cheia de salgadinhos. No caso dessa segunda escola, em reunião de professores foi levantado o problema de alunos que pediam para ir ao banheiro durante o período de aula e, em vez disso, iam até o muro e começavam a gritar pelo nome da funcionária até que ela viesse atendê-los. Nessa mesma reunião, ficou decidido que a direção da escola acordaria com o comércio apenas no período do recreio, uma vez que tanto os gritos dos alunos atrapalhavam as aulas quanto a saída deles de sala de aula prejudicava a aprendizagem.

Como a pesquisa foi realizada com crianças pobres, cabe então lembrar as diversas estratégias de mercado utilizadas para promover a “democratização” do consumo. Ao lembrar essas estratégias, não pretendo negar a materialidade da “falta” que faz parte da vida das crianças das escolas estudadas, mas a própria palavra falta significa que se tem um pouco (ou não se tem nada) e se necessita de mais para completar o que falta. Minha intenção não é mostrar o que falta para essas crianças pobres, mas o que elas já têm, tanto em termos de consumo material (como, em muitos casos, os poucos centavos referidos anteriormente), como em termos de desejos e sonhos, considerando-se que o consumo material não depende exclusivamente da capacidade de compra, como pretendo mostrar a seguir. Além disso, o consumo pode ser entendido não apenas como o consumo de bens materiais, como já disse anteriormente, mas também como o consumo de significados que promovem desejos e processos de identificação.

O mercado é caprichoso e fornece versões de produtos que atendem as diferentes possibilidades aquisitivas. Dentre as mais diversas versões de Barbie produzida pela própria Mattel, podia-se comprar, por exemplo, a Barbie Verão/2005 por quinze reais. Ou então uma Barbie simulacro (não produzida pela Mattel) poderia ser adquirida por R\$ 1,99 nas lojas de preço único. Neste caso o que as crianças consomem são os ícones e não propriamente a marca, com aponta Klein

(2003). Não importa se a Barbie é da Mattel ou uma imitação; o que importa é que a boneca possua determinados atributos de Barbie, um ícone facilmente reconhecido. No caso das crianças das escolas estudadas, os ícones que portam em suas vestimentas e artefatos são reconhecidos em escala global. Quanto aos atributos que legitimam um ícone, presenciei uma discussão entre meninas que apontavam para a imagem da *Hello Kitty* do moletom de uma colega e diziam que aquela imagem não era verdadeira porque possuía boca e a *Hello Kitty* verdadeira não possuía. O que estava em questão não era a marca do moletom, mas a legitimidade do ícone nele estampado.



Figura 66 – *Hello Kitty* com boca: “falsa”



Figura 67 – *Hello Kitty* sem boca: “verdadeira”

Há um mercado de imitações que é capaz de vender, por exemplo, um *Beyblade* por oitenta centavos (esse foi o presente de Natal, em 2004, comprado pelas professoras de duas turmas de uma das escolas para os meninos). O mercado movimenta bilhões vendendo *Beyblades*, mesmo que alguns custem menos de um real. Esse mercado considera a existência de milhões de crianças com baixo poder aquisitivo, enquanto as crianças com alto poder aquisitivo compõem um contingente bem menor. Tal fato foi abordado no jornal *Zero Hora*: “Quem menosprezar o mercado da população de baixa renda no Brasil estará ignorando um mercado de

grande volume, alerta Renato Mesquista, gerente de *Marketing* de *Zero Hora*¹⁸⁶. Na voz desse especialista, gerente de *marketing*, é divulgado que o consumo anual da população de baixa renda responde por 46% do consumo nacional. Depois de suprimidas as necessidades básicas, as famílias de baixa renda (conforme o jornal, classes B2, C e D) da grande Porto Alegre apresentariam uma sobra de R\$ 232,00 em seu orçamento, o que mostra a disponibilidade de recursos. A empresa responsável pelo jornal tampouco menospreza o mercado composto pela população de baixa renda, pois produz um outro jornal específico para esse segmento da população. O conhecido *Diário Gaúcho*, atualmente vendido por R\$ 0,75, é o jornal que vem para as salas de aula das escolas municipais quando solicitamos que os nossos alunos tragam jornais para a escola. Assim refere-se a ele a enciclopédia Wikipedia¹⁸⁷:

Pertencente ao mesmo grupo do jornal *Zero Hora*, o Grupo RBS, este jornal editado em Porto Alegre segue o estilo dos tablóides britânicos, com títulos altamente grifados e em cores chamativas nas capas de suas edições. É uma categoria de jornal popular, direcionado às classes B2, C e D da Grande Porto Alegre, vendido a um baixo preço¹⁸⁸.

Esse jornal está muito mais vinculado à cultura visual, recorrendo a recursos editoriais imagéticos do que ao universo da leitura e da escrita. Contudo, a cultura visual da qual as crianças têm participado mais ativamente é principalmente a cultura da televisão, sendo que “A televisão expressa a maior parte do seu conteúdo em imagens visuais, não em palavras” (POSTMAN, 1999, p. 128). Além disso, Kellner (2001) argumenta que a cultura da mídia é industrial, organizada com base no modelo de produção de massa, sendo dirigida segundo determinados gêneros, códigos e normas convencionais. Várias são as produções de massa direcionadas

¹⁸⁶ *Zero Hora*, Informe Comercial, 30 maio 2005, p. 8.

¹⁸⁷ Tenho conhecimento sobre as críticas que são feitas à Wikipedia – uma enciclopédia na qual qualquer pessoa pode postar determinados entendimentos sobre qualquer assunto e, por isso, ocorrem muitos equívocos. Ainda assim, em algumas situações, faço uso de tal enciclopédia, como neste caso, por concordar com o que está sendo dito, sem desconsiderar que, na maioria das vezes, é necessário checar outras fontes de informação.

¹⁸⁸ Fragmento copiado do *site* <http://pt.wikipedia.org/wiki/Di%C3%A1rio_Ga%C3%Bacho>. Acesso em: 24 maio 2005.

para as crianças como, por exemplo, jogos de videogame, que circulam pelo mundo todo. Com apenas R\$ 0,50, as crianças da vila podem jogar (o mesmo jogo de qualquer parte do mundo) em uma “casa de *game*”, também conhecida como *Lan House*, que fica “ali”, como elas mesmas dizem, “bem pertinho”.

A outra forma com que muitas crianças da vila têm participado desse circuito global está relacionada à sociedade do *descarte*. Ao mesmo tempo em que a sociedade produz o *excesso*, em que rapidamente tudo se torna *obsoleto*, ela também produz os maiores índices de falta, de privação, de pobreza. E os que se situam na condição de falta, como a maioria das crianças das escolas estudadas, têm a “oportunidade” de fazer parte da cultura midiática e de consumo apropriando-se dos excessos que foram *descartados*, como no caso desse menino:

Eu também tenho um *Beyblade*, é de ferro e bem forte. Tá perdido no guarda-roupa da minha mãe. O atirador tá guardado embaixo do guarda-roupinha que tava a televisão. Quando meu pai achou, a cordinha já tava gasta daí não dava pra rodar.

Escola A – Maio de 2004 (Diário de Campo)

Para esse menino, o importante era possuir um *Beyblade*, mesmo que ele não funcionasse mais ou que tivesse sido encontrado no lixo (seu pai trabalha como catador¹⁸⁹). Possuir um *Beyblade* lhe garantia o *pertencimento* no grupo de jogadores, poderia jogar quando quisesse, pois tinha o seu, mesmo que tivesse que jogá-lo com a mão, já que o atirador estava estragado.

A posse de tais mercadorias (imagens, símbolos, narrativas, sentimentos, condutas, objetos...), detentoras de grande visibilidade e atualidade no aparato midiático, oferece ao proprietário um sentimento de pertencer que o converte em membro de uma comunidade de significados compartilhados. (COSTA, 2006a, p. 100)

A sensação de *pertencimento* a uma cultura global (desejável, valorizada, amplamente compartilhada) é, então, uma das características proporcionadas pelos artefatos levados pelas crianças para as escolas. Segundo Kehl (2005) “Só as

¹⁸⁹ Catador é a forma como as pessoas que trabalham com reciclagem de lixo se referem aos que andam pelas ruas da cidade “catando” papéis, latas de alumínio, enfim, materiais que possam ser vendidos para serem reciclados. Geralmente essa é a única fonte de renda dessas pessoas.

mercadorias, em sua juventude renovada, protegem o consumidor contra a velhice, a caduquice, a insignificância, o esquecimento” (p. 244). Nesse sentido, as crianças que são *visíveis*, valorizadas, credenciadas em seu universo são aquelas que portam determinados artefatos, cujas marcas repercutem em escala global. Tais artefatos, contudo, podem, de um instante para outro, tornarem-se *obsoletos*. Essa configuração é muito interessante, pois ao mesmo tempo em que ela é uma das condições que leva as *descarte* de determinados objetos, proporcionando às crianças da vila o acesso a eles, em algum instante esses mesmos objetos se tornam *obsoletos* também para essas últimas. Se para as crianças de camadas economicamente privilegiadas o *descarte* é promovido pelo esgotamento do valor de uso de determinados objetos – que não podem mais cumprir suas funções (como uma camiseta velha e rasgada) –, associado ou não ao esgotamento do valor social (o ícone estampado na camiseta já não está mais na moda), para as crianças das escolas estudadas não importa a deterioração do objeto, o que importa é o esgotamento do valor social.

Lembro-me de uma das cenas em que uma menina mostrava para toda a turma, orgulhosa, sua saia “nova” das Meninas Superpoderosas. A saia estava tão desbotada que nem era possível visualizar todas as Meninas Superpoderosas. Os sentidos que são produzidos pelos artefatos e pelos ícones dizem respeito à força, à agilidade, à beleza, à sedução, ao poder, ao sucesso, ao gênero, à coragem, à violência, com os quais as crianças se identificam. Se a “onda” é o *Beyblade*, o importante é saber o que é um, saber falar de um, ter um, porque, retomando Sarlo (2000, p. 28) “[...] os objetos nos significam: eles têm o poder de outorgar-nos alguns sentidos, e nós estamos dispostos a aceitá-los” Isso ocorre de tal forma que, para muitas crianças, não importa se a camiseta, a mochila ou a sandália são novos e foram comprados ou se já foram utilizados por outras crianças.

Conforme Sarlo (2000), “Os objetos criam um sentido para além de sua utilidade ou de sua beleza ou, melhor dizendo, sua utilidade e sua beleza são subprodutos desse sentido que vem da hierarquia mercantil” (p. 30). Essa hierarquia

tem se ocupado em oferecer produtos, como já disse anteriormente, que variam de qualidade e de preço, da mochila de camelô à mochila do *shopping*, ambas com as Superpoderosas, mas para crianças de poder aquisitivo diferenciados. A cultura do *descartável* proporciona que meninas da vila usem mochilas da Barbie, sandálias da Sandy e camisetas das Superpoderosas que as mães ganharam prestando serviços de limpeza na casa de famílias onde há crianças. Os meninos podem usar tênis do Homem-Aranha, a calça do *DragonBall*¹⁹⁰ e ler o álbum do *Yu-gi-oh* que foram *descartados* por algum menino que provavelmente tenha feito novas aquisições. Ou então, como no ano de 2005, em que a moda era usar pulseirinhas de silicone, as crianças que não podiam comprá-las pediam para os colegas que lhes dessem as pulseirinhas rompidas (ou então elas as juntavam do chão quando encontravam), cujas pontas esquentavam no fogo para uni-las e poder usá-las novamente. Costa (2007c), ao pesquisar as questões de consumo em escolas que atendem a população pobre, afirma que as crianças e jovens que freqüentam essas escolas

Não estão totalmente desqualificadas para os atos de compra, já que o mercado é caprichoso, extremamente elástico e atento às diferenças, conforme já assinalei antes, como também tampouco pode-se dizer deles que se dediquem compulsivamente ao descarte. Talvez o que se possa dizer é que vivem com plenitude aquilo que denominamos fruição, extraindo da posse possível, fugaz ou não, tudo que ela pode oferecer, quase como uma fulguração. (no prelo)

Talvez o “eu tenho” seja uma das melhores expressões empregadas pelas crianças para mostrar que vivem em plenitude, gozam o que a posse de determinados artefatos lhes oferece.

- Eu tenho uma camiseta, uma saia e um vestido das Poderosas¹⁹¹;
- Eu também tenho uma saia das Poderosas;
- Eu tenho uma sandália da Rouge que a professora Denise me deu;
- Minha mãe ganhou a roupa do Power Ranger no serviço dela e ela me deu.

¹⁹⁰ *DragonBall* significa Esfera de Dragão. Originalmente era uma revista em quadrinhos de criação japonesa, posteriormente tornou-se um desenho animado de televisão difundido mundialmente. Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Dragon_Ball>. Acesso em: 23 abr. 2007.

¹⁹¹ Nas escolas em que fiz tais constatações, as crianças se referem às Meninas Superpoderosas como Poderosas.

– Meu pai comprou um Playstation.

Escola A – Novembro de 2004 (Diário de Campo)

O “eu tenho” (muito comum de se ouvir) é uma das formas de legitimar o *pertencimento* a uma comunidade¹⁹² de significados compartilhados, mesmo que, para isso, algumas crianças precisem justificar que seus artefatos foram recebidos em doação ou achados e não comprados. Esse “eu tenho” também pode ser entendido como a possibilidade de ser, de *pertencer*, sem ter; dizer “eu tenho” não significa necessariamente que a criança possua o que disse que tem.

As crianças vivem o mundo das *visibilidades* no qual, mais do que ter, é importante parecer: parecer ter, parecer ser. Rádio-fone nos ouvidos, *mobies* (também chamados de *paggers*) nas cinturas, celulares em cima das mesas, calculadoras nas mãos e relógios nos pulsos. Crianças rodeando os portadores de tais objetos, propondo trocas e empréstimos. Objetos tecnológicos geralmente proporcionam prestígio para quem os possui bem como promovem a inscrição em uma cultura globalmente reconhecida. No entanto, nas várias vezes em que me aproximei para dizer que eu gostaria de fotografá-los, imediatamente seus donos trataram de dizer:

– Eu ganhei do meu pai, mas não funciona mais.

– Era do meu tio, mas agora tá quebrada.

– Sora esse celular não é de verdade, é de brinquedo.

– Quando eu achei ainda dava para ver as horas.

Escola A – Outubro de 2004 (Diário de Campo)

¹⁹² Na seção *Camiseta do Batman, mochila dos Rebeldes, tênis do Homem-Aranha – o novo uniforme escolar?* discuto a noção de comunidade e pertencimento.



Figura 68 – Rádio-fone sem fone



Figura 69 – Pager



Figura 70 – Celulares de brinquedo



Figura 71 – Calculadora



Figura 72 – Celular de “verdade” – tijolão



Figura 73 – Relógio

Poucos dos objetos que portavam haviam sido experimentados em funcionamento. A maioria das crianças só os possuía porque haviam sido *descartados* por alguém, não funcionavam mais. No entanto, cada uma tinha uma narrativa para explicar o não-funcionamento do objeto ou então a esperança de que ele pudesse ser consertado “Meu irmão vai colocar pilha...” Utilizavam essas “explicações” somente quando questionadas; usualmente assumiam poses de quem utiliza esses objetos

quando eles estão em bom estado, colocando o rádio no ouvido como se estivessem ouvindo música, digitando os números na calculadora na hora de fazer as contas ou, como na cena que segue, parecendo ter um celular.

Encontro a turma no corredor, voltando da Educação Física para a sala de aula. Várias crianças ao mesmo tempo me dizem que devemos cantar parabéns para a V (menina), pois ela está de aniversário. Uma menina grita que V ganhou um celular de verdade, e o professor de Ed. Física diz que praticamente não conseguiu dar aula por causa desse celular. Disse que todo mundo queria ver, queria jogar no celular, queria ouvir os sons de toque, etc. Entramos na sala, cantamos parabéns e em seguida tentei iniciar a atividade que eu tinha programado. Algumas crianças continuaram falando com V, ficaram perto de sua classe, pediram para mexer no celular, etc., etc., durante o período de praticamente cinquenta minutos. Chamei V para conversar e perguntei para que ela iria usar o celular que ela havia ganho e ela me respondeu: Pra telefonar! Ah, e pra jogar também. Então perguntei quem era a tia que tinha dado o celular e ela disse que ia me contar uma coisa no ouvido. Confidencialmente, disse que não tinha ganho o celular, mas que tinha pedido para a tia, como presente de aniversário, levar o celular emprestado um dia para a escola.

Escola A – Outubro de 2004 (Diário de Campo)

O que ocorreu em várias situações é que os artefatos tecnológicos – em maior proporção do que outros – captaram todas as atenções (às vezes até mesmo a da professora); relegando a um segundo plano o que a professora dizia ou a proposta de trabalho que estava sendo realizada. Muitas vezes, o interesse por esses artefatos compôs a própria atividade escolar, como na cena que segue, em que a professora solicitou que as crianças escrevessem um texto de livre temática.

Eu queria ter um notebook cinza. É para pesquisar na Internet e jogar jogos. Eu sempre quis ter um notebook também porque ele é prático, é leve e eu posso levar para onde eu quiser. Ele serve para mim me divertir, jogar, falar com os meus amigos e etc. É para mim não me sentir só, eu vou usar nas horas que não tem nada para me divertir.

(T, menina, dez anos – Escola A).¹⁹³

Nessa mesma escola, uma professora de crianças de 6 anos de idade, considerando a condição econômica precária de seus alunos, com o intuito de presentear-los no Natal, solicitou que cada aluno desenhasse o que gostaria de ganhar do Papai Noel, dizendo que posteriormente enviaria os desenhos para o Pólo Norte. Cada aluno fez vários desenhos, acreditando que sua Cartinha de Natal poderia realizar seus sonhos. Entre os pedidos para o Papai Noel estavam: carrinhos de

¹⁹³ Texto transcrito após a correção ortográfica da professora da turma.

controle-remoto, bonecas que falam, cantam e se movimentam, celulares, Nintendos (uma marca de videogame), robôs, rádios portáteis, iPods, televisões de plasma e, em primeiríssimo lugar, *notebooks*. A professora mostrou-se surpresa com os pedidos que seus alunos fizeram, dizendo que seria inviável realizá-los, (a cópia xerox de duas cartas encontra-se no anexo XIV). Provavelmente o pressuposto dessa professora era de que as crianças, por serem pobres, expressariam desejos mais modestos como carrinhos, bonecas e bolas. Outras duas professoras da escola ficaram sabendo da iniciativa dessa professora e fizeram a mesma proposta para seus alunos. No entanto, disseram para os alunos que não poderiam colocar na carta tudo o que gostariam de ganhar, que não adiantaria pedir, por exemplo, computador e celular, e tinham que pedir coisas acessíveis, caso contrário não ganhariam nada. Seus desejos constantemente alimentados pela mídia e pelo consumo foram limitados, demarcados, controlados pela escola.

No entanto, essas crianças pobres são crianças de nosso tempo. Um tempo em que a vida se organiza em torno da tecnologia, modificando formas de pensar e alterando a natureza de nossos interesses. Uma criança que não tem saneamento básico em sua casa é capaz de saber detalhes sobre o uso e o funcionamento de *notebooks*, celulares e iPods tanto quanto adultos ou quanto crianças de condições econômicas privilegiadas. Aprendem por meio da mídia (principalmente televisiva) a dominar uma certa “gramática” da cultura tecnológica e por meio dela passam a pensar. São crianças que inscrevem seus sonhos na ordem do discurso contemporâneo, e experimentam o que outras crianças e a maioria dos adultos de nossa época compartilham: a tecnologização dos desejos¹⁹⁴.

Como discuti anteriormente, estamos sujeitos a uma sociedade da informação que proclama os benefícios das tecnologias e que desqualifica as formas de vida que não se inscrevem em tal universo. Dessa forma, ao mesmo tempo em que a infância

¹⁹⁴ Um exercício que sugiro aos leitores é que analisem seus desejos dos últimos tempos e verifiquem quantos estão relacionados com a aquisição de novas tecnologias.

tem sido inscrita de forma destacada nos discursos que celebram as tecnologias, as próprias crianças têm procurado se instalar e movimentar nesse mundo tecnológico, como na cena que segue:

A professora pergunta quem tem foto de quando era bebê para trazer para a escola para todos verem. Uma criança diz:

- A minha foto é de telefone. A foto da minha mãe.

A professora pergunta:

- Como assim?

- É de telefone, tem um buraquinho só no meio. E ele não sai a foto, ele fica a foto pra vê. E se quiser tirar ele tira e se não quiser ele não tira.

- Tirar o quê? Pergunta a professora.

- Tirar a foto. Responde o aluno

Escola C – Outubro de 2006 (Diário de Campo)

Fazer parte do universo tecnológico é algo que pode conferir prestígio para as crianças, pode promover o seu reconhecimento e valorização, assim como o fazem as marcas famosas e os ícones do momento. No caso específico das tecnologias, mostrar que se sabe operar, que se conhece, que se possui as últimas invenções tecnológicas também pode fazer as crianças sentirem que isso descreveria quem elas são. Frequentemente, como já disse, esses posicionamentos no universo tecnológico são expressos em atividades escolares. Quando as professoras solicitam desenhos para as crianças, esses mostram, com muita frequência, artefatos tecnológicos reconhecidos globalmente (figs. 74, 75 e 76), além de ícones e marcas da mídia do momento.

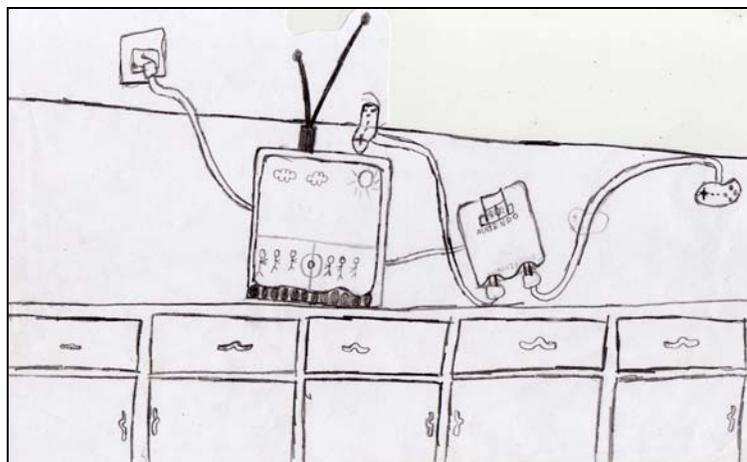


Figura 74 – Videogame na sala (P, menino, onze anos, Escola A)



Figura 75 – Ambiente tecnológico (M, menino, dez anos, Escola A)

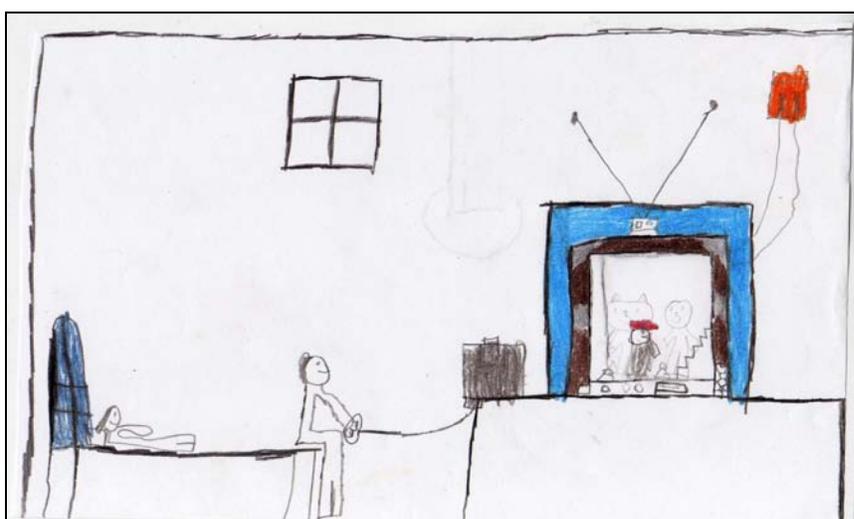


Figura 76 – Videogame no quarto (S, menino, nove anos, Escola A)

O jornal Correio do Povo (2006) divulgou um estudo que foi realizado com mil e trezentas crianças no Brasil, pela Cartoon Network, um canal de TV a cabo visto por crianças de classes economicamente mais favorecidas, para traçar o perfil do telespectador de tal emissora. O perfil traçado, e as cenas que acabei de relatar, nos ajudam a pensar sobre como as crianças das escolas nas quais pesquisei vivem a infância de uma forma muito parecida com aquela que as crianças de diferentes pontos e estratos econômicos do Brasil e do globo a vivem. Esse modo de ser criança desqualifica quem não usufrui das possibilidades tecnológicas, não está inserido em

um universo de consumo e não experimenta a *fruição* da mídia. Ao falar sobre o perfil das crianças, o resultado da pesquisa diz que:

[...] eles são fascinados por tecnologia, discriminam quem não usa roupa de marca, rotulam como *nerd* um colega que usa óculos e os únicos livros lembrados são da série “Harry Potter”, e claro, assistem a três horas de televisão por dia. [...] As informações colhidas demonstram que as crianças estão viciadas em uma indústria de consumo, amparada pela mídia audiovisual e um possível amigo só é interessante dependendo do que ele aparenta. (CORREIO DO POVO, 9 set. 2006, p. 7)

Quanto ao número de horas por dia que as crianças vêem televisão, Linn (2006), ao falar das norte-americanas, diz que as crianças pobres assistem mais televisão do que as de outras classes sociais. Ao conversar com os alunos das escolas estudadas, muitos deles dizem que vêem até seis horas de televisão por dia, principalmente à noite. Podemos pensar, inclusive, que crianças de famílias com maior poder aquisitivo têm suas horas do dia ocupadas com atividades variadas, como aulas de dança, natação, inglês, etc., e que as crianças das escolas estudadas têm como principal ocupação ver televisão e ir à escola de turno único.

Outra estratégia interessante utilizada pelas crianças das escolas para, de alguma forma, fazerem parte do que a mídia e o consumo instituem como cultura global tem sido o compartilhamento de recursos financeiros. A necessidade de *pertencimento* a uma cultura global e mercantil faz com que as crianças pobres das escolas estabeleçam vínculos, embora *superficiais* e *temporários*, com outras crianças, a fim de obter determinados artefatos. Elas compõem pequenas “sociedades” que lhes possibilitem a *visibilidade* em relação ao que é considerado publicamente valioso, como, por exemplo, a reunião de quatro crianças para comprar o álbum de figurinhas dos personagens da novela *Rebelde*, e cada dia uma criança levava o álbum para casa, ou então no caso de crianças que efetuavam empréstimos entre si de calçados com ícones valiosos – Xuxa, *Rebelde* e Sandy e Júnior. Esses empréstimos aconteciam tanto no período de aula – uma bota das Meninas Superpoderosas que circulava por vários pés de meninas durante um dia de aula – quanto diziam respeito a trocar de objeto

temporariamente, no caso de uma criança que emprestou uma fita de cabelo dos *Rebeldes* para poder usar uma camiseta que recebeu em troca. Ou como na cena a seguir, em que o celular era “comunitário”:

- Sora ele pensa que nós estamos mentindo. (Diz a menina ao se referir a um colega que estava acusando-os de que o celular que haviam levado para a escola não funcionava).
 - Ô, ô, ô! (Diz o menino que está com o celular, enquanto o liga e coloca no menu).
 - Não tem joguinho? (Pergunta outra criança)
 - O teu caminha? (Uma outra criança pergunta. Eu achei que ele estava perguntando se o celular vibrava).
 - É assim ô eu boto a musiquinha e ele dança.
- Então eu perguntei se era o celular que dançava.
- Não sora o bonequinho do jogo ele dança. (Enquanto fala comigo tira e põe a bateria)
 - É teu esse celular? (Eu pergunto).
 - É nosso. (Me respondeu o menino se referindo a ele e a sua prima que estudava na mesma sala).
 - Quem deu para vocês? (Perguntei).
 - A mãe dele que deu pra mim, daí ele pegou de mim daí ficou meu e dele. (Quem respondeu foi a prima do menino que estava com o celular na mão).

As outras crianças que estão em volta querem pegar o celular, pedem para pegar e esticam as mãos tentando pegar. A aluna pega o celular da mão do primo e enrola na camiseta para ninguém pegar.

Na hora do recreio a professora dessa turma me diz: Mariângela, tu viu? A sensação hoje foi a R de celular.

Escola B – Outubro de 2005 (Diário de Campo)

A improvisação, a fabricação de seus próprios “produtos”, além de empréstimos ou disputas por meio de jogos também é outra forma utilizada pelas crianças para fazer parte dos circuitos culturais instaurados pela mídia e pelo consumo. Ao mesmo tempo, embora a mídia institua formas preferenciais de consumo de produtos e de significados, as crianças pobres das escolas estudadas não são meros receptores. Destaco que não são crianças que estão simplesmente à mercê da lógica de consumo que requer, por exemplo, ter dinheiro para pertencer. São crianças *flexíveis* e ágeis que, mesmo sem ter dinheiro, encontram formas de pertencer em uma cultura global e midiática, modificando inclusive muitos dos significados que recebem da mídia, como no caso de um desenho animado de televisão que fez grande sucesso no ano de 2004, o já citado *Beyblade*.

Tal desenho, entre outras questões, ensinava como jogar, o que dizer no momento de lançar o seu *Beyblade*, como deveria ser o duelo entre os *Beyblades* lançados, e as características de um *Beyblade* (ser industrializado, possuir um atirador e ser luminoso). Enfim, as crianças sabiam “tudo” sobre *Beyblade*, mas muitas delas não tinham dinheiro para comprá-los. De modo que diferentes materiais (tampinhas de cola escolar, massinha de modelar, pecinhas de jogos, etc.) oferecidos pelas professoras para atividades com fins específicos se transformaram em *Beyblades* de diferentes tamanhos, cores e formatos. Certa vez, no momento do “brinquedo livre” na sala de aula, percebi que, em algumas turmas, houve disputa entre meninos e meninas: elas querendo tampar suas panelas, eles querendo jogar *Beyblade* com as tampinhas. Na hora do recreio, pude observar diversos tipos de *Beyblades*: os industrializados, de plástico em miniatura (o tradicional pião) comprado no bar da esquina por cinquenta centavos, os comprados nos camelôs por cinco reais, os mais caros, de aproximadamente vinte e cinco reais, e os caseiros, feitos com tampas de detergente, ponteiros de duchas de chuveiros elétricos, tampas de garrafa de plástico, etc. Quero dizer que não necessariamente as crianças das escolas estudadas consumiram os *Beyblades* nos sentidos e formas instituídos e ensinados pela mídia. Desse modo, retomo o argumento de Canclini (1999) de que o consumo é também um ato produtivo; ao consumir negociamos e articulamos significados.

Diferentemente de jogar *Beyblade*, os quais foram improvisados com os mais diversos materiais (e a forma de jogar também variou, sendo distinta muitas vezes da forma de jogar apresentada no desenho televisivo), jogar *Yu-gi-oh* exigiu que as crianças, de alguma forma, adquirissem as cartas industrializadas contendo os personagens. As características e significado de cada carta dificultavam que elas fossem, por exemplo, confeccionadas pelas crianças, uma vez que a lógica desse jogo era a do consumo *vertiginoso*: havia um conjunto inicial de cartas (*box*) em que cada personagem (monstro) possuía determinada força. No entanto, no *box* seguinte lançado no mercado, os personagens haviam sofrido mutações e possuíam uma força

maior, de modo que quem possuía um conjunto de cartas com forças inferiores, caso não fosse suficientemente habilidoso, era prejudicado no jogo. Isso fazia com que as crianças buscassem adquirir sempre o último conjunto de cartas que estava no mercado. Embora existissem diversas versões de cartas, que variavam no preço e na qualidade, ainda assim as crianças das escolas estudadas que possuíam *boxes* de cartas para o jogo eram uma minoria. Já os jogadores eram a maioria meninos, nas turmas que pesquisei. Saber jogar não estava associado especificamente a ter as cartas. Os jogadores que não possuíam as cartas, através de empréstimos, negociações e até mesmo disputas por meio do próprio jogo, adquiriam as cartas para realizar “duelos” com seus desafiadores.

Prática derivada de um desenho animado de televisão, jogar *Yu-gi-oh* foi capaz de reunir, durante o ano de 2004, jogadores de diversas regiões do Brasil e do mundo, como o 1º Torneio Municipal de *Beyblade de Guanhões*¹⁹⁵ e o *Campeonato de Yu-gi-oh*¹⁹⁶, disputado na cidade de São Paulo por participantes de mais de trinta países.



Figura 77 – *Beyblade* “montado”



Figura 78 – *Beyblades* industrializados

¹⁹⁵ Cidade brasileira que realizou o torneio em praça pública. Os participantes utilizaram *Beyblade* comprados ou construídos. Disponível em: <http://www.folhadeguanhaes.com.br/bay_blade.htm>. Acesso em: 2 jun. 2004.

¹⁹⁶ A inscrição era gratuita e “qualquer” pessoa poderia participar, desde que levasse seus “cards”. O campeonato ocorreu em junho de 2004. Disponível em: <<http://www1.uol.com.br/criancas/noticias/ult721u548.shl>>. Acesso em: 15 jun. 2004.



Figura 79 – Cartas de *Yu-gi-oh*



Figura 80 – O “duelo”

A sensação que tive em vários momentos é de que a escola parece ser o lugar onde as crianças têm acesso a alguns artefatos que não possuem em casa, para realizar minimamente os seus desejos de consumo e para se inscrever em uma cultura midiática. Em uma proposta feita pela professora – os alunos deveriam fazer o desenho de uma pessoa para confeccionar um fantoche a fim de expor em um evento da escola –, os alunos confeccionaram o Batman e com ele brincaram (figs. 81 e 82).



Figura 81 – Batman fantoche1



Figura 82 – Batman fantoche2

Em outra situação, um dos alunos da turma trouxe uma *Beyblade* feita com palito de pirulito e tampinha de garrafa e a professora propôs que, quem tivesse esse

material em casa, trouxesse para que todos os alunos da turma pudessem fazer e ter o seu *Beyblade* (fig. 83).



Figura 83 – *Beyblade* tampinha de garrafa

Já em outra atividade, em que cada criança deveria desenhar a si própria, uma das crianças se desenhou como uma “*Rebelde*” (figs. 84 e 85).



Figura 84 – *Eu Rebelde1*



Figura 85 – *Eu Rebelde2*

Em mais outra situação, após confeccionar a máscara sugerida pela professora – um modelo único para toda turma – algumas crianças pediram para fazer uso do material da escola (folha de ofício, canetas hidrocor e elástico) para fabricar a máscara que gostariam – os personagens Batman e Homem-Aranha (fig. 86).



Figura 86 – Batman e Homem-Aranha

A escola parece assumir um lugar de promoção, circulação e acesso a certos bens que, de outra forma, as crianças não teriam. Um exemplo muito comum disso é quando a escola leva as crianças ao cinema ou ao teatro. Já outra possibilidade é o acesso ao mundo virtual:

Vários computadores tocam a música *Barbie Girl*. As crianças estão no *site* da Kelly Key em um jogo que precisam vestir a Kelly. Uma criança diz para a outra:

- Ela tem que tá com essa roupa, com essa camiseta (se referindo a uma camiseta que possuía a Barbie desenhada).

Outras crianças estão no mesmo *site* mas em um jogo em que devem arrumar os objetos da Kelly, colocando cada coisa em seu lugar em um tempo específico.

Outra criança olha para mim e diz:

- Ô tia, pede pra eles baixarem o volume, tá muito alto.

Eu pergunto:

- Por que, tá incomodando?

- Não dá para ouvi o nosso.

- O que vocês estão jogando?

- Sony. Me responderam, sem sequer olhar para mim e continuaram jogando.

Me pergunto: o que sou eu, tia, adulta, professora ou pesquisadora? Acho que sou tudo isso, mas nesse momento ocupo a posição de tia que pode ajudar a resolver uma situação que está incomodando a "vida virtual".

Escola B – Outubro de 2005 (Diário de Campo)

Mais um elemento que nos fornece indicativos para pensar algo no sentido de uma infância globalizada diz respeito ao modo de falar. No meio das vilas, das escolas estudadas, há uma cultura verbal marcadamente local: quando as crianças chegam de um passeio elas gritam “cheguemo”, quando vão jogar *tazzos* perguntam se é “as verda” (se é pra valer) ou “as brinca” (se é de brincadeira) se referindo à condição do jogo (se for para valer, quem perder perde os *tazzos*), onde “basora” e “alefante” são o mesmo que vassoura e elefante, entre tantas outras marcas verbais locais. Porém, a pronúncia das palavras em inglês chega a ser impactante, é praticamente a mesma pronúncia do inglês da televisão. *Spiderman, Shrek, Batman, X-men Evolution, Patric, Beyblade, Yu-gi-oh, Tazzos, Max Steel, Hulk, Power Rangers*, etc. fazem parte do vocabulário usual e fluente das crianças. No entanto, o interessante, como na cena descrita abaixo, é que parece que elas não falam inglês como nós adultos faríamos. Elas estão pronunciando uma palavra qualquer, captada de ouvido, a qual se refere a um significado específico.

A (menino) joga o *Beyblade* e grita: Lerou Wei
 O (menino) joga o seu *Beyblade* e grita: Lerou Wi
 P (menino) diz: não é Lerou Wi é Lerou Wei
 Escola A – Setembro de 2004 (Diário de Campo)

Dessa forma, pronunciar Lerou wei (*let away*: deixe ir) é diferente de Lerou wi, porque não estaria remetendo à mesma significação. Me parece que o mesmo processo ocorre com palavras em inglês que já fazem parte do nosso vocabulário: não estamos falando em inglês, estamos “simplesmente” falando *e-mail*, por exemplo. Quando Du Guy et al. (1997) analisam a produção do *Walkman* – o qual foi desenvolvido pela tecnologia japonesa da Sony – diz que o *Walkman* pretendia ser um produto global e que a língua de consumo global é certamente o inglês americano, de tal modo que a palavra em inglês *Walkman* não nos remete para a tecnologia japonesa que o criou.

2 – Incansáveis mutantes

Aqui trago o argumento de Baudrillard (1991) de que, em um mundo que se caracteriza pela abundância na oferta de produtos, nossa existência depende do ritmo e da sucessão permanente dos objetos. Associado a esse argumento, retomo Lévy (2006) quando afirma que as coisas (de dispositivos técnicos a instituições) têm seu papel nos coletivos pensantes. Penso que as crianças das escolas estudadas têm vivido efetivamente o “tempo dos objetos”. Nesse tempo, o que determina a aquisição, a obsolescência e o descarte dos objetos são os significados que estão a eles relacionados, isto é, a dimensão cultural que os torna artefatos culturais. Sublinho aqui a centralidade da cultura, trabalhada no capítulo um: é o significado cultural que faz com que os artefatos sejam adquiridos ou descartados. Nesse sentido é bom lembrar os estudos de Klein (2003), demonstrando que é a marca que dá significado: elas não agregam valor ao produto, mas são o valor. No caso da infância, como venho me referindo, mais do que as marcas, são os ícones infantis mercantilizados que constituem o valor dos artefatos. Na medida em que esses ícones se caracterizam pela provisoriedade, instantaneidade e efemeridade, as crianças que compõem suas vidas de algum modo por meio desses ícones e de outros significados que constituem a infância pós-moderna também acabam imprimindo ao seu modo de viver um caráter *provisório, fugaz, instantâneo e efêmero*. Aqui é importante retomar o argumento de que uma das mudanças que ocorreu na condição cultural, de modo que a chamamos de pós-moderna, foi justamente a transformação nos processos de produção e circulação de significados, na qual a mídia, a cultura de consumo e as novas tecnologias são responsáveis pela velocidade e pelo excesso de ofertas, de representações, de significados e de artefatos.

Em relação à mudança de significados que promovem a descartabilidade, faço um breve exercício com um artefato que foi objeto de desejo de muitas crianças das escolas estudadas no ano de 2004: o já citado *Beyblade*. Para mim, tanto o pião tradicional, quanto o *Beyblade* e os *Spinners* (uma outra espécie de pião montável e

feito de plástico, adquirido junto com os salgadinhos da *Elma Chips* e lançados na esteira do sucesso dos *Beyblades*) eram a mesma coisa. Grosso modo, os três tinham a função de piões, rodavam e eram jogados da mesma forma. No entanto, quando eu chamava um *Beyblade* ou um *Spinner* de pião, rapidamente eu era corrigida pelas crianças. Quer dizer, *Beyblade* remetia a um campo de significação ligado a um desenho de televisão com o mesmo nome, o que lhe conferia mais prestígio; *Spinner* remetia a outro campo de significação, como ter dinheiro para comprar um salgadinho da marca *Elma Chips*, o que também dava prestígio embora menos que o *Beyblade*; e pião significava um brinquedo fora da moda que não lhes dava prestígio algum. No entanto, no final do ano de 2005, a rede de significados desses brinquedos composta majoritariamente pela mídia já não estava mais em circulação, o desenho já não passava na televisão. No ano de 2006 creio não ter ouvido o nome desses brinquedos ou os visto uma só vez, pois foram substituídos por outros artefatos em voga na mídia do momento.

Para me referir à forma de vida das crianças das escolas estudadas, configurada pelas incessantes e constantes mudanças – dentre elas as promovidas pelos artefatos mercantis – escolhi o termo *mutantes*. Embora esse termo em seu sentido mais corrente remeta a mutações genéticas, tomo-o como uma metáfora para pensar os modos de viver das crianças dentro das escolas estudadas, uma vez que mudança e movimento compõem o seu cotidiano. “Há mudança, sempre mudança, nova mudança [...] cada movimento vivido está prenhe de um novo começo e de um novo final [...]” (BAUMAN, 2007, p. 88). Dessa forma, a sensação junto às crianças é de que efetivamente é difícil prever direções tanto para o mundo que aí está quanto para a forma de viver a infância nesse mundo que muda o tempo todo¹⁹⁷.

Além disso, escolhi essa metáfora porque no universo de artefatos produzidos para a infância – para o seu deleite, para a fruição, para a formação de uma

¹⁹⁷ Uma das mudanças na estrutura do sentimento de nossa época, a qual diz respeito à dificuldade de prever direções, de se fazer planos a longo prazo, pode ser evidenciada nos casamentos relâmpagos de inúmeras celebridades, dentre eles, o de Daniela Cicarelli e Ronaldo Nazário.

identidade infantil consumidora – há um grande conjunto que se caracteriza pela propriedade de transformar-se. Pode-se citar como exemplo o boneco *Superman Expande Color*, de seis centímetros, e que ao ser imergido na água por 48 horas aumenta seu tamanho em 600%; alguns jogos de videogame que, ao mudar de fase, o “jogador” (o boneco) se transforma; inúmeros desenhos televisivos, entre eles os *Power Rangers*, em que cinco jovens se transformam em poderosos robôs. Poderia acrescentar a essa lista uma série de filmes como *X-Men*, *Hulk* e *Transformers*, e brinquedos como o boneco *Max Steel Flyng Elementor*. Além dos seres com características mutantes, muitas propagandas televisivas representam as crianças como mutantes. Havia um comercial de cereal exibido pela Rede Globo de televisão em 2005, no qual um menino era o personagem de um jogo de videogame. Esse menino estava perdendo sua força no jogo e ao comer o cereal recarregava suas “baterias”, aumentava de tamanho e continuava no jogo. Também havia a propaganda da sandália do Seninha, na qual a criança era um ser que dava saltos, piruetas luminosas (uma vez que a sandália possuía luzes) e combatia seres estranhos. Esse universo de seres mutantes parece também ter invadido as escolas pesquisadas, tanto como objeto de conversas entre as crianças quanto em relação aos brinquedos mutantes e às brincadeiras que fazem.

Eu sou um *Power Ranger*, tem que lutar contra os monstros. Os animais se formam de robôs.

– Eu sô o azul (referindo-se à cor do *Power Ranger*).

Escola C – Outubro de 2006 – Conversa entre duas crianças. (Diário de Campo)

Sabia que no Faustão mostrou um homem borracha? Ele faz assim ó (pegando o pé e levando em direção ao ombro), ele pega o pé e coloca aqui (mostrando o ombro).

A outra criança responde:

– Eu sou o senhor Incrível! (se referindo ao personagem principal do filme *Os Incríveis* que é elástico e maleável)

Escola B – Novembro de 2005 – Conversa entre duas crianças. (Diário de Campo)



Figura 87 – Amoeba: molda-se diferentes forma



Figura 88 – Bonecos: entre eles um robô



Figura 89 – Relógio Espiões do Seninha

O relógio Espiões do Seninha (fig. 89) apresentava a possibilidade de se transmutar em uma luneta para que a criança se “transformasse” em um espião. Já a amoeba (fig. 87) era uma espécie de “geleca” maleável que poderia assumir diferentes formas e permitir que as crianças participassem de diferentes práticas – como fazer uma máscara com a amoeba e se transformar em um monstro para assustar os colegas. Ou então o robô (fig. 88) que apresentava a possibilidade de se tornar um carro de brinquedo e tornar a criança um “motorista”. Sobre as mutações possíveis, a categoria de alimentos é a mais pródiga em oferecer essa alternativa. As crianças das escolas estudadas pareciam sempre chupar pirulitos que se transformavam em *chiclets* ou pintavam suas línguas. Quando isso acontecia, faziam questão de mostrar para seus colegas e passavam a tarde estourando balõezinhos de *chiclet*.

Determinados artefatos, a rede de significados que os compõe, e as práticas e identidades a eles relacionados operam de forma a constituir os sujeitos que os consomem, proporcionando modificações na experiência de si (no sentido foucaultiano); nos processos de subjetivação. Operam de forma a construir e mediar a relação do sujeito consigo mesmo, estabelecendo, regulando e modificando a experiência (LARROSA, 1994) que as crianças têm de si mesmas. Ao mencionar os artefatos mutantes, fiz isso para ressaltar o caráter contingente e histórico da experiência de si, do que pode ser dito, pensado e julgado sobre si mesmo, e das coisas que se pode fazer consigo próprio em cada época histórica. Ou seja, o que as crianças dizem delas mesmas e fazem com elas próprias (e é um pouco disto que trata esta seção) é o possível na cultura em que estão inscritas, nesse caso na cultura pós-moderna.

Ao mesmo tempo, entendo que as “mutações” das crianças envolvem movimentos. Tais movimentos podem ser em relação ao que os artefatos e as práticas e discursividades a eles associados “fazem” com elas, ao que lhes permite fazer e dizer, ou ao que elas fazem com elas mesmas ou com seus colegas. Sobre viver movimentos contínuos, Bauman (1999a) comenta que, mesmo quando estamos fisicamente parados, estamos em movimento, como ao ver televisão, quando saltamos para dentro e para fora de espaços até então desconhecidos com uma velocidade superior a dos jatos supersônicos.

Considerando que mutação pressupõe um contínuo estado de movimento, o primeiro elemento que abordo diz respeito ao fato de que os corpos das crianças das escolas estudadas estão sempre em movimento, se mexendo e fazendo algum barulho.

Nesse dia eu entrei para realizar um trabalho conjunto com a professora referência. A turma está realizando uma atividade de linguagem. I (menina) faz a atividade parando em vários momentos para jogar a meleca nos colegas, joga e puxa, joga e puxa. Alguns tentam agarrar a meleca, outros pedem para ela parar e outros ainda mostram-se indiferentes. Por vezes põe a meleca na boca e puxa. A professora pede para tirar da boca e fazer o trabalho. Ao mesmo tempo I (menino) chega até mim e pergunta:

- Sora sabe a novela Cabocla?
- Sei!
- Sabe quem é o namorado dela?
- Não, quem?
- O café caboclo.

Várias crianças riem. Praticamente ao mesmo tempo três alunos cantam "Abre a janela e deixa o sol entrar. São dez da manhã só liguei pra te acordar, liguei também pra dizer que eu te amo demais e agora é pra valer..." de Betinho de Paula. A professora pede para que cantem mais baixo ou parem de cantar, pois estão atrapalhando. Um menino levanta e mexe na mochila, outro vai até a mesa de uma colega pegar lápis de cor emprestado.

Escola A – Agosto de 2004 (Diário de Campo)

A sensação que tive, em vários instantes, foi de efetivamente viver junto com as crianças um estado de televisão, como diz Sarlo (2000), um estado que não suporta o silêncio e a imobilidade. A televisão compreende imagens em movimento, ritmo acelerado e ausência de silêncio. A simultaneidade é outro elemento constitutivo do movimento da televisibilidade na medida em que o *zapping* permite acessar vários acontecimentos praticamente de forma *instantânea*. A simultaneidade é o que parece constituir o próprio mundo das crianças, pois elas parecem fazer várias coisas ao mesmo tempo, corroborando a idéia de Steinberg e Kincheloe (2001) de que a aprendizagem seqüencial parece não mais funcionar em um tempo onde a saturação compõe o cotidiano. Na cena recém descrita, as crianças faziam mais de uma coisa ao mesmo tempo e, no final do período previsto para a atividade (escrever um texto), a maioria delas estava com a tarefa concluída. O estado de movimento que vivem ocorre de tal forma que, em muitas situações, a maneira que as professoras encontravam para manter os alunos interessados nas tarefas escolares (ou quem sabe ocupados) era dispor de uma pilha de distintas atividades xerocadas ou mimeografadas sobre a mesa para oferece-las uma após a outra. Às vezes permitiam que as crianças escolhessem duas atividades para fazer ao mesmo tempo. Assim, de certa forma, essas professoras inscreviam-se na lógica de oferecer excesso de opções e, quando as crianças não conseguiam escolher uma "oferta", permitiam que "comprassem" mais de uma atividade. Retomando a idéia de Yúdice (2004) de que ser produtivo requer consumir, acredito poder afirmar que as crianças mostravam-se

produtivas no consumo das atividades, fazendo uma após a outra, totalizando oito ou nove atividades em uma tarde de aula. Cabe destacar que tais atividades eram distintas, na maioria das vezes com assuntos e propósitos diferentes, o que me faz supor que elas serviam muito mais para que os alunos as consumissem e fossem por elas consumidos (seus tempos, movimentos e pensamentos) do que para a produção de saberes.

O “estado televisivo” que as crianças vivem inclui, além da ausência de silêncio e da ininterrupta movimentação, falar constantemente de programas televisivos, cantar e dançar os últimos lançamentos de músicas, operar com brinquedos amplamente divulgados pela mídia e se “transformar” em personagens da mídia televisiva e cinematográfica, (figs. 90 a 93).



Figura 90 – Jogando a teia



Figura 91 – A escalada do Homem-Aranha



Figura 92 – Voando como o Super-Homem



Figura 93 – Correndo como o *Flash* – Liga da Justiça

Costa (2006d) também relata que em sua pesquisa foi muito comum encontrar meninos e meninas “[...] adotando os trejeitos e adereços de *top models*, de astros da

música pop e de programas de televisão, de filme, novelas, seriados e desenhos” (p. 190). Penso que isso nos remete para crianças que operam ativamente sobre a cultura midiática e, nessa ação, produzem determinadas verdades sobre si mesmas e sobre os modos de ser sujeito. Agem sobre si próprias – roupas, atitudes, movimentos, linguagem, práticas – compondo determinados personagens em que efetivamente parece haver “[...] um enlace entre ‘subjetividade’ e ‘experiência de si mesmo’” (LARROSA, 1994, p. 55). Costa (2007b) considera que essas práticas performáticas realizadas pelas crianças e jovens das escolas que pesquisou poderiam ser pensadas como um certo tipo de “tecnologias do eu”. “O recurso à performance, para além do prazer obtido com a visibilização do corpo, permite exercitar, sozinho ou com a cumplicidade dos olhares externos, um certo trabalho de modelagem do eu em direção ao padrão almejado” (no prelo).

A utilização da linguagem televisiva é outro elemento constante que compõe a própria mutação dos sujeitos. Como já relatei, em 1998, uma expressão televisiva corrente era o “Móóórrreu!” A criança na situação descrita utilizou a expressão com propriedade, empregando esse clichê em uma situação semelhante à situação televisiva vivida pelo personagem Nerso da Capitanga. Ela foi brilhante, adaptando o que via na televisão a uma situação específica de sala de aula. O grupo de alunos, através de risos, legitimou o uso do termo e manifestou compartilhar o mesmo código e os mesmos significados. Quanto a mim, eu era o ser estranho que não fazia parte da cultura (nesse caso televisiva) que as crianças compartilhavam no momento. Parece-me que algo semelhante ocorreu em outras situações, como na cena que segue:

Quando bate para o final do recreio, os alunos fazem fila, alguns continuam correndo pelo pátio. Uma professora chega para “pegar” a fila de uma A30 e diz para o primeiro menino da fila que ele deve limpar o nariz porque está sujo. O menino olha para ela, faz uma careta e diz: *Vem cá, eu te conheço?* As crianças começam a rir e a professora vira as costas e começa a caminhar em direção à sala de aula. As crianças, rindo, acompanham a professora.

Escola B – Setembro de 2005 (Diário de Campo)

A expressão “Vem cá, eu te conheço?” era utilizada pela personagem Laura (atriz Maria Clara Gueiros) do programa *Zorra Total* transmitido pela Rede Globo de Televisão. Segundo Sarlo (2000), viver em um estado de televisão faz com que o domínio e a utilização cotidiana das ferramentas televisivas (as maneiras de falar, as piadas, as personagens, os programas, etc.) assegurem aos indivíduos um certo tipo de *pertencimento*. Eu e a professora da situação não compartilhávamos a mesma cultura televisiva que as crianças naquele momento. Foram várias as situações registradas em que o domínio da linguagem da televisão fez parte do cotidiano da vida das crianças. Ao mesmo tempo, cabe lembrar que a linguagem televisiva, os significados, ícones infantis e artefatos que ela põe em circulação mudam o tempo todo, pois se caracterizam pela efemeridade, o que faz com que as crianças também mudem o tempo todo, mudem o jeito de falar, os personagens que imitam, os assuntos dos quais falam, os desejos que expressam, os interesses que têm, os artefatos que portam e o próprio corpo. Entre as mudanças contínuas relacionadas aos personagens midiáticos está a forma como nomeiam seus colegas e as pessoas com as quais convivem: “Vem cá Kelly Key”; “Meu irmão Bob Esponja vem me buscar”; “Ô Negra Li, olha aqui ó”. As crianças colocam apelidos, empregando nomes dos personagens ou ícones conhecidos e famosos que circulam na mídia. Cabe ressaltar que ao mudar de interesses, de artefatos, as crianças também mudam de grupos, como pretendo discutir na última seção deste capítulo. Bauman nos ajuda a pensar sobre esse contínuo estado de mudança vivido pelas crianças das escolas estudadas na condição líquido-moderna.

Os fluidos se movem facilmente. Eles “fluem”, “escorrem”, “esvaem-se”, “respingam”, “transbordam”, “vazam”, “inundam”, “borrifam”, “pingam”; são “filtrados”, “destilados”; diferentemente dos sólidos, não são facilmente contidos – contornam certos obstáculos, dissolvem outros e invadem ou inundam seu caminho. (BAUMAN, 2001, p. 8)

Ele afirma ainda que as “Descrições de líquidos são fotos instantâneas, que precisam ser datadas” (BAUMAN, 2001, p. 8). Se os líquidos assumem uma forma em um determinado momento e em outro já configuram uma outra – sendo que para

descrevê-los é necessário datar o seu “formato” – isso também parece acontecer com muitas das crianças das escolas estudadas. Em alguma medida, as crianças parecem possuir algumas características dos fluidos. É possível visualizar, no caso de B, suas diferentes “formas” ao longo dos anos de 2004 e 2005 (figs. 94 a 98):



Figura 94 – B tecnológica (celulares)



Figura 95 – B midiática usando a toquinha da Milky (Malhação)



Figura 96 – B *fashion*



Figura 97 – B dançando Ragatanga



Figura 98 – B funkeira

O interessante é que essa mobilidade (condição de possibilidade para as “mutações”) diz respeito à mudança de lugar (não ficam quietos, estão sempre se deslocando pelos espaços da escola), de visual, de prática, de grupo, de identidade, assumindo um caráter de contínuo movimento, provisoriedade e transformação. Quanto às diferentes “formas” que as crianças assumem, vale ressaltar a possibilidade de “trocar” de corpo¹⁹⁸ e de trocar de nome. No início do ano letivo de 2005 (segundo dia de aula), a professora do Jardim, ao fazer a chamada, atribui falta ao nome de M. D. da S. porque ninguém havia respondido quando fez a chamada. Depois perguntou para um menino que não havia sido chamado qual era seu nome e ele responde, sem hesitar, M. Ferreira da Silva. A professora, preocupada, pediu para o serviço de orientação procurar nas chamadas da secretaria qual era a turma daquele menino, pois seu nome não constava na chamada de sua turma. O serviço de orientação procurou em várias listas e não localizou o referido nome. Somente no horário da saída, quando a mãe veio buscar a criança e a professora perguntou seu nome completo, se soube que se chamava M. D. da S. e não M. Ferreira da Silva, o que possibilitou a localização da turma correta do menino. Depois, a professora contou a história na sala dos professores e, imediatamente, uma professora disse: “Mas claro, ele é parente da Maria do Carmo Ferreira da Silva”, referindo-se humoradamente à personagem central da novela *Senhora do Destino*, em transmissão pela Rede Globo de Televisão. Em pelo menos outras três situações, presenciei a troca de nome de crianças por nomes famosos na mídia. Uma delas foi quando, em meu primeiro dia na Escola C, sentei com um grupo de meninos que estava fazendo uma atividade de recorte e colagem. Perguntei o nome de cada criança do grupo. O último menino que me respondeu disse que seu nome era Clark. As outras crianças disseram que era mentira, que o nome dele era G. Ele então respondeu que seu apelido era G, mas seu nome era Clark; referindo-se ao personagem do *Superman* – Clark Kent. Larrosa (1994) discute que a experiência de si está constituída em grande parte pelo que

¹⁹⁸ As possibilidades de mutações do corpo serão abordadas na seção *A escola é o palco: a produção de corpos-espetáculo*.

narramos de nós mesmos. Ele diz que o sentido do que somos depende das histórias que contamos sobre nós mesmos e que tais histórias estão constituídas em relação às histórias que ouvimos. No caso dessas crianças, as “histórias” que contam sobre si próprias, sobre seus nomes, estão constituídas pelas histórias midiáticas da televisão e do cinema, as quais de alguma forma lhes dizem respeito e contribuem para comporem suas próprias histórias. Essas crianças enxergam a si próprias, constituem uma experiência de si, pelas histórias que lhes são contadas.

Não é apenas o nome das crianças que muda. Outra possibilidade é ser um e vários ao mesmo tempo. Esse é o caso de crianças que, quando solicitadas pela professora para desenhar o que gostariam de ser quando crescerem, fizeram mais de um desenho. Ao serem questionadas pela professora sobre o que haviam desenhado, disseram que, quando crescessem, seriam isso, aquilo e mais aquele outro. Bauman (2001) fala sobre este fenômeno contemporâneo ao afirmar que

Em vista da volatilidade e instabilidade intrínsecas de todas ou quase todas as identidades, é a capacidade de “ir às compras” no supermercado das identidades, o grau de liberdade genuína ou supostamente genuína de selecionar a própria identidade e de mantê-la enquanto desejado, que se torna o verdadeiro caminho para a realização das fantasias de identidade. Com essa capacidade, somos livres para fazer e desfazer identidades à vontade. Ou assim parece. (p. 98)

A seguir exponho o desenho (fig. 99) da menina que queria ser modelo (ao centro do desenho, desfilando em uma passarela), cantora (do lado esquerdo da passarela) e babá (do lado direito da passarela com um bebê). Quando a professora insistiu no questionamento se ela seria três coisas, ela novamente afirmou que sim, que seria modelo, cantora e babá.



Figura 99 – Modelo, cantora e babá (desenho de A, menina, cinco anos)

Parece que as crianças estão completamente imbricadas nos sistemas de significação e representação cultural quando se trata de alternativas de “escolha” de identidades. Na atividade há pouco relatada, a maioria dos meninos escolheu ser jogador de futebol, *funkeiro* ou pagodeiro e a maioria das meninas escolheu ser cantora, modelo ou dançarina de algum grupo como *funk* ou *Rebelde*. Quando A é questionada pela professora sobre ser uma dançarina de *funk*, ela respondeu: “a gente desce até o chão, a gente canta, a gente dança, a gente aparece na televisão, a gente canta no som¹⁹⁹ e ganha dinheiro”. Outra criança que havia feito a mesma opção disse: “eu vou rebolar, vou dançar “To ficando atoladinha”²⁰⁰, eu vou aparecer na televisão, eu vou dançar tudo que é música”. Parece que as crianças preferem possibilidades que conjugam *fruição*, fama e dinheiro. Bauman (2007) demonstra que, hoje em dia, os heróis e mártires já não são modelos seguidos porque tais modelos pressupõem o sacrifício, a dor e a postergação (no caso dos mártires para depois da morte) do prazer e da felicidade.

¹⁹⁹ Percebi que “Som”, no contexto da vila, diz respeito aos locais de entretenimento noturno que envolve música (som) e danças. Corresponde a expressões como *festa* e *balada* em outros grupos sociais.

²⁰⁰ Trecho da música de Mc Sandrinho intitulada *Bola de Fogo*. Disponível em: < <http://bola-de-fogo.lettras.terra.com.br/letras/359049/>>. Acesso em: 13 mar. 2007.

Os modelos que hoje são parâmetros, discute o autor, são as celebridades, pois elas materializam a expressão da satisfação imediata em uma sociedade em que se pode conseguir a felicidade por meios não-heróicos. Corroborando com isso, Schor (2004) menciona que uma pesquisa realizada com *tweens*²⁰¹ de setenta cidades de mais de quinze países descobriu que 75% dos entrevistados americanos queriam ser ricos e 71% queriam ser famosos. Penso que posso dizer que na contemporaneidade determinadas conjunções de saber e de poder produzem determinados modos de ser sujeito – famoso, visível, tecnológico e consumidor – que incitam as crianças das escolas estudadas para “[...] agir e operar sobre seu corpo e sua alma para permanentemente adequar-se aos princípios morais de sua época” (COSTA, 2007b, no prelo).

Como no caso da discussão entre meninos das escolas estudadas, e o desenho específico de um dos meninos, que demonstram o quanto o corpo é central para a possibilidade de se ter dinheiro, ser visível e ser “feliz”. Isto é, expressam a busca por estar em consonância com os próprios princípios morais de nossa época, apontados por Costa (2007b).

– Tu sabia que os modelos homens desfilam só de cueca e as mulheres só de calcinha, de biquíni. Ô P, tu não quer ser modelo?

P responde:

– Eu não, eu vou se jogador de futebol e *funkeiro*.

Escola A – Maio de 2006 – O primeiro aluno que fala é autor do desenho que segue (fig. 100) (Diário de Campo)

²⁰¹ Segundo Schor (2004) a categoria *tweens*, utilizada pelo *marketing* nos Estados Unidos, compreende mais ou menos as crianças do primeiro ano escolar até a idade de 12 anos.

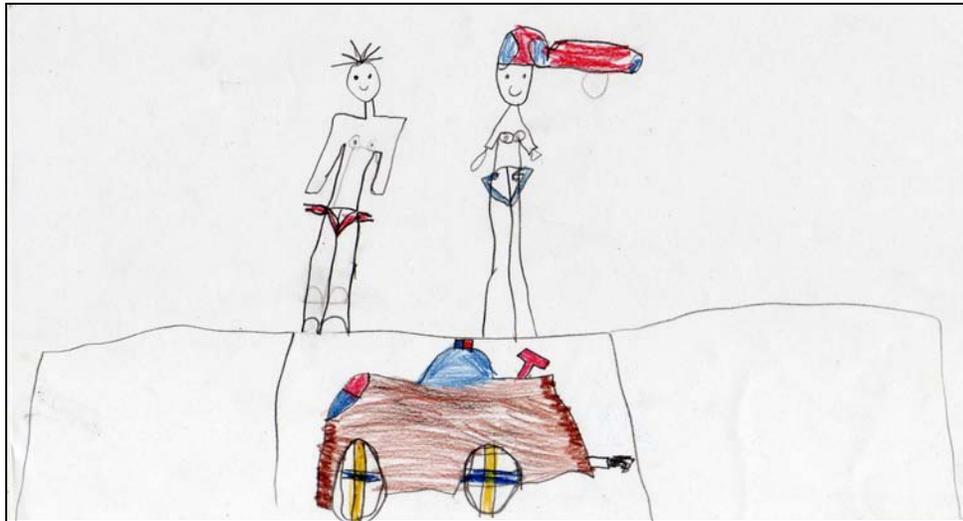


Figura 100 – Menino modelo de passarela (desenho de I, menino, seis anos)

Outra mudança constante diz respeito a seguir modas ou tendências do momento na forma de se vestir – uma prática existente já há algum tempo nas civilizações ocidentais. Usar a touquinha da *Milky* (figs. 101 e 102), personagem da novela *Malhação*, exibida diariamente pela Rede Globo de Televisão, foi uma das modas do ano de 2004, fielmente seguidas por muitas meninas e adolescentes das escolas, como podemos ver nas duas fotos que seguem:



Figura 101 – Touquinha da *Milky* 1



Figura 102 – Touquinha da *Milky* 2

Fazer álbum de figurinhas de personagens de programas televisivos ou de filmes (figs. 103 e 104), bem como ler as histórias correspondentes, são práticas cotidianas das crianças dentro do espaço escolar que também mudam o tempo todo. Como as demais, são como ondas avassaladoras e passageiras, configurando a própria cultura da descartabilidade. Isso nos faz pensar a respeito de uma das características do consumidor apontada por Bauman (1999a): a capacidade de esquecimento, de não manter o interesse em um determinado artefato ou prática por muito tempo. Ou seja, as crianças das escolas estudadas procuram usufruir ao máximo, da forma que podem, que conseguem, o que o momento presente oferece.



Figura 103 – Álbum X-Men



Figura 104 – Álbum de figurinhas

Nessas práticas que mudam o tempo todo, juntamente com objetos, desejos e identidades, as crianças parecem ser o próprio vírus mutante. Uma criança vai “contaminando” outra com determinadas práticas (como brincar com certos jogos, completar álbuns de figurinhas, cantar músicas de sucesso, consumir determinados ícones, alimentos ou produtos) aprendidas na mídia. É nesse sentido que elas são o próprio vírus que provocaria a “mutação” nelas mesmas e em seus colegas. Lipovetsky (2006) argumenta que vivemos uma epidemia das representações devido ao grande e variado número de representações que estão por todos os lugares e fazem parte da vida cotidiana. Afirma que o meio ecológico no qual as representações se propagam diz respeito a dois grandes conjuntos: “[...] as mentes

humanas e as redes técnicas de armazenamento, de transformação e de transmissão das representações” (LIPOVETSKY, 2006, p. 138). Além disso, o surgimento de tecnologias intelectuais, como a escrita e a informática, modifica os meios pelos quais se propagam as representações e se alteram suas formas de distribuição. Desse modo, parece que as crianças tanto recebem com facilidade as representações (como os *Rebelde*) quanto são suas multiplicadoras.

Quanto a essa capacidade viral, uma das preocupações que atualmente assustam as grandes marcas é que um *blogueiro* ou *orkuteiro*, que fica horas na internet, tem potencialidade para difamar uma marca com comentários que faz nos ambientes virtuais. Schor (2004) demonstra como as estratégias das indústrias que produzem para crianças estão carregadas de metáforas da guerra biológica como “enviar um vírus” e “marketing viral”. Ela também menciona outras expressões como: “[...] ‘converter [uma criança] em usuário’ (expressão da cultura das drogas), entregar os ‘glóbulos oculares’, e tornar-se *top of mind*” (SCHOR, 2004, p. 20).

Assustadoramente, mas de forma compreensível, esses termos, em alguma medida, também estão presentes no vocabulário e no modo de viver das crianças das escolas estudadas. Muitas relataram ficar por longo tempo na casa dos amigos que têm videogame para poder jogar. Aqui vale a descrição dos videogames de Sarlo (2000). Eles seriam caracterizados por um infinito periódico, de modo que, por mais que as crianças joguem, elas parecem nunca chegar ao fim. Outro exemplo é transcrito abaixo quando a própria criança se auto-definiu como viciada em jogos de carta, manifestando orgulho disso, e afirmando que era o melhor jogador e ninguém queria jogar com ele porque todos perdiam suas cartas.

Um menino chega para mim na hora do recreio e diz:

–Tira uma foto de mim me viciando.

Eu olho para ele com cara de espanto e pergunto:

– Como assim?

Ele me responde:

–Tira uma foto de mim jogando (se referindo a jogar bafo com uma enorme pilha de cartas dos personagens *Rebelde* que estavam em suas mãos) eu viro, sempre viro todas (se

referindo às cartas), daí todo mundo diz que eu sou um viciado. Ninguém quer jogar comigo (porque perdem as cartas). Eu tenho um bolo de cartas lá em casa.

Escola C – Dezembro de 2006 (Diário de Campo)

A narrativa desse menino e o vocabulário específico das estratégias de *marketing* há pouco relatadas nos remetem novamente para “[...] a historicidade e a contingência de nossas ‘idéias’ acerca de nós mesmos” (LARROSA, 1994, p. 44). O que o menino diz sobre ele próprio está relacionado a determinados mecanismos discursivos que estabelecem o que pode ser dito e como pode ser dito. Estabelecem, por exemplo, o que é ser criança, ser menino e principalmente ser viciado em uma prática específica (jogar bafo) e nos artefatos necessários para realizar essa prática (cartas do *Rebelde*). Ao mesmo tempo, o próprio menino assume determinadas posições de sujeito produzidas pelos discursos contemporâneos sobre ser consumidor, dizendo que é um viciado não só no jogo, mas também na aquisição de cartas para jogar.

3 – A escola é o palco – a produção de corpos-espetáculo

Um dos discursos mais comuns que podem ser ouvidos, tanto no campo educacional como na sociedade em geral, é que a escola está em crise²⁰². Embora esta seção não tenha por objetivo discutir a escola, interessa para esta tese considerar a existência de tais discussões, na medida em que elas colocam em pauta o papel e a função da escola no mundo de hoje, e um dos objetivos desta tese é visualizar como as crianças vivem a infância hoje dentro das escolas, esboçando novos jeitos de ser aluno.

²⁰² A crise da escola tem sido entendida, por vários autores, como a impossibilidade de contribuir para a realização daquilo que lhe atribui o mundo moderno. A escola, por exemplo, não tem conseguido garantir um futuro próspero tanto para os que por ela passaram e nela foram bem-sucedidos, atingindo o mais alto grau de escolaridade, quanto (e menos ainda) para os que nela foram mal-sucedidos. Se um dos objetivos da escola moderna era a civilidade, na contemporaneidade podemos colocar em questão tal objetivo, uma vez que vários de seus alunos matam, roubam e traficam, vivendo ativamente o mundo do crime. Como bem argumenta Arroyo (2003), “Aprender a ser humano é, sem dúvida, mais exigente para a pedagogia em tempos de globalização, de barbárie e exclusão” (p. 153).

Entre as discussões que abordam a escola no mundo contemporâneo, estão as apresentadas no livro *A escola tem futuro?*, no qual a pesquisadora²⁰³ entrevista conhecidos autores contemporâneos do campo da Educação no Brasil. A pergunta crucial que faz a eles é a que dá título ao livro. Os entrevistados, provenientes de distintas vertentes de pensamento, invocam diferentes relações e argumentos, permitindo entender sob diversos prismas a situação da escola na atualidade, bem como apontam possibilidades, dúvidas e riscos quanto a seu futuro. Arroyo (2003), por exemplo, diz que se a escola tem ou não futuro é algo que depende do que acontecerá com questões mais amplas na sociedade, como os movimentos sociais, o movimento democrático, a própria democratização do poder e das políticas e recursos públicos. Moreira (2003) também aponta para a necessidade de se discutir questões do âmbito mais amplo da sociedade (como as relacionadas à cultura – currículo da mídia, artefatos e pedagogias culturais, etc.), as quais podem colaborar para pensar questões mais específicas, como o currículo. Ele destaca que “[...] processos culturais bastante complexos [estão] ocorrendo fora da escola e afetando a escola” (MOREIRA, p. 62). Por sua vez, Veiga-Neto (2003a) opta por examinar como a escola se tornou o que é, considerando seu envolvimento com a sociedade em que está inserida, e argumentando que podemos entender melhor, através da escola, as transformações do mundo de hoje. Em meio às discussões, Costa (2003) também destaca que “[...] tudo que acontece na escola tem fios e tramas dentro e fora da escola. Esquecer isso, ou negligenciar isso, tem conseqüências sérias” (p. 71)

Podemos dizer que a situação da escola na atualidade integra a própria configuração do mundo atual, um mundo que tem um jeito das “coisas” acontecerem que é próprio destes tempos. Minha suspeita é de que se a escola não está mais cumprindo com as funções que lhe foram atribuídas na modernidade, ela acaba por assumir outras funções. Costa (2006d) aponta para as modificações que ocorrem em relação à escola no mundo contemporâneo.

²⁰³ Marisa Vorraber Costa desenvolveu a pesquisa *Perspectivas da escola no séc. XXI*, da qual resultou o livro *A escola tem futuro?*, (COSTA, 2004), cf. ref. bib.

Outro fenômeno que tenho observado nesta pesquisa é a gradativa transformação do território escolar, de uma espécie de centro focado no ensino para um centro de congregação não apenas de estudantes, mas de moradores de bairros, municípios, regiões, etc. (COSTA, 2006d, p. 192)

Se a escola parece negligenciar, em grande proporção, seu eixo principal – o ensino – e as crianças já não vão mais à escola exclusivamente por ela ser o lugar da aprendizagem, mas por ser um lugar de convivência, o que me parece estar acontecendo é que a escola assume um lugar importante em uma cultura que se caracteriza pela espetacularização. Penso que uma das tarefas que a escola vem desempenhando – não por escolha própria e sim porque as condições culturais do mundo de hoje assim a posicionam – diz respeito a ser um palco, um lugar para a *visibilidade*. Nas escolas estudadas, as crianças e jovens produzem seus corpos para serem vistos no “palco” escolar. A escola tem sido mais um dos lugares – junto com a internet, a mídia televisiva e tantos outros – onde é possível se tornar visível.

Dessa forma, a escola tem se constituído como lugar do espetáculo e espaço privilegiado para as crianças pobres sentirem-se seguras, *visíveis* e amadas. É para lá que elas vão diariamente, e é para expor nesse palco que produzem seus corpos espetacularizados, para que sejam vistos, apreciados ou estranhados. Um dos elementos que constitui um espetáculo, como já mencionei, é o público, pois, para que o espetáculo aconteça, é necessário que alguém o veja, aprecie ou critique. A escola parece ser o local privilegiado onde há algum tipo de público, sejam os pares (os próprios colegas, outros corpos-espetáculo), os professores e professoras, sejam os pais de alunos, os funcionários. Como argumenta Mirzoeff (2003), observar imagens (no caso o corpo das crianças) é uma experiência coletiva, como o cinema, e não uma atividade individual.

Ao mesmo tempo, esse palco escolar é cada vez mais utilizado para tornar visíveis determinados projetos e marcas de grandes corporações. Costa (2004) menciona em sua pesquisa como se desenvolveram alguns projetos em escolas

públicas, dentre eles o *Você Apita* e o *Tim Música nas Escolas*²⁰⁴, e discute como cada vez mais a escola se torna “Um espaço privilegiado de referência para as iniciativas de projetos do que tem sido denominado *sociedade civil organizada*” (COSTA, 2006d, p 192).

Esse funcionamento da escola como um palco está relacionado com as condições culturais do mundo de hoje, um mundo que, como já disse anteriormente, cada vez mais tem sido povoado por imagens (*outdoors*, televisão, Internet, livros, revistas, jornais, celular, marcas, etc.), compondo nossas experiências cotidianas com vivências de uma cultura intensamente visual. Essa cultura visual tem sido modificada, segundo Mirzoeff (2003), pelas transformações no universo visual (aquilo que se vê) e pela visualidade (os modos de ver e as tecnologias da visão – satélites, instrumentos da medicina, etc.).

As modificações nas tecnologias da visão, como as máquinas fotográficas embutidas em um celular ou o já referido *YouTube*, possibilitam que todos possam ser vistos, apreciados, percebidos, configurando a própria sociedade transparente já comentada no início desta tese. Essa cultura visual tem produzido, re-produzido, reinventado e transformado o mundo contemporâneo. Fontenelle (2002) argumenta que, em uma sociedade que se tornou midiática, as imagens que hoje se mostram pretendem ser consumidas e não apenas contempladas, como era o caso das imagens sacras. A autora argumenta que consumimos as imagens que nos são oferecidas para construirmos a nossa própria imagem, porque sabemos que “estar na imagem é existir” (FONTENELLE, 2000, p. 23). As imagens que passam por nós, e pelas quais passamos, atuam tanto na produção como na articulação e negociação de

²⁰⁴ *Você Apita* é um projeto de iniciativa da empresa *Fiat* em colaboração com organizações governamentais e não-governamentais que ocorreu em escolas públicas brasileiras durante os anos de 2002, 2003 e 2004. O projeto acontecia inserido nas aulas regulares de diversas disciplinas do ensino fundamental e médio e tinha como foco quatro temáticas: Direitos Fundamentais; Meio Ambiente; Questões de Convivência e Mobilidade. *Tim Música nas Escolas* é um projeto da empresa de telefonia *Tim* que iniciou em 2003 e está em vigor ainda em 2007, acontecendo em escolas públicas brasileiras em formato de oficinas de musicalização. Disponível em <http://www.fn.de.gov.br/home/index.jsp?arquivo=/escola_aberta/escola_aberta.html>.

significados. Elas produzem identidades, instauram verdades e constituem os sujeitos. Nesse sentido, a escola tem funcionado tanto como o palco por onde desfilam inúmeras imagens, como mostrei ao longo desta tese, que compõem uma cultura altamente midiática e de consumo, como por onde desfilam corpos-espetáculo. Parece que a escola, centrada em pedagogias da escrita e da oralidade, aos poucos se constitui como mais um lugar por onde circulam inúmeras pedagogias visuais que ensinam o que é visualmente desejável, o que é *in* e o que é *out* em termos de modos de produzir o próprio corpo.

Considero, assim como Mirzoeff (2003), a cultura visual “[...] como um lugar onde se criam e discutem os significados” (p. 24). Também pondero a proposição de Rose (2001) de que, ao se desenvolver um trabalho que considera a cultura visual, é necessário se examinar e interpretar imagens. Embora essa autora indique alternativas – metodologias visuais – no trabalho como o universo visual, ela diz que o êxito na interpretação das imagens depende também de um engajamento apaixonado com o que se vê. Desse modo, tomo o corpo das crianças das escolas estudadas como elementos visuais que compõem uma cultura visual. Os corpos das crianças e jovens das escolas têm sido produzidos para serem consumidos visualmente e, se muitas delas não podem expor a produção de seu corpo em comunidades do *orkut*, na televisão ou no *YouTube*, suas imagens podem ser consumidas pelo menos no ambiente escolar. No entanto, me parece que esses corpos passam por nós, assim como tantas imagens que nos passam, de forma que acabamos em muitas situações por vê-los sem enxergá-los. Cunha (2005) argumenta que “Hoje, o consumo visual participa intensamente do panorama cotidiano sem nos darmos conta dos significados inscritos nas imagens” (p. 45). Prestar atenção aos corpos das crianças pode nos fornecer elementos de como elas estão consumindo o mundo que aí está e de como elas estão se tornando sujeitos e sendo consumidas nesse mesmo mundo. Mirzoeff (2003) argumenta que a cultura visual é uma maneira de estudar a

vida cotidiana pós-moderna por meio da perspectiva do consumidor mais do que por meio da perspectiva do produtor.

Lembro-me de uma cena, registrada em uma das escolas estudadas, em que D (menina) mostra suas unhas para as colegas. Todas querem pegar na sua mão e sentar ao seu lado. Dizem que ela está linda e perguntam quem pintou suas unhas. Quando mostra para mim eu também faço elogios. No refeitório mostra para as funcionárias que servem o lanche, e essas, novamente, dizem que ela está linda. Na hora da pracinha, mostra para a professora da outra turma e recebe novos elogios. D buscava “público” para apreciar o espetáculo de seu corpo, já que suas unhas (fig. 106) estavam pintadas praticamente da mesma cor do anúncio que segue (fig. 105):



Figura 105 – Esmalte Fluorescente



Figura 106 – D e suas unhas

Um esmalte que brilha no escuro e na luz negra é um esmalte que pretende, no mínimo, chamar a atenção, pois é para ser visto mesmo no escuro, proporcionar espetáculo. Cabe então retomar um das teses de Debord (1997) de que o espetáculo consiste em uma relação social mediada por imagens e não é um conjunto de imagens. No caso dessa menina, ela própria era a imagem que produzia determinados relacionamentos, alterando, inclusive, a rotina escolar. Além disso, as

unhas são apenas mais um dos elementos que compõem uma imagem visual. Geralmente, elas combinam com a cor da roupa, os acessórios e, às vezes, até com a cor do cabelo (figs. 107 e 108).



Figura 107 – Esmalte azul – 13 anos



Figura 108 – Esmalte azul – 7 anos

Compor um visual diz respeito muitas vezes a reproduzir determinados personagens da mídia televisiva. Uma das professoras me contou que sua aluna de sete anos, em março de 2005, tinha pintado o cabelo de *pink*, estava com uma blusa, uma saia e uma sandália *pink* e contava para todos que ela era “a *Pink*”, referindo-se a uma das participantes do Big Brother Brasil exibido no início do mesmo ano. Novamente muitas meninas também queriam sentar ao lado da *Pink*, mexiam nos seus cabelos e queriam saber como fazer para pintar o cabelo da cor *pink*. Quando questionada pela professora sobre quem havia pintado seus cabelos, respondeu que ela e a prima haviam pintado o cabelo com papel crepom; uma pintou o da outra. Se o consumo é um dos marcadores culturais do nosso tempo, o corpo se apresenta como uma possibilidade – uma espécie de sub-eixo da cultura de consumo – de se inscrever nessa cultura. Produz-se o próprio corpo para que ele seja consumido

visualmente. Dito pelo próprio Bauman (2007) “[...] ninguém pode deixar de ser um objeto de consumo” (p. 18).

De acordo com Santos (1999), o corpo é produzido histórica e culturalmente.

O corpo passa de dado (pela “natureza”) para “massa moldável” aos mais diferentes projetos de constituição, “vendidos” pelas representações de corpo que circulam nos mais diferentes discursos que se apresentam para a constituição de nossas identidades. (p. 202)

Podemos dizer então que o corpo é produzido pelo seu tempo, adquirindo suas marcas, e que vivemos um tempo, em que a indústria da moda e seu império do efêmero (LIPOVESTKY, 2005) intervêm sobre e nos corpos. Um tempo em que aprendemos a ser sujeitos num corpo, não mais apenas através de instituições como Igreja, Família e Escola, mas através da mídia e do consumo, parte indissociável de nossa vida cotidiana. Assim, diariamente somos bombardeados por discursos e imagens de corpos na mídia impressa e eletrônica, que operam como pedagogias culturais, produzem sentidos e nos ensinam modos de sentirmos e vivermos nossos corpos. Como argumenta Santos (1999) corpo e identidade estão cada vez mais inseparáveis nos dias de hoje, em que se apresentam inúmeras possibilidades de nele intervir e, ao mudar o corpo, mudar também alguns aspectos de nossa identidade.

Quando Sarlo (2000) considera que, na contemporaneidade, o consumo se organiza em torno da valorização da juventude, destaca em relação ao corpo que diariamente são lançados produtos e procedimentos que pretendem intervir no corpo para, por um lado, adiar a velhice dos adultos e, por outro, antecipar a juventude das crianças. Tais produtos e procedimentos pretendem realizar no corpo uma metamorfose programada, prevista, desejada, produzida e imposta. Diferentemente do passado, quando o corpo era considerado como algo dado por Deus, atualmente os corpos são planejados a partir dos desejos expressos em uma tela de computador (vale lembrar o polêmico exemplo de Michael Jackson). Tais desejos são construídos para que sonhemos com objetos e procedimentos que possam transformar nossos corpos. Vivemos em um mundo em que as “novidades” de

consumo relativas ao corpo são praticamente diárias. Produtos e procedimentos são imediatamente substituídos pelas próximas “novidades”, também efêmeras, causando a sensação de que nunca estamos suficientemente “atualizados” quando o assunto é corpo. Isto é, em relação ao corpo temos a mesma sensação de incompletude e vertigem que temos em relação às incessantes novidades tecnológicas – como me referi no capítulo um desta tese. O apelo midiático e comercial institui modas relativas ao corpo que vão “da ponta do dedão ao último fio de cabelo” (anéis para os dedos dos pés e cabelos multicoloridos) aproveitando todo o “espaço comercial do corpo”. Na peça publicitária que segue (fig. 109), Gisele Bündchen, uma das modelos mais bem-pagas do mundo, expõe seu corpo espetacularizado; a sandália a ser vendida sequer aparece na imagem.



Figura 109 – Um corpo espetacular²⁰⁵

A modificação corporal é imposta pelos padrões de beleza e juventude produzidos nas sociedades ocidentais contemporâneas, fazendo com que as pessoas não meçam esforços para atingi-los. Várias crianças e jovens das escolas estudadas, por não terem condição financeira para colocar um *piercing* ou fazer uma tatuagem,

²⁰⁵ Disponível em: <<http://exclusivo.terra.com.br/interna/0,,OI660736-EI1118,00.html>>. Acesso em: 12 mar. 2006.

utilizam procedimentos doloridos e arriscados na incessante busca por satisfazer os desejos relativos ao corpo.

Eu furei em casa, eu furei na frente do espelho, tem que ser com um brinco de ponta, tem que desinfetar queimando a ponta no fogo, tem que pressionar o brinco contra o nariz bem forte. Daí tem que cuidar para não infeccionar, tem que passar sabão gaúcho. Não sai sangue, mas se alguém bate pode machucar. (Relato de C, menina, onze anos)

Escola B – Outubro 2005 (Diário de Campo)



Figura 110 – *Piercing* na sobrancelha



Figura 111 – *Piercing* na sobrancelha e no nariz

A afirmação de Moulhan (1998) nos ajuda a compreender isso: “Quando o consumo é o eixo e o motivo central de um projeto existencial, pode dizer-se que este se instala como ‘sentido de vida’” (p. 18). Para compreender esse fenômeno, pode-se também retomar o argumento de Baumam (1998), quando ele diz que a busca por prazer tolera um grau baixo de segurança. No caso da cena acima relatada, e também no que é mostrado nas figuras 110 e 111, o prazer diz respeito a colocar a imagem em consonância com outras imagens de seu tempo, mesmo que para isso se tenha pouca segurança, como disse a menina que colocou um *piercing* no nariz: “Daí tem que cuidar para não infeccionar, tem que passar sabão gaúcho. Não sai sangue, mas se alguém bate pode machucar”.

Dentre os procedimentos empregados para se tatuar, os que são utilizados por crianças de até nove/dez anos de idade são as tatuagens feitas com caneta esferográfica (fig. 114) – desenho inscrito sobre a pele – e as tatuagens coladas (fig.

115) adquiridas junto com algum produto como *chiclets* e salgadinhos. Crianças dessa faixa etária não usam *piercings* permanentes, mas relatei em meu diário de campo pelo menos três cenas de crianças da Educação Infantil que colocavam (e tiravam, sem perfurar) um brinco de argola no nariz para parecer um *piercing*. Já entre alunos maiores de dez anos é muito comum encontrar práticas em que colocam o *piercing* furando o nariz, ou outras partes do corpo, com um brinco. São práticas que ferem o próprio corpo. Usam uma agulha de costura, aquecendo-a e imergindo sua ponta em tinta de caneta para desenhar sob a pele (figs. 112, 113 e 117); usam um brinco ou um *clips* para perfurar a cartilagem do nariz ou do umbigo para colocar o tão desejado *piercing* (figs. 110 e 111).



Figura 112 – Tatuagem-ferimento1



Figura 113 – Tatuagem-ferimento2



Figura 114 – Tatuagem inscrita com caneta esferográfica



Figura 115 – Tatuagens coladas dos Rebeldes



Figura 116 – Tatuagem colada do Batman



Figura 117 – Tatuagem desenhada com agulha e tinta sob a pele

As tatuagens são utilizadas pelas crianças para promoverem espectadores, pois todos querem ver o Batman (fig. 116) ou os *Rebeldes* (fig. 115). Do mesmo modo uma camisa de Homem-Aranha, muito colorida e exibida em movimentos que imitam o personagem do filme, pode promover espectadores no ambiente escolar²⁰⁶. Também registrei um relato em que a “escola”, de alguma forma, “forneceu” as possibilidades para a realização dos desejos relativos ao corpo.

Estávamos, no recreio, conversando sobre a prática de colocar *piercings* em casa. Então uma criança apontou para seu colega e contou que ele havia conseguido e colocado o *piercing* na escola. Ele pôs aqui na sala (referindo-se ao *piercing* que o menino de dez anos tinha na sobrancelha). Ele fez assim, ele pegou um negocinho de botar no quadro (referindo-se a um alfinete com bolinha plástica colorida na ponta) e ele foi furando a pelezinha, depois ele fez (mostrando movimento com a mão) assim e furou tudo, ele não chorou. Saiu sangue? (eu perguntei). Um pouquinho (ele me respondeu). Perguntei se a professora não estava presente nesse momento e ele me respondeu que não, que ela tinha saído da sala. Mas que quando ela voltou todos contaram o que havia acontecido e ela imediatamente recolheu os alfinetes que ficavam no mural da sala.

Escola B – Novembro de 2005 (Diário de Campo)

Às vezes os alunos utilizam água oxigenada ou papel crepom para tornar os cabelos (des)coloridos de acordo com a moda do momento. Uma das grandes tendências de 2006, inspirada nos personagens da novela *Rebelde*, era pintar ou descolorir os cabelos (figs. 118, 119 e 120), ou então imitar o corte de cabelo de

²⁰⁶ A fotografia (fig. 124) é de um menino de uma turma de B30 (no ensino por ciclos de formação) e correspondente a uma quinta série no ensino por seriação. A professora de Artes foi me convidou para conversar com o menino que só desenhava o Homem-Aranha, tinha uma camisa do Homem-Aranha e fazia movimentos de Homem-Aranha, “roubando a cena” de suas aulas.

jogadores de futebol (fig. 121). O que me parece constituir o corpo das crianças das escolas, no mundo de hoje, diz respeito a um dos questionamentos de Sant'Anna (2001), de que se deseja virtualizar o corpo, metamorfoseá-lo – mudando formas, cores e funções – devido ao medo dramático de cair na insignificância e no anonimato.



Figura 118 – Cabelo *Rebelde* 1



Figura 119 – Cabelo *Rebelde* 2



Figura 120 – Cabelo *Rebelde* 3



Figura 121 – Cabelo a la Diego Tardeli – Jogador de futebol

Através das marcas inscritas nos corpos produzem-se determinados entendimentos sobre estar ou não inserido no universo de consumo, ser ou não ser consumidor. Assim como, ao longo do tempo, o corpo adquire marcas como as de fertilidade, de velhice, de situações específicas como doenças ou acidentes, nele hoje também se inscrevem marcas de ser consumidor. Quer dizer, uma marca que caracteriza o nosso próprio tempo.

Sant'Anna (2002), ao pensar na produção dos corpos contemporâneos, diz que uma tendência é:

[...] transformar todas as partes do corpo em imagens de marca e num *marketing* privilegiado do eu. Por conseguinte, o desejo de investir nas imagens corporais torna-se proporcional à vontade de criar para si um corpo inteiramente pronto para ser filmado, fotografado, em suma, visto e admirado [...] (SANT'ANNA, 2002, p. 106).



Figura 122 - Geração Pepsi ?



Figura 123 - Uma "prótese" como cabelo?



Figura 124 – Homem-Aranha



Figura 125 – Em dia de aula comum: visual para ser fotografado

Isso se confirma na "cara de felicidade" do menino-Homem-Aranha, visível na foto (fig. 124), assim como foi visível a sua satisfação em saber que seria fotografado e que apareceria em uma pesquisa universitária. O mesmo aconteceu com a menina

que fez questão de exibir sua tatuagem para que eu a fotografasse (fig. 122). Algo semelhante ocorreu nas situações relatadas no capítulo anterior em que, diante de uma câmera digital, todos queriam ser fotografados. Os corpos dos alunos pareciam estar sempre prontos para se tornarem visíveis, para se tornarem uma imagem espetacular. Roupas, calçados, acessórios e mochilas (figuras 126 a 133) confirmam a tendência apontada por Sant'Anna (2002) e também confirmam o que Bujes (2005b) chama de *outdoors* ambulantes.

O que nos aconteceu que nos transformamos em “outdoors” ambulantes? Em modelos não remunerados de corporações do entretenimento, de costureiros famosos, de marcas milionárias de cosméticos para as quais pagamos o privilégio de não só consumir os seus produtos, mas de alardear aos quatro ventos que o fazemos, divulgando nos nossos corpos a prova evidente de preferência? (BUJES, 2005b, p. 9)



Figura 126 – Sandália da Xuxa, tênis da Sandy



Figura 127 – Outdoor da Coca-Cola?



Figura 128 – Fita das “Poderosas”



Figura 129 – Fita da Barbie



Figura 130 – A teia compondo o corpo



Figura 131 – Moletom do *Pokémon*



Figura 132 – Produtos e visual Barbie



Figura 133 – Tiara *Hello Kitty*, *piercing* e brinco

As crianças das escolas estudadas vivem o império das imagens e se constituem como uma imagem, uma imagem composta por determinadas marcas, determinados ícones de corporações do entretenimento, como discute Bujes (2005b). Santos (2007) toma o corpo como superfície de inscrição. Tudo se inscreve nele, diz o autor. Desse modo, as crianças inscrevem em seus corpos determinadas marcas que remetem a determinados significados. Acredito que os significados a que essas marcas remetem possibilitam que essas crianças não sejam inscritas em um universo de pobreza – de falta, de dor, de tristeza. Não estou dizendo que as crianças inscrevam essas marcas com essa intenção, mas ao comporem seu corpo desse modo, acabam por se distanciar de muitos dos significados atribuídos à pobreza na

contemporaneidade. Por outro lado, também considero o estudo de Schor (2004), que descobriu que a maioria das crianças americanas acredita que suas roupas e as marcas delas descrevem quem elas são.

O interessante é que, ao mesmo tempo em que nos tornamos “outdoors” ambulantes de marcas, ícones e produtos (BUJES, 2005b), parece que em uma sociedade *individualista* as crianças começam a se tornar “outdoors” delas mesmas. Mirzoeff (2003) discute que muitos procedimentos relativos à imagem constroem a idéia de que as representações podem ser mais reais do que os próprios objetos. Nesse sentido, em um programa Domingo Legal, transmitido pelo Sistema Brasileiro de Televisão (SBT) no ano de 2005, jovens falavam e demonstravam uma nova tendência da prática de tatuagem: a “caricatuagem”. Essa prática diz respeito à inscrição de si (de sua caricatura) em si mesmo. Me parece que, de certa forma, foi isso que aconteceu com A (menina), que pediu para a sua mãe bordar a letra do seu nome em um vestido de verão (fig. 134). Também foi o que aconteceu com B, que solicitou que seu cabelo possibilitasse a inscrição de seu nome em si mesmo (fig. 135), ou como o menino B, que tatuou em seu braço a inicial do seu nome (figs. 112 e 113).



Figura 134 – A: promovendo emoções



Figura 135 – Eu em mim mesmo

Em conversa com o aluno, perguntei:

- B, quem cortou o teu cabelo?
- O Mineiro.

- Quem escolheu o jeito de cortar?
- Eu, eu escolhi o meu nome.
- Quem botou o brinco?
- O meu irmão, ele colocou uma batata atrás e furou.
- Furou?
- Furou com o brinco mesmo. Ele furou até o do D que é o filho dele. Ele (o irmão) tinha *piercing* também na barriga e aqui ó (mostrando a sobrancelha). Ele tirou porque ele levou um tiro no braço, ele operou o braço e a perna, tirou uma veia na perna. Ele tinha brinco também, teve que tirar tudo.

Escola A – Maio de 2005 (Diário de Campo)

Se considerarmos que “As imagens são capazes de suscitar aos poucos quase todas as emoções e paixões humanas, positivas e negativas, todas as emoções e paixões que as coisas ou pessoas reais que elas representam poderiam suscitar: amor, ódio, desejo, crença, prazer, [...]” (WOLFF, 2005, p. 19-20), talvez possamos pensar que a inscrição de si em si mesmo pode potencializar as emoções. Dito de outra forma, a imagem inscrita no indivíduo (a sua própria “imagem”) poderia suscitar tantas ou até mais emoções do que o indivíduo de carne e osso. Ao mesmo tempo, a inscrição de si em si mesmo compõe a própria imagem do indivíduo. Como no caso de A, com a sua letra inscrita nela mesma, ou como no caso de B com seu nome inscrito em si mesmo, que eram o centro das atenções e dos comentários no ambiente escolar. Não eram as crianças que produziam emoções, mas suas “imagens” inscritas em seus corpos.

Retomo aqui a idéia de que, na contemporaneidade, o corpo tem sido alvo de inúmeros investimentos, sendo passível de várias intervenções, ou seja, modificações que o transformam, marcam, diferenciam. A moda, a estética, cirurgias, adereços e tatuagens são algumas das possíveis intervenções que demonstram o quanto o corpo vem sendo invadido, ressignificado e investigado. É neste sentido que o corpo das crianças pode ser tomado com um texto inscrito em sua época. Crianças ainda muito pequenas manifestam “preocupações” com seus corpos inimagináveis ou inaceitáveis em outros tempos. Como no caso desta menina:

Estamos na pracinha. As professoras reúnem a turma pedindo que sentem nos bancos de madeira que ficam na sombra. A funcionária da cozinha passa com uma bandeja contendo

leite com Nescau e oferece para cada uma das crianças. Quase todas as crianças bebem o Nescau, colocam a caneca vazia na bandeja e novamente voltam para a pracinha. T (menina) permanece sentada, sozinha, com a caneca na mão ainda cheia de leite. A professora se aproxima e pergunta se T não gostou do Nescau e ela fica em silêncio olhando para a caneca por um bom tempo. Depois responde:

- Se eu tomar vai sair o batom.

A professora pergunta se ela trouxe o batom em sua mochila e ela responde que não. Então a professora diz que não tem problema se ela ficar sem batom. T, sem responder nada, toma o leite, coloca a caneca na bandeja e vai brincar.

Escola Assistencial de Educação Infantil - Agosto de 2004 (Diário de Campo)

Uma criança de cinco anos em dúvida entre comer – uma necessidade vital – ou ficar com os lábios pintados – uma preocupação estética: parece algo completamente fora da normalidade. Contudo, batons, esmaltes, perfumes e acessórios estéticos como brincos, anéis, colares, pulseiras, óculos de sol e presilhas para cabelo são uma constante, hoje, entre as meninas das escolas (figs. 136 a 141). Como não são todas as meninas que possuem esses objetos tão valiosos, a dona do esmalte, por exemplo, é rodeada por várias meninas na hora do recreio, no refeitório e durante o período de aula. Tais objetos constantemente são trocados, "Vamos trocar, tu me "dá" a sandália da Barbie e eu te "dou" o chinelo das Poderosas?", emprestados ou compartilhados – "Se tu não me emprestar o batom eu não sou mais tua amiga" e até mesmo roubados "Sora, eu deixei o meu batom na mochila e alguém roubou".



Figura 136 – Pintando as unhas na aula



Figura 137 – Pintando as unhas no recreio



Figura 138 – Batom



Figura 139 – Jóias preciosas



Figura 140 – Brincos grandes e coloridos



Figura 141 – Maquiagem a qualquer hora

Crianças muito pequenas demonstram preocupação antes de sair de casa sobre qual será o visual que apresentarão na escola. Um das professoras das escolas estudadas me contou que sua filha de quatro anos e meio de idade sempre escolhia a roupa para ir para a Escola de Educação Infantil. Disse que, se ela deixasse, a filha sempre queria ir de salto. E que naquele dia a filha tinha ido para a escola de bota e de vestido de prenda porque ela queria um vestido mais feminino. Disse também que para conquistar sua filha era só oferecer batom e quando ela incomodava muito na escola, a “tia” da creche dizia: H, vem cá que eu vou te mostrar meu batom novo.

São os corpos-espetáculo circulando no mundo das *visibilidades*, compondo a cultura de consumo altamente visual e, de alguma forma, “levando” esse mundo para dentro da escola.

4 – Borrando fronteiras – classe, gênero e geração

Demarcar fronteiras é algo que requer estabelecer diferenças. No entanto, como discute Cohen (2000), as diferenças são arbitrárias e flutuantes, mutáveis e não essenciais. Nesse ponto é importante retomar Bauman (1999b) quando ele afirma que a busca da ordem – estabelecer diferenças, classificar, nomear – caracteriza a própria modernidade. A modernidade, argumenta o autor, significa o horror à mistura (porque a mistura não forneceria subsídios pra prever como ir adiante) e a obsessão por separar. E é essa constante busca por separar, nomear, classificar, estabelecer diferenças que gera a *ambivalência*. Dito de outra forma, por mais que se procure encontrar um lugar para cada coisa, sempre há algo que fica fora de lugar, que não se encaixa em lugar algum ou que se encaixa em vários lugares ao mesmo tempo. Por essa razão, diz o autor, a *ambivalência* é a principal angústia da modernidade e o cuidado mais preocupante. Portanto, se a “[...] ambivalência é o próprio refugio da modernidade” (BAUMAN, 1999b, p. 23), pode-se dizer que vivemos um tempo em que têm sido produzidos muito mais “refugos”, muito mais coisas têm ficado de fora dos sistemas classificatórios. Se pensarmos em relação à infância, creio que existem muito mais crianças que não se enquadram nos sistemas classificatórios modernos, não “cabem” em lugar algum na ordem que é estabelecida ou “cabem” em vários lugares ao mesmo tempo, do que crianças que se localizam perfeitamente nas ordens estabelecidas, nas cartografias conhecidas.

Vivemos um tempo em que cada vez mais prevalece a mistura, em que as fronteiras que demarcavam as diferenças estão cada vez mais “borradas”, de tal modo que, como argumenta Cohen (2000), a nossa angústia, a nossa ansiedade é causada pela falta de diferença. Pode-se dizer, então, que a “falta de diferença” provém da própria “proliferação das diferenças”, o que é uma condição cultural, no mínimo, ambivalente. Silva (2000), ao se referir à tese de Donna Haraway, afirma que a simbiose entre homem e organismo impossibilita cada vez mais, no mundo

contemporâneo, separar aquilo que seria puramente do organismo daquilo que seria puramente máquina. Dessa forma “[...] a subjetividade diz respeito, sobretudo ao cruzamento de fronteiras: entre o humano e o não-humano, entre cultura e natureza, entre diferentes tipos de subjetividades” (SILVA, 2000, p. 19). Cohen (2000) afirma que o que é misto, polivalente, abala as fronteiras e a lógica binária do “isto ou aquilo”, e exige “[...] um ‘sistema’ que permita a polifonia, a reação mista (diferença na mesmidade, repulsão na atração) e a resistência na integração [...]” (p. 31), ou seja, exige um pensamento que se aproxima mais do “isto e aquilo” (COHEN, 2000). Acredito que a infância pós-moderna se instala na *ambivalência* – na medida em que é polivalente – minando o pensamento binário do “isto ou aquilo” e podendo ser isto, aquilo e mais aquele outro... Cada vez mais não é possível demarcar fronteiras fixas, e a diferença se faz muito mais pela falta de diferenças, pela proliferação das diferenças, pelo borramento das fronteiras, do que pelo estabelecimento de diferenças.

Ainda em relação a essa condição ambivalente – a qual engloba tanto a proliferação das diferenças quanto a “falta” de distinções – Lipovestsky (2005), ao estudar as modificações que ocorreram com os gastos em artigos de luxo, diz que na modernidade o luxo pretendia principalmente demarcar as diferenças de classe, e que na contemporaneidade, embora em certa medida ainda estabeleça tais distinções, ele está muito mais relacionado ao deleite, à satisfação, ao cuidado de si, à *fruição* e ao prazer. Desse modo, o luxo muitas vezes mistura estilos de diferentes grupos, diferentes categorias de objetos (artigos caríssimos com artigos muito baratos) e caracteriza-se pela mobilidade. Isso nos remete novamente para o consumo que se organiza muito mais em torno da busca por emoção, por sensações pessoais, por usufruir todas as delícias da vida – como pertencer a uma comunidade de significados – do que um consumo que pretende marcar a distinção social hierárquica ou marcar outras diferenças. Nesse sentido vivemos, em certa medida, o borramento entre as fronteiras do que se convencionou denominar de classe social, e a

infância também é vivida nessa dissolução de fronteiras. O que nos permite pensá-la, segundo os elementos que procurei desenvolver em seção anterior, como uma infância global. Encontramos portando as mochilas da Barbie, das Meninas Superpoderosas e do Homem-Aranha, tanto crianças de uma escola particular renomada da cidade de Porto Alegre freqüentada por estudantes de elevado poder aquisitivo (fig. 142), quanto crianças de escolas da vila onde este estudo foi realizado (fig. 143), mesmo que tais mochilas provavelmente sejam de artigos com preços bem distintos.



Figura 142 – Colégio particular de Porto Alegre²⁰⁷

²⁰⁷ Imagem retirada do jornal *Zero Hora*, 22 fev. 2005, segunda capa.



Figura 143 – Escola Pública Municipal pesquisada

Lipovetsky (2005), inclusive, argumenta que um dos maiores efeitos da mídia e da cultura consumista-individualista é que ela modificou a relação do indivíduo com as coisas e com o “necessário”. “Agora todo jovem acha normal ter acesso às marcas ‘descoladas’; o fascínio pelo consumo, pelas marcas e pelo ‘cada vez mais’ libertou-se das fronteiras de classe. À antiga ‘interdição’ ligada ao luxo sucedeu esta idéia: Luxo, por que não para mim?” (LIPOVESTSKY, 2005, p. 58). Ou seja, a *fruição* – uma das dimensões que caracterizam a cultura pós-moderna – é uma das condições que possibilita que as fronteiras sejam ultrapassadas, fragilizadas, borradas. Todos, inclusive as crianças pobres das escolas estudadas, buscam o prazer, o gozo, o deleite, a *fruição*, e essa busca não respeita “fronteiras”.

No início de 2006, a mãe de duas crianças das escolas estudadas conversou comigo dizendo que não sabia mais o que fazer, uma vez que suas duas filhas queriam que ela comprasse todo o material escolar dos personagens da novela *Rebelde*. Relatou que ela trabalhava fazendo serviços de limpeza apenas dois dias na semana e, para cada dia de trabalho, recebia R\$ 40,00, e que cada caderno dos *Rebeldes* custava R\$ 20,00. Em outra situação uma das crianças me contou que sua

mãe havia “pedido o nome emprestado”²⁰⁸ da sua tia para comprar uma bota da Barbie, já que o valor era alto e o pagamento seria efetuado em cinco parcelas. Na medida em que crianças de classes distintas parecem iguais, que as crianças pobres das escolas estudadas conseguem, de alguma forma, fazer parte da cultura do consumo, isso faz com que elas se distanciem, como já argumentei, de muitos dos significados sociais atribuídos à pobreza na contemporaneidade. Retomando o argumento de Bauman (2005) de que em uma sociedade na qual a norma é consumir os não-consumidores são vistos como seres que estragam a paisagem na qual estão, causam medo, porque seriam infelizes, perigosos e marginais, penso que se pode afirmar que muitas das crianças das escolas estudadas – ao portar os mesmos ícones do consumo, ao compartilhar os mesmos significados, os mesmos desejos e anseios de vida das crianças de outras classes sociais – deixam, em alguma medida, de ser o outro, o diferente, o amedrontador, o anormal. Costa (2006d) também relata em sua pesquisa realizada em escolas públicas de periferia freqüentadas por crianças e jovens das camadas mais pobres da população que foi surpreendente observar como tais alunos se pareciam com jovens aburguesados, adotavam o seu visual, seus trejeitos, suas condutas e suas preferências. “A estética cultural do pós-modernismo subverte as chamadas estratificações de classe, as marcas da distinção, a suposta pureza!” (COSTA, 2006d, p. 180).

Aqui retomo a condição ambivalente de que nos fala Bauman para ressaltar que ao mesmo tempo em que crianças de classes distintas parecem iguais – seja pela cultura unificadora da mídia, seja pela cultura de consumo que as aproxima – essas mesmas crianças carregam as marcas da distinção das classes as quais pertencem. A primazia do acesso a determinados artefatos em voga na mídia do momento, a qualidade, originalidade e autenticidade desses artefatos, entre outras questões, indicam o tempo todo o tipo de consumidor que se é (cidadão de primeira ou de

²⁰⁸ Prática comum entre as famílias das escolas estudadas. Quando uma pessoa não tem comprovação de renda para ter crédito em uma loja, ou quando já está na lista de devedores, ela pede o nome “emprestado” para um parente, um vizinho, um amigo e às vezes até para a pessoa que lhe oferece trabalho.

segunda classe?) e mantêm as crianças das escolas estudadas em seus “devidos” lugares: crianças pobres.

É importante destacar que esse borramento das fronteiras (mesmo que tal borramento não configure mais do que o tempo de uma performance) ocorre em duplo sentido, uma vez que é a busca pela *fruição* que prevalece. Tanto as crianças das classes populares passam a ter acesso a bens e mensagens que antes eram específicos de outras classes economicamente mais privilegiadas, quanto as classes mais privilegiadas passam a compartilhar dos mesmos bens e mensagens que antes eram específicos das classes desfavorecidas. Ao analisar este fenômeno em sua pesquisa, Costa (2006d) invoca Frederic Jameson quando este argumenta que

[...] as tecnologias foram cruciais no apagamento das antigas fronteiras entre a alta cultura e a assim chamada cultura de massa ou comercial, contribuindo para a proliferação e ampla circulação e consumo de textos culturais populares, que exercem um enorme fascínio sobre imensos contingentes, delineando um novo gosto por uma certa paisagem que era vista como ‘degradada’ e brega”. (p. 180)

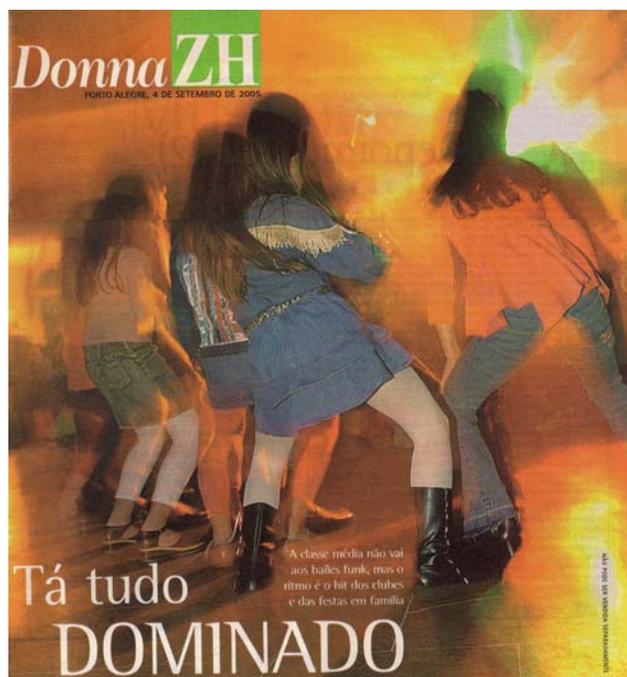


Figura 144 – *Funk* na festa infantil da classe média²⁰⁹

²⁰⁹ Imagem retirada do jornal *Zero Hora*, 4 set. 2005. Caderno *Donna ZH*, p. 1.



Figura 145 – *Funk* na festa da escola

No ano de 2005 em que o *funk* foi um dos estilos musicais mais cantados e dançados pelas crianças e jovens das escolas estudadas (fig. 145), circulou também pelas camadas economicamente mais privilegiadas da população infantil (fig. 144). Como diz a própria letra “O Funk do meu Rio se espalhou pelo Brasil/Até quem não gostava, quando viu, não resistiu”²¹⁰. A letra dessa música, a prática do *funk* nas escolas estudadas bem como outras práticas efêmeras relatadas nas seções anteriores, nos remetem para a *flexibiliade* e a *volatilidade* na forma de viver das crianças, uma vez que, como diz a própria música, *até quem não gostava quando viu não resistiu*. Em um mundo em que tudo muda muito rapidamente, artefatos, sentimentos e relacionamentos pessoais são fugazes; *fruir*, ter prazer, é algo que se quer para hoje. Desse modo, resistir a um estilo musical, por exemplo, pode significar a perda da oportunidade de viver momentos efervescentes de extremo prazer porque, em poucos instantes, esse estilo pode já não mais estar associado aos significados que faziam dele algo especial, e as pessoas que o dançam podem já estar fazendo outras coisas, dançando outros estilos. Realmente, quando finalizo esta tese, o *funk* já não concentra o interesse das crianças.

²¹⁰ Música “Glamurosa” de MC Marcinho. Disponível em: <<http://www.allthelyrics.com/forum/lyrics-translation/11424-help-please-translate-in-german-or-english.html>>. Acesso em: 18 maio 2007.

Embora eu concorde com Yúdice (2004) de que “[...] é a diferença e não a homogeneização que difunde a lógica prevalecente da acumulação” (p. 50) e que as estratégias de mercado se utilizam das diferenças para promover o consumo, creio que cada vez mais a exploração comercial (no caso o *funk*) do que era uma diferença acaba por promover uma espécie de homogeneização cultural e a própria “dissolução” da diferença inicialmente explorada. Isso não significa que as diferenças deixem de existir. No caso do *funk*, dançado conjuntamente por pessoas de distintas classes sociais, gêneros, idades e raças, as diferenças continuam ali no momento de dançar *funk* mas parecem não importar.

Em relação ao consumo infantil, são muito comuns os investimentos no sentido de promover/explorar as diferenças relativas aos gêneros. Ellsworth (2001) nos fala sobre como os filmes são produzidos para serem endereçados para determinados segmentos da população, e eu tomo como demonstração disso o filme infantil *Os Incríveis* (fig. 146), que pretende “atingir” os meninos, acionando sua energia para o consumo.



Figura 146 – Consumo e Gênero²¹¹

²¹¹ Imagem retirada do jornal *Zero Hora*, 10 nov. 2004, p. 22.

No caso das escolas estudadas, também é muito freqüente a distinção dos gêneros por meio do consumo de determinados ícones e artefatos. Nesse sentido é importante lembrar que o gênero, como diz Scott (1995), “[...] não apenas faz referência ao significado da oposição homem/mulher; ele também o estabelece” (p. 92). Nas escolas, os corpos de crianças e jovens estampam personagens que parecem ser direcionados para grupos de meninas e outros para grupos de meninos. Meninos usam tênis do Seninha, camisetas do Homem-Aranha e jogam *Beyblade*. Os significados que são construídos em torno desses ícones, principalmente por meio da mídia, dizem respeito a força, aventura, velocidade, agilidade, etc. Já as meninas mostram acessórios, roupas e calçados da Barbie, da *Hello Kitty*, das Meninas Superpoderosas, com colorido que ressalta o rosa e o brilho. São imagens que expressam e valorizam o cultivo da beleza recorrendo a consagradas “marcas” ou signos associados ao feminino.

As marcas de gênero também aparecem nos desenhos feitos pelas crianças. Em uma situação, um menino havia desenhado um carro vermelho, luxuoso e potente com um homem dirigindo. Na porta do carro estava escrito *Hott Wills*, uma marca famosa de carrinhos de brinquedo. Quando elogiei o seu desenho, o menino me disse que se eu quisesse ele desenharia um carro para mim e traria no dia seguinte. Quando recebi o desenho, confesso que fiquei decepcionada, pois havia imaginado para mim um carro com o mesmo *design*, vermelho e potente, mas o que recebi foi um carro cor-de-rosa, delicado e provavelmente portando um motor que não deve fazer barulho. O desenho do carro que recebi encontra-se no anexo XVI.

Entendo que a constituição dos gêneros não é linear, nem apresenta uma regularidade, assim como não é finalizada ou completada em um dado momento (MEYER, 2003). Desse modo pode-se dizer que os corpos são generificados, entre outros elementos, pelas marcas que a cultura neles inscreve. Tais marcas são produzidas pelas condições históricas, sociais e culturais de cada época. Nas cortes européias do século XVII e XVIII, por exemplo, alguns corpos, inclusive masculinos,

eram marcados por riquezas (perucas, jóias, etc.), buscando a identificação com a aristocracia (SANT'ANNA, 2002). Já na contemporaneidade temos a indústria da moda atuando na produção de marcas – entre elas marcas de gênero – para os corpos. Os investimentos em “marcas” que podem de alguma forma dissolver as fronteiras de gênero são mais lucrativos e interessantes porque podem atingir um número bem maior de consumidores. Costa (2007c) assinala que, por um desses fenômenos inexplicáveis do endereçamento, a novela *Rebelde*, inicialmente destinada ao público adolescente, atraiu também as crianças. Isto é, constituiu-se um produto que, de certa forma, foi capaz de dissolver as fronteiras de idade e ampliar a gama de consumidores. Kehl (2005), ao falar da televisão comercial, diz que ela precisa se dirigir ao maior número de pessoas, e que as imagens utilizadas promovem, de certa forma, a dissolução das diferenças.

Em relação aos alunos e alunas das escolas estudadas, seus corpos são compostos, como já referi, em sua grande maioria, por artefatos que promovem a identificação com o masculino ou com o feminino. Ao mesmo tempo, as infinitas possibilidades de consumo que o mundo contemporâneo oferece começam a promover a utilização de artefatos que eram eminentemente pertencentes a um gênero (anéis para meninas, por exemplo), pelo gênero oposto (no caso os meninos que usam anéis, brincos, pintam as unhas, etc.), produzindo outros significados, seja para os artefatos, seja para quem os usa.



Figura 147 – Unhas compridas1



Figura 148 – Unhas compridas2

Pensar o gênero implica entendê-lo enquanto um processo que não diferencia apenas homens de mulheres, mas também homens de homens e mulheres de mulheres (LOURO, 2001). Parece que a utilização de artefatos e práticas que eram eminentemente tidas como do gênero feminino passam a ser apropriadas pelos meninos das escolas estudadas justamente no intuito de se diferenciar de outros meninos e de se inscrever nas ondas da mídia. Essa prática acaba também, em alguma medida, por borrar as fronteiras entre os gêneros. Meninos que usam anéis em vários dedos, tornozeleiras, pintam as unhas e o cabelo, produzem uma outra forma de ser menino em que as preocupações e os cuidados com o corpo são centrais. De certa forma esses meninos estão em “sintonia” com um mundo no qual a centralidade do consumo se organiza em torno da estética, da beleza, do estilo e da visibilidade.

No final do ano de 2005, a “onda”, a moda do momento era usar pulseirinhas de silicone coloridas (figs. 149 a 152). Tanto meninas como meninos, de várias idades, portavam várias pulseiras nos braços e tornozelos. Essa “febre” se caracterizou pela grande quantidade de pulseiras que cada indivíduo portava. O fato de meninos e meninas usarem essas pulseirinhas indistintamente causou estranhamento por parte de professores. Uma professora inclusive reclamou: “Já não bastavam os anéis, brincos e *piercings*, agora os guris vão começar a usar pulseiras também!” Novamente lembro que a busca por prazer, pela *fruição*, por fazer parte do mundo das *visibilidades* acaba, de certa forma, fazendo com que a demarcação permanente e vigilante do gênero deixe, em alguma medida, de ser central.



Figura 149 – Pulseiras 1



Figura 150 – Pulseiras 2



Figura 151 – Pulseiras 3



Figura 152 – Pulseiras 4

Em pesquisa realizada na Internet, descobri que essas pulseiras de silicone – embora mais largas e com palavras escritas – surgiram com a finalidade de, através de sua venda, arrecadar dinheiro para ajudar causas sociais, como é o caso das vítimas do *tsunami*, no início de 2005, ou de instituições que alertam para a prevenção do câncer de mama. No entanto, quando perguntei para as crianças e jovens das escolas de onde “vinham” as pulseiras que estavam usando, eles não sabiam dizer. Diziam que todos estavam usando, que até tinham visto uma personagem da novela *Malhação* com elas, e achavam que isso estava relacionado com as pulseiras que usavam, mas que na novela a pulseira era diferente. Quer dizer, a prática do uso das pulseirinhas parecia provir da própria cultura de consumo, não tendo relação direta com as promoções da mídia. Usava-se as pulseiras porque todo mundo estava usando. Algo parecido com o fenômeno que ocorre com os livros *Best-*

sellers: vendem bem porque estão vendendo bem. Parece-me que, de algum modo, essas milhares de pulseirinhas que circularam pelas escolas durante o ano de 2005 conseguiram apagar muitas diferenças e abranger uma massa indiscriminada de pessoas. Kehl (2005) argumenta que

São essas imagens (ainda quando sejam construídas com palavras) que apelam a um conjunto indiferenciado de pessoas, anulando as diferenças pela via das identificações e apagando o lugar e as condições de sua enunciação. Imagens enunciadas por “ninguém” e dirigida a “todos” são hoje o principal produto da cultura de massas. (p. 237)

O que começa a acontecer com muitas das crianças e jovens das escolas estudadas é uma preocupação central com o consumo e com o corpo, com todos os prazeres que ele pode oferecer, acabando por relegar a um segundo plano, como já mencionei, as preocupações em marcar as diferenças de gênero. Um exemplo disso seria o caso das meninas que utilizam produtos direcionados a meninos, compondo seu visual com a roupa da *Hello Kitty* e o caderno do Batman (fig. 153), ou como J (menino, nove anos) que usa o cabelo com franja, liso e compridos até a cintura (fig. 154). Ele afirmou que até não se importava em ser confundido com uma menina, mas que fica irritadíssimo quando alguém puxa ou arranca seu cabelo:



Figura 153 – Batman e *Hello Kitty*



Figura 154 – Menino com cabelo comprido – por que não?

Quando eu nasci eu era bem careca, eu vi na minha foto que eu tenho lá. Quando eu tinha seis anos eu fiz uma promessa, daí quando eu tinha oito eu cortei. Quando eu comecei a estudar eles puxavam meu cabelo, me chamavam de guriuzinha. Meu colega pegou a tesoura na aula de artes e cortou um pedaço do meu cabelo. Depois eu deixei crescer de novo, minha mãe insistia muito, meu pai não gosta até hoje. Quando eu vou no campo até que eu jogo bem. Daí eles dizem que a guriuzinha tá dando um olé. Daí eu digo: guria não, guri. Quando eu cortei, eu não gostava, eu odiava quando ele cortou [se referindo ao pai], ele ia falar comigo eu não queria papo com ele. Minha mãe insistiu, insistiu até que ele concordou com ela de deixar crescer de novo. Todo dia a minha mãe senta na cadeira e vai catar [querendo dizer catar piolho]. Eu sempre peço pra minha mãe comprar um negócio da Avon, tipo um perfume que dá brilho no cabelo. Daí passa água e deixa secar. A maioria das vezes que eu brigo no colégio é por causa do meu cabelo. Eu odeio quando puxam o meu cabelo, eu até aceito desaforo. Olha aqui ô [mostrando as pontas do cabelo] de tanto que puxam o meu cabelo já tá tudo repicado. Eles puxam, fica tudo repicado. Eu vivo na Direção por causa do meu cabelo.

Escola A – Junho de 2006.

Dentre os prazeres relatados por J está a constante *visibilidade*, pois os produtos específicos para cuidados com o cabelo, e a constante atenção recebida de sua mãe que “cata piolho todos os dias”, apontam para isso. Como diz Lipovetsky (2005), uma vida que se organiza em torno do consumo está muito menos preocupada com o que os outros vão pensar e mais direcionada a viver experiências inéditas, de ter momentos privilegiados, de dar-se prazer, enfim, à própria *fruição*.

Ao mesmo tempo, retomo o uso das pulseirinhas de silicone, cujos usos distintos que as crianças e jovens faziam delas por vezes contribuía para desestabilizar o binarismo masculino/feminino e por outras acabava por reforçá-lo. Cohen (2000) inclusive diz que “O difícil projeto de construir e manter as identidades de gênero provoca uma série de respostas ansiosas por toda a cultura [...]” (p. 35). Em muitos casos os usos que meninos e meninas faziam das pulseiras eram muito semelhantes, mas em muitos casos, eram bem distintos e diretamente relacionados à identificação de gênero. Por exemplo, as meninas trançavam as pulseirinhas fazendo cintos para colocar em seus quadris, e os meninos as trançavam para que se tornassem chaveiros. As pulseirinhas eram comercializadas em pacotes fechados e muitos meninos acabavam comprando pacotes que continham pulseirinhas cor-de-rosa. Muitos deles usavam inclusive as pulseiras cor-de-rosa, argumentando que isso

os tornava igual aos outros meninos: “*todos os guris estão usando*”, diziam eles. Outros diziam que usavam as cor-de-rosa porque achavam legal, *fashion*. Também havia os que trocavam as pulseiras rosa por outras cores, argumentando que a cor rosa não era parte do gênero ao qual ele pertencia: “*eu não sou menina para usar rosa*”.

Cabe considerar aqui que para Louro (2001), as identidades de gênero seriam as formas pelas quais os sujeitos se identificariam histórica e socialmente como masculinos e femininos. Em relação a uma certa dissolução das fronteiras de gênero, foi muito comum ouvir professoras reclamando de meninas ainda muito pequenas que jogam futebol, se envolvem em disputas, falam palavrões e assumem comportamentos historicamente tidos como de meninos, ou então comentarem que “fulana” parece um menino e “ciclano” parece uma menina, ou dizerem que, se não fosse pelo nome, não se poderia saber se era menino ou menina.

Uma outra dissolução de fronteiras que tem constituído a infância das crianças que vão à escola no mundo contemporâneo diz respeito à geração. Como se pôde observar, até agora tenho tratado de infância e de crianças sem definir a idade dos sujeitos sobre os quais falo. Além disso, tenho mostrado, ao longo da tese, fotografias de crianças pequenas, maiores, de sujeitos que poderiam ser classificadas como pré-adolescentes, adolescentes e até jovens. Minha opção por não demarcar a faixa-etária do que chamo de infância pós-moderna diz respeito a vários fatores. Um deles é o de que, como argumenta Sarlo (2000), o que pode ser entendido por juventude (ou infância) em uma época histórica pode já não ser considerado juventude (ou infância) em outro momento histórico. A autora cita que os dirigentes da Revolução Cubana se reconheciam como jovens e que, tendo a mesma idade, os líderes da Revolução Russa de 1917 não eram considerados jovens. Não é a idade que “define” a juventude ou a infância, mas os entendimentos, os significados, as práticas que estão a elas relacionadas. Dessa forma, penso que um dos modos de entender a infância contemporânea é justamente considerando o borramento entre as fronteiras de geração.

Retomando o caso das pulseirinhas de silicone, elas tiveram tamanha abrangência que podíamos encontrar crianças muito pequenas, bem como jovens e até mesmo seus pais, usando-as. Essa é uma cultura do consumo (não apenas de bens materiais, mas principalmente de significados) que opera de tal forma que não é mais possível dizer o que seria específico de uma geração ou de outra. Outro exemplo seria o visual composto pelo uso de correntes por meninos (figs. 155 a 158) e *piercings*, usados tanto por meninos quanto por meninas²¹², portados por crianças muito pequenas, por jovens que estavam concluindo o ensino fundamental e pelos adultos de suas famílias.



Figura 155 – Correntes 1



Figura 156 – Correntes 2

²¹² Esse visual é muito utilizado pelos *funkeiros*. Na novela *Cobras e Lagartos*, transmitida pela Rede Globo de Televisão, em 2006, o personagem Foguinho usava uma corrente grossa com um cifrão de metal pendurado. Também é muito comum jogadores de futebol famosos portarem esse tipo de corrente, mas em ouro maciço.



Figura 157– Correntes 3



Figura 158 – Correntes 4

Observa-se que na mídia cada vez mais tem sido comuns imagens de crianças de salto alto, maquiadas, de terno, portando e usando celulares, com *piercing*²¹³, dando conselhos ou discutindo com seus pais. Crianças são o centro de comunicações publicitárias que pretendem vender desde fermento para bolo até aspirina, vestem-se como adultos (figs. 159 e 160) e efetuam “atos de compra” como se fossem adultos. As crianças dos artefatos midiáticos preocupam-se com o estilo das roupas que vão vestir, usam com desenvoltura a Internet, escolhem o que vão consumir e convencem as outras crianças de que aquele produto foi feito especialmente para elas. Imagens desse tipo circulam na mídia o tempo todo, constituindo a identidade infantil consumidora, promovendo crianças consumidoras em potencial.

²¹³ Um exemplo de crianças com *piercing* encontra-se no anexo XVII.

Figura 159 – Trio idêntico²¹⁴Figura 160 – Iguais?²¹⁵

Por outro lado despontam – e aqui me refiro a algo que pode ser observado tanto na mídia como na vida cotidiana – adultos assistindo a desenhos infantis, consumindo brinquedos e alimentos endereçados à crianças, vestindo-se como garotinhas com as saínhas da Darlene²¹⁶ ou com as roupas do Homem-Aranha (camisetas, tênis, etc.). Alguns adultos também moram na casa dos pais até os trinta ou quarenta anos e usufruem ao máximo a dependência financeira, não assumindo responsabilidades. Isto é, parece que muitos adultos também estão vivendo algo que parece ser da (a) infância.

Um novo termo tem sido usado para o público adulto que consome produtos e ícones infantis: eles seriam os chamados *Kidults*. Segundo Rossi (2007), esse é um mercado de consumidores em expansão, e entre os produtos que consomem “[...]”

²¹⁴ Jornal Zero Hora, 5 ago. 2004.

²¹⁵ Jornal Zero Hora, 31 maio 2004.

²¹⁶ Personagem que usava saias curtas com babados, na novela *Celebridade*, transmitida pela Rede Globo de Televisão no ano de 2004.

estão aqueles com imagens e personagens como a *Moranguinho*, a *Hello Kitty*, a *Betty Boop*, *Barbie* [...] que estampam cadernos, fichários, meias (em tamanho adulto), bolsas, pulseiras, relógios, porta-jóias, chaveiros, porta-retratos, almofadas, enfim, uma série de diferentes produtos” (p. 44). Um exemplo de adultos que consomem produtos infantis encontra-se no anexo XVIII.

Nesse sentido é importante retomar a idéia de Lipovestsky (2004a) de que uma das dimensões do consumo contemporâneo é a reconsideração e renovação do passado com fins comerciais. Nesse caso o que se oferece aos adultos, em tamanho adulto, são ícones da mídia que fizeram parte de suas infâncias de forma que, ao consumir esses produtos, consumirão também memórias, reminiscências. Tal estratégia impulsionadora para a formação de *Kidults* acaba também por abranger as crianças contemporâneas. Quer dizer, o processo de fazer ressurgir, por meio de adultos, ícones de sucesso do passado, como a *Moranguinho*, acaba por atingir também as crianças contemporâneas, uma vez que se estabelece uma rede de troca entre adultos e crianças, pois muitas vezes os *Kidults* são pais que compram para seus filhos produtos com ícones que fizeram parte da sua infância. Por outro lado, as crianças contemporâneas (seus artefatos, principalmente os filmes) também configuram o universo de consumo dos *Kidults*. Lipovestsky (2004a) diz que cada vez mais as empresas lançam produtos de cunho saudosista para viver os tempos de antes. Como no caso de uma das professoras, a qual alugou a fita dos *Smurfs* para ver com sua sobrinha porque esse desenho animado de televisão havia feito parte da sua infância e ela gostava muito dele. No entanto, para sua surpresa, no momento inicial do filme, sua sobrinha perguntou se a fita estava estragada. Essa pergunta foi feita porque a criança achou o desenho muito lento, uma vez que ela estava acostumada com desenhos atuais que se caracterizam pela velocidade, simultaneidade de acontecimentos e uma estética bem diferente daquela utilizada nos *Smurfs*.

Enfim, parece-me que cada vez mais as crianças estão se (con)fundindo com adultos, e os adultos se (con)fundindo com crianças nas infinitas possibilidades de

consumo que o mundo contemporâneo nos oferece. Ao analisar um comercial de televisão, Postman (1999) nos mostra que hoje em dia considera-se desejável que a mãe não pareça mais velha do que a filha. Adultos e crianças cada vez mais compartilham produtos, marcas, gostos, estilos de ser e de vestir. Compartilham o *Estilo Iguatemi* (fig. 159), o estilo de quem usa *piercing*, o estilo de vestir (figs. 161 e 162) ou o estilo de quem disca via *Embratel* (fig. 160). Postman (1999) nos lembra que “Garotos de doze anos agora usam ternos nas festas de aniversário, e homens de sessenta anos usam *jeans* em festas de aniversário” (p. 142). Kincheloe (2001) também afirma que “As crianças estão agindo como adultos e os adultos estão agindo como crianças” (p. 74). Essa fusão dos universos também se dá na televisão, a qual transpõe limites de idade, como no caso de programas para adultos que são vistos por crianças e programas para crianças que são assistidos por adultos.

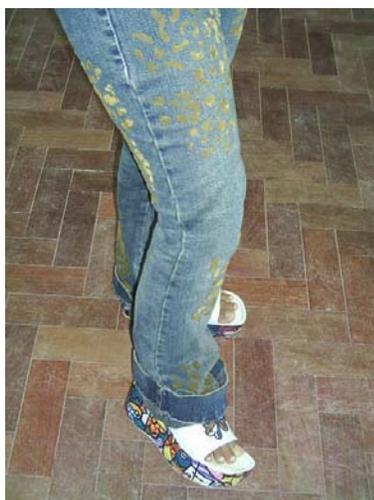


Figura 161 – F em seus 9 anos



Figura 162 – Quem sou?

Informações que outrora diziam respeito apenas ao mundo adulto – sexualidade, violência, morte, doenças – são compartilhadas, principalmente por meio da televisão, por crianças ainda muito pequenas, jovens, adultos e idosos. Como diz Postman (1999) “[...] não afirmo que no passado as crianças ignoravam completamente os assuntos do mundo adulto; nunca, porém, desde a Idade Média,

as crianças souberam tanto sobre a vida adulta como agora” (p.111). As fronteiras entre o que seria ou não “próprio” da infância e “próprio” do mundo adulto se desvanecem. Um exemplo disso é a cena que segue, envolvendo o que, no passado, dizia respeito a um dos “segredos adultos”.

Estávamos sentados em um banco do lado de fora da escola. Esperávamos que os familiares responsáveis pelas crianças viessem buscá-las. Ao se aproximar um carro, um dos meninos de quatro anos me perguntou:

– É o teu namorado?

Respondi:

– Não, é meu marido.

Então ele perguntou:

– Vocês transam?

Fiquei surpresa com a pergunta e queria me certificar até que ponto ele sabia o significado da palavra transar. Então perguntei:

– Como assim, transam?

E ele me disse:

– Vocês beijam na boca!

Devo dizer que eu, aliviada, respondi que sim.

Escola Assistencial de Educação Infantil – Setembro de 2004 (Diário de Campo)

O fato de eu ficar surpresa, assustada, e a própria cena como um todo, podem ser analisados por diversos ângulos. Contudo, trago aqui apenas um fragmento da definição de criança pós-moderna trabalhada por Steinberg e Kincheloe (2001) “As crianças pós-modernas não estão acostumadas a pensar e agir como criancinhas que precisam da permissão do adulto para tal” (p. 34). Eu não havia permitido que aquela criança conversasse comigo sobre aquele assunto, mesmo assim ele conversou e, inteligentemente, ao ver minha reação, disse que transar era beijar na boca. “A informação adulta é incontrolável; agora, a criança vê o mundo como ele é (ou pelo menos como é descrito pelos produtores de informação corporativos)” (STEINBERG e KINCHELOE, 2001, p. 34). Costa e Liborn (2005) apontam como o uso do telefone celular pelas crianças tem promovido uma forma de vida infantil que não depende do universo adulto. Pelo telefone celular as crianças têm acesso a músicas, sites, vídeos e podem compartilhar assuntos que dizem respeito a urgências emocionais no exato momento em que eles acontecem. As autoras comentam como o uso dos

telefones celulares tem promovido o desaparecimento da infância como uma fase de dependência, de insegurança e de ignorância.

Através de ícones e imagens, a mídia é capaz de promover significados que interpelam tanto crianças, como jovens e adultos. Essa dissolução de fronteiras de gerações também diz respeito ao modo de falar e manifestar emoções. Crianças das escolas estudadas, inclusive as que freqüentavam a Educação Infantil, em várias situações usaram uma linguagem cheia de gírias, inclusive pornográficas, usualmente tidas como própria de jovens e adultos não pertencentes ao universo infantil:

- A casa dele é fu meu!
- Vou te contar um coisa. Tá ligado?
- É tri bala! (Diário de Campo)

Além dessas expressões, um vocabulário repleto de xingamentos com palavras de baixo calão, tidas como típicas de jovens e adolescentes, afloram em momentos de briga e de extrema emoção²¹⁷. Minha perplexidade diante do domínio de um vocabulário e de vivências usualmente tidas como específicas de outras faixas-etárias parece ser uma das atitudes mais comuns entre nós, professoras (es), como no caso da cena que segue:

Expliquei minha pesquisa para a professora da turma de Educação Infantil e disse que não estaria presente o tempo todo para fazer a coleta de dados e que as suas narrativas sobre o que poderia vir a observar também me serviriam. Na semana seguinte, logo que eu cheguei na escola, ela disse que tinha uma coisa para me contar, para a minha pesquisa, e que achava que tinha entendido sobre o meu trabalho. Então ela contou:

- O I (menino) chegou na escola outro dia, nem me disse bom dia, e sabe o que que ele disse? "*E aí malandragem, qual as nova? Que que tu conta?*" (Imitando a voz do aluno) Mais ou menos isso. O meu queixo caiu lá embaixo, olhei tão feio pra ele. Eu disse: "*Bom dia, né?*" Ele não me respondeu mais nada e foi pendurar a mochila. Ele vive cantando essas músicas assim, sabe aquela *Só as cachorras*, e tem uma outra nova agora que ele canta bem assim *Eu te uso você me usa então tira a minha blusa*, não sei o que até de

²¹⁷ Embora seja constrangedor transcrever esses xingamentos, considerei que não poderia me eximir dessa tarefa uma vez que o seu uso tem caracterizado a infância vivida pelas crianças das escolas estudadas. Alguns dos xingamentos são: pau-no-cu, caralho, puta, vagabunda, porra, filha-da-puta, galinha, vai rodar a bolsinha na esquina, tua boca tá cheia de pentelho, etc. Quanto a esse último, um menino de oito anos me explicou que este xingamento diz respeito ao ato sexual oral em que a pessoa, ao praticá-lo, ficaria com a boca "cheia de pentelhos".

manhã então tira minha calcinha. (Cantando). Bah, cada coisa que ele canta, e tá sempre batucando.

Escola B – Agosto de 2005 (Diário de Campo)

Cada vez mais crianças muito pequenas comportam-se como se fossem adolescentes ou jovens. Segundo Sarlo (2000) esse desejo por ser jovem, ou parecer jovem, diz respeito ao fato de que a infância já não proporcionaria uma base adequada para a felicidade, e a juventude comportaria a vantagem de trazer à cena a sexualidade ao mesmo tempo em que não é preciso arcar com as responsabilidades de uma vida adulta. “A infância quase desapareceu, encurralada por uma adolescência precocíssima. A primeira juventude se prolonga até depois dos 30 anos. Um terço da vida se desenvolve sob o rótulo de juventude, tão convencional quanto quaisquer outros rótulos” (SARLO, 2000, p. 30).

Para finalizar esta seção considero que, se “Um mundo ordeiro é um mundo no qual ‘a gente sabe como ir adiante’ (ou, o que vem a dar no mesmo, um mundo no qual sabemos como descobrir – com toda certeza – de que modo prosseguir) [...]” (BAUMAN, 1999b, p. 10) no mundo pós-moderno não existe uma única ordem, prevalece a ambivalência, a polivalência, e é cada vez mais difícil estabelecer uma ordem onde parece já não haver fronteiras. Parece que cada vez mais crianças-aluno e novas práticas culturais adentram nossas escolas causando-nos inquietações, desestabilizando-nos e incomodando-nos, porque, de certa forma, já não é mais possível classificá-los e enquadrá-los segundo uma determinada cartografia consagrada.

5 – Camiseta do Batman, mochila dos *Rebeldes*, tênis do Homem-Aranha – o novo uniforme escolar?

Em um passado não muito longínquo, nossas escolas²¹⁸ eram povoadas por crianças e jovens que trajavam uniformes determinados pelas instituições escolares.

²¹⁸ Utilizo a expressão “nossas escolas” para promover a possibilidade de reflexão e não como tentativa de totalização. Não pretendo dizer que todas as escolas brasileiras no passado configuravam-

Também podemos, ao mencionar o uso de uniformes, nos remeter a outras instituições, como as militares. No geral o que se pretendia era que os indivíduos “encarcerados” se tornassem uni-formes, padronizados, igualados e dentro da norma. O uso de uniformes pretendia (e ainda pretende) facilitar o manejo e o controle dos corpos na busca por discipliná-los, considerando que “A disciplina é uma anatomia política do detalhe” (FOUCAULT, 1997, p. 120). E dentre os detalhes na busca por disciplinar os corpos, regulamentava-se o que era apropriado ou inapropriado, decente ou indecente através da padronização do uso de cores, tecidos, modelos e tamanhos dos uniformes escolares. Ao mesmo tempo, podemos pensar que os uniformes possibilitam que os indivíduos sejam esquadrihados de tal modo que rapidamente é possível identificar o lugar de cada indivíduo dentro da instituição. Isso pode ser pensado, por exemplo, associando o uso de determinados uniformes a determinados espaços dentro da instituição, ou seja, o próprio quadriculamento do espaço e dos indivíduos, como diria Foucault (1997). “Cada indivíduo no seu lugar; e cada lugar, um indivíduo” (p. 123). Pode-se citar como exemplo os uniformes militares, cujas insígnias tanto indicam a patente do indivíduo que as usa – sua hierarquia – quanto indicam o seu lugar (físico e social) dentro da instituição.

Dussel (2000), em seu estudo sobre o uso de uniformes escolares na Argentina, argumenta que a vestimenta converte os corpos em signos legíveis, ligando os indivíduos a sistemas de significação. O uniforme escolar faz com que o indivíduo que o usa seja identificado e tratado como parte de um sistema mais amplo. Vestir o guarda-pó branco na Argentina era motivo de orgulho porque significava pertencer a um grupo que pretendia a mobilidade social (DUSSEL, 2000). Podemos considerar, assim, que o uso de uniforme escolar tanto uniformiza quanto distingue. De acordo com a autora, nos Estados Unidos da América, em um contexto de medo, criminalidade e insegurança, a implantação do uso de uniformes escolares pretendia

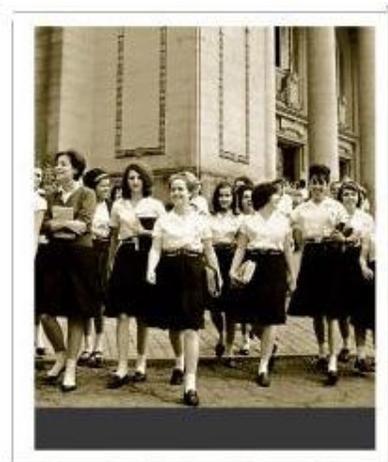
se da forma como as configurei neste texto. Ao mesmo tempo também não tenho a intenção de declarar que esse tipo de escola não exista mais na contemporaneidade.

diferenciar os que estavam na escola dos prováveis jovens criminosos que ficavam nas esquinas da cidade.

Um dos motivos da implantação do uso de uniformes na Argentina era promover a homogeneidade em um sistema de ensino que pretendia uma educação igual para todos. No entanto, não foi possível, como demonstra Dussel (2000), apagar as marcas sociais que se fizeram presentes através dos sapatos, das roupas cobertas pelos guarda-pós e dos materiais escolares utilizados por cada estudante. Corazza (2004) também problematiza a pretensão de eliminar as diferenças através do uso de uniforme escolar. Para a autora, o uniforme é mais uma das ilusões da humanidade de diminuir, e de preferência eliminar, as diferenças.

Tal ilusão faz com que acreditemos que, por vestir um uniforme, ficamos todos iguais, como se a maneira de vesti-lo, a costura, os tecidos, os acabamentos pudessem ser os mesmos [...] como se fosse possível confeccionar um uniforme absolutamente idêntico ao outro. (CORAZZA, p. 55)

O uso de uniforme escolar é uma das formas de produzir a identidade coletiva dos estudantes. Através dele, proporciona-se a sensação de estar dentro, de fazer parte, de ser aceito e de estar incluído em um grupo de estudantes. Quem já vestiu um uniforme escolar provavelmente já experimentou, em algum momento, o interessante e agradável sentimento de pertencer a uma comunidade escolar específica.



Normalistas do Instituto de Educação de Minas Gerais em 1963: época de prestígio

Figura 163 – Normalistas²¹⁹

As lembranças de minhas melhores e piores vivências escolares, hoje interpretadas por mim como educadora, se vestem de blusa em algodão branco e saia de pregas em casimira cinzenta – o uniforme de minha escola. À parte as críticas que lhe dedicava, o fato é que essa roupa pertencia só a mim e a meus colegas, diferente daquela usada no cotidiano familiar, identificava-se com meu mundo social, sem meus familiares. (ANABUKI, 2006)

Poderia continuar abordando, analisando e discutindo as justificativas, intenções e funções do uso dos uniformes escolares, considerando que na contemporaneidade, uniformes ainda se fazem presentes em muitas escolas brasileiras. Isso pode ser visualizado na fotografia de uma das escolas estudadas (fig. 164).



Figura 164 – Dois uniformes?



Figura 165 – Tic-Tac em dia de aula comum

Cabe considerar que essa fotografia (fig.164) diz respeito a uma escola que não utiliza o uniforme escolar diariamente. As crianças foram vestidas com os “aventais”

²¹⁹ Disponível em: <<http://eaprender.ig.com.br/gestao.asp?RegSel=84&Pagina=4#materia>>. Acesso em 30 jun. 2006.

porque saíram da escola e foram até o centro da cidade para assistir a uma peça teatral. A análise dessa imagem poderia centrar-se, por exemplo, no uso dos “uniformes-aventais” com intenções de homogeneidade, apagamento das diferenças, fácil identificação no espaço, nesse caso, no espaço público do centro da cidade, e busca de uma identidade escolar. No entanto, o que me interessa na imagem da figura 164 diz respeito a um outro tipo de uniforme que também proporciona uma certa homogeneidade: as meninas vestem as calças cor-de-rosa da Barbie e usam tic-tac²²⁰ (fig. 165) nos cabelos. Há aqui dois tipos de identificação: uma escolar (“uniformes-aventais”) e outra de *pertencimento* ao “grupo da Barbie”.

Considero que, na contemporaneidade, a paisagem escolar tem incorporado artefatos e ícones da mídia que acabam por compor um novo tipo de uniformização dos escolares. Seus corpos são padronizados não mais apenas por uniformes impostos por instituições. Eles tornam-se parecidos porque necessitam, porque desejam isso. Desejos semelhantes constantemente inventados e alimentados pela mídia e pela cultura de consumo acabam por imprimir aos corpos marcas similares. No entanto, embora possamos interpretar o ocorrido no passado e o que acontece presente como processos de uniformização “escolar”, seus significados são ambivalentes, se aproximam e se distanciam. Se aproximam, no sentido de que ambos são práticas que buscam a identificação; e se distanciam na medida em que os significados que promovem a identificação são distintos. Também se distanciam porque a *fugacidade* e a busca de *visibilidade* compõem esses novos uniformes “escolares”, enquanto os antigos eram *permanentes* e pretendiam a *discrição*.

Retomando novamente os argumentos de Bauman (1999a) em relação ao consumo, as sociedades atuais engajam seus membros pela condição de consumidores, faz parte da produtividade desse tipo de sociedade tornar o maior

²²⁰ Tic-tac é o nome de um adereço para cabelo pequeno e comercializado em quantidade (uma dúzia, duas dúzias, etc.). As pessoas geralmente usam tic-tacs de várias cores e modelos, como no caso da figura 165 feita na mesma escola. O uso de tic-tac foi uma moda avassaladora durante alguns meses do ano de 2004 nas escolas estudadas.

número de pessoas potenciais consumidores. Desse modo, parece-me que, como já mencionei, os desejos relativos ao consumo são produzidos em todos, e quem não consegue realizar o “seu” desejo é considerado “anormal” na era do consumo.

No início de 2004, não ser um “anormal” nas escolas estudadas requeria possuir um *Yu-gi-oh*. Já no final desse mesmo ano, essa condição era ter e jogar *Beyblade*. Em 2005, usar as pulseiras de silicone e dançar *funk*. No início de 2006, significava possuir a mochila dos *Rebeldes*, pintar o cabelo ou completar o álbum com as personagens da novela. O que presenciei foi a busca incessante, incansável e em certa medida inatingível – devido à efemeridade – pelo *pertencimento* proporcionado por determinados artefatos e práticas. O que une os alunos nessa uniformização – de roupas, estilos, artefatos, desejos, etc. – é justamente a possibilidade de diferir dos outros ao mesmo tempo em que buscam a semelhança.

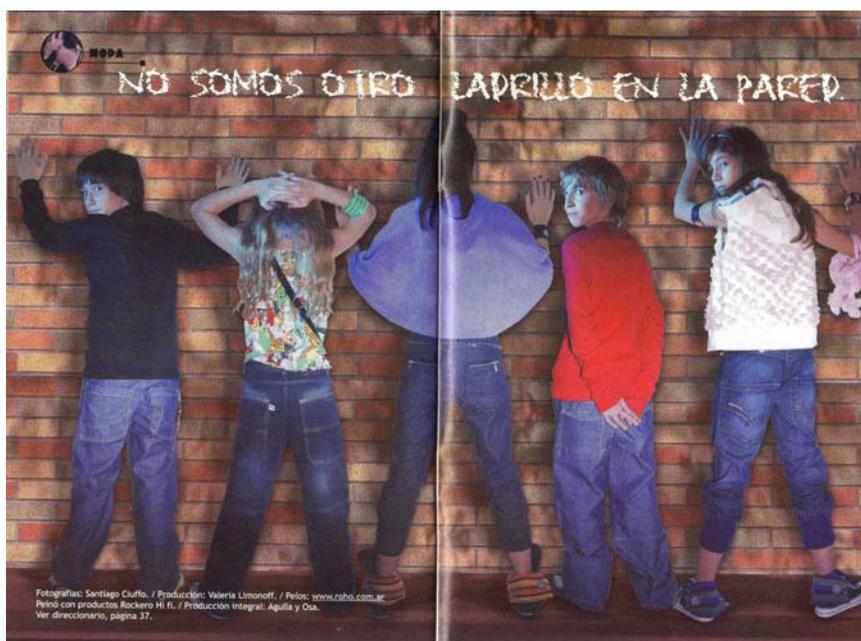


Figura 166 – Igual e Diferente²²¹

²²¹ Trata-se da revista: *Pri! La primera revista porteña para chicos y padres*. Buenos Aires, maio 2005, ano2, n.8.

A busca pela diferenciação parece ser, inclusive, uma das características do nosso tempo, na qual impera o *individualismo*, como na comunicação publicitária de moda infantil (fig. 166) publicada em uma revista para pais e filhos na Argentina. “Em um tempo de individualismo galopante, afirma-se a necessidade de destacar-se da massa, de não ser como os outros, de sentir-se um ser em exceção” (LIPOVETSKY, 2005, p. 52). Através da moda, no caso dessa comunicação publicitária, as crianças evitariam ser apenas mais um tijolo dentre tantos, pois ela proporcionaria a diferenciação, a *individualização*. Ao mesmo tempo, “Parece que agora diferenciar-se é tão importante quanto identificar-se”, como diz Costa (2006d p. 191), e isso gera sentimentos ambíguos de desejar pertencer, ser igual e ao mesmo tempo diferente. Vivemos em uma época em que as coisas, as pessoas, podem ao mesmo tempo ser/conter algo e o seu contrário. Um exemplo disso, já mencionado, é o café descafeinado, pois busca ser igual, ser café, mas ao mesmo tempo diferente: um café sem cafeína. Parece que esse breve exercício com o café descafeinado pode, de alguma forma, nos ajudar a pensar sobre como as crianças das escolas estudadas procuram ser iguais, mas ao mesmo tempo diferentes, através dos constantes e incessantes processos de busca por *uniformização* e *diferenciação*.

Recorrendo ao conceito de *comunidade* de Bauman (2003a), pode-se dizer que a uniformização ocorre por meio de um aspecto que difere e é mais importante do que outros. É o que o aluno tem de diferente que o une aos que têm a mesma diferença, “apagando-se” nesse processo outras diferenças. No caso das escolas estudadas, como já citei anteriormente, encontramos tanto meninos muito pequenos usando brincos, correntes e *piercings*, quanto adolescentes e jovens, borrando as diferenças entre as fases da vida. As pulseiras de silicone usadas tanto por meninos quanto por meninas relegaram a um segundo plano as diferenças de gênero entre os que pertenciam à “comunidade das pulseirinhas”. Ao mesmo tempo, o que une os alunos de modo a promover o borramento das fronteiras é algo superficial que logo se dissipa no ar. Cabe retomar Jameson (2004) para argumentar que a proliferação de

imagens e artefatos promovem o esmaecimento do afeto, fazendo com que mantenhamos vínculos superficiais com eles, o que é a própria condição para os descartarmos. Desse modo, na medida em que a ligação entre os alunos (“comunidade das pulseirinhas”) ocorre por meio de artefatos descartáveis, os vínculos que se estabelecem entre eles também se caracterizam pela superficialidade e a conseqüente descartabilidade.

Segundo Bauman (2001), uma das modificações substanciais do mundo contemporâneo diz respeito ao abandono pelo Estado de sua função de maior provedor de segurança, certeza e garantias. Em um contexto de *instabilidade* e insegurança, uma das possibilidades que as pessoas têm buscado para suprir o que era função do Estado é pertencer a uma comunidade. Para o autor, o que a palavra *comunidade* evoca “[...] é tudo aquilo de que sentimos falta e de que precisamos para viver seguros e confiantes” (BAUMAN, 2003a, p. 9). Se no passado *pertencer* à comunidade escolar significava, entre outros fatores, o uso do uniforme escolar, na contemporaneidade parece-me que a sensação de segurança e *pertencimento* dentro da escola ocorre através de outros fatores. Em um mundo em que poucas coisas são fixas, em que quase tudo se desloca e muda, em que temos a ininterrupta sensação de insegurança, os alunos vivem a constante e incessante busca por uma comunidade que cada vez mais é uma comunidade de consumidores. Costa (2006d), argumenta que hoje uma comunidade de consumidores é “[...] regulada pelo princípio do prazer imediato, da descartabilidade e da volatilidade” (p. 188), assim sendo, o *pertencimento* a esse tipo de comunidade é um *pertencimento fugaz*.

O ponto de partida, o sentimento recíproco e vinculante para a união e a uniformização dos estudantes é o entendimento que compartilham sobre os significados dos artefatos que utilizam. Esse entendimento é promovido não mais por instituições como a escola, mas pela mídia e pelo consumo. É o entendimento que faz com que os estudantes permaneçam unidos e uniformizados mesmo que seja durante um tempo relativamente curto. Eles não precisam negociar ou acordar sobre

o uso do “uniforme do Homem-Aranha” (figs. 167 a 170): os significados do personagem já são compartilhados. “O entendimento [...] não precisa ser procurado, e muito menos construído: esse entendimento já ‘está lá’, completo e pronto para ser usado – de tal modo que nos entendemos ‘sem palavras’ e nunca precisamos perguntar, com apreensão, ‘o que você quer dizer?’” (BAUMAN, 2003a, p. 15).



Figura 167 – Homem-Aranha 1



Figura 168 – Homem-Aranha 2



Figura 169 – Homem-Aranha 3



Figura 170 – Homem-Aranha 4

Cabe considerar que o entendimento possibilita que os alunos permaneçam unidos, apesar de todos os fatores que os separam; possibilita que não sejam estranhos entre si. É esse entendimento compartilhado de significados que faz com que, no contexto da vila onde as escolas estudadas estão localizadas, não tenha

importância, como já referi, usar um tênis rasgado do Homem-Aranha, contanto que ele seja do super-herói e esteja investido dos atributos desse personagem da mídia. Os sentidos compartilhados e, principalmente, a posse de determinados artefatos que materializam esses sentidos promovem o *pertencimento* a uma comunidade.

Ao contrário dos uniformes do passado, que deveriam persistir no tempo, esse tipo de uniforme contemporâneo tem um tempo de vida bastante *efêmero*. Isso ocorre porque os objetos de desejo do mundo de hoje são cada vez mais *descartáveis* e os entendimentos e significados são *provisórios*. Estar em uma comunidade, diferentemente do passado, não é garantia de permanecer nela durante um longo tempo. A incessante busca dos estudantes em pertencer ao grupo que se diferencia requer tanto a capacidade de adquirir rapidamente quanto a de substituir suas aquisições pelas próximas novidades que serão postas em circulação, isto é, a própria *flexibilidade* e *volatilidade*. Hoje o que está em evidência é o Homem-Aranha, mas amanhã pode já não ser. A busca por pertencer é incessante. Nunca está completa a tão esperada segurança que só o *pertencimento* pode oferecer. Pertencer é sempre uma batalha constante e a única garantia de pertencimento é a *presentificação*: pertencer no momento presente porque no dia seguinte essa comunidade pode já não mais existir.

Segundo Bauman (2001), a ilusão de compartilhar não dura muito mais do que o tempo de uma performance. Parece-me que a força desses uniformes “escolares” não está na possível duração, como os uniformes do passado, e sim na sua precariedade, no seu futuro incerto, na sua *fugacidade*. De tal forma que se os alunos não tiverem tal uniforme agora, nesse instante, talvez nunca mais possam pertencer a essa comunidade de existência *instantânea*. Desse modo, esses uniformes podem unir os alunos hoje a uns, amanhã a outros, diferentemente do passado, quando os uniformes uniam sempre aos mesmos os indivíduos que os usavam.



Figura 171 – Disney 1



Figura 172 – Disney 2



Figura 173 – Tênis Hot Wheels 1



Figura 174 – Tênis Hot Wheels 2

Além disso, os uniformes do passado estabeleciam hierarquias. Se pensarmos nos uniformes militares, ou até mesmo em alguns tipos de uniformes escolares, podemos dizer que o valor dos indivíduos estava na hierarquia indicada por meio do uniforme que usavam, como as já citadas insígnias militares que marcam a patente, o grau hierárquico, do indivíduo que as porta. Esses novos “uniformes” que povoam as escolas como febres passageiras mas avassaladoras parecem não possuir hierarquias. O jogo da vantagem não se faz “[...] entre o ‘maior’ e o ‘menor’, mas entre o mais rápido e o mais lento” (BAUMAN, 2001, p. 215). Está em vantagem, têm valor, a criança ou jovem que mais rapidamente identifica e se uniformiza de acordo com a diferença, que é mais importante do que qualquer semelhança. Mais do que controlar corpos, esses uniformes controlam a velocidade com que os desejos de consumo e de pertencimento são modificados e substituídos.

De forma interessante e intrigante, um dos uniformes “escolares” utilizados no ano de 2006 pelos alunos das escolas estudadas é muito parecido com os uniformes escolares convencionais, mencionados no início desta seção: o uniforme do grupo *Rebelde* (figs. 175 e 176):



Figura 175 – Grupo *Rebelde* na Televisão²²²



Figura 176 – Grupo *Rebelde* na escola

No entanto, os significados desse uniforme são muito diferentes daqueles dos uniformes tradicionais, embora o objetivo seja o mesmo: a identificação. Esse tipo de vestimenta foi utilizada pelos personagens da novela *Rebelde* (fig 175) no contexto de uma escola. No entanto, o modo como trajam esses uniformes (camisas abertas mostrando parte do seio ou do tórax, saias curtas, camisas arregaçadas para mostrar as tatuagens do braço, etc.) subverte o que a escola entende por decência e decoro. O que aconteceu nas escolas onde pesquisei foi a utilização do uniforme *Rebelde* – composto por uma série de aparatos – como possibilidade de separação e ao mesmo tempo como possibilidade de semelhança e *pertencimento*. Foi muito comum encontrar no recreio alunos em grupo (separados dos demais) jogando os *cards* dos *Rebeldes*, usando bonés, faixas para cabelos, calças, camisetas e mochilas dos *Rebeldes*, (figuras 177 a 184).

²²² Imagens disponíveis em: <http://revistaescola.abril.com.br/edicoes/0192/aberto/mt_131098.shtm> Acesso em: 19 jun. 2006. A primeira fotografia (fig. 175) é dos personagens da novela *Rebeldes*, e a segunda (fig. 176), publicada no mesmo *site*, é dos alunos de uma escola. Abaixo da segunda imagem está a seguinte inscrição: “Alunos da Escola Manoel Moratto, vestidos como os ídolos: uniforme é liberado às sextas-feiras”.



Figura 177 – Boné Rebelde 1



Figura 178 – Boné Rebelde 2

Figura 179 – Bolsa Rebelde 1²²³

Figura 180 – Bolsa Rebelde 2



Figura. 181 – Fita de cabelo Rebelde 1



Figura 182 – Fita de cabelo Rebelde 2

²²³ Fotografia feita por uma aluna.

Também era possível encontrar *covers* dos *Rebeldes*, tanto no formato de um banda composta por um grupo de alunos, quanto nos uniformes diários usados pelas crianças das escolas estudadas. A maioria dos uniformes do grupo – nesse caso saia, blusa branca e gravata – custava R\$ 15,00 e foi adquirido pelas crianças no que elas chamam de *shoppingchão*, referido-se aos camelôs que vendem produtos no chão do centro da cidade (figs. 183 e 184).



Figura 183 – Uniforme *Rebelde* 1



Figura 184 – Uniforme *Rebelde* 2

Se no passado esse tipo de uniforme – saia com pregas, camisa branca e gravata, sapato preto e meia branca – foi exigido por muitas instituições escolares, e muitas vezes foi odiado pelos alunos que os deviam usar, em 2006 o que vi foi crianças e jovens sedentas pela possibilidade de ostentar tal roupa. Tal uniforme “escolar” não foi imposto pela instituição escolar, mas oferecido pela mídia e pelo consumo e saborosamente absorvido pelas crianças e jovens. Uma evidência disso também está na figura 176. Nela, alunos de uma escola particular de São Paulo, no dia em que a escola libera os alunos de irem com o uniforme da instituição, vestem o uniforme *Rebelde*. A inscrição junto à fotografia indica isso: “Alunos da Escola

Manoel Moratto, vestidos como os ídolos: uniforme é liberado às sextas-feiras”. Ou seja, a diferença desses uniformes (os do passado e o uniforme *Rebelde*) não está no modelo, na configuração da roupa (uma vez que são muito parecidas) nem no uso que deles fazem (busca de identificação e pertencimento). A diferença principal está nos significados que cada uniforme atribui para o indivíduo que o usa. No caso do uniforme *Rebelde*, os significados que podem ser atribuídos dizem respeito à fama, ao sucesso, à riqueza e à visibilidade, uma vez que seis personagens da novela participam de um grupo musical chamado RBD. Tal grupo não apenas fez sucesso na trama da novela, como se tornou um grupo musical que “saiu das telas” e foi para o “mundo real”, fazendo turnês e sendo visível em vários países do mundo durante o ano de 2006. Assim, o tipo de uniforme em questão não pretende esquadrihar, segundo uma cartografia escolar, mas tem por objetivo, através da automarcação, a promoção da *identificação*, do *pertencimento* e da *visibilidade*.

Enfim, os “uniformes” que os alunos usaram durante o período da pesquisa foram numerosos, variados e efêmeros. O que parece ter permanecido são os seus corpos como possibilidade de continuidade e duração (BAUMAN, 2001) em um mundo que vem se configurando, cada vez mais, pela *fruição* e pela celebração do presente.

Capítulo 5



EDUCAR UMA INFÂNCIA LÍQUIDA...

*Ter um filho equivale a enfiar um estranho dentro de casa.
É como se eu levasse o gerente do meu banco para morar
comigo, e ainda por cima, passasse a sustentá-lo.²²⁴*

Embora em uma primeira leitura esse fragmento possa expressar uma manifestação fria e calculista, principalmente para os que têm ou querem ter filhos, creio que ele nos proporciona pensar sobre alguns dos sentimentos de infância de nossa época. Ao analisar como a vida se configura na sociedade que chama de líquido-moderna, Bauman (2007) dedica uma seção específica para falar da *Infância de consumo*, privilegiando os novos significados e sentimentos atribuídos a ela na contemporaneidade. O autor desenvolve um argumento que acaba por promover sentimentos muito parecidos com o da epígrafe acima.

Ter filhos custa dinheiro – muito dinheiro. Ter um filho acarreta (ao menos para a mãe) uma considerável perda de renda e simultaneamente um considerável crescimento dos gastos familiares (diferentemente do que ocorria no passado, um filho é pura e simplesmente um consumidor – não contribui para a renda familiar). (BAUMAN, 2007, p. 136)

Penso que é como se a infância fosse a “própria” expressão dos modos de ser sujeito no mundo contemporâneo. Também aproveito a citação de Bauman para dizer que embora muitas crianças das escolas estudadas signifiquem muito mais um fator de custos, muitas delas – por se tratar de crianças pobres – são também, ainda, um fator de produção (como quando trabalham com seus pais catando lixo). Ao falar de uma condição contemporânea que é líquida e de fluxo rápido, Bauman argumenta que o ambiente contemporâneo é favorável para os que podem viajar com velocidade, fazer movimentos rápidos, e que vínculos e laços fortes e duráveis podem ser empecilhos; ter filhos, ter crianças em casa, pode se configurar como um fardo na busca por ser bem-sucedido no mundo que aí está. O autor discute como as

²²⁴ Fragmento de crônica escrita por Mainardi (2005, p. 141), cf. ref. bib.

crianças são profundamente afetadas pelo que os adultos fazem. Diz que a sociedade de produtores procurava administrar os corpos das crianças para que eles fossem adequados ao habitat “natural” das fábricas e dos campos de batalha, mas que tal sociedade já não é a que prevalece no mundo atual, embora ela ainda esteja presente em muitas instâncias. Um exemplo é o caso da educação infantil. Bauman (2007) cita o estudo da literatura sobre “educação infantil” feito por Priscilla Anderson, que aponta para a existência de antigas crenças relativas à ignorância, à inexperiência, à inocência e ao pensamento irrealista e autocentrado das crianças. O autor argumenta que o mundo atual se configura como uma sociedade de consumidores e que o *habitat* “natural” dos consumidores é o mercado, lugar de efetuar compras e vendas. “No caso dos futuros consumidores, a resposta pronta e sincera ao fascínio das mercadorias e o impulso compulsivo e vicioso de comprar são as principais virtudes a serem plantadas e cultivadas [...]” (BAUMAN, 2007, p. 146). Desse modo, diz o autor, para “ajudar” os novos membros – as crianças – em seu *habitat* “natural”, a sociedade atual, entendida aqui tendo como elementos principais a mídia e o consumo, busca o gerenciamento dos espíritos. “Não importam os corpos – treiná-los é coisa do passado. A grande novidade, como diz Dany-Robert Dufour, é a conquista e realocação da alma” (BAUMAN, 2007, p. 146). Nesse sentido, Bauman (2007) discute como as crianças são convocadas para o consumo por meio da estimulação contínua do desejo e da promoção de um eterno estado de insatisfação.

Citando Daniel Thomas Cook, Bauman (2007) argumenta que, na atualidade, a sacralidade da infância é refundada não sobre a inocência, mas sobre a capacidade de escolha. E essa capacidade de escolha é tanto produzida e utilizada pelo *marketing* quanto reconhecida e solicitada pelos pais²²⁵. As discussões de Bauman (2007) apontam para o fato de que uma sociedade de consumidores acaba por produzir um outro jeito de sermos humanos, um outro jeito de ser criança, em que as ações se dão em relação à produção de consumidores. Dito pelo próprio autor, em outra de suas

²²⁵ Cabe considerar que especificamente essa análise é feita por Bauman ao levar em consideração os estudos realizados por Juliet B. Schor.

obras, “Seria imprudente negar, ou mesmo subestimar, a profunda mudança que o advento da ‘modernidade fluida’ produziu na condição humana” (BAUMAN, 2001, p. 15).

Se estamos nos tornando humanos de um outro jeito, se as crianças estão vivendo uma infância pós-moderna, isso tem implicações para o campo da educação. Bauman nos fala de um mundo contemporâneo, misterioso, fluido, ameaçador e amedrontador que se ergue a nossa volta e aponta para o fato de que precisamos aprender a pensar “sobre a areia movediça”.

Arendt (2007), uma pensadora que desenvolve seus estudos analisando um mundo entre guerras – ou seja um tempo que não é o contemporâneo e em um registro diferente do de Bauman e diferente daquele no qual eu me inscrevo –, também nos fala de tempos que ela chama de “tempos sombrios”. Costa (2005c), em entrevista em que analisa as condições culturais contemporâneas e reflete sobre a tarefa da escola e da educação, considera que uma das tarefas mais difíceis e desafiadoras, diante do mundo que se esboça ao nosso redor, seja a tarefa de educar. Justifica argumentando que

[...] é necessário estar preparado para ajudar as pessoas a compreenderem o tempo e o mundo em que vivem e a tornarem-se seres humanos produtivos, solidários, felizes e realizados. O que mudou hoje é que o mundo e a vida tornaram-se espantosamente mais complexos, mais sofisticados (COSTA, 2005c, p. 3)

A autora considera que os problemas com os quais nos deparamos são novos em todos os sentidos, provenientes de um mundo em que nossa humanidade estaria sendo totalmente reconfigurada.

Trago, então, para a discussão a idéia de educação pensada por Arendt (2007)²²⁶, uma idéia tão simples que – como diz Larrosa (1998) ao dialogar com as idéias arendtianas –, tendemos a lê-la e abandoná-la por ser algo que praticamente todo mundo sabe. Arendt (2007) afirma que “[...] a essência da educação é a

²²⁶ Aqui farei uso apenas de alguns elementos que compõem o entendimento de educação de Hannah Arendt.

natalidade, o fato de que seres *nascem* para o mundo” (p. 223). Para a autora, as crianças nascem em um mundo que lhes é desconhecido e a tarefa da educação (primeiro por meio dos pais, depois da escola) é ajudá-las a conhecer o mundo preexistente ao seu nascimento, um mundo que elas herdarão e cuja herança não é só material, mas simbólica. Ao comentar o entendimento de educação de Arendt, Carvalho (2007) afirma que

Se se tratasse de uma herança só material e não também simbólica, seus herdeiros – no caso, os novos – dela se apossariam imediatamente, dado os trâmites legais. Mas por se tratar de uma herança cujo caráter simbólico é compartilhado, a única forma de a ela termos acesso e dela nos apossarmos é pela aprendizagem. (CARVALHO, 2007, p. 20)

Segundo Arendt (2007), as crianças precisam aprender sobre o mundo no qual ingressam, suas práticas, seus significados, seus valores. Ao mesmo tempo, devem compreender que o mundo, tal como se apresenta, compõe-se de uma longa história de sucessivas experiências de gerações passadas (e aqui está o importante papel da tradição discutido pela autora). A autora considera que das novas configurações do mundo²²⁷ – valorização do novo, diluição das fronteiras entre público/privado e não-responsabilidade pela continuidade do mundo – resulta a crise na educação. O que pondero é que se a tarefa da educação, segundo essa autora, é possibilitar que as crianças conheçam o mundo no qual vivemos, e nos responsabilizar sobre o que queremos que seja preservado nesse mundo, a tarefa de educar se torna, como afirma Costa (2005c), uma das mais complexas atividades do mundo atual. Isso acontece devido a vários fatores, entre os quais destacam-se a própria complexidade e a efemeridade do mundo. Como procurei expor ao longo desta tese, nosso mundo caracteriza-se pela descartabilidade, pela velocidade, pela volatilidade, pela compressão tempo-espço, pela excessiva visibilidade, pela ambivalência, pela fugacidade, pela instantaneidade, pela obsolescência, pela efemeridade, pelo individualismo, pela busca de pertencimento, pela incompletude, entre tantas outras

²²⁷ Essas novas configurações do mundo dizem respeito à época em que a autora escreveu *A Crise na Educação*, 1958, um texto que constitui um capítulo de seu livro *Entre o Passado e o Futuro*, Arendt (2007).

dimensões. Nesse sentido, como ensinar o mundo simbólico no qual vivemos se esse caráter muda o tempo todo? Como educar em um mundo em que o que compartilhamos é volátil e permanentemente mutante? Como educar em um mundo no qual impera a incerteza constante, em que é difícil fazer previsões e traçar rotas seguras? Também faço meu o questionamento de Francisco (2007): “Como ser o representante do mundo diante das crianças quando não nos sentimos nada à vontade nele?” (p. 35). Parece-me que, se temos dificuldade em sermos os representantes do mundo, as grandes corporações empresariais e a mídia não se confrontam com essa dificuldade. Elas tanto compõem o mundo – como o universo infantil no qual as crianças que nascem irão ingressar – quanto se encarregam de ensinar os significados desse mundo que produzem. Aqui então é importante retomar a produtividade das pedagogias culturais nas sociedades contemporâneas, pedagogias essas que ensinam o que é ser criança hoje, muito antes das crianças ingressarem no universo escolar. E aqui também é importante sublinhar a importância de analisar e refletir sobre essas pedagogias, alertando sobre sua produtividade e direção.

Ao mesmo tempo, o nascimento de uma criança, para Arendt (2007), é a possibilidade de mudança, de que algo novo possa acontecer, uma vez que as crianças são desconhecidas tanto para nós quanto para o mundo. Larrosa (1998) considera o nascimento como “[...] o instante da absoluta descontinuidade, da possibilidade enigmática de que algo que não sabemos e que não nos pertence inaugure um novo início” (p. 234). Vale lembrar parte da epígrafe de Diego Mainardi (2005) em que este sentimento de infância está presente: “*Ter um filho equivale a enfiar um estranho dentro de casa*” (p. 141). Nesse sentido, Arendt (2007) considera que é necessário também preservar o mundo das crianças, do que elas possam vir a fazer com o mundo. Essa preservação, para a autora, não significa o totalitarismo que facilmente se estabelece por meio da educação e impossibilita que as crianças sejam resguardadas do mundo tal como ele já existe, impedindo o surgimento do novo.

Como diz Larrosa (1998), “Não se trata, então, de que – como pedagogos, como pessoas que conhecemos as crianças e a educação – reduzamos a infância a algo que, de antemão, já sabemos o que é, o que quer ou do que necessita” (p. 235). Novamente, ao considerar o pensamento de Arendt (2007) em relação à educação, devo dizer que me parece que educar é uma das tarefas mais complexas, difíceis e, principalmente, necessárias em nossa época. Como preservar as crianças do mundo que aí está de modo a possibilitar que o “novo” possa surgir? E como conseguir enxergar o “novo” que surge diante de nossos olhos? Como discute César (2007), ao considerar o pensamento arendtiano, “Se educar é perceber e apresentar o mundo e a tradição cultural para os recém-chegados, o germe da novidade será sempre um fator de desestabilização do campo educacional” (2007, p. 45). Para Arendt (2007), inclusive, uma das causas da crise na educação pode ter sido a falta de tensão entre a novidade e a tradição.

Para mim, nesta tese, o grande desafio foi o exercício de buscar enxergar uma infância pós-moderna que, em certa medida, é uma nova infância. Uma nova infância não porque provenha especificamente das crianças – como seria a proposição de Arendt: deixar que o novo surja das crianças – mas porque assim é fabricada pela cultura contemporânea governada pela mídia e pelo consumo. Retomando os argumentos de Steinberg e Kincheloe (2001), posso dizer que a mercantilização da cultura infantil – e as próprias configurações do mundo contemporâneo – promovem a produção de uma nova infância. Essa nova infância é aquilo em que as crianças vão se tornando no interior dessa cultura. Essa infância, que chamo de pós-moderna, já estava no mundo, mas não fazia parte da minha forma de olhar para ele, o que foi possibilitado pelo encontro com as crianças das escolas estudadas e com uma face da infância, do modo de ser criança, que até então eu pouco percebia. Parece-me que, ao iniciar esta tese, eu estava tão presa a uma forma de pensar sobre a infância que não conseguia enxergar as novas crianças que estavam diante de mim, há anos, todos os dias. Mas isso também não significa que foi possível enxergar as crianças como elas

“realmente são”, pois, como discute Larrosa (1998) “[...] ainda que a infância nos mostre uma face visível, conserva também um tesouro oculto de sentido, o que faz com que jamais possamos esgotá-la” (p.195). É como se, antes de iniciar esta tese, o meu “mapa mental” me permitisse apenas ver alunos-criança, alunos que pareciam estar “desajustados” ao modo de usar o tempo e o espaço determinados pela escola. É como se eu (uso aqui a argumentação de Sommer [2007]) estivesse aprisionada na ordem do discurso escolar, fazendo uso de palavras específicas que me possibilitavam ter apenas determinados pensamentos, e a forma como eu pensava e via as crianças resultava na forma como eu agia. Ao longo do período do doutorado, fui compondo uma nova matriz de intelegibilidade e com ela fui me equipando com um novo vocabulário – proveniente de análises culturais, dos estudos sobre a pós-modernidade e da própria cultura pós-moderna – que me remeteram a outros campos de significação, me permitindo pensar a infância de forma diferente da qual eu pensava antes, me possibilitando fazer uma leitura sobre uma das faces “visíveis” da infância pobre que vai à escola no início do século XXI.

Essa leitura assumiu, de certa forma, os próprios contornos da condição pós-moderna na qual se inscreve. Fazem parte desses contornos o excesso de imagens, de cenas relatadas, de materiais provenientes de diversas mídias utilizadas ao longo deste estudo. Ao se movimentar na cultura do excesso, este estudo encontrou no excesso a forma de falar sobre ele. Além disso, esta pesquisa produziu um saber bastante restrito e circunscrito às condições de sua produção, sendo, portanto, efêmero. Ao tratar de uma cultura que se caracteriza pela volatilidade – e que promove renovados entendimentos sobre o que é ser criança e as formas de viver a infância – é muito provável que, em pouco tempo, as inúmeras notas de rodapé, utilizadas ao longo desta tese para significar os artefatos aos quais se referiam, se façam muito mais necessárias do que o são neste momento. Penso isso porque até o *Walkman* da Sony, divulgado primeiramente na imprensa britânica em 1979, e que foi um artefato cultural tão marcante – analisado por Du Gay et al. (1997), em

investigação que foi um marco para o campo dos Estudos Culturais –, já está completamente esquecido e substituído pelos últimos lançamentos tecnológicos, como os iPods. Muito provavelmente a maioria das crianças de hoje nem saiba o que é um *Walkman*. A obsolescência dos artefatos (e aqui cabe ressaltar as formas de vida e as identidades a eles associados) faz com que tenhamos a sensação de que antes mesmo de apreendê-los, eles já não existam mais. Falei de *Beyblade*, *Yu-gi-os*, *tamagochi*, amebas, pulseiras de silicone, *funk*, uniforme *Rebelde*, entre tantos outros, para falar de uma infância que não vejo como dissociar dos artefatos que a compõem e que configuram o mundo contemporâneo. Mas no momento em que finalizo esta tese, boa parte desses artefatos já não está mais em circulação. Parece que a infância é vivida em uma sucessão de reinícios de aquisição de determinados artefatos, e identidades, e o constante livrar-se do que já se adquiriu.

A efemeridade deste estudo também está no fato de que, ao visibilizar como se apresentam as crianças que vão à escola, especificamente em quatro escolas do meio urbano, torna-se evidente o quanto é impossível falar sobre infância. Ao mostrar como são as crianças, evidencia-se como apenas é possível falar sobre elas em momentos datados e circunscritos às condições culturais de sua produção. Bauman (2001) discute que para falar dos líquidos – que escorregam, fogem, transbordam, respingam, inundam... – é preciso apreendê-los e descrever a forma que assumem em dado momento. Parece-me que o que fiz foi “apreender”, de forma circunscrita, limitada, datada e situada, uma certa infância e as crianças que a vivem. Uma vez que se reconfiguram muito rapidamente, só é possível falar sobre elas “capturando-as” em um determinado momento.

Por outro lado, talvez a forma mais interessante de falar das crianças tivesse sido falar de sucessivos finais: de seus desejos, de seus interesses, de seus relacionamentos, entre tantos outros. Dito pelo próprio Bauman (2007), “Talvez, uma forma mais adequada de narrar essa vida [líquida] seja contar a história de sucessivos finais” (p. 9). Embora pense que de algum modo os sucessivos finais estão

presentes na leitura que fiz das crianças e da infância contemporânea, creio que este trabalho acaba sendo uma espécie de *flash* que talvez não tenha durado muito mais do que o tempo de “apreender” uma “performance” dos modos de ser criança no mundo contemporâneo. Isso acontece em virtude do próprio objeto de estudo – a infância e as crianças que a vivem –, que me parece possuir “atributos”, como os dos líquidos, que não permitem muito mais do que o tempo do lampejo de um *flash*. “Dar-lhes forma é mais fácil que mantê-los nela” (BAUMAN, 2001, p.14), diz o autor ao falar das características dos líquidos. Penso que é isso que a cultura da mídia e do consumo fazem diariamente com a infância e com as crianças: atribuem-lhe formas. Formas que são constantemente modificadas, substituídas, datadas, descartadas, potencializadas, reinventadas, ressignificadas...

Tudo isso me faz pensar que as crianças de nossas escolas se constituem diariamente como seres estranhos que escapam à nossa vontade de saber-poder (COSTA, 2007c). Nossos saberes parecem não ser “velozes” o suficiente para “alcançá-las”. Quando “sabemos” o que elas são, parece que já não são o que pensávamos que eram. Costa (2007c) desenvolve a argumentação de que seres estranhos habitam as nossas escolas:

[...] nossa vontade de saber e de poder, não conseguiu ainda engendrar um repertório discursivo e um conjunto de práticas e estratégias pedagógicas capazes de capturar certos tipos de sujeitos que circulam em algumas escolas de hoje; que habitam fronteiras, que perambulam num entra e sai pelas cartografias consagradas, que pairam sobre nossas noções mais caras de direito, justiça, felicidade, rachando a ética do bem e do mal, do certo e do errado. (COSTA, 2007c, no prelo)

O estranho nos causa medo, desconforto, insegurança porque não sabemos o suficiente para poder fazer previsões e estabelecer direções. O estranho significa a possibilidade de que qualquer coisa possa acontecer; esse é um sentimento muito comum para muitos professores da contemporaneidade quando estão junto a seus alunos: qualquer coisa pode acontecer. Para Bauman (2001), a principal característica de determinados espaços públicos, como as ruas das cidades, é o encontro entre

estranhos. Cada vez mais me parece que a escola tem se configurado como um espaço de encontro entre estranhos, de encontro entre corpos-espetáculo, de encontro entre indivíduos que buscam incessantemente pertencer a uma comunidade, que querem incansavelmente se tornar visíveis, estar em consonância com o modo global de ser consumidor e viver plenamente a fruição e o prazer. É como se, na escola, passassem diariamente estranhos diante de nossos olhos e nós não conseguíssemos enxergá-los. É como se nosso “mapa mental” só nos permitisse enxergar alunos modernos. É como se ao olhar para as crianças dos tempos pós-modernos, só víssemos alunos modernos, mesmo sentindo que essa forma de olhar já não abarca o que vivemos cotidianamente. Não estou afirmando existir uma forma de olhar que permitiria abarcar o viver. O que evidencio é que, embora esta tese tenha tido a pretensão de olhar para a infância e as crianças que vão à escola no mundo contemporâneo, as crianças que estão diariamente diante de nós, professores, nos mostram que é muito mais impossível (devido à liquidez, à efemeridade, à ambivalência e a tantas outras dimensões) falar sobre elas do que dizer como elas são. Assim, gostaria de manter aqui o desafio proposto por Larrosa (1998) de pensar a infância/crianças enquanto um enigma, como aquilo que sempre, além de qualquer tentativa de captura, inquieta nossos saberes e as instituições construídas para elas.

REFERÊNCIAS

ANABUKI, Maria Manuela de Castro M. L. Uniforme e identidade escolar. *Jornal Aprender*. São Paulo, p. 4, 2006. Disponível em: <[http://eaprender.ig.com.br/gestao.asp?RegSel= 84&Pagina=4#materia](http://eaprender.ig.com.br/gestao.asp?RegSel=84&Pagina=4#materia)>. Acesso em: 30 jun 2006.

APPIGNANESI, Richard; GARRAT, Chris. *Posmodernismo para principiantes*. Trad. Guillermo Sabanes. Buenos Aires: Longseller, 2002.

ARENDT, Hannah. *Entre o passado e o futuro*. 6 ed. Trad. Mauro W. Barbosa. São Paulo: Perspectiva, 2007.

ARIÉS, Philippe. *História social da infância e da família*. Trad. Dora Flaskman. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

ARROYO, Miguel. A escola é importantíssima na lógica do direito à educação básica. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). *A escola tem futuro?* Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 127-160.

BAUDRILLARD, Jean. *A sociedade de consumo*. Trad. Artur Morão. Rio de Janeiro: Edições 70, 1991.

BAUMAN, Zygmunt. *O mal-estar da pós-modernidade*. Trad. Mauro Gama e Cláudia Martinelli. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

BAUMAN, Zygmunt. *Globalização: as conseqüências humanas*. Trad. Marcus Penchel. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999a.

BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade e ambivalência*. Trad. Marcus Penchel. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999b.

BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade líquida*. Trad. Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BAUMAN, Zygmunt. *Comunidade: a busca por segurança no mundo atual*. Trad. Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003a.

BAUMAN, Zygmunt. *A sociedade líquida*. Folha Mais! São Paulo, 19 out. 2000. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/mais/fs1910200305.htm>>. Acesso em: 31 out. 2003b.

BAUMAN, Zygmunt. *Trabajo, consumismo y nuevos pobres*. Trad. Victoria de los Ángeles Boschioli. 2ª reimpressão. Barcelona: Gedisa, 2005.

BAUMAN, Zygmunt. *Confiança e medo na cidade*. Trad. Miguel Serras Pereira. Lisboa: Relógio D'Água, 2006.

BAUMAN, Zygmunt. *Vida, líquida*. Trad. Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2007.

BOURDIEU, Pierre. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. *Educação em Revista*. Belo Horizonte: Faculdade de Educação/UFMG, n. 1, p. 5-15, 1985.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. Criança e brinquedo: feitos um para o outro? In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). *Estudos Culturais em Educação: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema...* Porto Alegre: Ed. da Universidade, 2000. p. 205-228.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. *Infância e maquinarias*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002a.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. Descaminhos. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). *Caminhos Investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002b. p. 11-33.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. Infância e poder: breves sugestões para uma agenda de pesquisa. In: COSTA, Marisa Vorraber; BUJES, Maria Isabel (orgs.). *Caminhos Investigativos III: Riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005a. p. 179-197.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. Sobre outdoors ambulantes: ou de como nos transformamos no que somos. *A Página da Educação*. Portugal, ano XIV, p. 9, 2005b.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. Dos modos de olhar a infância. In: LEHENBAUER, Silvana; PICAWY, Maria Maira; STEYER, Vivian Edite; WANDSCHEER, Maria Sirlei (orgs.). *O ensino fundamental no século XXI: questões e desafios*. Canoas: ULBRA, 2005c. p. 49-62.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. Outras infâncias? In: SOMMER, Luís Henrique; BUJES, Maria Isabel Edelweiss (orgs.). *Educação e cultura contemporânea: articulações, provocações e transgressões em novas paisagens*. Canoas: ULBRA, 2006d. p. 217-231.

CALDEIRA, Teresa Pires do Rio. A presença do autor e a pós-modernidade em antropologia. *Novos Estudos CEBRAP*. São Paulo, v.21, p. 133-157, 1988.

CAMPOS, Cristina C. Guimarães de; SOUZA, Solange Jobim e. Infância, mídia e cultura do consumo. In: GONDRA, José Gonçalves (org.). *História Infância e Escolarização*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2002.

- CANCLINI, Nestor Garcia. *Consumidores e Cidadãos; conflitos multiculturais da globalização*. 4. ed. Trad. Maurício Santana Dias e Javier Rapp. Rio de Janeiro: UFRJ, 1999.
- CANCLINI, Nestor Garcia. *A globalização imaginada*. Trad. Sérgio Molina. São Paulo: Iluminuras, 2003.
- CANCLINI, Nestor Garcia. *Diferentes, desiguais e desconectados: mapas da interculturalidade*. Trad. Luís Sérgio Henriques. Rio de Janeiro: UFRJ, 2005.
- CARVALHO, José Sergio Fonseca de. A crise na educação como crise da modernidade. *Revista Educação*. Especial: Biblioteca do Professor, n. 4, p. 16-25, 2007.
- CASAGRANDE, Eunice Dias. *Pequenos Consumidores: código de defesa do consumidor para crianças*. [s.l.: s.n.], 2005.
- CASTELLS, Manuel. *A era da informação: economia, sociedade e cultura*. 3 ed. Trad. Klaus B. Gerhardt e Roneide V. Majer. São Paulo: Paz e Terra, 1999. v. III
- CAUDURO, Flávio V. Fotografia Digital. In: ACHUTTI, Luiz Eduardo R. (org.). *Ensaio (sobre o) Fotográfico*. Porto Alegre: Unidade Editorial Porto Alegre, 1998. p. 82-86.
- CÉSAR, Maria Rita de Assis. A educação num mundo à deriva. *Revista Educação*. Especial: Biblioteca do Professor, n. 4, p. 36-45, 2007.
- CLIFFORD, James. Sobre la autoridad etnográfica. In: GEERTZ, Clifford; CLIFFORD, James et al. *El surgimiento de la antropología posmoderna*. Barcelona: Gedisa, 1992. p. 141-170.
- COELHO, Cláudio N. Pinto. A cultura juvenil de consumo e as identidades sociais alternativas. In: *Líbero*. São Paulo: Ágil Gráfica, ano 1, n. 2, jul./dez. 1998.
- COHEN, Jeffery Jerome. A cultura dos monstros: sete teses. In: COHEN, Jeffery Jerome. *Pedagogia dos monstros: os prazeres e os perigos da confusão de fronteiras*. Trad. Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 23-60.
- CORAZZA, Sandra M. O paradoxo do uniforme. *Pátio: Revista Pedagógica*, Porto Alegre, ano VII, n. 28, p.54-56, nov. 2003/jan. 2004.
- CORREIO DO POVO. *Telespectador*. Porto Alegre, 09 set. 2006, p.7.
- COSTA, Marisa Vorraber. *Trabalho docente e profissionalismo*. Porto Alegre: Sulina, 1995.

COSTA, Marisa Vorraber; SILVEIRA, Rosa Hessel. A revista Nova Escola e a constituição de identidades femininas. In: BRUSCHINI, Cristina; HOLLANDA, Heloísa Buarque de (orgs.). *Horizontes Plurais: novos estudos de gênero no Brasil*. São Paulo: Ed. 34, 1998. p. 343-378.

COSTA, Marisa Vorraber. Mídia Magistério e política cultural. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). *Estudos Culturais em Educação: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema...* Porto Alegre: Ed. da Universidade, 2000. p. 73-91.

COSTA, Marisa Vorraber. Uma agenda para jovens pesquisadores. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). *Caminhos Investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002a. p. 143-156.

COSTA, Marisa Vorraber. Novos olhares na pesquisa em educação. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). *Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação*. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002b. p. 13-22.

COSTA, Marisa Vorraber (Org.). *A escola tem futuro?* Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

COSTA, Marisa Vorraber.; SILVEIRA, Rosa Hessel; SOMMER, Luis H. Estudos Culturais, educação e pedagogia. *Revista Brasileira de Educação*. São Paulo: Autores Associados, v. 23, p. 36-61, maio/jun./jul./ago, 2003.

COSTA, Marisa Vorraber. *Quando o pós-moderno invade a escola: um estudo sobre novos artefatos, identidades e práticas culturais*. Canoas: PPGEDU/ULBRA, 2004. Projeto Integrado de Pesquisa.

COSTA, Marisa Vorraber. Pobre menina pobre, colonizaram até seus sonhos. *A Página da Educação*. Portugal, ano XIV, n. 145, p. 9, maio/2005a.

COSTA, Marisa Vorraber. Velhos temas, novos problemas – a arte de perguntar em tempos pós-modernos. In: COSTA, Marisa Vorraber; BUJES, Maria Isabel (orgs.). *Caminhos Investigativos III: Riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005b. p. 199-214.

COSTA, Marisa Vorraber. A escola mantém-se como uma instituição central na vida das sociedades e das pessoas. Entrevista conduzida por Ricardo Jorge Costa. *A Página da Educação*. Portugal, ano XIV, n. 151, dez. 2005c.

COSTA, Marisa Vorraber. Comunicação pessoal. 2005d.

COSTA, Marisa Vorraber; LIBORN, Lílian. Crianças, telemóveis e o desaparecimento da infância. *A Página da Educação*. Portugal, ano XIV, n. 148, p. 9, set. 2005.

COSTA, Marisa Vorraber. Quem são, que querem, que fazer com eles? Eis que chegam às nossas escolas as crianças e jovens do século XXI. In: MOREIRA, Antônio

Flávio et al. (orgs.). *Currículo, cotidiano e tecnologias*. Araraquara: Junqueira & Martin, 2006a.

COSTA, Marisa Vorraber (org.). *O magistério na política cultural*. Canoas: ULBRA, 2006b.

COSTA, Marisa Vorraber. Dilemas da educação na cultura contemporânea. *NH na Escola*. Novo Hamburgo, n. 10, p. 2-3, 9 set. 2006c.

COSTA, Marisa Vorraber. Paisagens escolares no mundo contemporâneo. In: SOMMER, Luís Henrique; BUJES, Maria Isabel Edelweiss (orgs.). *Educação e cultura contemporânea: articulações, provocações e transgressões em novas paisagens*. Canoas: ULBRA, 2006d. p. 177-195.

COSTA, Marisa Vorraber. Consumir o “outro” como prática da cidadania. *A Página da Educação*. Portugal, ano XVI, n. 163, p. 7, jan. 2007a.

COSTA, Marisa Vorraber. Há estranhos nas escolas. *A Página da Educação*. Portugal, ano XVI, n. 167, p. 7, maio 2007b.

COSTA, Marisa Vorraber. Cartografando a gurizada da fronteira: novas subjetividades na escola. In: *IV Colóquio Internacional Michel Foucault*. Natal: UFRN, 2007c.

COUTINHO, Karyne Dias. *Lugares de criança: shopping centers e o disciplinamento dos corpos infantis*. Porto Alegre: UFRGS, 2002. Dissertação. (Mestrado em Educação). Programa de Pós Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2002.

COUTINHO, Karyne Dias. *No descompasso entre escola moderna e sociedade atual: a psicopedagogia entra em cena...* Porto Alegre: UFRGS, 2006. Proposta. (Doutorado em Educação). Programa de Pós Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2006.

CUNHA, Susana Rangel Vieira da. *Educação e Cultura Visual: uma trama entre imagens e infância*. Porto Alegre: UFRGS, 2005. Tese. (Doutorado em Educação). Programa de Pós Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2005.

DEBORD, Guy. *A sociedade do espetáculo*. Trad. Estela dos Santos Abreu. 7 ed. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.

DORNELLES, Leni Vieira. *Infâncias que nos escapam*. Da criança na rua à criança cyber. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2005.

DOSSIÊ Universo Jovem 3. MTV Brasil; [s.l.] 2005.

DU GAY, Paul et al. *Doing Cultural Studies. The Story of the Sony Walkman*. London: Sage, 1997.

DUSSEL, Inês. Historias de guardapolvos y uniformes: sobre cuerpos, normas e identidades em la escuela. In: GVIRTZ, Silvina. (Org.). *Textos para repensar el día a día escolar*. Sobre cuerpos, vestuarios, espacios, lenguajes, ritos y modos de convivência em nuestra escola. Buenos Aires: Santillana, 2000. p. 105-132.

EAGLETON, Terry. *A idéia de cultura*. Trad. Sandra Castello Branco. São Paulo: Editora UNESP, 2005.

ELLSWORTH, Elisabeth. Modos de endereçamento: uma coisa de cinema; uma coisa de educação também. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org. e trad.). *Nunca fomos humanos: nos rastros do sujeito*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 07-77.

ÉPOCA. Infância hi-tech. Rio de Janeiro: Globo, n. 258, 03 nov. 2003. Capa e p.70-84.

FEATHERSTONE, Mike. *Cultura de consumo e pós-modernismo*. Trad. Júlio Assis Simões. São Paulo: Stúdio Nobel, 1995.

FELIPE, Jane. *Governando mulheres e crianças: Jardins de Infância em Porto Alegre na primeira metade do século XX*. Porto Alegre: UFRGS, 2000. Tese. (Doutorado em Educação). Programa de Pós Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2000.

FERREIRA, Taís. *Teatro infantil, crianças espectadoras, escola – um estudo acerca de experiências e mediações em processos de recepção*. Porto Alegre: UFRGS, 2005. Dissertação. (Mestrado em Educação). Programa de Pós Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2005.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. O estatuto pedagógico da mídia: questões de análise. *Educação & Realidade*. Porto Alegre, v. 22, n. 2, p. 59-79, jul./dez. 1997.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. O dispositivo pedagógico da mídia: modos de educar na (e pela) TV. *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v. 28, n. 1, p. 151-162, jan./jun. 2002.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. *Televisão & Educação: fruir e pensar a TV*. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

FISCHMAN, Gustavo E. Ni publica, ni privada, comercializada! *A Página da Educação*. Portugal, ano XIII, n. 137, p. 28, ago./set. 2004.

FOLLARI, Roberto A. Estudios sobre postmodernidad y estúdios culturales: sinônimos? *Revista Latina de Comunicación Social*. La Laguna (Tenerife), n. 35, nov. 2000. Disponível em: <<http://ull.es/publicaciones/latina/argentina2000/15follari.htm>>. Acesso em: 20 jan. 2005.

FONTANELLE, Isleide Arruda. *O nome da marca: McDonald's, fetichismo e cultura descartável*. São Paulo: Boitempo, 2002.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e Punir*. Trad. Raquel Ramallete. Rio de Janeiro: Vozes, 1997.

FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. Trad. Laura Fraga de Almeida Sampaio. 8.ed. São Paulo: Loyola, 2002.

FRANCISCO, Maria de Fátima Simões. Preservar e renovar o mundo. *Revista Educação*. Especial: Biblioteca do Professor, n. 4, p. 26-35, 2007.

GARBIN, Elisabete Maria. *www.identidadesmusicasjuvenis.com.br* – Um estudo de chats sobre música da Internet. Porto Alegre: UFRGS, 2001. Tese. (Doutorado em Educação). Programa de Pós Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2001.

GARBIN, Elizabete Maria. Cultur@as juvenis, identid@ades e Internet: questões atuais. *Revista Brasileira de Educação*. Campinas: Autores Associados, n. 23, p. 119-135, maio/jun./jul./ago 2003.

GEERTZ, Clifford. Estar lá, escrever aqui. *Diálogo*. São Paulo, v. 22, n. 3, p. 58-63, 1989.

GEERTZ, Clifford. Gêneros confusos: La refiguración del pensamiento social. In: GEERTZ, Clifford; CLIFFORD, James et al. *El surgimiento de la antropología posmoderna*. Barcelona: Gedisa, 1992. p. 63-77.

GIROUX, Henry A. A Disneyzação da Cultura Infantil. In: SILVA, Tomaz Tadeu da; MOREIRA, Antônio Flávio (orgs.). *Territórios Contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais*. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 49-81.

GIROUX, Henry A. Os filmes da Disney são bons para seus filhos? In: STEINBERG, Shirley; KINCHELOE, Joe L. (orgs.). *Cultura Infantil: a construção corporativa da infância*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001. p. 87-108.

GOMES, Paola Basso Menna Barreto. Mídia, Imaginário de consumo e educação. *Educação & Sociedade*. Campinas, vol. 22, n. 74, 2001. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br/revista/rev/sumarios/sum74.html>>. Acesso em: 8 jan. 2005.

GONZALES, Maria José J.; PANDOLFO, Roberta. Um novo consumidor. *Primeira Impressão: Histórias da Infância*. São Leopoldo, n. 19, p. 25-27, jun. 2003.

GOTTSCHALK, Simon. Postmodern Sensibilities and Ethnographic Possibilities. In: BANKS, Anna; BANKS, Stephen P. *Fiction and social research: by ice or fire*. London: Altamira Press, 1998. p.206-226.

GREEN, Bill; BIGUM, Chris. Alienígenas na sala de aula. In: SILVA, Tomaz T. (org.). *Alienígenas na sala de aula*. Uma introdução aos estudos culturais em educação. 5 ed. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 208-243.

GURAN, Milton. A “fotografia eficiente” e as Ciências Sociais. In: ACHUTTI, Luiz Eduardo R. (org.). *Ensaaios (sobre o) Fotográfico*. Porto Alegre: Unidade Editorial Porto Alegre, 1998. p. 87-99.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções de nosso tempo. *Educação & Realidade*. Porto Alegre, v. 22, n. 2, p. 15-46, jul./dez. 1997a.

HALL, Stuart. The Work of Representation. In: HALL, Stuart (org.). *Representation. Cultural Representations and Signifying Practices*. London: Sage, 1997b.

HALL, Stuart. A identidade cultural na pós-modernidade. Trad. Tomaz Tadeu da Silva, Guacira Lopes Louro. 9. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

HARVEY, David. *A condição Pós-Moderna*. Trad. Adail Sobral e Maria Estela Gonçalves. São Paulo: Loyola, 1993.

HORNBY, A.S., *Oxford Advanced Learner's Dictionary of Current English*. 25 ed. London, Oxford University Press, 1987.

HUYSEN, Andreas. Mapeando o pós-moderno. In: HOLANDA, Heloisa Buarque (org.). *Pós-modernismo e política*. Rio de Janeiro: Rocco, 1991. p. 15-80

JAMESON, Fredric. *Pós-Modernismo*. A lógica cultural do capitalismo tardio. 2 ed. Trad. Maria Elisa Cevalco. São Paulo: Ática, 2004.

JAMESON, Fredric. *A virada cultural: reflexões sobre o pós-modernismo* Trad. Carolina Araújo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

KEHL, Maria Rita. Muito além do espetáculo. In: NOVAES, Adauto (org.). *Muito além do espetáculo*. São Paulo: Senac, 2005.

KELLNER, Douglas. Lendo imagens criticamente: em direção a uma pedagogia pós-moderna. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos Estudos Culturais em Educação*. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 104-131.

KELLNER, Douglas. *A Cultura da Mídia*. Trad. Ivone Castilho Beneditti. São Paulo: EDUSC, 2001.

KINCHELOE, Joe. Esqueceram de mim e Bad to the Bone: o advento da infância pós-moderna. In: STEINBERG, Shirley; KINCHELOE, Joe L. (orgs.). *Cultura Infantil: a construção corporativa da infância*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001. p. 53-86.

KLEIN, Naomi. *Sem Logo: a tirania das marcas em um planeta vendido*. Trad. Ryta Vinagre. Rio de Janeiro: Record, 2003.

KOURY, Mauro Guilherme Pinheiro. Relações imaginárias: a fotografia e o real. In: ACHUTTI, Luiz Eduardo R. (org.). *Ensaio (sobre o) Fotográfico*. Porto Alegre: Unidade Editorial Porto Alegre, 1998. p. 72-78.

LARROSA, Jorge. Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 35-87.

LARROSA, Jorge. O Enigma da Infância ou o que vai do impossível ao verdadeiro. In: LARROSA, Jorge. *Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas*. Trad. Alfredo Veiga-Neto. Porto Alegre: Contrabando, 1998. p. 229-246.

LATOUR, Bruno. *Jamais fomos modernos*. Trad. Carlos Irineu da Costa. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1994.

LEMERT, Charles. *Pós-modernismo não é o que você pensa*. Trad. Adail Ubirajara Sobral. São Paulo: Loyola, 2000.

LÉVY, Pierre. *As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informação*. 14. reimpressão. Trad. Carlos Irineu da Costa. Rio de Janeiro: Ed. 34, 2006.

LINN, Susan. *Crianças do Consumo: a infância roubada*. Trad. Cristina Tognelli. São Paulo: Instituto Alana, 2006.

LIPOVETSKY, Gilles. *A era do vazio*. Trad. Miguel Serras Pereira, Ana Luísa Faria. Lisboa: Relógio D'Água, 1989.

LIPOVETSKY, Gilles. *Os tempos hipermodernos*. Trad. Mário Vilela. São Paulo: Editora Barcarolla, 2004a.

LIPOVETSKY, Gilles. *Metamorfoses da cultura: ética, mídia e empresa*. Trad. Juremir Machado da Silva. Porto Alegre: Sulina, 2004b.

LIPOVETSKY, Gilles; ROUX, Elyette. *O luxo eterno: da idade do sagrado ao tempo das marcas*. Trad. Maria Lúcia Machado. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

LIPOVETSKY, Gilles. O hedonismo fraturado. *Folha de São Paulo*, São Paulo, 11 de jun. 2006.

- LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, sexualidade e educação*. 4 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.
- LUKE, Carmem. La infância y la meternidad y paternidad em la cultura popular infantil y en las revistas de cuidados infantiles. In: LUKE, Carmem (comp.). *Feminismos y pedagogías em la vida cotidiana*. Madrid: Morata, 1999. p. 160-177.
- LYOTARD, Jean-François. *A condição pós-moderna*. Trad. José Bragança de Miranda. 2 ed. Lisboa: Gradiva, 1989.
- MAINARDI, Diego. *A tapas e pontapés*. São Paulo: Editora Record, 2005.
- MALUF, Sônia Weidner. Antropologia, narrativas e a busca de sentido. *Horizontes Antropológicos*. Porto Alegre, ano 5, n. 12, p. 69-82, dez. 1999.
- MATTOSO, Cecília. Existiria um comportamento específico do consumidor pobre ou uma pobreza de estudos nessa área? *Revista da ESPM*. São Paulo, v. 13, ano 12, n. 2, p. 23-28, mar./abr. 2006.
- MEYER, Dagmar. Gênero e educação: teoria e política. In: LOURO, Guacira Lopes; NECKEL, Jane Felipe; GOELLNER, Silvana Vilodre (orgs.). *Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação*. Petrópolis: Vozes, 2003. p. 9-27.
- MIRZOEFF, Nicholas. *Una introducion a la cultura visual*. Trad. Paula García Segura. Buenos Aires: Paidós, 2003.
- MONTERO, Rosa. *A Louca da Casa*. Trad. Raulina Wacht e Ari Roitman. Rio de Janeiro: Ediouro, 2004.
- MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. A escola poderia avançar um pouco no sentido de melhorar a dor de tanta gente. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). *A escola tem futuro?* Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 23-52.
- MOULIAN, Tomás. *El consumo me consume*. Santiago de Chile: Libros Del Ciudadano. 1998.
- MOURA, Liane Maria Teixeira. *Cidadania e inclusão social pelo consumo: o caso das lojas de preço único*. Porto Alegre: UFRGS, 2005. Monografia. (Bacharel em Ciências Sociais). Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2005.
- NARODOWSKI, Mariano. A infância como construção pedagógica. In: COSTA, Marisa Vorraber. (org.). *Escola básica na virada do século: cultura, política e currículo*. São Paulo: Cortez, 1995. p. 57-63.

NARODOWSKI, Mariano. Adeus à Infância (e à escola que a educava). In: SILVA, Luis Heron da (org.). *A escola cidadã no contexto da globalização*. 4 ed. Petrópolis: Vozes, 2000. p.172-177.

NEULS, Janaína Souza. *Lições de masculinidade – aprendendo com A Turma do Didi*. Porto Alegre: UFRGS, 2004. Dissertação. (Mestrado em Educação). Programa de Pós Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2004.

PICCOLO, Fernanda Delvalhas. Particularidades e generalizações: reflexões a partir da pesquisa urbana entre usuários de drogas em Porto Alegre. In: VELHO, Gilberto; KUSCHNIR, Karina. (orgs.). *Pesquisas Urbanas: desafios do trabalho antropológico*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003. p. 55-68.

PICOLOTTO, Volnei da Conceição. *Pobreza como privações de capacitação no Rio Grande do Sul*. VII Encontro de Economia da Região Sul ANPEC SUL, 2005. p.1-20. Disponível em: <<http://www.ppge.ufrgs.br/anpecsul2005/artigos/area1-05.pdf>>. Acesso em: 19 mar. 2007.

PNUD. Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento. *Relatório sobre o Desenvolvimento Mundial 2000/2001*. Disponível em: <<http://www1.worldbank.org/prem/poverty/portuguese/wdr/index.htm>>. Acesso em: 14 jan. 2007.

POSTAMN, Neil. *Tecnopólio*. A rendição da cultura à tecnologia. Trad. Reinaldo Guarany. São Paulo: Nobel, 1994.

POSTMAN, Neil. *O desaparecimento da infância*. Trad. Suzana Menescal de A. Carvalho, José Laurenido de Melo. Rio de Janeiro: Graphia, 1999.

QUADROS, Marta Campos de. *Contando Histórias, governando a vida: pedagogias do rádio informativo no cotidiano contemporâneo*. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Luterana do Brasil. Canoas: ULBRA, 2005.

RELATÓRIO Anual sobre a Situação Mundial da Infância. Unicef, 2004. Disponível em: <http://www.unicef.org/mozambique/pdfs/latest_news/041207/sowcr2005pt.pdf>. Acesso em: 27 maio 2005.

RELATÓRIO de Desenvolvimento Humano 1997. Disponível em: <<http://www.undp.or.br/HDR?Hdr97/rdh7-1.html>>. Acesso em: 16 jul. 2005.

RIAL, Carmen. Pesquisando em uma grande metrópole: fast-foods e studios em Paris. In: VELHO, Gilberto; KUSCHNIR, Karina. (orgs.). *Pesquisas urbanas: desafios do trabalho antropológico*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003. p. 69-98.

RIBEIRO, Eduardo Pontual et al. Crescimento pró-pobre no Brasil – análise exploratória. In: CARVALHO, José R; HERMANNNS, Klaus (orgs.). *Polícias públicas e desenvolvimento regional no Brasil*. Fortaleza: Fundação Konrad Adenauer, 2005.

RIBEIRO, Renato Janine. Não há pior caminho do conhecimento do que terra firme. *Tempo Social*, Revista Sociologia USP. São Paulo, p. 189-195, maio 1999.

RIPOLL, Daniela. “Aprender sobre sua herança já é um começo”: ou de como tornar-se geneticamente responsável... Porto Alegre: UFRGS, 2005. Tese. (Doutorado em Educação). Programa de Pós Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2005.

ROCHA, Cristianne M. Famer. *A escola na mídia: nada fora de controle*. Porto Alegre: UFRGS, 2005. Tese. (Doutorado em Educação). Programa de Pós Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2005.

ROSE, Gillian. *Visual methodologies: an introduction to the visual interpretation of visual materials*. London: Sage, 2001.

ROSSI, Rossana. Kidults e Peter Pans: sujeitos da cultura de consumo. *A Página da Educação*. Portugal, ano XVI, n. 163, p. 44, jan. 2007.

SABAT, Ruth. Filmes infantis como máquinas de ensinar. In: *Anais 25ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 2002*. Caxambu: ANPEd, 2002 (CDRom).

SADER, Emir. Exploração comercial de crianças e adolescentes. *Correio da Cidadania*, n. 419, outubro, 2004. Disponível em: <<http://www.mnmmr.org.br/index.php?mod=2&id=3615>>. Acesso em: 10 fev. 2005.

SAMPAIO, Shaula Maíra V. “Notas sobre a ‘fabricação’ de educadores/as ambientais: identidades sob rasuras e costuras”. Porto Alegre: UFRGS, 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

SANT’ANNA, Denise Bernuzzi de. É possível realizar uma história do corpo? In: SOARES, Carmem Lúcia (Org.). *Corpo e história*. Campinas: Autores Associados, 2001. p. 3-42.

SANT’ANNA, Denise Bernuzzi de. Transformações do corpo: controle de si e uso dos prazeres. In: RAGO, Margareth; ORLANDI, Luiz B. Lacerda; VEIGA-NETO, Alfredo (Orgs.). *Imagens de Foucault e Deleuze: ressonâncias nietzschianas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 99-110.

SANTOS, Cláudia Amaral dos. *A invenção da infância generificada: a pedagogia da mídia impressa constituindo as identidades de gênero*. Porto Alegre: UFRGS, 2004. Dissertação. (Mestrado em Educação). Programa de Pós Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2004.

SANTOS, Luís Henrique Sacchi de. *Um olhar caleidoscópico sobre as representações de corpo*. Porto Alegre: UFRGS, 1998. Dissertação. (Mestrado em Educação). Programa de Pós Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1998.

SANTOS, Luís Henrique Sacchi dos. Pedagogias do corpo: representação, identidade e instâncias de produção. In: SILVA, Luiz Heron da. (org.). *Século XXI: Qual conhecimento? Qual currículo?* Rio de Janeiro: Vozes, 1999. p. 194-212.

SANTOS, Luís Henrique Sacchi dos. *Biopolíticas de HIV/AIDS no Brasil: uma análise dos núncios televisivos das Campanhas oficiais de prevenção; 1986-2000*. Porto Alegre: UFRGS, 2002. Tese. (Doutorado em Educação). Programa de Pós Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2002.

SANTOS, Luís Henrique Sacchi dos. Sobre o etnógrafo turista e seus modos de ver. In: COSTA, Marisa Vorraber; BUJES, Maria Isabel (orgs.). *Caminhos Investigativos III: Riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. p.9-22.

SANTOS, Luís Henrique Sacchi dos. O corpo que pulsa na escola e fora dela. In: RIBEIRO, Paula Regina Costa et al. (org.). *Corpo, gênero e sexualidade: discutindo práticas educativas*. Rio Grande: FURG, 2007. p. 80-92.

SARLO, Beatriz. *Cenas da vida pós-moderna. intelectuais, arte e vídeo-cultura na Argentina*. Trad. Sérgio Alcides. 2. ed. Rio de Janeiro: UFRJ, 2000.

SCHMIDT, Saraí Patrícia *A educação nas lentes do jornal*. Porto Alegre: UFRGS, 1999. Dissertação. (Mestrado em Educação). Programa de Pós Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre: 1999.

SCHMIDT, Saraí Patrícia. *Ter atitude: escolhas da juventude líquida: um estudo sobre mídia, educação e cultura jovem global*. Porto Alegre: UFRGS, 2006. Tese. (Doutorado em Educação). Programa de Pós Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2006.

SCHOR, Juliet. *Born to buy: the commercialized child and the new consumer culture*. New York: Scribner, 2004.

- SCHWARTZMAN, Simon. *As causas da pobreza*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004.
- SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 20, n.2, p. 71-99, jul./dez. 1995.
- SENNETT, Richard. *A corrosão do caráter: conseqüências pessoais do trabalho no novo capitalismo*. Trad. Marcos Santarrita. 8 ed. Rio de Janeiro: Record, 2004.
- SENNETT, Richard. *A cultura do novo capitalismo*. Trad. Clóvis Marques. Rio de Janeiro: Record, 2006.
- SERRALHEIRO, José Paulo. Da indústria da morte à comercialização da educação. *A Página da Educação*. Portugal, ano XIII, n. 140, p. 2-3, dez. 2004.
- SILVA, Juremir Machado. A cultura do espetáculo. *Correio do Povo*, Porto Alegre, 11 jul. 2004, p. 18.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. Monstros, ciborgues e clones: os fantasmas da Pedagogia Crítica. In: CHOHEN, Jeffery Jerome. *Pedagogia dos monstros: os prazeres e os perigos da confusão de fronteiras*. Trad. Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p.11-22.
- SILVEIRA, Rosa Maria Hessel.(org.). *Professoras que as histórias nos contam*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. Uma boneca pedagógica universal? *A Página da Educação*. Portugal, ano XIII, n. 132, p. 29, mar. 2004.
- SOMMER, Luís Henrique. Tomando palavras como lentes. In: COSTA, Marisa Vorraber; BUJES, Maria Isabel (orgs.). *Caminhos Investigativos III: Riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. p. 69-83.
- SOMMER, Luís Henrique. A ordem do discurso escolar. *Revista Brasileira de Educação*. São Paulo: Autores Associados, ano 12, n. 34, p. 57-67, jan./abr. 2007.
- SOUZA, Solange Jobin e; LOPES, Ana Elisabete Lopes. Fotografar e narrar: a produção do conhecimento no contexto da escola. *Cadernos de Pesquisa*. Fundação Carlos Chagas, n. 116, p. 61-80, jul. 2002.
- STEIN, Jess; FLEXNER, Stuart Berg (eds.) *The Random House Thesaurus*. New York: Ballantine Books, 1992.

STEINBERG, Shirley. A mimada que tem tudo. In: STEINBERG, Shirley; KINCHELOE, Joe L. (orgs.). *Cultura Infantil: a construção corporativa da infância*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001. p.321-338.

STEINBERG, Shirley; KINCHELOE, Joe L. Sem segredos: cultura infantil, saturação de informação e infância pós-moderna. In: STEINBERG, Shirley; KINCHELOE, Joe L. (orgs.). *Cultura Infantil: a construção corporativa da infância*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001. p.9-52.

STRAUB, José Luiz. *Brincadeiras: práticas culturais de governo da criança*. Porto Alegre: UFRGS, 2002. Dissertação. (Mestrado em Educação). Programa de Pós Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2002.

VARELA, Júlia; ALVAREZ-URIA, Fernando. A maquinaria escolar. *Teoria & Educação*, n. 6, p.68-96, 1992.

VASCONCELOS, Teresa Maria Sena de. *Onde pensas que tu vais? Senta-te! Etnografia como experiência transformadora*. Lisboa: Educação, Sociedade & Culturas, 1996. p.23-46.

VATTIMO, Gianni. *A sociedade transparente*. Trad. Carlos Aboim de Brito. Rio de Janeiro: Edições 70, 1989.

VEIGA-NETO, Alfredo. Michel Foucault e os Estudos Culturais. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). *Estudos Culturais em Educação: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema...* Porto Alegre: Ed. da Universidade, 2000. p. 37-69.

VEIGA-NETO, Alfredo. Incluir para excluir. In: LARROSA, Jorge e SKLIAR, Carlos (orgs.). *Habitantes de Babel*. Políticas e poéticas da diferença. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 105-118.

VEIGA-NETO, Alfredo. Olhares... In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). *Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação*. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 23-38.

VEIGA-NETO, Alfredo. Pensar a escola como uma instituição que pelo menos garanta a manutenção das conquistas fundamentais da Modernidade. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). *A escola tem futuro?* Rio de Janeiro: DP&A, 2003a. p. 103-126.

VEIGA-NETO, Alfredo. Cultura, culturas e educação. *Revista Brasileira de Educação*. São Paulo: Autores Associados, n.23, p. 5-15, maio/jun./jul./ago. 2003b.

VELHO, Gilberto. O desafio da proximidade. In: VELHO, Gilberto; KUSCHNIR, Karina. (orgs.) *Pesquisas Urbanas: desafios do trabalho antropológico*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003. p. 11-19.

WALKERDINE, Valerie. O raciocínio em tempos pós-modernos. *Educação & Realidade*, v.20, n.2, p. 207-226, jul./dez. 1995.

WIKIPEDIA, a Enciclopédia Livre. Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Di%C3%A1rio_Ga%C3%BAcho>. Acesso em: 31 maio 2005.

WOLFF, Francis. Por trás do espetáculo: o poder das imagens. In: NOVAES, Adauto (org.). *Muito além do espetáculo*. São Paulo: SENAC, 2005. p. 16-45.

WILLIAMS, Raymond. *Cultura e Sociedade: 1780-1950*. Trad. Leônidas H.B. Hegenberg; Octanny Silveira da Mota e Anísio Teixeira. 3 ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1969.

WILLIS, Susan. *Cotidiano: Para começo de conversa*. Trad. Elena Riederer e Guiomar Boscov. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

WINTERSBERGER, Helmut. Crianças como produtoras e consumidoras: sobre o significado da relevância econômica das atividades das crianças. In: CASTRO, Lúcia Rabelo de. (org.). *Crianças e jovens na construção da cultura*. Rio de Janeiro: NAU, 2001. p. 93-120.

YÚDICE, George. O Pós-moderno em debate. *Ciência Hoje*, v. 11, n. 62, p. 46-57, mar. 1990.

YÚDICE, George. *A conveniência da cultura: usos da cultura na era global*. Trad. Marie-Anne Kremer. Belo Horizonte: UFMG, 2004.

ZANDONAI, Cristiane Oliveira. *A pobreza na região metropolitana de Porto Alegre*. Porto Alegre: UFRGS, 2005. Dissertação. (Mestrado Profissional em Economia). Faculdade de Economia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2005.

ZERO HORA. *Baixa renda tem reserva de 1,5 bilhão para gastar*. Porto Alegre 30 maio 2005. Informe comercial, p.8.

ZERO HORA. *Celular nas alturas*. Porto Alegre, 11 dez. 2005. Economia, p. 31.

ZERO HORA. *Escritório na praia? Agora é possível*. Porto Alegre, 02 nov. 2005. Esportes, p. 40 e segunda capa.

ZERO HORA. *Gênios de pernas curtas*. Porto Alegre, 09 out. 2005. Donna ZH, capa e p. 14-17.

ZERO HORA. *Infância digital*. Porto Alegre, 12 out. 2005. Informática, p. 3.

ZERO HORA. *Internet derruba voto de silêncio de freiras*. Porto Alegre, 29 abr. 2007. Economia, p.27.

ZERO HORA. *O custo da Brincadeira – High Tech Universo construído dentro do quarto*. Porto Alegre, 27 mar. 2005. p. 4-5

ZERO HORA. *Para não ter de chamar o neto*. Porto Alegre, 19 out. 2005. ZH Digital, p.1 e p. 4.

ZERO HORA. *Sistema operacional para crianças*. Porto Alegre, 13 out. 2005. ZH Digital. p. 2.

ZERO HORA. *Teclados inteligentes*. Porto Alegre, 07 dez. 2005. ZH Digital, p.6.

ZERO HORA. *To Orkut or not to Orkut?* Porto Alegre, 18 dez. 2005. Economia, p.27.

ZERO HORA. *UFSM aceita inscrições somente pela Internet*. Porto Alegre, 19 out. 2005. Vestibular, p.2.

ZIZEK, Slavoj. *O hedonismo envergonhado*. *Folha de São Paulo*, São Paulo, 21 out. 2003.

ANEXOS

Anexo I – Não há um lugar certo para cada coisa...



MARCUS FLEHER, EFE

Sumidade de pelúcia

Mais global personalidade alemã da atualidade, o Papa Bento XVI ganhou versões de um dos mais tradicionais produtos de sua terra natal.

Na Alemanha, pátria dos ursos de pelúcia, a tradicional empresa Hermann Teddy Bear está colocando no mercado três modelos do boneco inspirados no sumo pontífice.

É uma homenagem ao aniversário de 80 anos do papa, a ser comemorado em abril. Cada urso custa US\$ 235.

Zero Hora 30 mar. 2007, p. 22



No trono

Tem gosto pra tudo. Em Taiwan, o coqueluche da hora é um restaurante temático dedicado a banheiros.

O Marton (foto) tem vasos sanitários, pias e tanques como mobília, travestidas em cadeiras e mesas. No cardápio, lanches leves e sorvetes. O restaurante se tornou tão assediado que já deu até cria, com a abertura de um segundo ponto, poucos meses depois da inauguração do primeiro. E outros virão, garante o proprietário.

Zero Hora 5 jun. 2005, p. 52

Anexo II – Sem tecnologia “somos” dinossauros

MCCANN

A ERA DO “ESTOU FORA DO ESCRITÓRIO
E NÃO ESTOU CONECTADO” JÁ ERA.



A forma como trabalhamos evoluiu e o Microsoft Office acompanhou essa evolução. Hoje, os telefones celulares e o acesso a e-mails via Web já não são suficientes. Você precisa estar conectado a qualquer hora e em qualquer lugar. Com o Office 2003 e através de um dispositivo móvel baseado em Windows, como um SmartPhone, você pode acessar os seus dados mesmo estando fora de seu ambiente de trabalho.

E você? O que está esperando para adaptar-se a esta nova era?
www.microsoft.com/brasil/office/evolua

Estamos usando Office 97.
Devemos atualizar?

Claro.

Seu potencial. Nossa inspiração.
Microsoft

Microsoft Office

©2005 Microsoft Corporation. Todos os direitos reservados. Microsoft, o logo Office e "Seu potencial. Nossa inspiração" são marcas registradas ou marcas da Microsoft Corporation nos Estados Unidos e em outros países.

Anexo III – Fale com as Superpoderosas

**Neste Dia das Crianças,
as meninas vão falar
com as Superpoderosas**

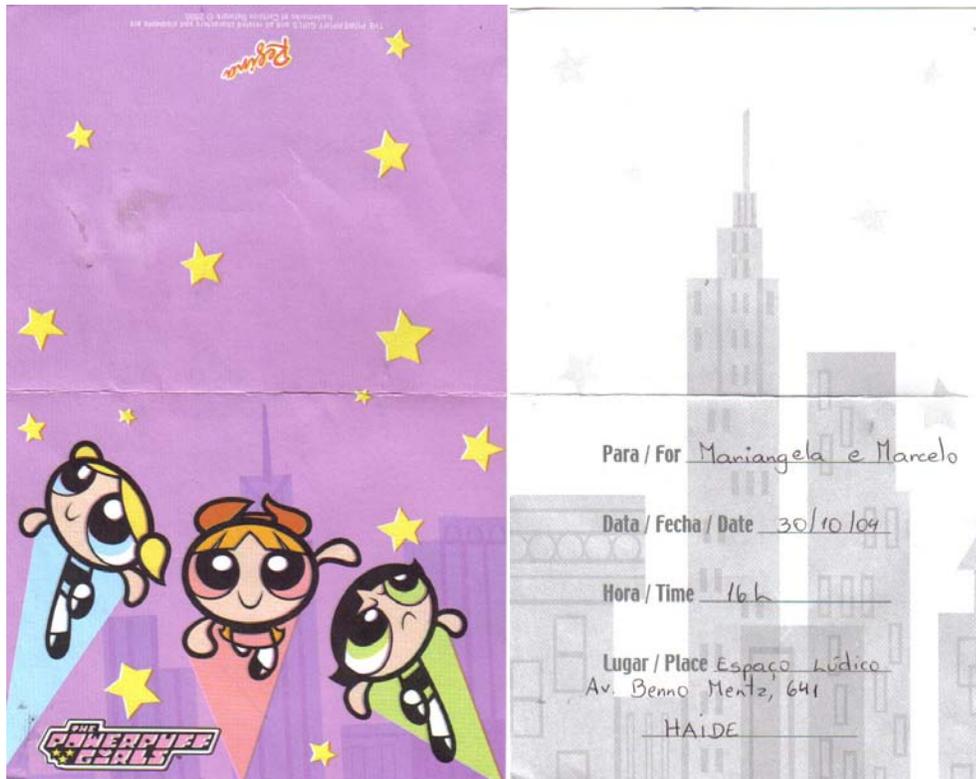
Siemens
Meninas Superpoderosas
À vista R\$ **249,00**
ou 10X
R\$ **24,90**
Sem Juros no plano
Pré-Pago

Fotos meramente ilustrativas

TIM
Viver sem fronteiras

Ofertas válida para uso exclusivo do TIMCHIP Pré-Pago até 15.10.2004 para as lojas e revendas que aderirem à promoção ou enquanto durar o estoque. Sujeito a disponibilidade de produtos no estoque do ponto-de-venda. O aparelho anunciado acima já está com o valor do TIMCHIP. Fotos meramente ilustrativas. Para maiores informações ligue 0800 741 4141 ou acesse www.tim.com.br.

Anexo IV – Convite de Aniversário



Anexo V – Vista-se de Superpoderosa

GUARDA-ROUPA

CARTOON MANIA

38 Bravil

Colorida e superdivertida, a moda que saiu das histórias em quadrinhos chegou para fazer o maior sucesso. Escolha o seu personagem preferido e entre nessa animação!

Lindeira
 Vestido Niagara, R\$ 91;
 blusão, R\$ 9 e 4 pulôveres,
 R\$ 17 cada, ambas
 Evelyn Sisti, meias
 amarela Lupo, R\$ 9,
 sôca e meias 28 TRL,
 R\$ 6, sandálias Starita
 Loda, R\$ 7,40

**Patrícia
 Petry, 10**

Meninas Superpoderosas

Sabia que Dedeção, Fiorzina e Lindelma foram criadas dentro de uma sala de aula? O desenhista Craig McCracken inventou as meninas enquanto fazia um curso de animação no Instituto de Artes da Califórnia. Mais tarde, Craig foi trabalhar na empresa Hanna Barbera, como diretor de arte da série *O Laboratório do Dr. Zerk*. Lá, ele apresentou o desenho que tinha feito e os diretores da Hanna Barbera adoraram! As Meninas Superpoderosas viraram série animada e foi exibida pela primeira vez em 1985, pelo Cartoon Network americano. Para defender Tomsville do Macaco Louco, sempre pedimos contar com a coragem de Fiorzina, a atrevida de Lindelma e a personalidade forte de Dedeção!

Fiorzina
 Vestido Dedeção, R\$ 69,
 blusolina, R\$ 15, e blusão,
 R\$ 4, ambos Blevy An,
 meias Lupo para Dedeção,
 R\$ 10, pormas Lupo, R\$ 9,
 e sandálias Loda para
 Senta Loda, R\$ 7,40

**Natália De
 La Fuente, 7**

Superpoderes:

- Voo
- Superforça
- Habilidades para voar
- Sopro de fogo
- ou congelante

Dedeção
 Vestido Secozado
 Loda, R\$ 107,40 e blusas
 Loda, R\$ 10, meias Loda para
 Dedeção, R\$ 10,
 pormas Lupo, R\$ 9,
 e meias Loda
 Loda, R\$ 99,00

**Beatriz
 Marsen, 8**

Você sabia?

As Meninas Superpoderosas agora são animadas em 3D no site oficial. Você pode baixar um vídeo tipo, papéis de parede novos e ícones para seu computador.

www.cartoonnetwork.com/pt/pt/pt/

Anexo VII – Com qual personagem você mais combina?

Com qual personagem você mais combina?

**Sempre tem um pouco de cartoon dentro da gente, quer ver?
Faça nosso teste e descubra se você se parece mais com
Meninas Superpoderosas ou com o fofo do Garfield!**

1- Você recebeu um convite para uma balada bem diferente, então:

- ★ Topa na hora, sem pensar
- Desconfia e escolhe ficar em casa ouvindo música
- Só aceita o convite se os seus amigos forem também

2- Na hora das compras, o que mais chama sua atenção?

- ★ Tudo o que for bem colorido
- Não presta atenção a nada e quer logo voltar para casa
- Lembra de todas as amigas e compra presentes para elas

3- Você descobriu que espalharam uma mentira na classe sobre você, aí...

- ★ Tira satisfações e briga com todo mundo
- Nem liga, é só deixar quieto que passa logo
- Fica preocupada com o que os outros vão pensar

4- Seu desempenho na escola é:

- ★ Ótimo. Além de ser superativa, adora estudar
- Médio. Está sempre atrasada para as aulas
- Bom. Mas prefere as atividades em grupo

5- Você tem um provão marcado para o dia seguinte...

- ★ Fica agitada e não dorme direito

- Prova, que prova? Ah! É amanhã? Nem sei...
- Fica calma e torce para dar certo

6- Sua irmã vive mexendo nas suas coisas...

- ★ Sua reação depende do dia. Às vezes, arma a maior confusão, outras, nem liga
- Dá o troco e bagunça tudo o que é dela
- Não tem problema, ela pode pegar o que quiser

7- O dia ideal para você é:

- ★ Agitado
- Sossegado
- Com os amigos

8- Quando você acorda...

- ★ Sai pulando, no maior pique
- Fica mal-humorada e demora para sair da cama
- Acorda brava, mas seu humor melhora aos poucos

9- Como é a sua alimentação?

- ★ Come alguma besteira entre um compromisso e outro
- Adora encher o prato durante as refeições!
- Só come quando tem fome e evita besteiras

10- Qual das opções abaixo você prefere?

- ★ Uma boneca fashion
- Um gato fofo e comilão
- Um cachorro carinhoso que adora brincar

Meninas Superpoderosas

★

Você tem uma personalidade para cada momento. Às vezes, é inteligente e sabe como lidar com os "Macacos Loucos". Em outras, é brava, geniosa e bem sentimental. Ou seja, uma grande mistura de Docinho, Fiorzinha e Lindinha, as Meninas Superpoderosas.

Garfield

★

Sossego, sombra e água fresca. Nada consegue tirar sua tranquilidade. Para você, a vida é uma grande diversão e poucas coisas devem ser levadas a sério. Gosta de fazer amigos, mas não se preocupa em agradar a todos. Tem uma personalidade forte e não dá o braço a torcer.

Snoopy

★

Para alguns, você pode passar uma imagem de séria e quieta, mas no fundo, é carinhosa e está sempre rodeada pelos amigos. Vive de bom humor e dá valor às pequenas coisas. Tenta ser independente e luta por suas opiniões, mas sempre se rende aos mimos dos amigos e dos pais.

Anexo VIII – McLanche Feliz: Snoopy Mania

Anexo IX – Capturado pela imagem do Batman



Anexo X – Revistas: segmentação do mercado



GLOBALKIDS

A inquietude dos elétrons

FOTOS ARIVALDO CHAVESZH

LORAINE LUZ

S em fórmulas e com um gerador Vandergraaff, o professor de física Lauro Lupchinski choca seus alunos no Colégio La Salle Santo Antônio, em Porto Alegre, quando demonstra pela primeira vez a experiência (refeita *af abaixo*). A aula diferente introduz temas como campos magnéticos e correntes, e enquanto os alunos enxergam os movimentos das cargas elétricas, o professor ouve perguntas associadas ao dia-a-dia de cada um:

- Por que ocorrem os raios?
- Por que o chuveiro dá choque?
- Aqueles estralinhos que se ouve ao tirar um blusão no inverno têm explicação?
- Por que o monitor de TV, ao ser ligado ou desligado, arrepiam os cabelinhos do braço?

É a inquietude do elétrons que serve de resposta à curiosidade dos alunos. O contato de um corpo carregado de energia com outro, com menos carga, sempre vai promover o deslocamento das partículas, do maior para o de menor concentração, em busca do equilíbrio. Por isso, o “choque” entre nuvens com cargas diferentes causa o raio. Por isso, você estala no inverno. Ao separar o blusão do seu corpo (quando geralmente as solas dos sapatos são emborrachadas, funcionando como isolantes), parte da carga que você carregava “pula” para o tecido – daí os estalos.

- Se estiver no escuro, é possível ver as faíscas – diz o professor.

loraine.luz@zerohora.com.br



Com as mãos sobre o gerador, Karolina só sente um choque quando o colega toca seu braço

Uma experiência de arrepiar

Karolina Brochado Jorge, 17 anos, é a voluntária. Sobre uma base de isopor, que isola o contato com o chão e impede que a energia “escorra” para a Terra, ela toca o gerador carregado. De pronto, os fios de cabelo arrepiam e miram o teto da sala (*olha a franja dela*).

- A gente só sente o cabelo levantando... Isso até seu colega Carlos Eduardo Siqueira, 17 anos, tocar seu corpo. Aí, ninguém mais tem dúvidas do deslocamento de cargas: ambos tomam choque.

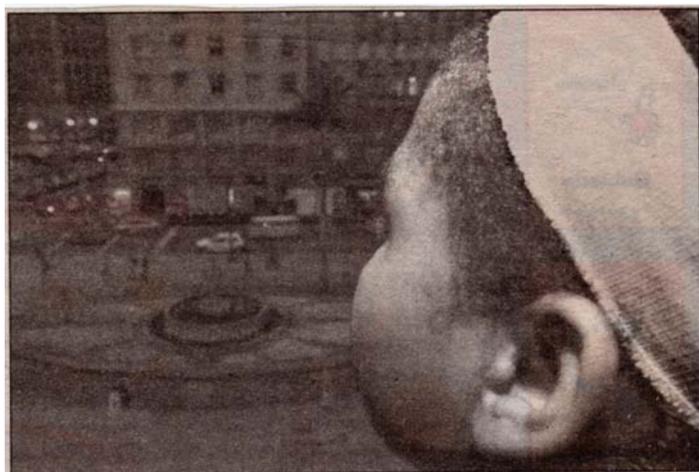
- É um piquzinho de agulha – conta ele. Carlos está neutro e sem o isopor sob os pés. A carga em Karolina se desloca para o corpo dele em busca de equilíbrio.

- Ao tocar o gerador não se sente praticamente nada. Ruim é quando os outros tocam na gente. A gente acaba levando choque – explica Monise Flor, 16 anos, que tocou no gerador como a Karol da franja arrepiada.

O arrepio é perceptível porque os fios de cabelo têm pouca massa, frágeis demais diante da carga no corpo da estudante.

- Além disso, o corpo tem a mesma carga. Cargas iguais se repelem, por isso os fios de cabelo se afastam uns dos outros – explica o professor Lupchinski.

Anexo XII – A pobreza “sem cor”



Oportunidade: Patrícia, 12 anos, foi incluída em programa socioeducativo

Jornal Zero Hora - 26/06/2005 - p.29



Jornal Zero Hora - 30/05/2004 - p.43

Anexo XIII – Termo de consentimento informado

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

O projeto de pesquisa que realizo neste momento, como doutoranda do Programa de Pós Graduação em Educação da Faculdade de Educação da UFRGS, intitulado *Mídia e consumo na produção da infância pós-moderna que vai a escola*, é investigar quais os artefatos que as crianças levam para a escola e quais as práticas sociais de que participam. Para tanto, com autorização e consentimento da direção e coordenação pedagógica da escola farei a coleta de dados através da conversa com crianças e professores, acompanhamento de atividades pedagógicas, fotografias das crianças e de seus pertences, fotografias do ambiente escolar e registrarei situações e brincadeiras. Para isso aproveitarei os diferentes momentos da rotina escolar como por exemplo o pátio e o refeitório.

Comprometo-me a respeitar os valores éticos que permeiam esse tipo de trabalho, efetuando pessoalmente as conversas, observações e fotografias.

Os dados obtidos serão analisados e utilizados na realização de minha tese de Doutorado. Contudo, comprometo-me em manter a ética na utilização dos dados e fotografias, em todas as instâncias que eles possam ser utilizados, como apresentação oral ou trabalho escrito que venha a ser publicado.

Como pesquisadora responsável por esta pesquisa, comprometo-me a esclarecer devida e adequadamente qualquer dúvida ou necessidade de esclarecimento que o participante ou seus responsáveis venham a ter no momento da pesquisa, ou sempre que julgarem necessário, através dos telefones **(051) 442 00 54** ou pelo endereço eletrônico marimomo@brturbo.com

Após ter sido devidamente informado de todos os aspectos desta pesquisa e ter esclarecido todas as minhas dúvidas:

Eu _____, R.G. sob nº

_____, concordo que o aluno/a _____, sob minha responsabilidade e guarda, participe do projeto de pesquisa.

Assinatura dos Pais ou Responsável

Assinatura da Pesquisadora
Mariangela Momo

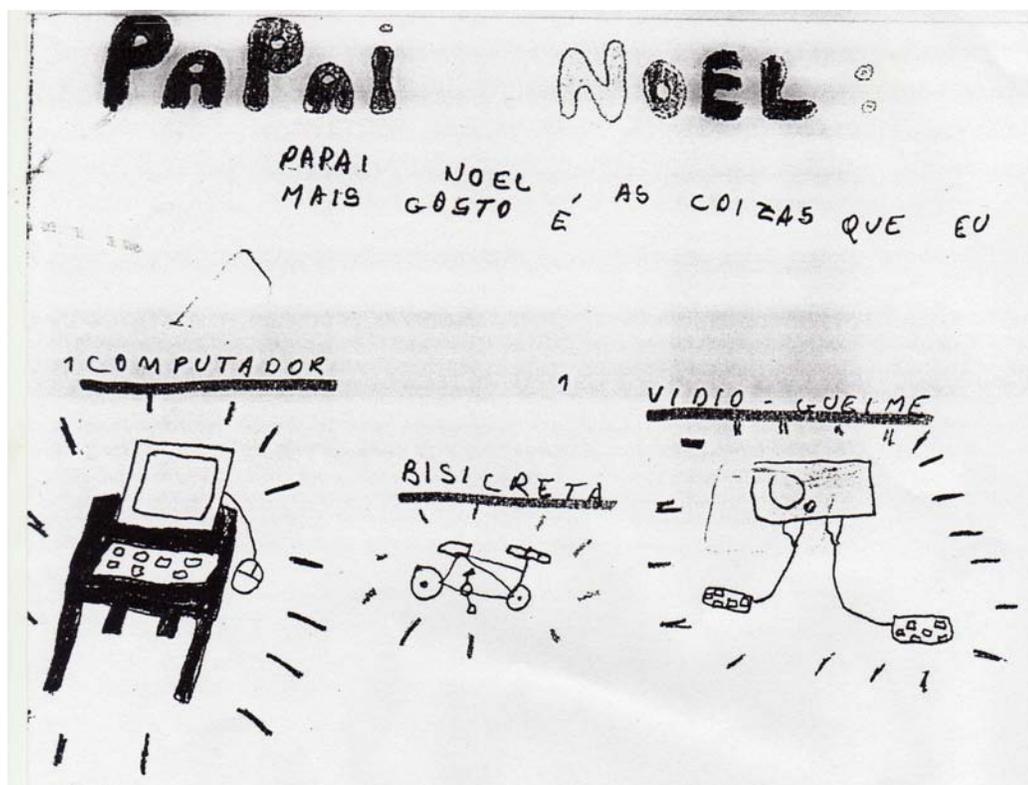
(Graduada em Pedagogia pela UFRGS, Mestranda do PPGEDU/UFRGS)

Porto Alegre, ____ de _____ de 2005.

Anexo XIV – Cartas para o Papai Noel: desejos tecnológicos



J (menino), 9 anos, Turma A31 – Escola A



G (menino), 8 anos, Turma A31 – Escola A

Anexo XV – Filmes infantis

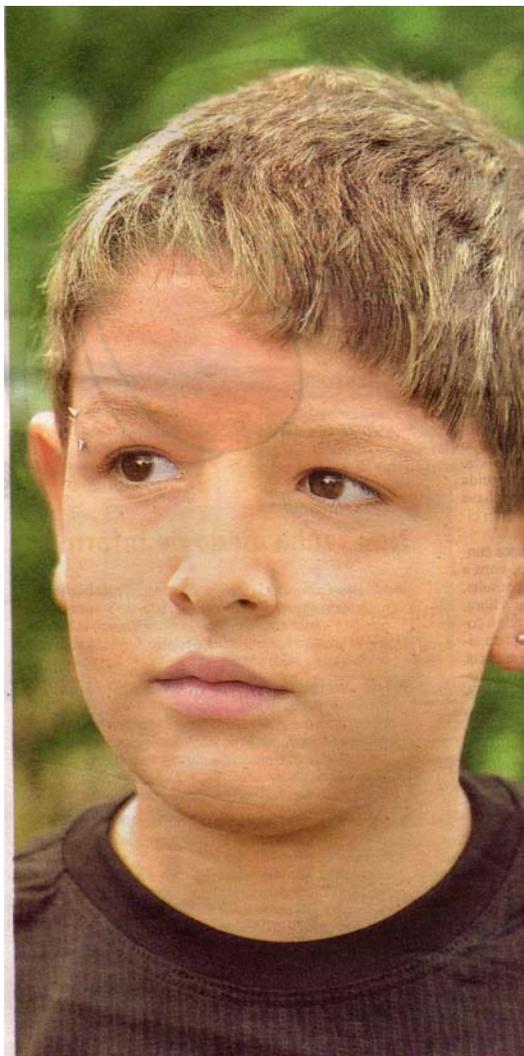
- ✓ ROBÔS – Chris Wedge, 2005. 90 min.
- ✓ AS AVENTURAS DE SHARKBOY E LAVAGIRL EM 3-D, Robert Rodriguez, 2005. 93 min.
- ✓ SHREK, Andrew Adamson e Vicky Jenson, 2001. 93 min.
- ✓ DIÁRIO DA BARBIE, Eric Fogel, 2006. 70 min.
- ✓ HIGH SCHOOL MUSICAL, Kenny Ortega, 2006. 93 min.
- ✓ HOMEM-ARANHA 2, Sam Raimi, 2004. 127 min.
- ✓ HOMEM-ARANHA 3, Sam Raimi, 2007. 140 min.
- ✓ X-MEN 2, Bryan Singer, 2003. 134 min.
- ✓ X-MEN – O CONFRONTO FINAL, Brett Ratner, 2006. 103 min.
- ✓ O QUARTETO FANTÁSTICO, Tim Story, 2005. 123 min.
- ✓ OS INCRÍVEIS, Brad Bird, 2004. 115 min.
- ✓ AS CRÔNICAS DE NÁRNIA – O LEÃO, A FEITICEIRA E O GUARDA-ROUPA, Andrew Adamson, 2005. 140 min.
- ✓ O GALINHO, Mark Dindal, 2005. 77 min.
- ✓ PROCURANDO NEMO, Andrew Stanton, 2003. 101 min.

Anexo XVI – Carro feminino



Anexo XVII – Piercing aos oito anos

Piercing aos 8



Jornal Zero Hora, 4/5/2005

Anexo XVIII – Infância sem idade: *Kidults*