

Patricia Aparecida Martins Monteiro

**A RELAÇÃO TELEVISÃO / CRIANÇA / CONSUMO
NA CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES**

Juiz de Fora

2009

PATRICIA APARECIDA MARTINS MONTEIRO

**A RELAÇÃO TELEVISÃO / CRIANÇA / CONSUMO
NA CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Eliane Medeiros Borges

Juiz de Fora

2009

Patricia Aparecida Martins Monteiro

**A RELAÇÃO TELEVISÃO / CRIANÇA / CONSUMO
NA COSTRUÇÃO DE IDENTIDADES**

Dissertação submetida ao Programa de Pós Graduação em Educação, UFJF, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação e aprovado pela seguinte banca examinadora:

Prof^ª. Dr^ª. Eliane Medeiros Borges (Orientadora)

Universidade Federal de Juiz de Fora

Prof^ª. Dr^ª. Lea Stahschmidt Pinto Silva

Universidade Federal de Juiz de Fora

Prof^ª. Dr^ª. Hilda Aparecida Linhares da Silva Micarello

Centro de Ensino Superior de Juiz de Fora

Juiz de Fora

25/06/2009

Dedico estes escritos à minha família
que soube compreender minhas
ausências. Em especial, à minha filha
Bárbara.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, sinceramente, a todos aqueles que me ajudaram ao longo deste estudo de forma intelectual ou emocional. Em especial, agradeço a minha orientadora pela paciência e significativas intervenções, aos meus sujeitos de pesquisa que me recebiam, literalmente, de braços abertos e a minha irmã Aline, interlocutora amiga durante todo o processo de construção do trabalho.

RESUMO

Esse estudo de caso, de cunho etnográfico, se originou das inquietações que surgiram no decorrer da minha prática enquanto educadora. Se dispôs a ouvir um grupo de crianças da educação infantil buscando compreender a relação entre sua imersão na cultura do consumo, seu vínculo cotidiano com a televisão e seu processo identitário. Como apoio para as reflexões, as idéias de Buckingham, Barbero, Sarmento, Babin constituíram meu referencial teórico. Os achados da pesquisa apontaram para a relevância da variedade de interações sociais no que diz respeito a construção de identidades, assim como para leituras mais críticas com relação ao processo de recepção midiática. Perceberam também uma considerável ausência do adulto na cultura infantil ou sua presença de forma repressora e a necessidade da escola em aceitar e se adaptar às novas tecnologias de informação e comunicação, apresentando-se como espaço para o diálogo e garantia de mediações.

PALAVRAS-CHAVE: Infância. Cultura do consumo. Televisão. Recepção. Identidade. Mediação.

ABSTRACT

This ethnographic case study had its origins in inquiries arisen throughout my professional life as an educator. Due to these concerns, I heard a group of elementary school students to better comprehend the way they relate to the culture of consumption, how their relationship with television is – on a day by day basis – and how the process of shaping their own identity takes place. In order to support my reflections, the works of Buckingham, Barbero, Sarmiento and Babin were used as theoretical references.

The study results show the diversity of social interactions as an outstanding element for the formation of children's identity as well as the contribution to a more critical reading of the media reception process. Yet it was perceived a considerable lack of adult interference in children's culture or, on the other hand, an overpowering and repressive manifestation. Moreover, it was observed that schools need to accept and adapt to new information and communication technologies, providing space for open dialogue and having mediation guaranteed.

KEYWORDS: Childhood. Culture of consumption. Television. Reception. Identity. Mediation.

SUMÁRIO

| | |
|---|----|
| INTRODUÇÃO | 8 |
| 1 FUNDAMENTAÇÃO DA PESQUISA | 12 |
| 2 COMUNICAÇÃO E RECEPÇÃO | 21 |
| 2.1 O audiovisual na contemporaneidade | 21 |
| 2.2 O processo de recepção | 24 |
| 3 FALANDO SOBRE A INFÂNCIA | 28 |
| 3.1. A relação criança / mídia..... | 32 |
| 4 MÍDIA E ESCOLA | 36 |
| 5 MÍDIA E CONSUMO | 41 |
| 6 SOCIEDADE DO CONSUMO E A CONSTRUÇÃO DAS IDENTIDADES INFANTIS | 48 |
| 7 O CAMPO | 56 |
| 7.1 As observações | 59 |
| 7.2 Os encontros | 67 |

7.3 Análise documental96

CONSIDERAÇÕES FINAIS99

Introdução

Ao me dispor a pesquisar a relação entre a televisão, criança, consumo e construção de identidades tentei me despir de idéias pré formuladas que minhas observações a nível de senso comum pudessem ter estruturado. Ainda assim, em alguns momentos foi necessária uma revisão de postura ao esbarrar em noções enraizadas pois só no momento em que tais concepções foram postas em “xeque” é que foram desconstruídas ou reformuladas.

De forma semelhante à construção dessa postura acrítica é, por vezes, a aceitação dos estímulos da cultura do consumo. Ela constrói um projeto social através de mensagens simbólicas que distribui e que são, por vezes, recebidas de maneira tão natural que não causam espanto, indignação ou questionamentos.

Por outro lado, não é objetivo da pesquisa enfatizar uma influência massiva da sociedade do consumo que através das mídias homogeneiza comportamentos e identidades mesmo porque não é essa nossa crença. Muito pelo contrário, ao longo deste estudo evidencia-se o quão complexo é o processo de recepção e de construção de identidades e que não há passividade nesse processo, mas ressignificações conforme particularidades de cada um.

Do mesmo modo que, aos poucos, percebi meu olhar em relação à cultura de massa e sociedade do consumo como algo meio que “apocalíptico” e que através da reflexão crítica essa percepção foi se modificando, apostamos também no estímulo à esta reflexão crítica como forma de favorecer a transformação do que aparentemente parece imutável – a sedução da sociedade do consumo.

A partir do momento em que algo nos incomoda, instiga-se o espírito de mudança. Portanto é preciso olhar o mundo com o olhar de uma criança sempre pronta a

explorar o novo. E por acreditar nesse olhar, que não se intimida ou se fecha numa postura imobilizante ou acrítica é que as pontuações da pesquisa estiveram perpassadas pela autoridade da voz das crianças.

O caminho transcorrido em toda a extensão da pesquisa se encontra estruturado em nove capítulos, os quais apresento agora, em linhas gerais.

Em “Fundamentação da pesquisa” abordo brevemente as transformações históricas na percepção de infância e as abordagens sociológicas mais recentes das pesquisas nessa área. Tal abordagem visou situar os primeiros nortes para a estruturação da problemática de pesquisa. Em seguida exponho a origem da minha preocupação com o assunto que motivou o estudo e a abordagem metodológica empregada.

Delimitado o tema, se fez pertinente levantar a questão das transformações introduzidas pela Modernidade. As modificações nas interações sociais promovidas pelo surgimento das novas tecnologias de informação e comunicação, a aprendizagem audiovisual e as teorias da recepção são assuntos tratados no capítulo “Comunicação e recepção”.

Como estamos focando a infância, importa conhecer como esta foi adquirindo legitimidade social: os avanços relativos ao reconhecimento de suas singularidades, os retrocessos pelo enquadramento em imagens idealizadas e as possibilidades advindas da sua percepção enquanto sujeito social. O capítulo “Falando sobre a infância” enfoca essas questões, assim como, traz algumas considerações a respeito do elevado consumo televisivo, dos diferentes discursos sobre essa relação e o posicionamento de alguns estudiosos do assunto. Além disso, alerta para cuidados com posturas radicais ou concepções fechadas de infância que podem conduzir de forma não apropriada os estudos na área.

A relação das crianças com a mídia é uma interação entre tantas outras possíveis

e necessárias. Esse assunto é tratado no capítulo “Mídia e escola” enfatizando o papel da escola enquanto instância de problematização moral e sua possibilidade de garantir reflexões e mediações de qualidade que dialoguem com as mensagens recebidas através da mídia.

O estreitar de relações que se verifica nas últimas décadas entre a produção cultural para as crianças e o seu potencial para movimentar o mercado, o significado cultural do consumo e como isso é percebido através da perspectiva infantil é a temática desenvolvida, apoiada nas considerações de Buckingham, no capítulo “Mídia e consumo”.

A introdução das novas tecnologias de informação e comunicação implicando na modificação da base identitária das crianças – introduzindo outros elementos a serem considerados – são consideradas no capítulo “A sociedade do consumo e a construção das identidades infantis”.

Já o estudo de caso, estruturado através do grupo focal, de algumas observações e da análise documental, estrutura o capítulo “O campo”. Nele se encontram relatadas as experiências da pesquisa com suas respectivas análises. O grupo focal abordou a percepção das crianças sobre a relação que mantêm com a televisão, a vinculação dos desejos a motivações da mídia, além das referências para o processo identitário infantil, para a construção de valores e orientação de condutas comportamentais. As observações buscaram conhecer as prioridades orientadoras do trabalho escolar e a condução de sua dinâmica - se favoreciam nas manifestações infantis. A análise documental, por sua vez, pretendeu conhecer o discurso da escola quanto ao potencial do uso de recursos da mídia como aliados no processo educativo.

Enfim, a pesquisa não pretendeu esgotar ou buscar respostas que atendessem a todas as indagações ou incômodos possíveis com relação à sua temática, mas se dispôs a

encontrar elementos que possam contribuir para a qualidade do atendimento às nossas crianças, a percepção consciente da relação televisão / criança / consumo / processo de construção de identidades e para a atuação da escola como espaço de mediação transformadora.

1. Fundamentação da pesquisa:

Hoje, experimentamos mudanças nas relações de trabalho, relações pessoais, de produção e nas condições de vida. A hiper-racionalização do tempo e lucro como objetivos modernos apontam para novos valores e formas de pensar e agir. Nessa ambiência estão imersas nossas crianças, que se tornam adultas sendo ensinadas, avaliadas e em meio às mais diversas situações e relações. Essa pesquisa situa seu interesse na criança contemporânea, envolta em variados estímulos e múltiplas influências, que mantém relações pessoais diferentes de gerações anteriores, lida com constantes inovações tecnológicas e estímulos de uma sociedade do consumo e no meio de todas essas relações constrói sua identidade e se mostra enquanto sujeito. Nessa tensão, os saberes sobre as crianças se tornam ainda mais fundamentais.

Subentendidas nos discursos sobre educação infantil estão as concepções de infância e de educação que embasam as práticas em nossas escolas, assim como, também, direcionam políticas educacionais. Tais concepções podem ser melhor percebidas ao contemplarmos a história da infância. Assim, abordar brevemente as concepções de alguns teóricos que se dedicaram a essa questão pode ajudar a compreender melhor a situação dela nos tempos atuais, bem como subsidiar a delimitação da nossa própria percepção.

Como não poderia deixar de ser, o pioneiro trabalho de Philippe Ariès – História social da criança e da família – merece, ainda hoje, destaque pela contribuição quanto à percepção da infância no Ocidente. Seu estudo compreende o período final da Idade Média até o séc. XIX. Nesse período, houve significativas modificações na percepção dos adultos a respeito da infância. A criança, entendida por sua incompletude e percebida, inicialmente, como “adulto em miniatura”, passou por um estágio de

paparicação até chegar à concepção moderna de infância caracterizada pelo apego dos adultos por suas crianças.

Vislumbrando a história das idéias pedagógicas, explanadas por Carlota Boto (2002), percebe-se, no cenário europeu desde a Renascença, uma preocupação acerca da infância. Carlota cita Montaigne que já se preocupava com o tipo de educação oferecido às crianças, criticando os excessos do saber doutoral, bem como o rigor ou as indulgências que marcavam o processo educativo. A infância era percebida pelo que lhe faltava, e o objetivo da educação era a sua civilidade. Do mesmo modo, outros intelectuais da Renascença buscavam elaborar os primeiros roteiros que dirigiriam as ações dos educadores e familiares para o desenvolvimento das capacidades necessárias para a criança conviver socialmente de maneira “bem comportada”. Exemplo disso foi o trabalho de Erasmo, que trazia um conjunto de orientações para a universalização da conduta refinada. Tornou-se um manual de aula que tolhia ou controlava as ações dos adultos com as crianças para a aprendizagem de um “script” adulto.

Ainda segundo Carlota Boto, no séc. XVII a função da família se modifica e a sociabilidade distingue cada vez mais o privado do público. O Renascimento que promoveu a abertura da mente humana, enquanto movimento cultural, é ainda seguido de práticas que visam o auto controle da criança para se adequar ao convívio público da urbanidade emergente.

A modernidade por sua vez, transforma a criança em aluno. A escola se constitui em âncora da família, tornando-se a principal expressão de como tratar as crianças.

Os colégios jesuíticos da época moderna pautavam-se na necessidade de afastar a criança de seu meio de convívio para ministrar a educação das letras e das boas maneiras. A espontaneidade infantil era, muito cedo, eliminada e as crianças introduzidas num meio de desconfiança e vigilância. Era preciso, no entanto, seduzir o

aluno para a aprendizagem. Para isso, travou-se enorme esforço pela busca de técnicas e métodos que constituíram a base da pedagogia tradicional em sua origem.

O século XVII foi marcado pela busca da racionalização na esteira do pensamento científico. Envolto nessa racionalização, Comenius pretendia a construção de uma ciência universal, que traz para a educação os princípios do pensamento rigoroso, ordenado e sistemático. Compreendia que um método que unificasse as práticas racionalizando o tempo e o espaço escolar atenderia coerentemente à aprendizagem e à humanização. Assim, apresenta a “Didática Magna” que coloca como tarefa da educação a transmissão de valores e de condutas, homogeneizando estratégias de ação e universalizando a escola. Propunha a divisão do tempo e das matérias, um método único para as disciplinas, o trabalho de motivação pelos professores, atenção indistinta aos alunos, partindo o ensino de uma realidade geral para partes menores. Também Locke contribuiu, nesse período, com a idéia de que a criança é uma “tábula rasa” sobre a qual podem ser inscritos o vício ou a virtude, dependendo da “moldagem” a qual for submetida.

Outra concepção que merece ser lembrada é a de Rousseau – que marca a passagem de séc. XVIII para o séc. XIX. Para ele, o homem é naturalmente bom, mas é no convívio social que as virtudes precisarão ser conservadas e trabalhadas. Na sua obra “Emílio”, descreve um aluno imaginário através do qual busca descobrir a condição da criança como ser em si, antes de ser homem. Rousseau acreditava que a criança deveria receber instrução e valores através do exemplo, da prática no cotidiano de seus ensinamentos. Sua educação humana explorava aspectos da sensibilidade infantil por acreditar que a razão era estrangeira aos primeiros anos de vida. No entanto, alerta para o perigo em mimar as crianças e desenvolver uma tendência ao despotismo. Era preciso evitar o rigor e a indulgência e, sobretudo, era essencial que o adulto respeitasse a

inocência da criança, mantendo uma atitude de pudor perante ela.

Dessa forma, a retrospectiva feita por Carlota Boto (2002) nos ajuda a perceber que fomos historicamente construindo certos modos de perceber e pensar a infância e a educação. Essas concepções orientaram as idéias que impactaram a atuação na educação das crianças, ao longo dos séculos e ainda hoje.

Para Sarmiento (2007), tais imagens da infância nem sempre aparecem tão claramente definidas. Elas se misturam e se confundem, mas, mesmo assim, constituem um norte para a ação dos adultos com as crianças:

As diversas imagens sociais da infância frequentemente se sobrepõem e confundem no mesmo plano de interpretação prática dos mundos das crianças e na prescrição de comportamentos e de normas de atuação. Não são compartimentos simbólicos estanques, mas dispositivos de interpretação que se revelam, finalmente, no plano da justificação da ação dos adultos com as crianças. (SARMENTO, 2007, p.33)

Dessa forma, esses pensadores contribuíram com avanços ou retrocessos, ao sedimentar condutas que, por vezes, acabaram por designar a infância como uma dimensão da falta e da impotência. Sarmiento (2007) aponta a necessidade de se desgarrar dessas imagens, que acabam emoldurando condutas, para que se avance na percepção da infância.

Teorias mais recentes buscam, nesse sentido, uma nova abordagem dos mundos infantis que contribua para a reflexão sobre a relação criança/sociedade.

Pinto (1997), entendendo a infância não como uma etapa da vida, mas como construção social com características heterogêneas, percebe a necessidade de se considerar, nas reflexões teóricas ou estudos empíricos, toda a riqueza da diversidade dos mundos infantis para que os discursos não acabem se reportando a certa imagem mitificada da infância.

Assim, nas últimas décadas, as abordagens sociológicas começaram a focar a

infância e seus mundos – grupo de amigos, expressões culturais, linguagem, relações na vida familiar, influência sobre os adultos, significação de espaços e outros – como objeto de observação. Essa nova abordagem assenta-se no entendimento de que, sendo a infância uma construção social ela aparece como uma variável não dissociável de outras variáveis como classe social ou etnia. Uma grande variedade de infâncias se revela diante desse novo enfoque de pesquisas envolvidas no processo de reconstrução da percepção da infância na sociedade.

Mesmo com diferentes formas de se perceber a infância e com o que podemos chamar de avanços nos estudos na área, ainda hoje é possível que nos deparemos com práticas educacionais que considerem como um momento de preparação para a vida adulta, - exemplo dessas práticas são os “vestibulinhos” ou horários e normas extremamente rígidos - assim como é comum verificarmos a utilização de um modelo de criança idealizada norteador ações educacionais.

Sarmiento (2007) nos chama atenção para o fato de que as distintas representações da infância se caracterizam especialmente pelos traços de negatividade – idade da *não fala*, da *não razão*, do *não trabalho* e, finalmente, da *não infância*. Para a mudança desse quadro, a infância não deve ser pensada unicamente como um momento de preparo para a vida adulta, pois toda criança possui especificidades, necessidades e sua própria percepção de mundo. Enfim, possui uma identidade que precisa e deve ser considerada.

Setton (2006) reflete sobre o processo de construção das identidades dos sujeitos no mundo contemporâneo apoiando-se na idéia de que a modernidade oferece um ambiente social plural, com múltiplas referências, onde o indivíduo mescla influências que são, ao mesmo tempo, fragmentadas e interdependentes. Assim sendo, a identidade se constitui no relacionamento do indivíduo com o seu meio familiar, com a escola, com

a mídia e, a meu ver, também com sua comunidade religiosa, grupo de amigos, condições de vida e outros.

É essa identidade infantil – entendida não como algo inato, mas como algo que se constrói na relação da criança com o seu meio - que cada vez me chama mais atenção enquanto professora da educação infantil. Particularmente, acredito que quanto mais conhecemos as singularidades de nossas crianças, mais significativas serão nossas ações em prol de seus desenvolvimentos. Por acreditar que as interações escolares também corroboram nesse processo é que busco atentar para a qualidade das interações que posso favorecer.

Para isso, procuro observar as peculiaridades de cada criança com o objetivo de estabelecer um possível norte de ação. Considero que um dos momentos mais propícios para observá-las é durante a brincadeira livre e de faz-de-conta, quando as crianças trabalham suas experiências do dia-a-dia, deixando aflorar aspectos relevantes da sua subjetividade.

Foi nesse momento, numa escola municipal da periferia de Juiz de Fora, cujos alunos são em sua maioria carentes, que observei situações que foram compondo a questão desenvolvida nessa pesquisa. Passarei, a partir daqui, a relatar algumas.

Num extremo do pátio da escola, minha turma (crianças de cinco anos) brincava enquanto, no outro extremo, acontecia uma aula de dança de um projeto que a escola adotou para alunos das, então 3ª e 4ª séries do ensino fundamental. Uma das meninas do projeto pediu para ir ao banheiro e precisou passar por onde estavam meus alunos. Ao passar por eles, beliscou, aparentemente sem motivo, Julia, que brincava distraída com as colegas. Investigando a situação, descobrimos que o motivo da agressão foi porque Julia sempre usava roupas da moda e, naquele dia, usava uma bota da Xuxa. Foi considerada metida e esnobe. O destaque que Julia obteve por meio dos produtos “da

moda” que usava despertou a inveja, motivadora da agressão.

Em outra situação, ainda na mesma escola, mas com outra turma também de crianças de cinco anos, Bruno se destacou logo no início do ano como líder entre os meninos, por causa dos brinquedos que levava e emprestava aos colegas. Assim, sua situação econômica lhe possibilitava definir os rumos do brincar no seu grupo. Incomodada com a situação, estipulei com a turma um dia da semana para aqueles que quisessem levar seus brinquedos e, durante os outros dias tínhamos a oportunidade de variar as brincadeiras e seus suportes. O resultado foi o aparecimento de novos líderes e a maior democratização das decisões em torno das brincadeiras.

Uma terceira situação constitui-se um desabafo de Cláudia (cinco anos) que chega perto de mim dizendo que Raquel, sua colega, era muito esperta, pois só queria brincar com ela no dia que levava sua boneca e, quando não levava, ela ia brincar com outras crianças.

Essas situações, em especial, me fizeram refletir sobre valores que têm circundado nossas crianças, suas origens, sobre os estímulos que as fazem se aproximar de outras pessoas não por afinidade, mas interesse material e, ainda, sobre o papel da escola enquanto colaboradora na construção da subjetividade infantil, uma vez que esta se consolidou como instância encarregada também de promover a reflexão sobre os aspectos morais da vida. Como é notória a importância da televisão, de grande presença no cotidiano de nossas crianças, como veículo difusor dos valores e ideais da sociedade do consumo, as situações acima descritas me pareciam, a princípio, bastante influenciadas pelos estímulos televisivos e assim, o estudo em questão pretende considerar sua possível relação com o processo.

Assim sendo, foi-se delimitando meu foco de pesquisa, que busca compreender como a cultura simbólica correspondente à prática de consumo, veiculada na mídia

televisiva, incide na constituição da subjetividade infantil, definindo comportamentos de crianças entre seus pares.

Não são muitos os estudos que enfocam a infância partindo da verbalização das crianças, sendo comum, dessa forma, o pesquisador descartar essa parcela de sujeitos sociais que acaba relegada ao silêncio. Nesse sentido, Sarmiento (2007) expõe que o conhecimento sobre a infância produzido pela ciência sob a ótica adulta, nos esclarece sobre teorias e idéias em diversas épocas históricas, mas acaba ocultando a complexidade dos mundos sociais e culturais infantis. Assim, a descentralização do olhar do adulto, o uso e o resgate da voz da criança são fundamentais para se conhecer as culturas infantis. Considerando a necessidade de se mudar a direção, do adulto para a criança, e com o objetivo de conhecer seus anseios e percepções de mundo, busco, num grupo de crianças, a partir de suas próprias representações e falas, a resposta para a questão apresentada.

Para tal, desenvolvo uma pesquisa qualitativa apoiada no estudo de caso desenvolvido com crianças de uma sala de educação infantil numa escola municipal. Para favorecer o diálogo com as crianças – uma vez que pretendia embasar as colocações da pesquisa nas falas infantis – o grupo focal se enquadrou como metodologia apropriada. Apesar de não ser comum sua utilização com crianças, mostrou-se bastante eficaz para a coleta de dados. As sessões no grupo focal foram organizadas por eixos que pretendiam suscitar a conversa sobre aspectos específicos relacionados ao foco da questão da pesquisa. Como desencadeadores das conversas no grupo, foram utilizados diferentes estímulos como vídeos, história infantil, desenho e análise de situações hipotéticas. As conversas eram gravadas e transcritas para análise posterior. Somado ao material obtido com os encontros no grupo focal, o estudo ainda contou com a observação do contexto escolar dos sujeitos da pesquisa e com análise de

um projeto pedagógico relacionado à temática em foco. Todas essas estratégias reuniram dados para a análise que permitiram o esclarecimento da questão proposta.

Embasando a análise do que foi coletado, o referencial teórico de apoio constitui os próximos capítulos agora apresentados.

2. Comunicação e recepção

2.1.O audiovisual na contemporaneidade

Ao se falar sobre meios de comunicação torna-se necessária uma tessitura sobre as profundas transformações culturais, atravessada hoje, pela grande pluralidade de textos e linguagens.

Já no início dos anos 70, Margaret Mead, citada por Martin-Barbero (2001), fez menção a uma ruptura na dependência entre gerações decorrente da crescente socialização via mundo tecnocultural. Segundo ela, os jovens passaram a buscar sua identificação nas culturas já legitimadas através do contato com novas tecnologias e não mais através das práticas de velhas tradições. Essas novas tecnologias, que promoveram a desterritorialização das interações sociais, são caracterizadas por Giddens (2002) como um mecanismo de desencaixe – mecanismo que rompe com as limitações nas interações sociais, ou seja, desloca as relações sociais do contexto local para o global – que é produto da modernidade. A experiência cultural deslocalizada vem da “derrubada” das fronteiras sociais e espaciais promovido, sobretudo, pela televisão e pelo computador.

Em decorrência de tal processo, as novas gerações possuem grande facilidade em se adaptar aos mais diversos contextos, em lidar com a multiplicidade de linguagens e em se mover pelas complexas redes de informática. É o que Babin (1989) classifica como sendo um novo modo de aprender. Segundo ele, atualmente assistimos à ascensão de um outro comportamento intelectual e afetivo, influenciado pelo meio tecnológico e pela invasão das mídias que transformaram o nosso modo de aprender e de nos comunicarmos.

Isso se dá pela forma como as informações se apresentam hoje: seu ritmo intenso, sua fragmentação e a pluralidade de estímulos audiovisuais. Babin (1989) classifica como linguagem “audiovisual” essa nova forma de comunicação: “[...] um modo particular de comunicação, regido por regras originais, resultando da utilização simultânea e combinada de variados documentos visuais e sonoros.” (BABIN, 1989, p. 40) - nessa perspectiva torna-se mais fácil entender a possível causa do desinteresse de muitos alunos para com o discurso desprovido de ritmo, imagens, sons e vibrações ainda presente em muitas de nossas escolas.

Para Martín-Barbero (2001) as “muralhas da cidade letrada” foram derrubadas, pois a imagem carrega, agora, a informação e a comunicação do mundo. Os intercâmbios urbanos instauram-se pelas redes audiovisuais. Através delas, a conexão com o cotidiano é mantida e os laços sociais e culturais são reinventados. A velocidade das informações ganha ar familiar e influi nas tendências estruturais de nossa sociedade. Isso pode ser evidenciado na forma como a televisão desestabiliza o tradicionalmente constituído pela família e pela escola, ao tornar acessíveis informações antes segregadas pelo mundo adulto através da escrita.

Quanto a esse aspecto, Postman (1999) vai ainda mais longe ao atribuir aos meios tecnológicos, sobretudo à televisão, a responsabilidade pelo desaparecimento da infância. Para ele, a televisão tornou acessível as informações de maneira indiferenciada, ou seja, a acessibilidade de seus conteúdos não requer habilidades ou treinamentos, sendo assim, expõe as crianças aos “segredos” que as separava do mundo adulto, destituindo a linha divisória entre a infância / idade adulta. Dessa forma, Postman (1999) ainda acredita que foi com a primeira mensagem por meio eletrônico que se iniciou a formação do “homem-massa”, propiciando a transformação da natureza e identidade em um todo coletivo. No seu entendimento, a televisão também desvela os

mecanismos que sustentam a autoridade familiar, desmascarando falhas e limitações dos adultos.

Em contrapartida, Martín-Barbero não acredita que a televisão tenha instaurado a desordem social, mas sim, colabora para a sua potencialização, promovendo uma desordem cultural:

[...] é obvio que a televisão não opera pelo seu próprio poder, mas catalisa e radicaliza movimentos que estavam na sociedade previamente [...]. É no múltiplo desordenamento que vive o mundo familiar em que se insere a desordem cultural introduzida pela televisão. (MARTÍN-BARBERO, 2001, p. 56)

A escola, por sua vez, aderiu como nenhuma outra instituição, ao “regime de saber” instituído pelo texto impresso, com o controle de informações e gradação de etapas de aprendizagem. Nela associa-se intimamente o avanço intelectual com o progresso na leitura de maneira tão linear que atrasos ou precocidades são vistos como anormalidade. Pauta-se assim, num modelo mecânico de informação, baseado numa leitura passiva que poda a criatividade do leitor na mesma proporção que cresce o peso da instituição. É desse aspecto que pode advir a desconfiança da escola em relação à imagem e sua incontrolável polissemia. Ela desconsidera a importância do audiovisual e o que pode às vezes ser percebido é o esforço em tentar usar o aparato tecnológico como mera ilustração ou a exploração da imagem acompanhada de sua “legenda”.

Esse modelo de comunicação pelo qual a escola prima contrasta com os processos de comunicação social e, ao negar o “des-centramento cultural” fora do seu eixo – o livro – se exime de considerar a pluralidade na comunicação que hoje circula.

Considerando as mídias apenas como um instrumento para ilustrar ensinamentos, a escola não considera o outro modo de ver, ler e aprender que emerge com as tecnologias, fixando-se no livro como melhor eixo pedagógico e considerando o audiovisual como perigoso mundo de manipulação de mentes indefesas. O mesmo

ocorre em relação à cultura oral:

Pela maneira como se apega ao livro, a escola desconhece tudo o que de cultura se produz e circula pelo mundo da imagem e das oralidades [...] Ao reivindicar a presença da cultura oral e da audiovisual, não estamos desconhecendo, de modo algum, a vigência da cultura letrada, mas desmontando sua pretensão de ser a única digna desse nome. (MARTÍN-BARBERO, 2001, p. 61)

O livro é, sem dúvida, um passo importante na alfabetização formal, que deve se abrir para uma alfabetização mais ampla, que considere a pluralidade de escritas e leituras – jornais, noticiários, videoclipes e outros – que se fazem necessárias na formação de cidadãos.

Para Martín-Barbero (2001), é fundamental a atuação da escola no sentido de considerar as novas necessidades que se impõem no campo da comunicação, sobretudo para as classes populares, ainda excluídas do sistema informacional e comunicativo que a cultura tecnológica constitui. Somente assumindo essa dimensão, a escola poderá interatuar nesses campos de experiência e nas novas formas de participação cidadã.

Para tal, é preciso que a escola considere esse novo modo de aprender e apreender a realidade e se dispa de preconceitos arraigados em discursos que condenam a influência das tecnologias. Faz-se necessário, portanto, que se conheça melhor a relação entre a mídia e seu público, seus aspectos positivos e negativos, suas possibilidades e limites. Nesse sentido, pode ser enriquecedor entender como se dá o processo de recepção dos conteúdos midiáticos pelos indivíduos.

2.2.O processo de recepção

As muitas mudanças ocorridas nas práticas de comunicação pela grande pluralidade e velocidade de informações características da sociedade atual levaram ao

desenvolvimento de estudos sobre a relação comunicação / recepção.

Segundo Sousa (1998), os primeiros estudos a esse respeito foram de origem norte-americana, sobretudo a partir de 1980, cujos pressupostos são, ainda hoje, considerados.

Ao se falar da relação entre emissor e receptor televisivo, inicialmente, se sobressai a idéia de uma relação de poder na qual se atribui um caráter dominador ao emissor, que define o que e como será levado ao público, enquanto ao receptor é associada uma idéia de passividade. Assim, se distinguem dois pólos: de um lado, o emissor manipulador e controlador, e, de outro, o receptor alienado, fraco, influenciável, como se os dois não fizessem parte de um mesmo processo, mais amplo e complexo.

Dessa forma, conhecer melhor as diferentes abordagens sobre as quais se estruturaram os estudos sobre o processo de recepção nessas últimas décadas parece pertinente.

Para falar sobre a recepção de um público não é suficiente analisar taxas de audiência, é preciso observar profundamente a relação do público com, no caso, a televisão. Só assim teremos acesso às razões das escolhas, as influências das mensagens televisivas nas convicções das pessoas, o peso do meio em que vivem nessa relação, a atividade ou passividade frente ao oferecido.

Os estudos acumulados sobre o processo de recepção estruturam-se em diferentes abordagens.

Como apontou Rémy Rieffel (2004), inicialmente se estruturaram em torno dos efeitos das mídias nos receptores, numa visão unidirecional da comunicação. Com esse enfoque, a corrente empirista americana buscou avaliar a persuasão a curto prazo da mídia sobre os receptores, concluindo que ela não alterava as atitudes destes, sendo as relações interpessoais determinantes do comportamento. Já a corrente crítica,

representada pelos teóricos da Escola de Franckfurt, norteadas também pela concepção da forte manipulação dos receptores pela mídia, buscava demonstrar os efeitos diretos dessa relação produzindo uma sociedade de massas.

Os dois enfoques, no entanto, deixaram de considerar, no primeiro caso, os efeitos em longo prazo dos efeitos da mídia sobre os indivíduos bem como o contexto que interfere na recepção e, no segundo caso, a capacidade de reação dos indivíduos. Assim, revelaram-se os limites dessas abordagens.

Em decorrência, os estudiosos empiristas americanos vão tomando consciência da complexidade do processo e passam a se interessar pelos usos da mídia que atenderiam satisfações pessoais dos telespectadores. Ainda assim, negligenciaram o fato das mídias não só satisfazerem necessidades como também as criarem. Contudo, consideraram a capacidade relativa do receptor perante as mensagens que lhe chegam. Isso conferiu pistas às investigações subsequentes.

Paralelamente à corrente empírica, entre 1960 e 1970, os trabalhos de sociólogos ligados à Escola de Birmingham, na Grã-Bretanha, levaram em conta, no estudo da recepção, o contexto social mais abrangente. Atentaram para as dimensões culturais, simbólicas e sociopolíticas envolvidas, acreditando que as mídias difundiam representações através das quais os indivíduos edificam a realidade cotidiana. Insistiam na necessidade de analisar a codificação e decodificação de mensagens para se compreender o processo de recepção.

A partir da década de 80, a análise da recepção passa a repousar num certo consenso entre os empiristas e os críticos. O reconhecimento do indivíduo como ser social, que constrói sua identidade cultural através de relações interpessoais que mantém, faz emergir a percepção do “receptor que faz parte de uma comunidade interpretativa” (RIEFFEL, 2004, p. 184) e que, assim, é capaz de interpretar e

ressignificar as mensagens que lhe chegam, graças às interações com terceiros.

Assim, em meio século, passou-se de um modelo que definia a ação dos media a partir das fontes, dos emissores (modelo dos efeitos), para um modelo que descobre a importância dos receptores; de um modelo unidirecional para um modelo conversacional da comunicação. (RIEFFEL, 2004, p. 185)

Parece preciso, portanto, ponderar entre a macroestrutura da oferta de signos que as mensagens carregam e as influências do contexto sobre a decodificação do receptor.

Se pretendemos estudar a relação entre a mídia e a infância, torna-se pertinente abordar o contexto de nossas crianças hoje. É o que segue no próximo capítulo.

3. Falando sobre a infância

A produção de conhecimentos acerca da infância sempre esteve vinculada ao lugar social da infância e os conceitos que a circundam acabam criando expectativas e moldando formas de agir em relação a ela, interferindo, dessa forma, em seu comportamento.

Mesmo considerando que, ainda hoje, muito há que se pensar sobre a infância, para compreendê-la e respeitá-la, é fato que já se evoluiu consideravelmente acerca de sua percepção.

Repassando, brevemente, as principais transformações na percepção da infância, ao longo da história é conveniente lembrar Ariès (1981), que descreve as significativas modificações na percepção dos adultos a respeito da infância, associadas aos índices de mortalidade infantil e à organização familiar. No final da Idade Média, o lugar social da infância era justamente o seu “não lugar”. A ela só se dedicavam alguns cuidados para garantir sua sobrevivência, diante de sua visível incapacidade. Com o aumento da perspectiva de vida e o surgimento do modelo de família burguesa, modificam-se os cuidados e atenção despendidos. Vale considerar, no entanto, que o estudo de Ariès (1981) focou a percepção da infância ocidental e que a classe social na qual a criança se encontrava inserida, também determinava a percepção da infância.

Com o Iluminismo e seu projeto de livrar os homens do “não saber”, a infância passou a ser observada como potencial futuro. À educação caberia transformar esses seres imperfeitos. A criança passa a ser objeto de investigação da ciência. No entanto, o interesse pela infância era voltado para o homem futuro, a infância em si, era efêmera.

Com a Revolução Industrial e seu ideal de progresso as teorias positivistas ganham espaço. A realidade social passa a ser submetida a conceitos de causa e efeito,

estudadas num método científico, pautado pela previsibilidade do futuro e, assim, são apontados critérios de normalidade do desenvolvimento – a racionalização da infância através do conhecimento científico. Ribes e Souza (1998) acreditam que o status de verdade da ciência desencadeia certa insegurança em relação ao papel dos pais na educação dos filhos – o que é certo, o que pode...? – iniciando um processo gradual de “deslegitimação da autoridade dos pais”.

Na Modernidade, a multiplicidade de representações sobre a infância foi sendo revelada por seus porta-vozes, legitimados pelo saber científico em várias áreas do saber. Nesse entorno, a psicologia do desenvolvimento buscou sistematizar a trajetória evolutiva da criança num caráter universal, como um padrão evolucionário da espécie. Assim a psicologia se encontra vinculada à classificação e mensuração de condutas que pautou o projeto de escolarização da infância, iniciado na Modernidade, emergindo para fornecer uma referência da curva normal do desenvolvimento para que as diferenças entre os indivíduos pudessem ser minimizadas, porém, desconsidera o horizonte sócio-cultural dos indivíduos e mantém uma neutralidade quanto a gênero e outras diferenças.

Importa ressaltar que a infância moderna foi sendo legitimada pelo ponto de vista adulto, que acarretou políticas sociais e educacionais para o seu bem estar e se naturalizou através de suas práticas: ser criança é ir para a escola, é brincar... e assim por diante.

Na contemporaneidade, as condições adversas de vida fazem com que os pais estejam cada vez mais ausentes. A falta de diálogo, a televisão como companhia, a organização do dia-a-dia visando um preparo melhor para o futuro numa sociedade cada vez mais competitiva e o carinho traduzido em forma de objeto são, segundo Ribes e Souza (1998), alguns fragmentos que compõem o retrato da infância

contemporânea.

Nessa nova realidade a percepção da infância também se transforma. Emerge seu potencial enquanto consumidora, o que modifica seu estatuto social e, conseqüentemente, a forma tradicional de se pensar a infância – incompleta, desprotegida e incompetente frente ao adulto. O conhecimento construído a respeito da infância começa a parecer insuficiente diante da nova realidade social que modificou as interações, as relações sociais, a construção de identidades contemporâneas e desestabilizou parâmetros de alteridade – quem, hoje, podemos considerar como maduros/imaturos, competentes/incompetentes ou experientes/inexperientes?

A contemporaneidade também modificou a estruturação do espaço urbano. Os espaços livres das ruas e praças, antes intensamente utilizados para lazer e socializações, hoje são substituídos pelos espaços privados e/ou fechados. Parece, assim, possível associar o tempo que criança/adolescente passa com a televisão com a redução das oportunidades das brincadeiras e socialização ao ar livre.

Diferentemente da família e da escola, que educam num apego à tradição e autoridade, que, de certa forma colocam sempre a criança numa posição de subordinação, a pedagogia das mídias apela a um consumo e à sedução pelo olhar, colocando criança e adolescente numa posição de parceiros e interlocutores.

De modo geral, a compreensão que hoje temos da infância pauta-se em estudos que refletem condições histórico-sociais que diferem bastante das condições atuais. Inquestionavelmente, oferecem uma contribuição para a gestão dos estudos, no entanto, é preciso atentar para os sinais dos novos tempos, que produzem uma infância numa nova ambiência político-histórico-cultural.

A tradição na área dos estudos da infância baseia-se, em linhas gerais, na trajetória de desenvolvimento da criança, centrando-se no que ela pode e ainda não

pode realizar. No entanto, hoje, o lugar social que a criança ocupa não se atem mais a essa posição limitante de subordinação, pela suposta falta de saber ou de experiência. Isso aponta a necessidade de estudos que prossigam numa visão multidisciplinar do conhecimento para compreender melhor o mundo contemporâneo e a inserção da criança nesse mundo.

As percepções de infância se edificaram com base na natureza infantil e não sob a análise da condição infantil em relação ao contexto social. Assim, surgiram e se estruturaram ideais de infâncias sempre abstratos. Como aponta Kramer (1987, p. 15): “[...] é impróprio ou inadequado supor a existência de uma população infantil homogênea, ao invés de se perceber diferentes populações infantis com processos desiguais de socialização.”

É como se qualquer criança, independente da origem econômica, raça, religião, sexo, ... fosse percebida e tratada da mesma forma. No entanto, sabemos que os modos de vida e inserção social são muito diferentes, assim como também são diferentes os graus de valorização da infância pelos adultos, orientados pelas suas condições econômicas, sociais e culturais.

Dessa forma, se faz pertinente questionar quem tem autoridade de falar pela criança e por que não considerá-la sujeito do seu devir. Esse pode ser o elemento para desencadear a crítica à imutabilidade das verdades instituídas, o elemento que pode despertar o olhar para aquilo que o adulto não vê, ou vê e não percebe, desencadear o espanto e a indignação, que são bases para a transformação.

Assim sendo, qualquer trabalho desenvolvido com crianças precisa ter claro que não há um ideal de infância que orientará ações e condutas, uma forma universal e ideal de relação entre o adulto e a criança, mas muitas infâncias, que enriquecem nossas percepções, desconstroem hipóteses, subvertem convenções e nos oferecem,

constantemente, informações para se pensar o novo.

A produção de conhecimento acerca da infância tem também o compromisso de contribuir para resgatar o encontro entre adulto e criança, contribuir para reconstruir e permitir que flua o diálogo fundamental para humanização das interações, possibilitando a inserção da criança na cultura de forma que não seja virtual e individualizada.

Para isso, importa, contudo, conhecer até que ponto a televisão se constitui enquanto um “outro” não humanizado.

3.1 A relação criança / mídia

A mudança percebida nos últimos tempos, sobretudo com a penetração das mídias nas interações sociais, acarretou certa insegurança a respeito dessa relação, que, até certo ponto, é compreensível, por ser algo relativamente recente. Contudo, percebe-se acerca dos meios de comunicação, principalmente em relação à televisão, preconceitos travestidos de ciência que abarcam as preocupações de pais, educadores e pesquisadores.

O elevado consumo televisivo por parte das crianças pode estar associado à falta de alternativas. Porém, a apropriação dos conteúdos da TV, inevitavelmente, dialoga com outras interações do sistema social, que precisam ser consideradas. No entanto, quanto maior o tempo que se passa com a televisão, menor o tempo para se dedicar a outras interações. Por outro lado, isso não faz da TV uma vilã. A ausência do diálogo familiar, de livros no ambiente infantil, de condições econômicas são alguns dentre tantos fatores que contribuem para a carência de um ambiente propício a outros tipos de interações infantis. Entendida dessa forma, a televisão passa de motivo da deterioração

das relações interpessoais para um refúgio, por decorrência desta deterioração.

A respeito, Pinto e Sarmiento (1999) colocam: “Não há uma relação unidirecional, de causa-efeito, entre TV e vida cotidiana: a TV contribui para estruturar as rotinas quotidianas, mas o seu uso é também condicionado pelo quadro de normas e de valores dos contextos de recepção.” (p. 120)

Assim sendo, é preciso cautela para não se cair no simplismo ingênuo do “único culpado”.

Tornam-se necessárias, portanto, referências que favoreçam a compreensão da complexidade envolvida nessa relação, refletindo, assim, na melhoria da qualidade de vida de nossas crianças.

Muitos discursos e controvérsias surgem a respeito da relação criança / mídia. Pacheco (1998), por exemplo, por um lado defende que a globalização da indústria cultural resulta numa massificação – ao entender que a mídia, através das estratégias de marketing e de mensagens subliminares, difundidas em todos os gêneros televisivos, cria falsas necessidades, unifica anseios e promove o consumo do supérfluo - por outro lado, acredita que a contribuição da televisão não é somente negativa. Ao proporcionar o contato com o fantástico, favorece a imaginação infantil e constitui, ainda, um ambiente para que a criança elabore perdas, anseios e sentimentos, aprendendo, dessa forma, a lidar com sua própria realidade.

Pacheco (1998) ainda nos alerta para a fundamentação das posturas radicais sobre o assunto. Um discurso muito fechado, que defenda veementemente as qualidades ou defeitos dessa relação (criança/televisão) pode não resultar de achados verídicos – podem ter sido distorcidos ou induzidos por uma postura preconceituosa. Assim, considera irresponsável qualquer teorização que não se dê a partir da própria criança que, como ser social, pensa, reflete, sofre, recebe influências do meio e produz cultura.

É preciso repensar a relação adulto/criança onde nós sabemos e decidimos o que é melhor para ela.

Ana Lúcia Rezende (in: PACHECO, 1998) admite que, apesar de não ter como prioridade a função educativa, a televisão integra experiências infantis e, por não guardar compromisso com a verdade, trabalha num universo lúdico, simbólico, que se instaura através dos caminhos da sedução. Mesmo se erguendo na dimensão fictícia é reconhecível e exercita o convívio dos telespectadores com o território simbólico.

Nesse território a televisão participa da construção da visão de mundo, mas esta não se dá desvinculada do meio social que promove também a sua desconstrução e recriação. O que o telespectador compartilha com o seu meio e seus pares é determinante para a visão de mundo.

Importa aqui ressaltar a importância de se ter uma percepção que vá além dos enfoques mecanicistas e considere o intrincado meio de interações sociais, culturais e imaginárias envolvidas.

Assim, o processo de recepção deve ser pensado relacionado a uma rede de mediações que transitam entre emissão e recepção e vice-versa.

É interessante observar também a concepção de infância que orienta os estudos. Por vezes, tal concepção pode conduzir a conclusões não verídicas assim como a visão pré concebida da relação mídia televisiva/criança, já mencionada anteriormente. Por exemplo, os estudos que desenvolvem a temática do caráter educativo e formador que a programação para as crianças pode ter, pautam-se na idéia da infância deficitária, que precisa ser capacitada para, no futuro, exercer a cidadania – conforme Pinto e Sarmiento (1999). Os estudos que focam a criança consumidora e prescritora do consumo dos pais, a percebem simplesmente como clientes potenciais, moldáveis. E por fim, o modelo que embasa as legislações que buscam proteger as crianças dos conteúdos da

mídia estrutura-se em torno da criança indefesa, vulnerável e inexperiente, que precisa ser protegida.

Pretendemos nos orientar, nessa pesquisa, pela percepção da criança como sujeito social, que constrói e é construída em meio às relações que mantém com o meio. Portanto, não é simplesmente definida pelas influências externas às quais se expõe, nem se encontra imune a tais estímulos.

Em consonância com essa forma de perceber as crianças e as relações que mantêm com o meio é fundamental tecer considerações a respeito da mídia e da escola enquanto instâncias que colaboram, segundo suas especificidades, com a formação de valores dos indivíduos.

4. Mídia e escola

Como vimos, a percepção da infância na Modernidade foi marcada pela carência – ser imaturo, ainda não desenvolvido ou socializado – e o projeto para ela era atingir o patamar do adulto.

Na contemporaneidade, a lógica do consumo modificou esse processo longo e demorado, incluindo a infância como parceira tornando-a consumidora, assim como os adultos o são. Através da linguagem audiovisual, as novas tecnologias de informação não selecionam público e propagam, indistintamente, suas mensagens.

Uma vez que as mídias se erguem e se sustentam guiadas por uma economia de mercado, não seria impróprio supor a inexistência de um sólido compromisso com valores éticos, sociais permeando seus produtos. Envolta na cultura do consumo, as mídias ao mesmo tempo em que servem como disseminadoras da lógica do consumo, seguem orientadas por ela.

Nessa ambiência, as crianças se diferenciam dos adultos pelos gostos e interesses de consumo, porém caminham segundo os mesmos valores dos adultos na dinâmica social.

Lúcia Miranda¹, no livro *Infância, cinema e sociedade* (1997), acredita que, nesse sentido, caberia à indústria cultural, ao invés de apenas produzir e reproduzir estereótipos, fortalecer vínculos éticos na sua publicidade e programações. Mais próximas às nossas realizações enquanto educadores ou profissionais que lidam com a infância, ela aponta como possibilidade de esvaziar essa lógica impessoal do consumo, a atuação da escola, adotando uma posição crítica em relação à questão, apresentando outros valores, ações, opções e diálogos para a descoberta ativa do mundo.

¹ In: GARCIA, C. A. ; CASTRO, L. R. de; SOUZA, S. J. e (Orgs.). **Infância, cinema e sociedade**. Rio de Janeiro: Raval, 1997.

Miranda, apesar de reconhecer que seus apontamentos não encerrariam os debates, atribui-lhes a condição de balizadores para sairmos do imobilismo que proclama o inevitável em nome da “ordem natural” das coisas.

Em outras palavras, a autora destaca a escola como fundamental em relação à disseminação cultural, pois, mesmo não sendo a única instância onde ela se processa, se destaca por sua obrigatoriedade. Assim, a escola precisa ser potencializada para ampliar oportunidades de experiências culturais.

A mídia televisiva tem hoje papel fundamental na construção dos conhecimentos. Ao invés de tecer críticas imobilizantes aos seus possíveis efeitos desumanizadores, ou defender uma forma de coibir seu acesso pelas crianças, poderia ser percebida como aliada, de forma que seu consumo representasse uma influência positiva na formação da personalidade.

Rosália Duarte², no livro “A cultura da mídia na escola: ensaios sobre cinema e educação” (2004), avaliza essa posição, por acreditar que produções midiáticas ganham sentido no cruzamento entre o que elas pretendem transmitir e o que o espectador interpreta. Assim, o processo de significação é dinâmico e envolve aspectos do imaginário individual, social e cultural do indivíduo.

Segundo a autora, ao assistir a uma narrativa fílmica, por exemplo, o espectador suspende, provisoriamente, seus parâmetros de compreensão da realidade – apesar de manter certo ancoramento com a realidade – e lhe atribui significados conforme suas experiências pessoais. Essa relação também propicia a construção de valores morais. Esses valores são conceitos abstratos que servem de orientação para a ação do indivíduo que vão sendo incorporados à medida que vão sendo vivenciados nos espaços sociais de reflexão, como a escola, família, meios de comunicação de massa, entre

² In: SETTON, M. da G. J. (Org.). **A cultura da mídia na escola**: ensaios sobre cinema e educação. São Paulo: Annablume: USP, 2004.

outros.

Pode-se afirmar que filmes funcionam como campos de problematização moral, pois colocam valores em discussão para espectadores [...] possibilitam aos espectadores experimentar situações morais diversas, em condições muito distintas daquelas que vivenciam no seu cotidiano. (DUARTE. In: SETTON, 2004, p. 48)

Dessa forma, a narrativa fílmica constitui um espaço de problematização moral, de maneira semelhante ao que ocorre nos grupos de interação do indivíduo. Como espaço de problematização pode gerar instabilidade no sistema de crenças e valores, reestruturando formas de perceber o mundo.

Portanto, nos parece que as produções da mídia em geral – não só os filmes – podem constituir um excelente instrumento reflexivo e pedagógico para se pensar estereótipos, preconceitos, contradições, movimentos sociais e até mesmo para apresentar outras possibilidades aos indivíduos, otimizando planos ou motivando a transformação do aparentemente imutável.

É importante ressaltar, contudo, que a inserção da mídia na escola não garante que seu aproveitamento esteja em consonância com o que aqui defendemos. Seu uso como simples “passa-tempo” ou entretenimento, como solução rápida para “controlar” as crianças na ausência de um planejamento, de um professor ou em situação similar, não cumpre a função de tê-la como fonte de informação e parceira na ação pedagógica. O trabalho com os produtos das mídias precisa ser contextualizado e objetivado.

Assim como as intervenções que o âmbito familiar pode oferecer, contribuindo para que a criança faça inferências e construa seu próprio discurso frente à realidade que lhe é oferecida na mídia, a escola também deve oferecer subsídios para que ocorram ricas reflexões sobre os produtos midiáticos. Não estamos propondo um esforço em desconstruir ou se opor a tudo o que é oferecido, como se tudo fosse perigoso ou negativo. Propomos a garantia de um espaço para o diálogo e para a

reflexão. A escola nos sobressai, nesse sentido, como instituição capaz de oferecer essa garantia.

[...] a análise da produção cultural de uma época, seja ela midiática ou não, munida de um escopo teórico, hipóteses e objetivos, é seguramente um instrumento pedagógico que estimula a reflexão, explicita uma tomada de posição, contextualiza e questiona comportamentos e práticas sociais. (SETTON, 2004, p. 70).

O trabalho com recursos da mídia deve seguir uma análise crítica, orientada por propósitos anteriormente definidos, de forma que suscite uma reflexão quanto às representações, discursos e valores veiculados por meio de símbolos contribuindo assim, para modificar a percepção de uma realidade social.

Setton e Vianna³ nos chamam atenção para esse sistema simbólico que orienta ações, valores e pensamentos. Ele seria difundido num processo sutil, incorporado e legitimado de maneira imperceptível. A mídia, assim como outras instâncias de socialização, enquanto difusoras desses símbolos – que funcionam como referências culturais – pode servir de instrumento de dominação. Ao veicular uma forma específica de ver o mundo, ela pode cumprir uma função ideológica de manutenção de um sistema pautado na discriminação pelas diferença de ordem econômica, étnica, de gênero, entre outras.

Por outro lado, ao mesmo tempo em que pode servir para assegurar relações de poder, as mensagens das mídias podem ser percebidas como forma de fomentar a resistência, de gerar sonhos que alimentam esforços para a mudança, de fornecer outros modelos de identificação nem sempre negativos, podem também gerar o espanto, a percepção das contradições e a criticidade.

As instituições produtoras de valores são *locus* para ratificar ou contestar

³ In: SETTON, M. da G. J. (Org.). **A cultura da mídia na escola**: ensaios sobre cinema e educação. São Paulo: Annablume: USP, 2004.

valores sociais, culturais ou simbólicos (como, por exemplo, os esteriótipos).

Por acreditar que a exposição aos produtos da mídia seguida de uma reflexão objetivada constitui, seguramente, um ótimo recurso didático é que defendemos sua utilização como algo à disposição dos agentes modernos de educação.

Nessa perspectiva, não seria motivo de preocupação a exposição da criança aos produtos da mídia, mas sim o fato das informações que chegam através desta nem sempre terem com quem dialogar.

Ressaltamos, mais uma vez, o papel da escola como instituição competentemente capaz de operar nesse sentido, enriquecendo potencialidade e favorecendo o diálogo.

5. Mídia e consumo

As idéias que se constituíram sobre a infância, ao longo dos séculos, repercutem, ainda hoje, na relação mídia e consumo, se considerarmos que a imagem popularizada das crianças como vítimas da mídia, reflete ideologias históricas sobre a infância – a concepção da criança inocente e frágil. Os debates sobre o impacto midiático, sobretudo nas crianças, por sua aparente vulnerabilidade, têm se intensificado a cada dia, motivado pelas controvérsias que surgem em torno do assunto.

Para Buckingham (2002), obras como o livro “Cultura infantil: a construção corporativa da infância” de Shirley Steinberg e Joe Kincheloe (apud BUCKINGHAM, 2002), divulgam a idéia de que a mídia promove uma espécie de lavagem cerebral nas crianças que, sendo incapazes de resistir, incorporam falsas ideologias e valores capitalistas. São vítimas indefesas nas mãos dos conglomerados capitalistas da mídia. E, mesmo os discursos que não chegam a apresentar argumentos tão radicais, também acabam atribuindo à criança o *status* de “público especial” – como nos debates acerca da violência veiculados na mídia.

É inegável o aumento da atividade consumista nos últimos cinquenta anos. Não se pode negar, também, que hoje as crianças se converteram num dos alvos mais perseguidos pelo *marketing*, patamar obtido graças à redução no número de filhos, ao aumento – ainda que desigual - da renda e à nova valorização simbólica da infância. A publicidade percebeu o poder que a criança possui nas decisões de compra da família e se dedicou ao incremento das produções dirigidas a ela. Na internet percebe-se o mesmo movimento destinado ao público infantil.

Buckingham (2002) contrasta, em sua obra, crenças como as de Kline e Laybourne (apud BUCKINGHAM, 2002) para exemplificar as controvérsias que

envolvem o assunto. Stephen Kline acredita que não se pode esperar que interesses comerciais sejam condizentes com valores culturais e sociais, pois visam benefício próprio. Segundo ele, as crianças precisam de imagens positivas para a constituição de sua subjetividade. Já num outro extremo, Geraldine Laybourne percebe a criança como público esperto e exigente. Ela não nega as necessidades da infância, mas acredita que as próprias crianças têm recursos para se articular frente ao que o mercado lhes oferece.

Preocupações mais gerais envolvem a função simbólica acerca da publicidade. Críticos culturais condenam a publicidade do mercado por inculcar no seu público em geral, valores consumistas, que criam falsas necessidades e corroem os valores autênticos da relação humana. Favorecem, dessa forma, a idéia de que o que somos deriva fundamentalmente daquilo que possuímos.

Mas, para Buckingham (2002) ao apontar as “falsas necessidades” essa linha de pensamento acaba reconhecendo a existência de “necessidades verdadeiras”, que se pode identificar. Além disso, recusar a fantasia humana, idealizando um comportamento extremamente racionalista o tempo todo, seria evocar uma “idade de ouro” imaginária, onde a cultura não esbarra no comércio.

A idéia de consumidores dóceis, segundo o autor, está cada vez mais difícil de manter-se. Aqueles que consideram as crianças como mais vulneráveis à sedução midiática por terem interesses mais oscilantes desconsideram sua racionalidade e capacidade de resistência frente às persuasões do mercado.

Ainda segundo Buckingham (2002), muitos dos trabalhos que apontam a influência negativa da televisão não possuem provas verdadeiramente conclusivas. Apontar a publicidade como única detentora do poder de divulgar valores e ideologias não é uma afirmação que se confirma nos estudos disponíveis. É perigoso eleger uma única variável entre tantas influências possíveis. O que se percebe, de modo geral, entre

as crianças, é que as informações da publicidade importam menos que outras influências, como do grupo de amigos e dos pais. Assim, uma visão reducionista da criança como consumidora passiva e acrítica poderia ainda ser mais perigosa ao servir para justificar um debilitante protecionismo infantil.

Em seus próprios estudos com crianças de 8 a 12 anos, Buckingham (2002) confirmou a existência de um posicionamento crítico dos espectadores, que se mostravam entendidos quanto às estratégias manipuladoras da mídia. É importante considerar também que, no processo de recepção, os fatores sociais e interpessoais influenciam. Ele percebeu, por exemplo, que as crianças da classe média se esforçavam mais para mostrar que não se deixaram influenciar pelas artimanhas da publicidade, enquanto que a mesma preocupação não era percebida nas crianças da classe trabalhadora.

Definir as abordagens sobre a questão exclusivamente sobre o ponto de vista da resistência ou suscetibilidade implica em subestimar a complexidade do que de fato ocorre. O mesmo acontece ao se acreditar que é possível desenvolver uma espécie de “armadura racional” que protegerá as crianças contra o consumo inadequado, pois mesmo os adultos não são capazes de manter uma postura de consumidor racional sempre.

As pessoas não são sempre consumidores racionais. Não são porque não dispõem de tempo para ler revistas destinadas ao consumidor e conhecer todas as alternativas antes de decidir o que vão comprar e também, porque os objetos materiais possuem inevitavelmente valores simbólicos dos quais não se pode separar. (BUCKINGHAM, 2002, p. 173, minha tradução).

Dessa forma talvez tenha pouco sentido perguntar se as crianças compreendem a diferença entre os programas de televisão e os anúncios, ou se sabem identificar a persuasão da mídia. É preciso considerar, também, todo o significado cultural que

envolve a questão do consumo.

O desenvolvimento de séries de animações na década de 80 nos EUA e sua projeção por todo o mundo foram acompanhados de uma grande variedade de produtos para comercialização. Para Buckingham (2002) esses programas promovem o que chama de “intertextualidade transmidiática”, caracterizada pelo estreitar das relações entre a televisão, cinema, revistas, livros, jogos e outros. Tal realidade não é recente. No início dos anos trinta, do século XX, Disney iniciou a criação de seus personagens com o intuito de vender produtos associados. Mais tarde, a construção dos parques temáticos seguiu como prolongamento do seu objetivo.

Para os críticos, mais preocupante que os produtos que surgem para comercialização, decorrente das animações infantis é o fato de cada vez mais elas serem produzidas já se pensando no potencial dos personagens para o lançamento de novos produtos. O mercado deixou de ser a atividade secundária para ser a principal e os fabricantes passaram a participar e orientar essas produções para o público infantil.

Coibir a vinculação comercial associada à produção para as crianças poderia repercutir no desaparecimento dessas produções, assim como, não garantiria que fosse realmente de qualidade a programação que não tivesse esse vínculo. E mesmo que, habitualmente, se perceba a relação entre os produtos mais vendidos com os programas televisivos, isso não implica, necessariamente, que as crianças não sejam críticas, que de outra forma não desejariam o produto ou que a relação de consumo se baseia unicamente nos estímulos de tais programações. Dessa forma, pode-se dizer que a implicação comercial na cultura infantil tem aumentado, porém, seria falso dizer que se trata de uma exploração.

Stephen Kline, citado por Buckingham (2002), tece críticas às mídias eletrônicas e suas programações, apontando-as como causa da diluição das experiências

tradicionais na infância, como passeios nos jardins, brincadeiras e conversas com os pais. Os argumentos de Kline primam pelo valor cultural, numa espécie de saudosismo à “idade de ouro” já mencionada anteriormente, que condena as limitações que a televisão impõe a seu público. Também afirma o forte controle do pensamento crítico e da imaginação pela indústria cultural. No entanto, podemos contestar seus argumentos se considerarmos que a ausência das mídias não necessariamente refletiria no contato familiar que se idealiza como apropriado ou como as crianças se utilizariam de outros espaços e brincadeiras. Quanto ao caráter persuasivo da indústria cultural, este parece refletir uma concepção de espectadores homogêneos e passivos.

Sobre um outro enfoque, Buckingham (2002) traz a idéia de Ellen Seiter, que se posiciona de forma interessante frente às críticas atreladas à questão do consumo na indústria cultural infantil. Segundo ela, os críticos querem impor os ideais de classe média da “paternidade adequada”, o que acaba por favorecer um sentimento de culpa naqueles que não se enquadram. Quanto às críticas que sobrecam na questão da qualidade da programação infantil num âmbito moral e intelectual, Seiter levanta a possibilidade da necessidade infantil em lidar com essas representações, para nós simplistas, rudimentares, ou ainda estereotipadas. Seria assim, muita pretensão, tentarmos idealizar os gostos infantis e valores culturais apelando para um fácil relativismo. Qualquer um desses juízos reflete uma postura social. Dessa forma, se quisermos desenvolver de forma significativa esse campo, precisamos partir do que as próprias crianças definem por qualidade.

Pensando de forma semelhante, alguns estudiosos têm tentado se afastar das críticas sentenciosas do consumismo para analisar, numa perspectiva antropológica, o que denominam de “cultura material”. Nessa linha de pensamento, a aquisição e uso de bens materiais servem de recursos para a formação de identidades e relacionamentos

sociais. Tal fenômeno seria comum em todas as sociedades, não sendo só uma característica do capitalismo moderno. De modo geral, observa Buckingham, a cultura comercial não é percebida simplesmente como um espaço de reproduções ideológicas. Pode até reforçar as relações de poder já existentes no meio social, oferecendo falsas necessidades e valores, mas constitui um terreno flexível sobre o qual os consumidores constroem suas identidades. Nesse processo, o consumidor não é aquele que inevitavelmente perde o controle e age de forma contrária aos seus verdadeiros interesses.

Essas idéias sobre o consumo insano que pairam, sobretudo no contexto da cultura juvenil e infantil, ganham aspecto irônico se pensarmos que o poder de consumo desses jovens se submete, de modo geral, ao controle dos adultos. Assim sendo, não há razões para se pensar que os jovens sejam mais vulneráveis à persuasão comercial do que podem ser os próprios adultos. Nesse sentido, Buckingham (2002) ainda afirma que grande parte do consumo feito para os jovens, está relacionado com as realizações dos próprios pais.

Mesmo considerando as crianças e jovens como consumidores, não se justificariam campanhas para proibir a publicidade na televisão infantil, pois essa seria uma forma de encarar o mundo de maneira irreal. O que se pode fazer é buscar meios de prepará-los para lidar com o mercado e não tentar livrá-los dele.

Em suma, mesmo reconhecendo o crescente interesse da mídia pelo público infantil, seria irresponsável conferir-lhe o poder de manipulador que subverte e controla seu público. Taxar simplesmente de negativa ou positiva a influência da mídia eletrônica, em especial a televisão, demonstra o não conhecimento da complexidade do processo. A questão do consumo envolve todo um simbolismo cultural que não se limita aos apelos do *marketing*. Assim, fixar na imagem da criança passiva, condenar a

produção cultural a ela destinada ou tentar impedir o seu contato com aquilo que nós, em nossa visão adultocêntrica, – julgamos negativo, não contribuirá em nada para um repensar a educação. Essa visão reducionista perpetuaria a imagem da infância constituída no século XVII.

6. A sociedade do consumo e a construção das identidades infantis

Sociedade do consumo é o termo que se estruturou, sobretudo, a partir da segunda metade do século XX para designar uma nova formação social representada por uma reorganização na produção tecnológica, na vida cotidiana, nas relações sociais e na constituição do indivíduo. Na cultura do consumo as mercadorias são consumidas como signos e imagens, perdendo a orientação pelo valor de uso e exacerbando o valor de troca, pela feiticização da mercadoria e alienação do sujeito.

Assim, são impostas novas condições para a constituição do sujeito e muitos acreditam que os indivíduos abram mão das suas singularidades e se submetam à determinadas imagens de modismos para, dessa forma, se sentirem especiais, enquadrando-se numa “felicidade fabricada”. A ordem do consumo - não enunciada, mas obedecida de forma consciente ou não - estabelece e divulga signos que apontam caminhos a serem seguidos por todos, para que não se sintam infelizes pela ousadia da diferença.

Dessa forma, a cultura do consumo rompe padrões de percepção e entendimento da realidade, influi nas interações e constituições de identidades e promove a expansão e diversificação de mercadorias que, simbolicamente, passam a veicular informações a respeito daqueles que as possuem.

Para Lúcia R. Castro (1998) a base identitária para reconhecimento social antes também determinada, em muito, pela profissão, ganha, hoje, definição pelo consumo. Segundo ela, o consumir e o que consumir define “quem é quem” no mundo social. O *status* ocupacional ainda é válido, à medida que torna-se um meio que possibilita a aquisição de índices simbólicos de posição social através do consumo.

Uma abordagem sobre a sociedade do consumo se faz, portanto indispensável

quando pretendemos tratar a questão da subjetividade para além dos fatores internos ao indivíduo, envolvendo também a dimensão histórica e social.

Assim, esse trabalho visa perceber o impacto da cultura do consumo sobre as construções identitárias das crianças. Aqui, vale lembrar, a cultura do consumo orienta-se não somente pela prática social relacionada ao adquirir, como também pela perpetuação do desejo do que ainda não se tem.

A realidade social das nossas crianças estrutura-se, atualmente, sob as orientações desta cultura de consumo. Elas já nasceram e cresceram nesse meio cultural e nessa experiência pela demanda do consumo. O sujeito criança para o qual se voltam nossos olhares não conhece o mundo de outra forma, seu processo de subjetivação é marcado por características de sua época.

Na cultura do consumo a midiaticização do cotidiano dos cidadãos passa a pautar os processos identitários ao divulgar estilos de vida, padrões de comportamento e símbolos de prestígio social. Sobretudo, a mídia televisiva – por seu alcance – tende a diluir os contornos nítidos entre sujeito e objeto. Introduzindo-se no cotidiano das pessoas, a cultura televisiva alude à busca incessante pelo prazer e promove a evitação do estranhamento frente ao mundo material e frente ao outro humano. Cria possibilidades identificatórias para crianças e adolescentes que ampliam as possibilidades anteriormente mediadas mais estritamente pelos pais. Sua pedagogia não segrega ou diferencia idades, suas informações são acessíveis a todos, não criando geografias sociais diferentes para adultos e crianças. Assim, a criação de identidades na cultura do consumo é tangenciada por objetos e mercadorias que determinam a posição social e estilo de vida e demarcam as relações sociais.

Conforme defende Lucia R. Castro (1998), considerando que a ideologia consumista vincula o “ser” ao “possuir” ela transforma e encurta um longo caminho na

construção da identidade que os valores tradicionais de uma cultura humanista atribui a um demorado processo de identificação das crianças com a geração de mais velhos, adquirindo, gradativamente, competências para, só então, ocupar um lugar social.

As coisas são investidas com um valor simbólico cuja ostentação permite projetar instantaneamente os sujeitos numa grade classificatória de *status* social, evadindo o árduo processo de transformação implicando na construção de identidades. (CASTRO, 1998, p. 63)

Também Canclini (1997) faz referência à mudança na base da constituição de identidades contemporâneas. Ele afirma que a maneira de consumir se encontra atrelada às possibilidades de exercício da cidadania, portanto, aquilo que se possui ou que se pode consumir é o que configura as identidades contemporâneas. Além disso, Canclini (1997) ressalta que o processo de globalização transformou as referências territoriais dos indivíduos que, com as novas tecnologias da comunicação passam a ser transterritoriais, ou seja, os padrões de convivência não são mais locais, restritos. As referências do indivíduo para com a constituição da identidade ampliaram-se enormemente. Conseqüentemente reelaboraram-se os parâmetros para construção das identidades modernas. Se somarmos a isso o fato de que a educação formal, no Brasil, não se consolida como projeto de sociedade democrática⁴, temos então, a cultura do consumo e a televisiva com solo fértil para enfraquecer a estrutura de cidadania onde o esforço e o trabalho pessoal são importantes para a formação da identidade pessoal.

Segundo Cristina Campos e Solange Jobim e Souza (2003), a escola hoje está material e simbolicamente empobrecida, seu prestígio está debilitado, não necessariamente por questões técnicas, mas por uma mutação cultural e, assim sendo, não atinge mais seu público como deveria. Ela está em dissonância com as

⁴ Como afirmam Cristiana Campos e Solange J. e Souza no artigo *Mídia, cultura do consumo e constituição da subjetividade na infância* enfatizando a necessidade de uma reflexão sobre a função da educação hoje

características da sociedade moderna: atraente, dinâmica, repleta de atrativos visuais e auditivos. Percebe-se, assim, a singularidade de se pensar e promover a mudança, pela qualidade na escola, revendo seus valores e sua prática.

Retornando à lógica do consumo, ela vai atingindo a todos através da padronização dos desejos e - mesmo quando não há condição de consumo, há o desejo. Nossos sujeitos – crianças, seja qual for a posição social – estão, portanto, inseridos nessa lógica.

Essa padronização dos desejos promovida pelas mídias é apontada por Ana Herguet – psicanalista e diretora da Sociedade Brasileira de Estudos e Pesquisa da Infância, no livro “Infância, cinema e sociedade” (1997) – como causa da dissolução das individualidades. O universo de consumidores, no qual as crianças também aparecem como tal, faz com que, segundo ela, as ambições sejam igualadas numa “escravidão instituída”. Nesse contexto de homogeneização a construção da subjetividade infantil ganha aspecto de uma realidade virtual, substituindo o universo com seus pares e modelos identificatórios. A felicidade ilimitada e irrestrita oferecida pelo consumo destrói as bases do ser humano e a subjetividade do indivíduo passa a conduzir-se pelo lema: “para ser é preciso ter”.

Aparentemente inevitável, o consumo se realiza através de um cotidiano que forja e promete prazeres absolutos. Nele, os modismos são eixos que orientam os indivíduos a conduzirem suas vidas. Através do uso e manipulação da imagem constrói-se um cotidiano que, através dos signos, absorve os sujeitos na ordem do consumo.

De forma superficial, nas “mediações tradicionais”, a constituição do eu se dá pela intermediação da imagem de um outro que se configura como o eu ideal. Isso remete o sujeito a uma dimensão de falta e de futuro que, por sua vez desencadeia um movimento de busca por uma satisfação possível, apesar de imprevisível. Conforme

Souza, Garcia e Castro (1997, p. 97): [...] “querer ser como o outro, que ocupa o lugar de modelo, implica reconhecer a alteridade, a singularidade irreduzível do outro, e incita o desejo sem, no entanto, negar a falta e a impossibilidade de satisfação absoluta.”

Na ordem do consumo os objetos parecem substituir a intermediação do outro desejante. Em decorrência, o sujeito não necessita de uma projeção futura e nem se percebe como construtor de sua história. A imediatividade do presente ilusoriamente lhe assegura a satisfação absoluta, conduzida pelo ter o que o outro tem. Nesse universo a alteridade e a diferença inexistem.

A infância, por sua vez, como mais recente agregada da sociedade de consumo, se apresenta como público promissor, emergindo num mundo onde as relações com os adultos são cada vez mais descontínuas e onde o contato, principalmente com a televisão, é incontestável.

Angeline de Belli⁵ acredita que o cotidiano corrido e os momentos de interação com os pais cada vez mais raros podem alimentar nestes a necessidade de buscar compensar essa ausência proporcionando à criança alegria vinculada ao consumo. Assim, as compras se dariam desvinculadas da utilidade ou qualidade em nome do afeto traduzido pelo objeto. A pressão dos meios e a convivência numa sociedade do consumo onde “todos fazem” ou “todos têm” faz com que a resistência a tais práticas consumistas causem constrangimentos a seus praticantes, que acabam se sentindo deslocados em seu próprio meio. Ceder à pressão de uma cultura que acena as normas a serem seguidas pode parecer, assim, uma opção cabível.

Nessa ambiência justificam-se as preocupações que tangem a constituição do eu infantil.

Sobre o “desencontro” atual entre adultos e crianças, Souza, Garcia e Castro

⁵ In: CASTRO, Lucia Rabello (Org.). **Infância e adolescência na cultura do consumo**. Rio de Janeiro: NAU, 1998.

(1997, p. 102) colocam: “As condições culturais da contemporaneidade não criam condições para que as crianças e adultos compartilhem da construção de experiências e, portanto, possam, ambos, ser agentes de um processo de transformação recíproca.”

As dificuldades que circundam a relação adulto/criança fazem com que a relação com o “outro televisivo” seja algo comum. Em decorrência, as trocas perdem o caráter humano e ficam cada vez mais a mercê do imaginário do consumo.

Para a criança perde-se muito neste desencontro dos dias contemporâneos: o distanciamento em relação ao adulto propicia uma outra inserção da criança no mundo da cultura, não aquela humanizada que ocorre pela convivência com um outro humano, mas aquela obtida pelas identificações com imagens presentes na mídia, ou, ainda, com identificações com máquinas. (GARCIA, CASTRO E SOUZA, 1997, p. 103).

Para a construção da sua subjetividade, a criança precisa do adulto como base para projeção para além de si mesma, norteando desejos e projetos. Também o adulto necessita dessa relação para se constituir enquanto sujeito, pois a criança se configura na idéia de provisoriedade das coisas, o que mostra que o homem é sempre iniciante, não está constituído ou acabado.

O mundo do trabalho, o acúmulo de tarefas, o “corre-corre” do dia-a-dia desvencilhou os vínculos mais intensos do contato de adultos e crianças.

A infância mantida sob custódia em creches e escolas, por outro lado, permite a convivência significativa dessa com seus pares, mesmo que essa convivência se dê em paralelo à cristalização de comportamentos que ditam os papéis sociais dos alunos e professores. Em parte, tal cristalização inviabiliza confrontos que suscitariam, através da educação, transformações subjetivas e culturais mais amplas.

Mais uma vez nos parece que a escola deve manter um repensar constante de sua prática, adaptando-se às exigências que vão se impondo.

A construção de identidades está vinculada ao histórico de experiências pessoais

do indivíduo das qual a televisão também faz parte e para o universo de algumas crianças esse vínculo com a televisão é mais forte e, portanto, mais efetivo na constituição de sua subjetividade.

Remy Rieffel (2004) admite que, cada vez mais, não só a televisão como também as novas tecnologias de comunicação e informação constituem fonte de sociabilidade, desencadeiam e modificam formas de interação e assim modificam parâmetros para a constituição da identidade pessoal e social, oferecendo referências sociais que organizam as interações. Segundo ele, os achados nessa linha de pesquisa indicam, de modo geral, que, sobretudo a televisão, oferece uma base para interações sociais, contribuindo com temas para discussão. Oferece também terreno para a iniciação nas regras do jogo social, suscitando um interrogar-se sobre si e sobre os outros, sobre o ideal e o real. Porém, suas mensagens não são simplesmente assimiladas, o processo de decodificação de mensagens evolui com a idade na medida em que evoluem também as competências culturais. Dessa forma, o contexto social do indivíduo tem contribuição decisiva ao oferecer outras normas, concepções, valores... para dialogarem com as mensagens midiáticas e, do mesmo modo, contribui no processo de construção de identidades.

Em suma, a construção da identidade dos indivíduos, antes muito pautada nas relações interpessoais do sujeito com a família e pessoas mais próximas, sofreu interferência da ideologia do consumo, que atrela “o que se é” ao “que se tem”, e das imagens veiculadas pela mídia que cria outras possibilidades de identificações. Ao elevar a criança ao *status* de consumidora a cultura do consumo modificou o seu reconhecimento social. Imersa nos convites dos prazeres através do consumo estas também são alvo das mídias que, através da padronização dos desejos, pode tornar constrangedor o comportamento de quem ousar se opor à sua sedução.

No entanto, é preciso problematizar a percepção da mídia como modeladora de mentes e corações.

Dessa forma, podemos nos perguntar como o relacionamento entre as pessoas são afetados por esses novos elementos culturais? Até que ponto a homogeneização dos desejos molda indivíduos? Apesar de se tratar de uma questão extremamente complexa algumas ponderações são necessárias para a compreensão mais aprofundada a respeito.

7. O campo

Como se trata de uma pesquisa com crianças, se encontra envolta em alguns dilemas tratados por Kramer (2002) relacionados às questões éticas envolvidas, como por exemplo: como lidar com nomes, imagens, fatos e fontes? Não há como manter uma postura totalmente neutra nas pesquisas das ciências humanas e o pesquisador deve estar preparado para lidar com as questões éticas que aparecerem ainda mais, nas pesquisas que envolvem crianças. Ao considerá-las protagonistas é importante o esforço no descentramento do olhar adulto buscando o olhar infantil sobre as coisas. Com esse intuito, impõe-se aqui, o dilema de citar nomes verdadeiros ou mantê-las no anonimato. Usar seus nomes reais poderia significar expô-las. No entanto, usar nomes fictícios poderia parecer desconsiderá-las como autoras. Em meio a tal dúvida optei por usar nomes fictícios simplesmente no intuito de resguardar possíveis conflitos futuros. Tal decisão, apesar de ter a autorização de todos os pais e das próprias crianças envolvidas para o uso dos nomes reais, motivou-se por uma única situação de campo que acredito pudesse expor a criança e sua família apesar da naturalidade com que foi exposta para mim. Ressalto, no entanto, minha crença na criança não como mero objeto de pesquisa, mas como sujeito da pesquisa, da história, da cultura, do conhecimento, de direitos, enfim, como autora, como protagonista e, dessa forma, me ponho a escutá-las.

Para a realização da pesquisa pensei iniciar minha tentativa de inserção por uma escola de educação infantil da rede municipal de Juiz de Fora na qual já havia lecionado alguns anos antes. Dois motivos me motivaram a essa escolha. Em primeiro lugar conhecia o aspecto físico da instituição, que contava com um espaço adequado – biblioteca ou sala de vídeo e brinquedos que poderiam abrigar nossos encontros – para a

realização da pesquisa. Em segundo, acreditei que minha aceitação seria facilitada pelo fato de não ser uma pessoa estranha ao grupo de profissionais da escola.

Meu primeiro contato foi com a diretora da escola, que demonstrou disponibilidade imediata. No entanto, ao saber do objetivo da pesquisa, me alertou quanto ao fato de ser uma população bem simples a atendida por eles e que, talvez, isso dificultasse a obtenção dos dados. Segundo ela, os anseios de consumo não se manifestavam nas crianças, a maioria era carente e usava coisas de segunda mão. Era comum ver crianças com sapatos e roupas de tamanhos bem diferentes dos que seriam apropriados. Tal carência tornaria o campo “infértil” para a percepção de indícios que me favorecessem compreender a relação da construção da identidade infantil com a cultura do consumo. No seu entendimento, uma escola que atendesse a uma clientela menos carente, como poderia encontrar em escolas particulares, de maior prestígio, por exemplo, constituiria um campo onde mais facilmente apareceriam manifestações desse tipo.

Minha insistência nesse campo, no entanto, motivou-se pelo fato de também trabalhar com crianças do mesmo nível e assim poder ter um retorno de pesquisa mais direcionado à minha própria realidade e por acreditar que, mesmo que se manifeste de maneira diferenciada, a cultura do consumo é algo que perpassa todos os níveis econômicos, e assim, seria interessante conhecer como lidam com os apelos de consumo numa realidade que não favorece muitas de suas realizações.

Por outro lado, a fala da diretora me fez pensar numa abordagem mais diretiva para o estudo de caso, apesar de não descartar totalmente as observações. O grupo focal – seleção de um determinado grupo de pessoas, relacionadas ao tema dês pesquisa, que em diversos encontros, são submetidas à estímulos de um coordenador que provoca o debate sobre o assunto pretendido para análise posterior - pareceu-me bastante

apropriado aos objetivos da pesquisa pois, a observação simplesmente na rotina escolar poderia não atender à demanda da pesquisa. O projeto piloto realizado anteriormente já havia apontado para a necessidade de se partir do discurso infantil para desfazer as amarras preconceituosas da visão adultocêntrica e conhecer a cultura infantil através de seus próprios protagonistas. O grupo focal emerge, assim, como metodologia favorável por suscitar a fala das crianças, sobre a qual se erguem as pontuações da pesquisa.

Vinte e quatro crianças de cinco e seis anos de idade de uma sala de segundo período da educação infantil no turno da manhã constituíram o grupo alvo da pesquisa. A seleção da turma orientou-se pela faixa etária e disponibilidade apresentada pela professora.

Inteirada do assunto da pesquisa, a professora, em conversa com a pesquisadora, afirmou perceber a relevância do tema para a educação, apesar de não desenvolver um trabalho sistemático com as crianças a respeito. Segundo ela, a escola utiliza produtos da mídia de forma esporádica para ilustrar conteúdos trabalhados. Quando percebe em alguma fala das crianças valores, para ela, questionáveis ou a possibilidade de intervenção, tenta contribuir de forma que pensem de maneira ética sobre a problemática envolvida, mas são situações raras.

No decorrer da análise das observações foi possível perceber algumas intervenções desse tipo, apesar de, nenhuma delas ter tido vínculo com situações oriundas da mídia e se apresentarem num caráter mais moralizante do que reflexivo.

O primeiro contato com os sujeitos da pesquisa consistiu na minha apresentação enquanto pesquisadora, na qual procurei explicitar minhas intenções e objetivos. Foi quando também esclareci sobre a necessidade das autorizações para participarem do processo, solicitando, inicialmente, a autorização deles próprios e depois a dos responsáveis. Nenhuma criança se opôs e os pais também não.

Depois de tais procedimentos, iniciamos efetivamente as investigações no campo. Inicialmente, a intenção era realizar algumas observações no cotidiano na sala de aula e realizar os encontros com o grupo, de forma com que os dados relevantes à pesquisa viessem a emergir. Posteriormente, a análise documental também se apresentou como possibilidade reveladora.

Foram realizadas dez observações em aula, de cerca de uma hora cada, uma por semana, durante os meses de agosto, setembro e outubro. Meu intuito era conhecer como se dava a participação das crianças na escola, o processo de interação e os assuntos que levavam para o grupo, assim como o eixo que conduzia as ações do educador, ou seja, em torno de que giravam as preocupações da professora.

Já os encontros no grupo focal estruturaram-se em torno dos eixos: a relação com a televisão, os desejos, a auto-descrição infantil, figuras de identificação e valores – que serão, mais tarde, explicitados. Foi um total de dezesseis encontros para a exploração dos cinco eixos. Não houve a formação fechada de crianças nos grupos, uma vez que a instabilidade na frequência às aulas forçou a rotatividade nas equipes.

A conversa com uma das crianças, no grupo focal, a respeito da diferença dos vídeos assistidos na escola em relação aos que normalmente assistem em casa na TV, me levou a procurar a coordenadora pedagógica para saber se havia algum projeto ou trabalho sistemático que envolvesse as mídias áudio-visuais. A coordenadora me disponibilizou, então, o projeto “Construindo valores” que, dentre outros recursos se valia de alguns vídeos para a abordagem do assunto. O referido projeto constituiu o foco da análise documental.

7.1. As observações:

As observações realizadas me permitiram uma idéia aproximada da dinâmica escolar na sala em questão.

A conveniência em fazê-las em paralelo ao trabalho com o grupo focal justificase pelo intuito de conhecer as prioridades do trabalho escolar e como a escola se apresenta enquanto espaço para a manifestação da cultura infantil, para as crianças se expressarem expondo suas dúvidas, emoções, pensamentos e inquietações. Também objetivava perceber a presença de algum tipo de trabalho que explorasse o potencial dos recursos da mídia assim como, alguma manifestação associada à cultura do consumo que pudesse fluir nos momentos observados.

Assim, tentarei expor algumas considerações fundamentadas em dados pinçados desta etapa do trabalho de campo.

O que inicialmente se destacou frente aos meus olhos enquanto pesquisadora foi a preocupação constante da educadora com intervenções moralizantes e com os conteúdos de português e matemática que perpassavam as atividades, sempre que possível, como no momento da “rodinha”, preenchimento de cartazes, contação de histórias e até mesmo em conversas informais, como relato mais adiante.

A presença do certo e do errado teve espaço garantido nas falas da professora. Ressalto, entre outras situações, a contação da história “Josefina, a girafa metida”, na segunda observação. Após a contação da história duas qualidades da girafa foram ressaltadas (vaidosa e metida) e, a partir delas, definido o que era certo e o que era errado.

Professora: (...) o que é vaidosa?

Laura: É passar batom, arrumar o cabelo (...) é isso.

Marcus: Ficar toda arrumada, toda metida.

Professora: Não, nem sempre. A pessoa pode ser vaidosa e não ser metida. Vaidosa é a pessoa que gosta de cuidar dela mesma, de andar sempre limpa, cheirosa, o cabelo penteado, escovar os dentes, tomar banho (...) e isso é bom. A gente não aprendeu que tem sempre que fazer essas coisas? Vocês lembram?

As crianças concordam em coro.

Professora: Agora (...) ser metida, se achar melhor que os outros, isso não é legal, a gente não pode destratar ninguém, isso é feio. A girafa da história estava errada não porque era vaidosa, no final ela continua vaidosa. Olha lá o lacinho no pescoço (mostra a figura). O que ela fazia de errado era achar que era melhor do que todo mundo, não é?

As crianças concordam novamente.

Também é ilustrativa a conversa da professora com as crianças após um passeio na Transitolândia – espaço dentro do Batalhão da Polícia Militar, destinado a educação para o trânsito das crianças, com ruas, sinalizações, bicicletas e triciclos que proporcionam a simulação do trânsito nas cidades - , comentando-o:

Professora: (...) o Richard parece que não prestou atenção em nada que a gente falou antes de ir no passeio. Onde é que devemos atravessar?

Crianças: Na faixa. (Em coro)

Professora: O bonequinho verde no sinal?

Cássia: É que pode ir.

Professora: E isso assim? (Mostrando com a mão para parar)

Marcus: É para ficar parado.

Professora: Pois é, mas o Richard esqueceu todas as regras e fez um monte de coisas erradas. Parabéns para quem fez o certo e respeitou todas as regras.

O discurso preocupado em definir certo e errado apareceu principalmente seguido de momentos onde as crianças conseguiam externar-se livremente.

Quando, por exemplo, Cássia interrompe a professora para dizer que a colega está chupando o dedo:

Professora: Tira o dedo da boca Stefani, que coisa mais feia! E você Cássia, no lugar de ficar fofocando as coisas erradas da colega, por que não fala com ela você mesma? Aconselha, ensina a colega o certo no lugar de ficar fofocando.

Ou quando Herick comentou do aniversário da prima no final de semana. Era uma festa alugada e mesmo assim a menina pegou os enfeites para brincar, estragando-os.

Professora: Isso aí Herick é culpa da mãe. A mãe não põe limite no filho aí dá nisso. Faz o que quer, não respeita o que é dos outros e às vezes não respeita nem a própria mãe. Aí sai fazendo coisa errada por aí (...).

E ainda quando Cíntia conta para a professora que Adrieli chamou a Stefani de fedorenta.

Professora: Olha, no início do ano a gente falou sobre higiene, a importância de cuidar bem do nosso corpo, do cabelo, das unhas, dos dentes, das roupas, a gente aprendeu isso tudo. A Stefani também aprendeu e quem tem que ajudar ela é a família dela. Agora a gente também aprendeu que não é para colocar apelido no colega. Ou chama pelo nome ou não chama, ouviu Adrieli?

Apesar de compartilhar com a professora a mesma ânsia em contribuir com a formação de valores de nossas crianças, creio que seja necessário mais que apontamentos de conclusões pessoais do que é certo ou errado. A reflexão demanda espaço para o diálogo, para externarem pontos de vista, demanda uma postura que valorize a opinião infantil e que perceba as crianças como donas de um censo crítico que não precisa ser construído, mas que, no entanto, pode ser enriquecido com novas contribuições.

Em relação aos conteúdos de português e matemática, estes perpassavam todas as atividades possíveis. No preenchimento dos cartazes eram frisados numerais que compunham o dia do mês, quantidades de letras dos nomes dos ajudantes, numeral que representava a quantidade de crianças presentes, quantos estavam ausentes, letras iniciais dos nomes das crianças ausentes e dos ajudantes. Na saída para a merenda perguntava-se a cada criança que saía da sala sua ordem na fila (primeira, segunda, terceira, ...) e no cardápio do dia eram exploradas as letras dos nomes dos alimentos. Em relação ao trabalho enfocando letras e números outra característica que se percebeu foi a aplicação de uma atividade como a contação da história “Josefina, a girafa metida” ou do trabalho com a música “O pato” do CD Arca de Noé que serviram apenas como motivação para desencadear a atividade principal: a história da girafa serviu para introduzir uma atividade mimeografada sobre o numeral oito e a música “O pato” para o destaque e seleção de palavras iniciadas com a letra “P”.

Parece, portanto, que os objetivos que pautam a relação professor/aluno, na escola – no caso em questão – orientam-se em torno de conteúdos escolarizantes e de valores morais que precisam ser aceitos e respeitados para a boa convivência com o grupo. Tal postura reflete a percepção da infância incompleta, que precisa ser trabalhada para, um dia, vir a ser capaz de exercer sua cidadania.

As prioridades moralizantes e escolarizantes eleitas para o trabalho escolar refletiam-se na postura atenta da professora, que a todo momento buscava manter as crianças concentradas no assunto que estava sendo desenvolvido e cuidava para que todas as crianças participassem do que era proposto. Por outro lado, não deixaram florescer as vivências infantis, as opiniões ou dúvidas que cada criança carrega consigo. A falta de oportunidade para o diálogo aberto e para a livre manifestação infantil, seja ela desde uma simples novidade que se queira compartilhar com o grupo até a sua maneira de perceber e pensar sobre determinado assunto, foram constatações que não parecem contribuir para o desenvolvimento de uma postura crítica, reflexiva e ativa por parte das crianças.

Como praticamente todas as participações das crianças eram controladas, isso não deixou muito espaço para manifestações associadas ao consumo, mesmo assim, pode-se destacar algumas, como a conversa entre Marcus e Pedro quando trocavam carrinhos Hot Wheels:

Marcus: Muito legal a sua máquina!

Pedro: Agora eu vou querer um conversível, cara, é muito maneiro!

Marcus: Eu tenho três do conversível: um preto, um verde lindão e um amarelo.

Pedro: Amanhã eu vou trazer outro, você vai trazer também?

Marcus: Vou. Tem que falar pro Richard trazer também.

Aqui o objeto apareceu como um motivo para a aproximação e diálogo das crianças. Contudo, não seria correto afirmar que os carrinhos constituíam o elo de relacionamento do grupo, pois as três crianças envolvidas buscavam estar sempre

próximas por uma afinidade que estava além do gosto em comum pelos carrinhos da Hot Wheels.

Num outro momento, Cássia mostra à professora a calça nova que havia ganhado:

Cássia: Tia, olha a calça que a minha mãe comprou.

Professora: Linda, Cássia, dá até pra fazer um desfile de moda. Mas, e a camisa de uniforme? Não adianta falar que está lavando, hoje é segunda-feira e teve o final de semana inteiro pra secar. E não é só você. Oh, Marcus, Stefani, Laura... o uniforme é pra usar, não é pra ficar guardadinho, não.

Na escola, o uniforme era cobrado como padronização do grupo sendo, assim, obrigatório. O comentário inicial da professora foi estimulante, elogiou e “aprovou” a calça. Subitamente, inverteu o discurso cobrando o uso do uniforme. Talvez o elogio objetivasse simplesmente não decepcionar a empolgação de Cássia com seu novo objeto de prazer. Ao mostrá-lo era óbvio que queria ser elogiada. A repreensão que se seguiu, no entanto, pode ter sido para reforçar - como de costume - que as regras devem ser cumpridas ou, ainda, uma tentativa da professora demonstrar que não era cúmplice da ideologia do consumo – uma vez que conhecia os objetivos que me levaram ao campo. Contudo, essa postura não se verificou quando Herick contou da festa de aniversário alugada de sua prima (já mencionada anteriormente). O comentário incidiu sobre a necessidade de se respeitar aquilo que não é nosso e da importância da família em educar suas crianças. A necessidade de se alugar equipamentos para festas infantis com temáticas da moda, cumprindo um ritual que se impõe culturalmente, hoje em dia, não

foi questionada. Nesse momento, portanto, a intenção da professora em não parecer cúmplice de uma ideologia da sociedade do consumo não se reafirmou.

Quanto à presença de algum tipo de trabalho que utilizasse recursos da mídia – e aqui não me prendo apenas aos recursos da mídia televisiva – verificou-se, durante o período das observações, o trabalho com dois episódios do programa “Cocoricó”, o trabalho com a música “O pato” e com o CD “Histórias cantadas da Arca de Noé”.

Os dois episódios do programa “Cocoricó”, um sobre o saci e outro sobre a sereia Iara, foram mostrados por estarem de acordo com a temática em desenvolvimento sobre o folclore e antecederam o trabalho de modelagem da figura do saci para enfeitar o painel da sala.

A música “O Pato”, juntamente com figuras que a ilustravam, foram utilizados para atender ao objetivo de se trabalhar a letra do alfabeto que estava em destaque na ocasião – o “p”. Com o apoio de cada cena da música as crianças apontavam as palavras iniciadas com “p”.

Já a utilização do CD “Histórias cantadas da Arca de Noé” atendeu ainda à temática “Folclore”, ao servir para evidenciar que nem todas as músicas possuem autoria conhecida e que estas fazem parte do domínio do povo, sendo transmitidas de geração para geração.

Nas ocasiões observadas o uso dos recursos da mídias não foram explorados na potencialidade que acreditamos ter. O vídeo foi empregado apenas por ter associação com o tema em foco, assim como o CD “Histórias cantadas da Arca de Noé” e a música “O Pato” como pretexto para uma atividade de alfabetização.

Importa referir que nem toda utilização dos recursos da mídia precisa necessariamente, estar vinculados a um trabalho sistemático de exploração de suas potencialidades. Acreditamos que o seu uso ilustrativo e descontraído também seja

positivo. O que ressaltamos, no entanto, é que a aplicação que se verificou destes, não vislumbrou maiores possibilidades.

Assim sendo, as observações realizadas oferecem um panorama geral da dinâmica escolar que, em síntese, demonstrou pouca abertura para as crianças se expressarem, para a socialização entre pares e para a constatação de manifestações associadas ao consumo. Como diretriz para o trabalho da professora percebe-se os conteúdos escolares regendo as ações em concomitância com a divulgação de valores baseados em apontamentos de certo ou errado. O uso de recursos da mídia esteve presente, apesar de não ter sido valorizado em si, “figurando” entre os conteúdos priorizados.

7.2. Os encontros:

O grupo focal teve como sujeitos de pesquisa todo grupo de crianças da sala selecionada. Como haviam vinte e quatro crianças envolvidas, fez-se necessário dividi-las em equipes que, como já foi dito, não possuía integrantes fixos.

Os encontros se realizavam na sala de vídeo e na biblioteca da escola, eram gravados e posteriormente transcritos.

Estruturaram-se sobre cinco eixos, estabelecidos de forma a suscitar as crianças a falar sobre assuntos que, de forma mais ou menos direta, permitiram compreender melhor a relação criança/televisão/consumo.

O primeiro eixo objetivava conhecer a relação que as crianças mantinham com a televisão. Para desencadear a conversa foi exibido um pequeno vídeo da TVE que mostrava um menino assistindo televisão, totalmente absorvido por suas imagens. Tentando chamar a atenção do menino, seu cachorro o convidava para inúmeras

atividades oferecendo-lhe brinquedos ou fazendo peripécias. Finalmente, após muitas tentativas, o cachorro desiste de tentar competir com a televisão pela atenção do garoto e abandona o lar. Após o vídeo, verificava a compreensão que tiveram do mesmo pedindo para que falassem do que viram e, em seguida, iniciávamos a conversa sobre a relação que cada um mantinha com a televisão.

Todas as crianças que participaram dos encontros desse primeiro eixo, mantinham estreito convívio com a televisão. Apesar de elegerem os desenhos animados como seus prediletos, seguidos dos filmes, assistiam a uma programação variada parecendo, às vezes, importar pouco o que se vê.

Pesquisadora: Prefere televisão ou fazer outras coisas?

Mateus: Eu gosto mais de jogar bola com o meu pai, mas ele trabalha, então, quando ele não pode, eu vejo desenhos e filmes ou outra coisa qualquer.

Pesquisadora: Quem prefere TV do que brincar?

Cássia: Eu, porque o meu primo só brinca de brincadeira boba, ele já tampou uma pedra na minha cabeça. Meu primo Leandro é bravo, só grita, é bravo! A minha mãe fala que é melhor eu ficar no meu canto vendo televisão até ela chegar do que brincar com ele.

A televisão entra no cotidiano infantil como uma boa companhia, como um passa-tempo, servindo como opção frente à falta de opções, o que contraria a crítica de alguns teóricos que condenam a televisão por supostamente substituir as brincadeiras tradicionais atribuídas como afazeres da infância.

Camile: Se tiver alguém pra brincar eu prefiro brincar, mas se não tiver ninguém, eu prefiro ver a televisão.

Jordan: Eu gosto de brincar de gangorra e passear com a minha cachorrinha.

Pesquisadora: E você também vê televisão?

Jordan: Eu vejo.

Pesquisadora: E do que você mais gosta?

Jordan: De passear.

Percebida como companhia, tudo o que a televisão mostra é bom.

Vagner: Só tem coisa boa. Tem desenho que distrai. Só tem um pouco de coisa ruim... um fio que está meio estragado.

Cássia: É boa, mesmo quando tem filme de terror porque não é de verdade.

A percepção entre o que é real e o que é fictício se mostrou bem evidente no discurso infantil quando falaram sobre a violência que é mostrada na mídia. Para elas a violência real que aparece nos telejornais não é boa – única coisa que classificaram como ruim na televisão – já a dos desenhos animados não constitui um problema, pois não é real e não os influencia.

Pesquisadora: Ninguém vê jornal?

Marcus: Eu vejo, mas eu gosto mais ou menos porque mostra muita violência.

Pesquisadora: E quando tem violência no desenho?

Marcus: Ah, no desenho é de mentira.

Pesquisadora: E quando escuta notícias ruins nos jornais?

Laura: Isso não é legal porque é errado.

Jordan: É legal, lutar é legal.

Richard: Não, eu só gosto de luta de joguinho.

Jordan: Então, lutar de brincadeira não tem problema.

Contudo, algumas críticas emergiram e apesar de não partirem diretamente dos sujeitos da pesquisa, foram relatadas por eles.

Camile: Minha prima não gosta. Ela não vê. Porque ela fala que é chato, porque ela é da igreja e quando a pessoa é de igreja só fica escutando música de igreja e não vê televisão.

Vagner: Minha mãe fala mal da televisão. Fala mentira para mim. Fala que eu faço coisa que não pode, de gente grande, que eu vou matar os outros, mas eu só falo de brincadeira.

Hilari: Minha prima fala pra não ver filme de terror, que um fica matando o outro, mas eu não faço isso porque eu sou da igreja.

O temor de que o comportamento das crianças possa ser influenciado pelo que assistem na TV gerou críticas que foram rebatidas por elas sob o argumento da distinção entre o real e o fictício.

Por outro lado, a maioria das crianças afirmou não sofrer restrições quanto ao contato com a televisão e muitas assistem sozinhas. Isso pode refletir a incapacidade da

família em controlar esse acesso, ou simplesmente a descrença na influência da mídia televisiva no comportamento infantil. De uma forma ou de outra, o fato é que as crianças têm contato com os variados tipos de programação.

O terror e a violência, pelo impacto que podem causar nas crianças, é o que parece preocupar mais algumas famílias.

Pesquisadora: E você, pode assistir o que quiser?

Matheus: Posso, a mãe só não deixa coisa de violência pra eu não sonhar depois.

Outra restrição que apareceu, ainda que isolada, foi a da hora do almoço.

Marcus: Só na hora do almoço é que não, que é pra não fazer sujeira.

No entanto, a ausência dos pais permite que as poucas restrições possam ser burladas.

Pesquisadora: Pode ver o que quiser?

Cássia: Posso.

Pesquisadora: Vê com alguém?

Cássia: De vez em quando a minha mãe vê comigo. Ela não gosta de briga de filme e de terror.

Pesquisadora: E você, vê esse tipo de filme?

Cássia: Vejo.

Pesquisadora: Ela deixa?

Cássia: Deixa, ela não vê que eu vejo.

Pesquisadora: Por que ela não vê você vendo?

Cássia: Ela trabalha.

Pesquisadora: E você pode ver qualquer filme, seus pais deixam?

Marcus: Posso, minha mãe não gosta de terror mas eu vejo quando ela não está. Eu também gosto de filme de ação. O filme de ação eu vejo com o meu pai.

A presença constante de um adulto com a criança poderia garantir um maior controle quanto ao que assistem, mas não seria garantia que esse encontro fosse um momento de troca de experiências ou opiniões.

Pesquisadora: Alguém assiste com você?

Vagner: Minha mãe assiste tudo comigo.

Pesquisadora: Ela conversa com você e fala sobre o que está passando?

Vagner: Não.

Em relação à propaganda, é percebida pelas crianças como um momento em meio à programação que também oferece prazer. Para elas, a propaganda mostra coisas bonitas, estimula os sonhos e alimenta os desejos. O fato de ela despertar a vontade de possuir determinados objetos não a torna ruim. Mesmo quando já se tem algo ela desperta a vontade de se ter mais e, quando não se pode ter, são criadas estratégias para lidar de maneira aceitável com a frustração.

Pesquisadora: Se vocês já têm, por exemplo, muitos carrinhos ou bonecas e passa propagandas de outros, vão querer?

Mateus: Vamos querer, é bom ter. Vou pedir mais.

Cássia: Pra enfeitar mais. Minha mãe sempre fala que não vai dar, que já tenho muito brinquedo e não tem nem lugar de por.

Adrieli: Eu gosto de propaganda de Barbie porque elas são bonitas.

Pesquisadora: Dá vontade de ter?

Adrieli: Dá.

Pesquisadora: Já pediu?

Adrieli: Não, porque meu pai e minha mãe não dão.

Pesquisadora: Você fica triste?

Adrieli: Não, eu brinco de outra coisa.

Pesquisadora: E quando é propaganda de coisa de comer, dá vontade também?

Todos: Dá.

Pesquisadora: Então é ruim ver, pois e se ficarmos com vontade e se não tivermos pra comer?

Jordan: É só comer um pão e pensar que tá comendo aquilo. É boa também.

Assim, percebe-se que as crianças possuem um vínculo afetivo com a televisão pela companhia diária que esta lhes oferece. Apesar de possuírem preferências por determinados programas assistem a diferentes tipos, incluindo os que são alvo de críticas no meio familiar.

Quanto ao conteúdo televisivo que chega às crianças, a única interlocução que provoca nos adultos do seu convívio é a reprovação às imagens de violência.

Para as crianças a relação com a televisão é sempre positiva, distinguem perfeitamente a ficção da realidade e não acreditam que as cenas violentas que assistem sejam capazes de alterar o comportamento habitual.

O segundo eixo focou os desejos infantis buscando perceber se/ou até que ponto as estratégias da mídia perpassam suas motivações. A exibição do filme “Aladim” serviu de motivador para conversarmos sobre a temática. Depois de assistirem ao filme pedi para que imaginassem os três pedidos que fariam se encontrassem o gênio da lâmpada e que lhes deixariam felizes. Depois cada um expôs para o grupo os pedidos.

Os pedidos que apareceram refletiram carências infantis e focaram mais os pequenos prazeres do dia-a-dia. Pareceu-me, dessa forma, que a ideologia da sociedade do consumo e todo imaginário de felicidade que sustenta não sucumbe as vivências infantis, muito pelo contrário, foram as vivências e condições reais de vida que ofereceram o suporte para lidarem com as informações e estímulos recebidos. Os “sonhos” parecem não desvincular-se totalmente das condições sócio-econômicas do grupo que, em parte, moldam ambições e o ideal de felicidade que, apesar de poder ser facilitada pelas condições financeiras, foi percebida também desvinculada do consumo.

Dentre os pedidos, os mais extravagantes foram o do Richard e Herick. Também os desejos de Cíntia relatam bem a noção de felicidade associada ao dinheiro.

Richard: Eu pedi uma pista de moto com a boca que encaixa e a moto tem que passar e a boca não pode fechar; uma casa com um milhão de dólares dentro dessa casa. (...) É que eu quero comprar uma Ferrari pra mim e um carrinho maneiro. (...) O outro pedido ia ser uma mesa com flores e com um montão de comida boa pra mim levar todas as minhas namoradas.

Herick: Um castelo cheio de ouro pra comprar carro, um monte de cordão, quatro piscinas porque a minha ta furada; o Aladim pra ser meu colega e a gente ia brincar junto. E um monte de dia de sol pra mim nadar.

Cíntia: Um tapete mágico pra me levar nos lugares pra comprar. Ia comprar sapato pra mim, ia pedir dinheiro pra muito sapato, um anel pra minha mãe e um brinco e mais compra, muita compra!

Apareceram outros pedidos que demonstraram a associação entre felicidade e consumo, no entanto, tiveram aporte diferente, pois não carregavam embutido o desperdício, o prazer de comprar por comprar ou de possuir algo pelo status que isso pode conferir. Cito entre eles:

Pedro: Eu queria uma pista de carrinho, dinheiro pra mim comprar as coisas, arrumar a casa, pagar as contas... E uma televisão.

Pesquisadora: Você não tem televisão não?

Pedro: Tem, mas ela vive dando problema.

Camile: Dá pra minha mãe sabe o que? Um anel mágico pra fazer o que a minha mãe pedisse. Se a minha mãe pedisse pro anel comprar alguma coisa pra ela, ele ia e comprava. Ela ia poder ficar a toa, podia brincar comigo porque ela não para de fazer as coisas e não brinca. A minha coleguinha tem uma bonequinha que tudo que você fala ela repete e eu ia pedir uma pra mim. Você fala “A” ela vai e fala “A”, com a voz dela mesmo. E uma casa, mais bonita, do que a minha. A minha mãe também não gosta, tem que arrumar muita coisa. Quando chove, no meu quarto, fica tudo assim, manchado no

teto. Outro dia choveu e molhou tudo, eu fui acender a luz pra pegar um negócio e eu entrei e falei: o que tá molhado nesse chão? Aí eu fui olhar e tinha uma poça assim no chão! (gesticula com os braços).

Assim como os de outras crianças, o primeiro pedido de Camila não estava correlacionado ao consumo, refletiu a carência de companhia e atenção:

Lorraine: (...) o Aladim pra brincar comigo que ele é muito legal.

Caio: (...) um robô. (...) o robô é pra brincar comigo.

Hilary: O Aladim pra mim brincar que eu tenho uma irmã e um irmão, mas não mora comigo (...).

Outros pedidos demonstraram o prazer em passear e conhecer novos lugares, talvez como fuga da rotina de uma infância cada vez mais restrita aos espaços privados.

Stephani: (...) um tapete mágico pra mim passear com o meu irmão na praia, no circo e tudo que é lugar (...).

Lorraine: Um tapete mágico pra passear no museu, ir pra casa (...).

David: Um carro pro meu pai para passear comigo e trabalhar, um tapete mágico pra voar pra um lugar longe (...).

Matheus: Um carro de verdade pra passear.

Hilary: (...) um cavalo pra passear pelas ruas (...).

O transporte aparece aqui, como o grande empecilho para que as crianças alarguem seu conhecimento de mundo e tenham acesso a uma rotina diversificada.

A percepção da felicidade desatrelada das possibilidades de consumo verificou-se em vários momentos:

Stephani: Um gato pra comer os ratos lá de casa (...) um saci pra brincar com ele.

Lorraine: Uma borboleta pra dá pra minha mãe que ela acha lindo!

Laura: Eu ia pedi uma flor pra mim dá pra minha mãe. (...) um desenho que ela gosta também. E ia pedir também uma igreja que a minha mãe gosta de ir. (...) Pra mim eu ia pedi um coelho, uma cachorrinha e uma filhotinha de cachorrinha pra mim brincar. Eu tinha um cachorrinho mas a minha mãe deu ele pros outros porque ele tinha muito carrapato.

Marcus: (...) aprender os números.

Pesquisadora: Você acha difícil os números?

Marcus: Acho, aí quando a tia perguntar eu vou saber tudo.

Encontramos, portanto, na fala das crianças, indícios da influência da mídia, contudo, importa referir que o “peso” maior dos pedidos demonstrou o valor sentimental da felicidade – sair da rotina, conhecimento, companhia, agradar a quem se ama – ou vinculou-se ao consumo do “necessário”.

A grande maioria dos desejos não retratam extravagâncias e nem motivações estimuladas pela mídia televisiva. Apesar de existirem e terem sido, em alguns momentos, referenciadas, outras motivações advindas dos estímulos e necessidades do seu meio mais próximo foram dominantes e determinantes.

A auto descrição infantil foi o próximo eixo focado pelos encontros da pesquisa. Esse eixo objetivava conhecer a possível relação entre estímulos televisivos e a constituição da identidade infantil.

A identidade⁶ aqui, não é entendida como algo natural, uma essência inata do indivíduo, mas como uma construção. Entendemos identidade numa perspectiva de descentramento em relação ao sujeito, onde as interações mantidas com o meio e outros indivíduos também influenciam, assim com também sua inserção na cultura do consumo. Entendemos que a identidade se produz na interrelação dos sujeitos, a partir de referenciais tomados na cultura. Sua constituição é orientada por signos e referências sociais estáveis. Contudo, isso não significa que seja simplesmente moldada pelas influências externas. A apropriação dessas referências, assim como o seu uso, sucumbem-se às singularidades dos sujeitos.

O fato de vivermos numa cultura dominada pelo consumo suscita a necessidade de pensarmos sobre essa relação no processo de subjetivação. Pela descartabilidade dos objetos e sua constante superação pelas inovações tecnológicas, características da sociedade do consumo, os critérios de felicidade difundidos por ela são momentâneos e passageiros. Tais critérios, principalmente atrelados e determinados pela mídia, fixam referências de consumo associadas à status, felicidade e realização pessoal.

⁶ O embasamento teórico que sustenta o entendimento de identidade aqui descrito pautou-se nas colocações de Vinícius Darriba e Lúcia Rabello, no capítulo Construções identitárias e busca da felicidade na cultura do consumo, do livro Infância e adolescência na cultura do consumo.

Assim, ao pensarmos sobre a construção da identidade da criança hoje, é preciso considerar sua imersão numa cultura material que divulga estilos de vida associados ao consumo.

Para investigar a respeito, propiciar que as crianças falem sobre **o que gostam** e sobre **o que fazem** parece ser revelador daquilo que é próprio do sujeito, e daquilo que vem como resposta às demandas externas, respectivamente. Abordar seus ideais de felicidade e perspectivas para o futuro também parece pertinente pela possibilidade de revelar indícios da participação dos estímulos da mídia televisiva na constituição da identidade infantil.

Para que a conversa fluísse como um diálogo e não como um questionário, apesar de ter sido estruturada sobre perguntas pré formuladas, foi solicitado a cada criança que desenhasse seu auto retrato. Enquanto desenhavam, iam falando sobre si mesmas conforme o que lhes era perguntado. O desenho, em si, não foi alvo de análise da pesquisa. Para que não ficasse exaustivo para as crianças, uma vez que cada uma deveria falar sobre todos os aspectos questionados, disponibilizei um número maior de encontros para esse eixo, reduzindo a quantidade de participantes envolvidos por vez.

Do levantamento geral feito a partir das falas das crianças, agrupamos as percepções, separando-as por tópicos de abordagem: o que têm a dizer sobre si mesmos, o que fazem, do que gostam, o que gostariam de fazer e não fazem, do que não gostam e que traz tristeza, o que traz felicidade, o que se faz de bom com dinheiro e quais os planos profissionais para o futuro.

Quando solicitados a falarem sobre eles mesmos, se descreveram através de características físicas (cor de pele, olhos, ...), características comportamentais (estudioso, bagunceiro, carinhosa, obediente...) e ainda através do que fazem rotineiramente.

Seus afazeres diários giram em torno de atividades como: comer, dormir, tomar banho, se vestir, brincar, ir à escola e assistir televisão. Somente Hilary descreveu uma rotina diferente, quando questionada sobre o que fazia diariamente:

Hilary: Nada, eu só ajudo a fazer a casa da minha tia. Ela enche o balde e eu joga fora lá no rio. Pra tirar o barranco.

Gostam de brincar e ver televisão. No entanto, gostariam de fazer muito mais que isso. Dentre os desejos proibidos estão: lavar as vasilhas, nadar, fazer bagunça, usar o aparelho de DVD sozinha, falar alto, mas, principalmente, brincar com brinquedo novo. Várias crianças relatam que têm acesso restrito a determinados brinquedos que, por serem novos, só podem ser utilizados sob vigilância. Dentre elas destaco:

Adrieli: Brincar com minha boneca mais nova. Só posso pegar quando minha mãe tá perto pra não estragar.

Lorraine: Brincar com a minha boneca nova que a minha mãe me deu. Ela fica em cima do guarda roupa porque a minha irmã é pequena e estraga as minhas coisas e a minha boneca é muito nova.

Caio: De brincar com brinquedo que a minha mãe não deixa porque é novo. Ela guarda em cima do guarda roupa e eu não consigo catar. Ela só deixa quando ela tá olhando, mas ela não tem muito tempo, ela deixa um pouco, quando acaba o tempo ela não deixa não.

A reincidência desse discurso me pareceu curiosa: de que vale um brinquedo se não se pode brincar com ele? A proibição substitui a educação. Tal comportamento

pode ser associado à de críticos da televisão para os quais parece mais fácil coibir o seu acesso do que discutir seus conteúdos. Só que, no caso da televisão, é mais difícil “colocá-la sobre o guarda roupa”. A carência de diálogo, de atenção ao próximo, da disponibilidade para o compartilhar de experiências mostra seus indícios no âmbito familiar.

Quando questionados sobre o que lhes desagrada mencionaram: comidas, castigo, a necessidade de ter que guardar os brinquedos no final da brincadeira, a morte, entre outros. No entanto, o que se destacou como desagradado foi o tédio e a falta de companhia.

Pesquisadora: O que lhe deixaria triste?

Camile: Eu ficar só deitada, ficar cansada de ficar deitada!

Cássia: Quando não posso brincar com eles. (se referindo aos coleguinhas da escola).

Laura: Eu não ter cachorro pra brincar comigo me deixa triste.

Pesquisadora: Do que você não gosta?

Richard: Não gosto de ficar só brincando de carrinho, que me enjoa.

Em relação ao que lhes deixam felizes as respostas foram bastante variadas, havendo semelhanças entre as respostas de Ana Carlyne e Lorraine, que falaram de suas comidas prediletas e nas respostas de Cássia, Cíntia, Laura, Hillary que, de maneiras diferentes, demonstraram o anseio por companhia.

Pesquisadora: O que lhe deixaria mais feliz?

Cássia: Quando eu estou aqui brincando com os meus coleguinhas.

Cíntia: Se a minha mãe não trabalha, quando ela está de férias.

Laura: Brincar com cachorro e gatinho. Ter um monte de animais pra eles ficarem sempre comigo.

Hillary: Quando o meu pai chega.

Adentrando mais diretamente na questão do consumo, foi perguntado às crianças o que acham que se pode fazer de bom com dinheiro. A grande maioria das respostas se referiam à comidas (bala, biscoitos, chocolate, pão, omelete...) e, em seguida, brinquedos (bicicleta, Barbie, vídeo-game e outros não especificados). Planos mais grandiosos envolvendo casa, apartamento ou carro tiveram aparição modesta, assim como sugestões que retratam o conhecimento maduro das necessidades práticas como o de Camile:

Dá pra comprar as coisas. Eu ia comprar brinquedos, balas, doces. Ia fazer compra pra minha mãe, comprar arroz, feijão essas coisas. Porque ela não tem muito dinheiro e não tem quase nada lá em casa.

Em relação a perspectiva futura de escolha de uma profissão, percebe-se a grande influência do círculo de convivência da criança. Membros da família de conhecidos mais próximos foram as principais figuras de identificação sobre as quais as crianças teceram seus planos para o futuro profissional. O prazer da brincadeira motivando o desejo por determinado ofício também foi referenciado por algumas crianças e, em alguns casos, a empatia aparentemente gratuita por determinada profissão foi determinante.

Referenciando, destaco as colocações:

Tayrick: Vou ser bombeiro. O namorado da minha mãe é. Ele joga água nas coisas que pegam fogo. Ele me conta e é legal.

Caio: Vou trabalhar de fazer pão igual o meu pai. Ele faz qualquer pão.

Laura: Ser professora. Porque eu gosto de ser professora e médica quando eu brinco com a minha irmã. E eu prefiro professora.

Marcus: Vou trabalhar de arrumar carro e também vou ser jogador. Eu gosto dos dois.

Duas escolhas consideraram o retorno financeiro da profissão, uma estimulada pela intervenção do pai e outra pela imagem que a mídia favorece em torno da profissão dos jogadores de futebol (perfeitamente possível a todos, pois não segrega o nível econômico de seus protagonistas e os brinda com contratos milionários).

Jordan: Quero ser médico pra ajudar as pessoas e ganhar dinheiro. Médico ganha 200 mil, meu pai já trabalhou para um médico.

Richard: De jogar futebol que ganha mais dinheiro que médico e ainda ganha a taça.

Nas palavras de Hillary, o reflexo do meio foi bastante interessante e passível de reflexão:

Quero ser polícia porque eu gosto. Eu brinco de polícia e ladrão. Quando eu brinco, eu gosto de ser ladrão, mas quando eu crescer eu vou querer ser polícia e é pra trocar, pra não ser presa. Onde eu moro vai muita polícia, já até prendeu meu pai. Polícia ganha dinheiro e ainda ela pega o dinheiro do ladrão. Ou então vou ser ladrão mesmo.

Seu círculo de convivência parece não lhe oferecer muitas opções para embasar planos futuros. A figura de identificação mais marcante é a do pai. Fora seguir os seus passos, ser da polícia surge como possibilidade vantajosa, analisada com coerência dentro dos seus parâmetros de entendimento da realidade. O alargamento de suas experiências poderia contribuir para abrir o leque de opções possíveis, fazendo surgir novas motivações e novos parâmetros para a compreensão da sua inserção no mundo e para a constituição de sua identidade.

Saindo de uma visão pormenorizada do eixo em análise, ampliando o foco sem, contudo, perder sua delimitação, consideraremos as falas infantis como um todo para tecer considerações mais gerais.

Num plano mais amplo, as crianças envolvidas na pesquisa, não se percebem como autônomas e demonstram uma relação com os adultos que reflete parâmetros de alteridade, hoje por vezes questionada e muito discutida entre os estudiosos. Exteriorizam que não podem fazer tudo o que querem, porém a ociosidade ou a falta de opções de atividades diárias é o que, de fato, incomoda.

Quando se descrevem, ressaltam características físicas ou comportamentais e não fazem a correlação ser/ter. Consideram-se felizes e entendem a possibilidade de consumir como um facilitador do dia-a-dia (suprindo carências originadas de um cotidiano economicamente desfavorecido) e não como um quesito constitutivo da auto imagem que cultivam.

Os planos futuros pautam-se, principalmente, nas experiências vividas no meio familiar ou de convívio e demonstram pouca correlação direta com a mídia.

Com o intuito de aprofundar o estudo acerca das figuras de identificação o próximo eixo se dedicou exclusivamente a essa questão.

Como estímulo para iniciar a conversa a respeito do assunto almejado, foi usada a história “A nuvenzinha triste” contada por Bia Bedran (em CD). A história fala de uma nuvem que não estava satisfeita com o que era. Assim, vivia mudando sua forma para ficar como o pássaro, a pipa, o avião e outros objetos com os quais se deparava. Como nada a satisfazia, voltava sempre a ser nuvem triste. Até que, um dia, ficou grande demais e se transformou em chuva. Foi quando descobriu seu sentido de ser, juntamente com a sua felicidade.

Após a história conversamos sobre ela e pedi que se imaginassem como a nuvenzinha que se transformava no que ela queria. Duas perguntas, então, orientavam a exposição das crianças: Na vida real você gostaria de ser como quem e por quê? Se fosse um personagem da televisão, de novela, filme, desenho... quem seria e por quê?

Na dimensão do real, a identificação se dividiu entre figuras da mídia e familiares.

As crianças que se identificaram com figuras da mídia justificaram seus posicionamentos pelo “gostar de fazer”, escolheram pessoas que fazem de forma admirável, aquilo que já gostam de fazer. Não apresentaram ambição por fama, riqueza, beleza ou qualquer outro esteriótipo do “tipo ideal” vinculado às mensagens da sociedade do consumo.

Vagner: O jogador do Bota fogo, o Renan, ele é bom de bola.

Pedro: Da vida real eu queria ser um jogador de futebol, qualquer um. Porque eu gosto de jogar futebol. Eu jogo com o meu primo e eu quase sempre ganho dele. O meu outro primo fala que eu fico em segundo, mas ele é maior e aí ele pega tudo mesmo. E aí não tem graça.

De forma semelhante, as justificativas para as escolhas que envolveram familiares também estiveram relacionadas com a atividade de cada um.

Cíntia: Queria ser igual minha mãe. Eu gosto de fazer comida igual minha mãe, ela faz muita coisa gostosa.

Cauani: Igual minha prima. Ela é grande. Ela vai na piscina, mora com o namorado dela, ela ganha dinheiro no serviço dela.

As crianças identificam-se com pessoas que carregam características que elas mesmas já possuem, ou que já fazem aquilo que ainda não podem fazer. O “outro” de identificação é escolhido a partir de características próprias das crianças – o gosto pessoal que orienta afinidades. Percebe-se, assim, a criança sujeito que, como todos, sofre influências do meio, mas que também atua neste, escolhendo o seu caminho. A figura do outro é importante para a constituição da subjetividade, mas não é sua única fonte e nem se apresenta desvinculada de outros aspectos da realidade.

Quanto aos personagens fictícios, estes foram selecionados, na sua grande maioria, pela força e pelo poder que os tornam heróis capazes de fazer justiça.

Richard: O Pica-pau, não, não. Eu seria o Bem-10, ou Power Rangers, ou também o Super-man, o Flash e o Homem Pedra. De todos eu escolhia o Super-man, porque tem poder para lutar, acabar com o mal.

Marcus: O Super-homem porque ele voa, tampa *laser* pelo olho, ele também é forte, quebra parede e aí pode matar os ladrões que roubam as coisas das pessoas.

O carisma de personagens também orientou algumas escolhas:

Cássia: O Pica-pau. Eu acho ele legal e eu gosto do desenho dele. Ele é engraçado.

Jordan: O Shreck. Ele é legal, é engraçado.

Apenas uma criança citou uma personagem fora dos desenhos animados:

Lorraine: A Angelina da Malhação, ela é bonita e teve um neném.

A fala das crianças ratifica a perfeita separação que fazem entre real e fictício. O que realmente parece encantar no mundo imaginário são os super-poderes, a capacidade de fazer o que ninguém mais consegue estando, assim, sempre em estado de vantagem frente ao outro. A vantagem, no entanto, deve ser usada para o bem, para proteger ou salvar as pessoas.

O critério de identificação com personagens da ficção foi baseado no poder e na bondade e, num segundo plano, no carisma. Mesmo lidando com a dimensão do imaginário, mantém relação com valores reais.

Em suma, as crianças buscam figuras de identificação que estão em consonância com seus princípios morais e que fazem coisas que gostam ou gostariam de fazer também. A própria justificativa das escolhas feita pelas crianças demonstra que a construção de sua subjetividade não recebe influência unilateral. Ao mesmo tempo que o “outro” de identificação serve de “modelo” para a constituição de sua identidade, a sua seleção se dá a partir de características próprias de cada um.

A mídia oferece uma vasta gama de possibilidades identificatórias, contudo é o senso pessoal que parece discerni-las, avalizá-las ou não.

Para aprofundar os conhecimentos acerca deste senso, dos valores pessoais que determinam atitudes, sua formação e desenvolvimento, o próximo eixo se encarregou de trabalhar a temática “valores”.

Como maneira de desencadear a questão, pensei em partir de situações hipotéticas que deveriam ser imaginadas pelas crianças para que conversássemos sobre o que fariam em cada uma delas. Com isso, objetivava compreender melhor como constituem juízos de valor em relação ao que é certo e errado e o reflexo disso no comportamento infantil.

As situações hipotéticas sugeridas eram: 1ª) Se encontrassem, na escola, um brinquedo que alguém havia esquecido, o que fariam? 2ª) Imaginem que a professora faltasse um dia e levassem vocês para outra salinha onde não conhecessem ninguém. Lá havia crianças com roupas, mochilas e sapatos caros e outras crianças com roupas, mochilas e sapatos simples. Vocês escolheriam qual grupo para ficar e por quê? 3ª) Na hora da merenda, se um coleguinha que vocês não conversam muito traz um lanche bem gostoso, vocês vão tentar sentar perto dele ou sentarão perto do coleguinha que vocês gostam mais de conversar? 4ª) E se fosse na hora do recreio e um coleguinha levasse um brinquedo bem legal, mas vocês não gostassem muito de brincar com ele. O que fariam?

As mesmas situações foram apresentadas a três grupos de crianças. Com o primeiro grupo, antes de apresentá-las, conversamos sobre certo e errado e com os outros grupos essa ordem foi invertida.

Com o primeiro grupo de crianças as respostas obtidas estiveram todas dentro de um mesmo padrão: devolveriam o brinquedo achado a seu dono, não ligam para as aparências e sentariam perto de qualquer um, não se aproximariam de um colega com o objetivo de ganhar um pouco de sua merenda e nem de brincar com o brinquedo dele.

Contudo, um fato ocorrido logo no início desse encontro me fez ponderar a respeito das respostas obtidas. Ao entrarmos na biblioteca, onde o encontro se deu, Thairick vê um boneco do Homem Aranha e comenta, com o colega ao lado, que depois iria pegar para ele. Quando entrei na conversa perguntando se era dele, ele disse que não e que não iria pegá-lo. Frente a tal oposição – o discurso produzido numa situação real e o outro, produzido de forma imaginária depois de uma conversa sobre o que é certo e o que é errado – optei em propor, nos próximos grupos, as situações hipotéticas antes da conversa. Não pretendo, com isso, duvidar da veracidade das respostas de meus sujeitos, o que a meu ver pareceria uma atitude antiética por parte de qualquer pesquisador, simplesmente reconheço que a conversa que antecipou as situações postas para análise possa ter interferido nas respostas, numa tentativa de “me agradar”, respondendo o que achavam que eu consideraria certo no lugar do que realmente gostariam de fazer.

As respostas do segundo e terceiro grupo de crianças ouvidas tiveram semelhanças e diferenças interessantes.

Em relação à primeira situação proposta (a do brinquedo esquecido), a opinião se dividiu: alguns não mexeriam, outros ficariam com o brinquedo e a maioria procuraria o dono antes de ficar com o brinquedo.

Lorraine: Eu ia deixar onde tava.

Camile: Eu ia falar: achado não é roubado.

David: Ia pegar pra mim. Não, primeiro eu ia ver de quem era, se não fosse de ninguém, eu ficava com ele.

Questionei também como fariam para descobrir o dono verdadeiro, caso aparecessem vários donos para o brinquedo. Os dois grupos apontaram os pais como portadores da verdade.

Richard: Eu ia perguntar pros pais.

Vagner: É, eu também.

Pesquisadora: E será que os pais não mentiriam?

Richard: Não, falar mentira é errado. E aí vai ensinar coisa errada. Não pode.

Todos agiriam conforme seus valores particulares que estabelecem o que é permitido fazer. A família aparece como norte desses valores.

Na segunda situação, que enfatizava a aparência das pessoas, a maioria das crianças optou por se aproximar das que apresentavam aparência mais simples por semelhança ou solidariedade, para outros isso seria indiferente e houve ainda quem defendesse a boa aparência como fundamental.

Cássia: Perto do mais simples, por que a minha mãe não deixa eu vir assim cheia de coisa para a escola, eu tenho que vir simples. Aí eu ia ficar perto de quem tava assim também.

Richard: Eu ia ficar com quem tava mais simplezinho porque... porque dá pena.

Herick: Eu ia querer ficar perto de quem tivesse mais bonito. Porque as crianças mais bonitas são as crianças que brincam mais.

Pesquisadora: As outras não brincam ou brincam menos, por quê?

Herick: Porque não têm brinquedo e não sabem brincar das brincadeiras.

Herick entende que a aparência da pessoa está associada com sua possibilidade de ter e fazer. Usufruir disso é o que motiva sua aproximação, diferente dos outros argumentos. Cássia, pensando nela mesma, prefere ficar perto de um semelhante para não se sentir inferiorizada e Richard se compadece da simplicidade do outro, valorizando mais a pessoa do que sua imagem.

Em comum, todos compartilham a idéia de que a aparência reflete a condição econômica de uma pessoa, mesmo que isso não esteja explícito em suas falas.

Na situação hipotética da merenda, alguns mudariam a companhia tradicional, mas a maioria acredita não haver problema algum em se aproximar de alguém só pela merenda.

Herick: Eu ia ficar normal, perto das pessoas mesmo.

Camile: Eu gosto de ficar sempre perto da Laura e eu ia chamar ela pra ir junto comigo e pedía a dele também.

Em relação à aproximação de um colega por causa de um brinquedo, acreditam que não há mal nenhum nisso também.

Camile: Vou ficar perto de quem tem brinquedos novos pra brincar também.

Marcus: Com quem não tem ou ta com os brinquedinhos mais velhos. Porque dá pena. (...) Quando eu não tenho brinquedo novo, eu gosto quando o colega vem brincar comigo assim mesmo, por isso que eu vou, né.

Nas palavras de Marcus, mais uma vez se torna explícito que o fato de não poder ter determinados objetos torna a pessoa digna de pena. Não basta possuir, é preciso

possuir o que desperta o desejo dos outros. As marcas de uma sociedade do consumo já se imprimem em nossas crianças apesar de não se apresentarem sem conflitos:

Pesquisadora: Quem tem as coisas é melhor do que quem não tem, quem é rico é melhor do que quem é pobre?

Marcus: É. Pode fazer mais coisa boa. Pode até ajudar quem é pobre.

Richard: Quem é pobre é que é mais bão. O rico pode comprar um monte de coisa que ele quiser, mas ele maltrata o pobre, não deixa o pobre comprar as coisas porque dá pouco dinheiro.

Juntamente com a sedução da sociedade do consumo caminham suas evidentes contradições, percebidas nas falas de nossas crianças que, ao seu modo, idealizam uma distribuição de renda mais justa.

A percepção que têm do mundo vai se construindo através das experiências que vivenciam no seu cotidiano e das interações que mantêm. Da mesma forma, são construídos seus valores, a noção de certo e errado que orienta suas condutas. Isso ficou bem evidente quando conversamos a respeito do certo e errado.

Quando questionados a respeito, definiram como atitudes corretas: não roubar, pedir emprestado, respeitar as pessoas, ajudar aos outros, ser obediente, brincar, se defender e ser punido quando houver um motivo justo. Como atitudes incorretas citaram: fazer maldade e bagunça, ser violento, mentir, não devolver o que pegou emprestado, falar palavrão e roubar.

Apesar de serem taxativos na classificação do certo e do errado, demonstram uma “lógica paralela” através da qual alguns comportamentos devem ser considerados em seu contexto para serem avaliados.

Camile: Errado é o que a minha prima faz, ela xinga e bate em todo mundo. Se alguém bater e se você bater também, é certo, aí pode. Minha mãe fala “senão fica igual idiota” (...).

Richard: Certo é pegar o ladrão e não matar, só botar na cadeia. Se ele não melhorar, aí mata ele (...).

De acordo com as crianças, a aprendizagem desses parâmetros que orientam a conduta em sociedade ocorre todo o tempo.

Pesquisadora: O que mais é certo?

Cíntia: A Cuca (olhando o enfeite da parede da biblioteca).

Pesquisadora: A Cuca é certa?

Jordan: Não, ela é má.

Laura: Ela faz mal com a Emília, com o Saci e também com o Chico Bento.

Pesquisadora: E fazer maldade é certo ou errado?

Todos: Errado.

Pesquisadora: E como vocês sabem que é errado?

Laura: Todo mundo sabe.

Pesquisadora: Mas tem gente que faz o que é errado. Será que eles sabem que é errado?

Laura: Sabe.

Pesquisadora: E por que fazem?

Tairick: Porque querem.

Pesquisadora: As vezes ninguém ensinou!

Laura: Todo mundo aprende todo dia.

Pesquisadora: Onde?

Laura: Ah, em todo lugar. A gente sabe.

À família é atribuída a maior responsabilidade na transmissão de valores, através de exemplos ou de ensinamentos.

Pesquisadora: (...) quem anda ensinando isso para vocês? (referindo-me ao que apontaram como certo).

Tairick: Minha vó e minha mãe.

Mateus: Meu pai, minha mãe.

Caio: Lá em casa.

Laura: É todo mundo lá em casa.

Alem da família, o contato com os colegas, a televisão e a escola também contribuem com a disseminação de valores:

Caio: Quando junta com Richard, o Matheus faz coisa errada.

Tairick: O Caio também faz.

Caio: Quando ele manda eu fazer coisa errada eu não faço. Ele manda eu bater nos outros, mas eu não bato.

Pesquisadora: E você já pensou por que ele fica mandando fazer essas coisas? De onde ele tira essas idéias?

Tairick: Eu sei, daqueles desenhos do mal.

Pesquisadora: Que desenhos?

Tairick: Power Rangers.

Caio: É, ele vê aquelas brigas e depois fica brigando e tampando as coisas nos outros.

Pesquisadora: Quem ensina o que é certo?

Pedro: A escola e os pais.

Marcus: A televisão dá pra isso também e a escola.

Pesquisadora: Como a televisão ajuda?

Marcus: Com o Pica-Pau.

Pesquisadora: Mas no desenho do Pica-Pau não tem briga, implicância e maldades?

Marcus: Assim, por exemplo, o Zeca Urubu não é de Deus porque faz maldade com o Pica-Pau, ele é do mal. A gente vê o que é feio, o que tá errado e vai aprendendo o que não é pra fazer.

David: O Richard me ensina o que é errado. Porque ele vive fazendo coisa errada. A tia fala que não é pra fazer.

Lorraine: A minha mãe ela sempre fala comigo. O meu pai também fala.

Camile: Na escola a gente aprende as coisas certas e na rua, se a gente fica muito na rua, a gente aprende coisa errada.

Para as crianças é possível discernir entre certo e errado, assim, a opção por um ou outro caminho depende da escolha consciente de cada um. Ou seja, mesmo quando as pessoas têm contato com cenas que mostram atitudes violentas ou ações moralmente questionáveis, ainda assim esse contato pode resultar numa aprendizagem benéfica ratificando o que não deve ser feito.

Pesquisadora: (...) quem ensina o que é certo e errado para vocês?

Cássia: A minha prima ensina. Ela só faz coisa errada, tudo o que ela faz é errado, só quando ela brinca de aulinha é que ela ensina o que é certo.

Cássia: Na escola só aprende o que é certo.

Pesquisadora: E a televisão ensina o que é certo ou o errado?

Cássia: Ensina coisa errada. Rebelde... funk...! Os vídeos aqui da escola não, ensina coisa certa, os de lá de casa não, só o jornal que fala o que é certo.

Richard: Ensina coisa boa... a pegar ladrão, o jornal ensina coisa interessante, ensina a dançar... essas coisas.

Em suma, as crianças demonstram que são capazes de se pronunciar criticamente diante dos fatos que lhe são apresentados e que não são os fatores externos que ditam as normas de comportamento, mas as orientações que recebem das mais variadas fontes que, por sua vez, as capacitam a avaliar e definir opções. Dentre as instâncias mais capacitadas a contribuir para a formação de uma conduta ética estão a família e a escola, pois delas se espera apenas boas orientações, enquanto o mesmo não pode ser esperado da relação com a mídia e com “colegas”.

7.3. Análise documental

O projeto intitulado “Construindo Valores”, de autoria da coordenadora pedagógica da escola, pretendia abordar assuntos como: a amizade, o respeito, atitudes, paz e gratidão. Objetivava fortalecer valores que já eram trabalhados e possibilitar o desenvolvimento de outros.

Como já mencionado, a análise documental se impôs a partir da fala de Cássia que deu a entender a existência de um trabalho sistemático, na escola, com o uso de recursos da mídia abordando a questão da construção de valores na infância.

O projeto previa abrangência de todas as turmas da escola (maternal, 1º e 2º períodos e 1º ano do ensino fundamental). Consistia na exibição de filmes, contação de histórias, no uso de músicas e poesias para levantar os temas que se pretendia desenvolver. Esse material de apoio seria um facilitador para que as crianças externassem suas vivências e debatesses as questões levantadas. Um livro com produções artísticas das crianças comporia o registro final do trabalho desenvolvido.

Também previa flexibilidade de tempo para o seu desenvolvimento e ajustes para adequação às necessidades de cada turma.

Em consonância com o objetivo ao qual se dispôs, o professor avaliaria o projeto de maneira reflexiva e constante.

Apesar da professora da turma em questão, em conversa informal, ter afirmado que não era um hábito trabalhar com recursos da mídia e que quando o fazia era simplesmente de maneira ilustrativa, percebe-se, na escola, indícios para o reconhecimento do potencial que o uso objetivado e planejado dos recursos da mídia – mais especificamente a mídia televisiva – pode ter. Seu emprego responsável pode ser um facilitador do trabalho escolar.

Através dos produtos midiáticos é possível enxergar o que somos ou o que não somos e construir significações em torno do que está sendo oferecido. Evidentemente, não defendemos a influência dos produtos da mídia numa relação direta de causa e efeito – o que seria demasiadamente simplista – mas, reconhecemos que ela opera com base no que ocorre no tecido social e tem a sua contribuição na produção da identidade

cultural e individual. Do mesmo modo, oferece uma ampla gama de informações e de possibilidades para se mergulhar no conteúdo de suas programações.

Considerações finais:

É certo que a mídia produz significações que orientam modos de ser na cultura e assim, contribui para a constituição da subjetividade dos indivíduos.

O foco na televisão, mais especificamente, se torna relevante por sua importância social / política, pela abrangência de seu público e pela linguagem própria, que veicula informações sobre modos de vida que produzimos e que nos produzem.

No entanto, não há como conceber os processos culturais reduzindo sua compreensão a um entendimento linear. E é para esse sentido que os achados da presente pesquisa apontam. Erguida sobre os discursos infantis, não se posiciona como porta-voz, mas como difusora da percepção que as crianças fazem do relacionamento que mantêm com a mídia. O que, por sinal, é feito com bastante propriedade, visto que é grande a familiaridade com a TV.

A cultura do consumo, através de seus difusores, oferece ideais de qualidade, beleza, *status*, entre outros. Contudo, os valores não são produzidos só na relação com a mídia televisiva. Família, amigos, escola, sociedade, também influenciam. A criança telespectadora tem seus valores, crenças e costumes. Dessa forma, a maneira como interage com a televisão não é simplesmente uma relação de recepção passiva ou absolutamente ativa.

Nessa relação interatuam ativamente todas as vivências e experiências infantis. Com maior prestígio, a família e a escola contribuem decisivamente para a constituição da subjetividade infantil. Ambas são vistas como instâncias com potencialidade formadora e reativadora da ética social, uma vez que somente as duas se apresentam, para as crianças como inteiramente confiáveis.

A mídia não é percebida como “a toda poderosa”. As outras interações são fundamentais para orientar escolhas e atitudes, sendo decisivas no processo identitário. Assim, tudo que chega à criança através da TV é reelaborado segundo subsídios do seu meio. A mídia é apenas mais um “outro” na constituição da subjetividade.

O estímulo ao consumo objetivado pelos comerciais televisivos, assim como o sistema simbólico que forja um padrão a ser seguido no desempenho de papéis sociais são percebidos como uma espécie de realidade “fictícia”, distante ou paralela. Oferecem suporte para os desejos, mas não se sobrepõem às condições da realidade de cada um, ou seja, são muitas opções disponibilizadas no universo pessoal, social, de consumo, de crenças, enfim, imagens prontas carregadas de ideologias que exercem uma pressão cultural, mas que não se impõem às predisposições pessoais, vivências e interesses próprios dos indivíduos. Sendo assim, são perfeitamente controláveis. Além disso, a resistência aos seus apelos não gera, necessariamente, frustração ou sentimento de inferioridade.

Os projetos pessoais orientam-se mais pela relação com o meio social próximo do que pela relação com a mídia. O mesmo ocorre com relação à formação de valores que norteiam condutas sociais. Mesmo que, por vezes, o relacionamento entre pares se conduza por interesses aparentemente “questionáveis” claramente associados à lógica individualista do consumo, estes não são, no entanto, conflitantes com princípios morais mais amplos. Em outras palavras, o que conduz e define o comportamento social infantil não são os apelos da cultura do consumo veiculada na mídia, mas a noção do certo e errado que constroem a todo momento, nas mais variadas situações.

A televisão não aparece como vilã, muito pelo contrário, ela aparece como companhia e distração num cotidiano onde o contato com os pais é dificultado pelas condições adversas da vida e os espaços públicos para a infância estão cada vez mais

limitados. Contudo, se só vêem televisão não têm oportunidades de outras formas de mediação.

Ressalta-se também o fato das crianças não se importarem tanto com o que vêem, e sim com o fato de estarem preenchendo seu tempo. Assim sendo, a televisão não se apresenta como passível de interdição. Conseqüentemente, qualquer esforço nesse sentido torna-se inócuo parecendo ser mais produtivo mobilizar esforços para conhecer o que assistem e assim poder propiciar outras mediações, outros discursos.

Portanto, a influência da TV no cotidiano infantil não pode ser considerada, em si, ruim. Importa referir, contudo, que as várias formas de contato e de leituras do mundo são fundamentais e devem ser promovidas, tanto pela família quanto por educadores, enriquecendo as possibilidades de escolhas, inferências, entendimento e identificações infantis.

Nesse sentido, refletida nas falas das crianças, nota-se além de uma certa ausência do adulto como interlocutor, a sua presença, por vezes, de forma repressora. Tal carência intensifica a defesa da escola como espaço para o diálogo e como garantia de outras interlocuções. Porém, pode-se dizer que a escola ainda não percebe ou dirige-se à criança telespectadora. Ela ainda não articula, ou melhor, desenvolve um trabalho pensado em sintonia com a relação entre mídia / cultura / sociedade. Assim, a cultura escolar tem caminhado em paralelo à cultura infantil - hoje, muito associada às mídias. Nossas crianças já nasceram imersas na cultura áudio visual e assim percebem o mundo de maneira diferente das gerações anteriores. A cultura escolar prioriza a cultura escrita e precisa articular-se com as exigências que vão sendo impostas, se aproximando não só da televisão como das outras tecnologias de informação e comunicação, apropriando-se efetivamente destas como objeto cultural, social e político.

As contradições que se evidenciam na realidade cotidiana podem ser o ponto de partida para a reflexão e o diálogo, um caminho para uma educação para a mídia de forma que não se deixe perder a capacidade de espanto diante das diferenças, estereótipos e ideologias que vão sendo difundidas com aspecto de naturalidade nas mídias, além do uso de seus produtos e sua linguagem como aliados da educação escolar.

REFERÊNCIAS

- ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Tradução: Dora Flaksman. Rio de Janeiro: Ed. Guanabara, 1981.
- BABIN, Pierre; KOULOUMDJIAN, Marie-France. **Os novos modos de compreender: a geração audiovisual e do computador**. São Paulo: Edições Paulinas, 1989.
- BOTO, Carlota. O desencantamento da criança: entre a Renascença e o Século das Luzes. In: FREITAS, M. C. de; KUHLMANN, Jr. (Orgs.). **Os intelectuais na história da infância**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 11-60.
- BUCKINGHAM, David. **Creceer en la era de los médios eletrônicos: tras la muerte de la infancia**. Tradução: Roc Filella. Madri: Morata, 2002.
- CAMPOS, Cristina C. G. de; JOBIM E SOUZA, Solange. Mídia, cultura do consumo e constituição da subjetividade na infância. **Psicologia ciência e profissão**. Brasília, v. 23, n.1, p. 12-21, mar. 2003. Disponível em: <<http://www.revistacienciaeprofissao.org>>. Acesso em: 25 abr. 2007.
- CANCLINI, Nestor. Consumidores do século XXI, cidadãos do século XVIII. In: _____. **Cidadãos e consumidores**. Rio de Janeiro: UFRJ, 1997. p. 13-47.
- CASTRO, Lucia Rabello (Org.). **Infância e adolescência na cultura do consumo**. Rio de Janeiro: NAU, 1998.
- GARCIA, C. A.; CASTRO, L. R. de; SOUZA, S. J. e (Orgs.). **Infância, cinema e sociedade**. Rio de Janeiro: Ravil, 1997.
- GIDDENS, Antony. **Modernidade e identidade**. Tradução: Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2002.
- KRAMER, Sônia. Autoria e autorização: algumas questões éticas relativas à prática de pesquisa com crianças. In: MONTEIRO, R. et al. **Crianças e adolescentes em perspectiva: a ótica das abordagens qualitativas**. Juiz de Fora: FEME, 2002 – CD-ROM.
- _____. Infância e sociedade: o conceito de infância. In: _____. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. Rio de Janeiro: Dois Pontos, 1987. p. 15-47.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. Oralidade cultural e imagística popular. In: _____; REY, German. **Os exercícios do ver**: hegemonia audiovisual e ficção televisiva. São Paulo: SENAC, 2001. p. 47-63.

PACHECO, E. D. (Org.). **Televisão, criança, imaginário e educação**: dilemas e diálogos. Campinas: Papyrus, 1998.

PINTO, Manuel. A infância como construção social. In: _____; SARMENTO, Manuel Jacinto (Orgs.). **As crianças**: contextos e identidades. Braga: Ed. Bezerra, 1997. p. 33-73.

_____; SARMENTO, Manuel Jacinto (Orgs.). **Saberes sobre as crianças**: uma bibliografia sobre a infância e as crianças em Portugal. Braga: Universidade de Minho, 1999.

POSTMAN, Neil. **O desaparecimento da infância**. Tradução: Suzana Menescal de Alencar Carvalho e José Laurenio de Melo. Rio de Janeiro: Graphia, 1999.

RIBES PEREIRA, R. M.; JOBIM E SOUZA, S. Infância, conhecimento e contemporaneidade. In: KRAMER, S; LEITE, M. I. F. P. (Orgs.). **Infância e produção cultural**. Campinas: Papyrus, 1998. p. 25-42.

RIEFFEL, Rémy. Audiência e público(s) dos media. In: _____. **Sociologia dos media**. Porto: Porto Editora, 2004. p. 180-202.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Visibilidade social e estudo da infância. In: VASCONCELOS, Vera Maria de (Org.). **Infância (in)visível**. São Paulo: Junqueira & Marin, 2007. p. 25-49.

SETTON, Maria da Graça Jacintho. Família, escola e mídia: um campo com novas configurações. **Educação e pesquisa**. São Paulo, 2002, v. 8, n. 1. Disponível em <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 14 Ago. 2006.

_____. (Org.). **A cultura da mídia na escola**: ensaios sobre cinema e educação. São Paulo: Annablume: USP, 2004.

SOUSA, Mauro Wilton de. Recepção e comunicação: a busca do sujeito. In: _____ (Org.). **Sujeito, o lado oculto do receptor**. São Paulo: Brasiliense, 1998. p. 13-38.