

Ser Criança na Sociedade
de consumidores:
outros tempos, outras infâncias...

Joice Araujo Esperança



Orientadora: Paula Regina Costa Ribeiro

2013

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE – FURG
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO – IE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL – PPGEA

JOICE ARAÚJO ESPERANÇA

**SER CRIANÇA NA SOCIEDADE DE CONSUMIDORES:
OUTROS TEMPOS, OUTRAS INFÂNCIAS**

Rio Grande, agosto de 2013.

JOICE ARAÚJO ESPERANÇA

**SER CRIANÇA NA SOCIEDADE DE CONSUMIDORES:
OUTROS TEMPOS, OUTRAS INFÂNCIAS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental, da Universidade Federal do Rio Grande, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação Ambiental.

Orientadora:
Prof^ª. Dr^ª. Paula Costa Ribeiro

Linha de Pesquisa:
Educação Ambiental: Ensino e Formação de Educadores/as.

Rio Grande, agosto de 2013.

E77s Esperança, Joice Araújo

 Ser criança na sociedade de consumidores : outros tempos, outras infâncias / Joice Araújo Esperança . - 2013.

201 f.

 Tese (doutorado em Educação Ambiental) - Universidade Federal do Rio Grande, Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental, Rio Grande / RS, 2013.

 Orientadora: Dr^a. Paula Costa Ribeiro.

 1. Infância 2. Consumo 3. Modernidade líquida 4. Escola 5. Educação Ambiental I. Ribeiro, Paula Costa II. Título.

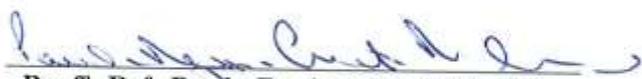
CDU: 504:37

Catálogo na fonte: Bel. Me. Cibele Vasconcelos Dziekaniak CRB10/1385.

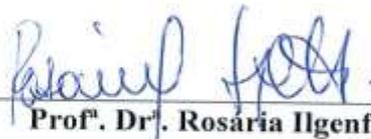
Joice Araújo Esperança

Ser criança na sociedade de consumidores: outros tempos, outras infâncias

Tese aprovada como requisito final para a obtenção do grau de Doutor em Educação Ambiental no Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental da Universidade Federal do Rio Grande – FURG. Comissão de avaliação formada pelos professores.



Profª. Drª. Paula Regina Costa Ribeiro
Sperotto
(Orientadora - FURG)



Profª. Drª. Rosária Ilgenfritz

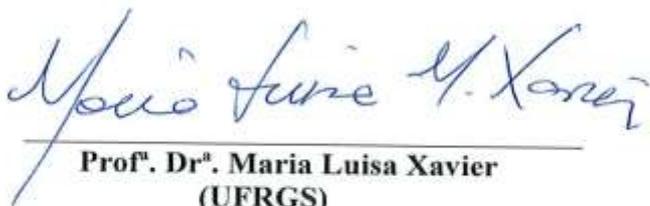
UFPEL



Profª. Drª. Vanise dos Santos Gomes
(PPGEA/FURG)



Profª. Drª. Paula Correa Henning
FURG



Profª. Drª. Maria Luisa Xavier
(UFRGS)

Profª. Drª. Claudia Maria Ribeiro
UFLA

Dedico esta Tese ao meu amor, Mayckel, cuja presença foi fundamental para a construção do longo caminho que me trouxe até

*aqui, e aos meus pais, por estarem ao meu lado sempre,
compartilhando as alegrias e os pesares da vida.*

AGRADECIMENTOS

A construção e a finalização deste trabalho não seriam possíveis sem a participação de algumas pessoas, com as quais compartilhei saberes, experiências e sentimentos ao longo dos quatro anos de realização do Doutorado. Neste espaço registro meu agradecimento a essas pessoas especiais, as quais nunca esquecerei.

Em primeiro lugar, agradeço à professora Paula Costa Ribeiro com quem construí muitas aprendizagens desde as disciplinas cursadas no Mestrado do PPGEA, entre os anos de 2004 e 2006. Desde esse tempo, foram muitas as atividades de leitura e escrita, as experiências de docência e pesquisa intermediadas pela professora Paula que, calorosamente, me acolheu no contexto do Grupo de Pesquisa que coordena: o GESE. A realização do Doutorado não seguiria caminhos tão instigantes e desafiadores, não fossem os questionamentos suscitados e os estudos realizados sob a orientação dessa professora tão especial! Aproveito para estender meus agradecimentos a todos os integrantes que passaram pelo Grupo de Pesquisa Sexualidade e Escola desde a minha chegada: Ana Luiza Costa, Benícia Silva, Dárcia Ávila, Deise Longaray, Fabiane Silva, Joanalira Magalhães, Juliana Rizza, Marcio Caetano, Suzana de Barros e Teresa Nunes. Agradeço especialmente à Raquel Quadrado, pelos gestos de carinho e pelas palavras de incentivo; à Lucilaine Oliveira, por compartilhar reflexões sobre a construção das infâncias e por me incentivar a seguir em frente; à Fabiane Teixeira, por me ouvir e me ajudar a compreender a arte da vida; ao André Laborde, pelas conversas, visitas e mensagens de carinho que tantas vezes compartilhamos.

Aos colegas da Secretaria de Educação a Distância (SEaD) da FURG, sobretudo ao grupo de professores, que me apoiaram na consecução deste trabalho. Agradeço aos professores Ivete Martins, Danúbia Espíndola, Denise Pinho, Karin Jelinek, Narjara Garcia,

Paulo Gomes, Tanise Novello, Ana Laura, Valmir Heckler e Zélia do Couto. O convívio na SEaD também possibilitou o encontro com um amigo muito querido, o jornalista Marcio Oliveira, que esteve ao meu lado em momentos incertos e sempre me estimulou a continuar. Além dele, agradeço ao Fabio Dziekaniak por encher minha vida de fé e alegria. Agradeço à Lidiane Dutra por tentar colocar no papel as ideias que construí para compor as ilustrações desta Tese, ressignificando-as com toda a sua criatividade e talento.

Agradeço aos professores do Instituto de Educação da FURG, pelo convívio e as aprendizagens compartilhadas em reuniões, mostras e seminários acadêmicos, mas também nos intervalos, corredores e salas de permanência. Agradeço às colegas que integram o grupo de orientação dos estágios, pelo apoio e incentivo, especialmente às professoras Ivone Martins, Maria Renata Mota, Suzane Vieira, Kamila Lockmann e Danielle Behrend.

Agradeço aos estudantes do Curso de Pedagogia, sobretudo às turmas que me presentearam com homenagens vinculadas à formatura. Obrigada por fazerem eu me sentir uma professora especial e nutrirem minha vida pessoal e profissional com inquietações e desafios. Um agradecimento especial às estudantes Marcelli Lima, Priscila Oliveira e Natascha Antiqueira, que participaram como bolsistas voluntárias das atividades desenvolvidas na trajetória da pesquisa. Também registro minha eterna gratidão às acadêmicas Aline Freitas e Juliana Oliveira, que, além de bolsistas, se tornaram amigas para todas as horas, contribuindo, direta e indiretamente, para a concretização deste trabalho. Formamos um grupo de estudos, realizamos leituras muito instigantes e compartilhamos sentimentos de amizade que jamais esquecerei!

Agradeço aos profissionais da Escola Estadual Nossa Senhora Medianeira, sobretudo à Coordenadora Pedagógica Denise Santos, e às crianças dessa escola que participaram dos encontros da pesquisa e deram sentido às reflexões construídas nesta Tese.

Agradeço à professora Paula Henning, com quem construí muitas aprendizagens durante o Doutorado, as quais possibilitaram delinear o referencial teórico desta pesquisa. Agradeço pelas sugestões encaminhadas, que contribuíram sobremaneira para qualificar a pesquisa. Faço o mesmo agradecimento às professoras Vanise Gomes, Maria Luisa Xavier e Claudia Ribeiro, pelas sugestões propostas a partir da leitura do projeto de qualificação. Agradeço à professora Rosaria Sperotto que aceitou o convite para compor a banca de defesa da Tese mesmo sem ter participado do momento da qualificação.

Por fim, agradeço a minha família: minha mãe, Maria, por toda ajuda, apoio, amizade, por me fazer sentir amada e mais corajosa; e ao meu pai, José Francisco, por todo o orgulho que demonstra em relação às minhas conquistas.

Não poderia deixar de agradecer a minha irmã, Amanda, pelo amor, carinho e cumplicidade que nos une e nos faz sentir tão parecidas e diferentes, ao mesmo tempo. Agradeço ao meu cunhado, Fabio Correa, que sempre foi e é um irmão postiço. Agradeço a vocês pelos cafés, almoços e por trazerem ao mundo o Guilherme e a Isabela, que enchem minha vida de amor e alegria.

Agradeço aos meus padrinhos, Shirley e Carlos Alberto Esperança, que são como uma mãe e um pai, pois sempre me incentivaram e compreenderam as minhas escolhas e ausências.

Agradeço ao meu marido, Mayckel, por compartilhar comigo uma vida repleta de amor e realizações.

Sem o apoio de todos vocês não teria chegado até aqui. Obrigada!

Questionar as premissas supostamente inquestionáveis do nosso modo de vida é provavelmente o serviço mais urgente que devemos prestar aos nossos companheiros humanos e a nós mesmos
(BAUMAN, 1999a, p.11).

RESUMO

Nesta Tese investigo a construção das infâncias contemporâneas em face da centralidade assumida pelo consumo na organização da vida social. Para tanto, analiso as narrativas de um grupo de crianças dos Anos Iniciais, de uma escola da rede pública do município do Rio Grande/RS. O entendimento das infâncias como construções, que se articulam aos sistemas de significado culturalmente instituídos e às formas de sociabilidade que engendram no interior de uma conjuntura histórica, levou-me a estabelecer conexões com os estudos sociológicos de Zygmunt Bauman (1999; 2001; 2005; 2007; 2008), que focalizam a transição da modernidade sólida para a modernidade líquida e o advento da sociedade de consumidores. As ferramentas conceituais disponibilizadas por Bauman também possibilitaram refletir sobre os desafios que se colocam à Educação Ambiental na contemporaneidade. As proposições de Bauman são articuladas aos estudos de Reigota (2002), Wortmann (2001; 2004) e Sampaio (2005), que examinam a Educação Ambiental como um campo matizado e contestado, em que múltiplas práticas e teorizações são configuradas, definindo significados sobre a natureza e a vida em sociedade. Tal entendimento possibilitou atentar para as funções simbólicas e para os sentidos de identificação construídos pelas crianças em suas interações com as mercadorias. Sendo assim, neste trabalho compreendo que os ditos das crianças não constituem evidências em si mesmas, mas se conectam aos vínculos narrativos que operam na constituição identitária dos sujeitos. Essa compreensão se articula à abordagem metodológica que orientou a realização da pesquisa, a investigação narrativa, segundo os pressupostos de Connelly e Clandinin (1995) e Larrosa (1998; 2006; 2008). Para viabilizar a estratégia de contar, ouvir e contrapor histórias, nos encontros da pesquisa foram propostas atividades que provocaram as crianças a refletirem e dialogarem sobre suas experiências de consumo, tais como a produção de autorretratos, textos escritos e conversas conduzidas a partir da leitura de livros de histórias e de histórias em quadrinhos. A estratégia de análise consistiu em identificar relações de sentido entre as produções das crianças, rastreando condições históricas, códigos socioculturais, mecanismos e práticas que possibilitaram sua composição. Esse movimento analítico evidenciou que as formas contemporâneas de consumo fornecem referentes materiais e simbólicos amplamente compartilhados pelas crianças, possibilitando a articulação entre interesses e atividades de sujeitos de distintos meios culturais e condições socioeconômicas. Assim, foram construídos três focos de análise, que versam sobre as disposições das crianças em comprar, querer e desejar; as interpelações midiáticas e a produção dos corpos infantis e as repercussões do consumo no cotidiano escolar. As proposições que interligam as análises destacam a correlação entre as práticas de consumo e a reinvenção das infâncias, uma vez que os modos de ser das crianças consumidoras colocam em questão os sentidos de dependência, inocência, inaptidão e obediência, que ainda orientam as formas de tratar e educar as crianças neste início de século.

Palavras-chave: Infâncias. Consumo. Modernidade Líquida. Escola. Educação Ambiental.

ABSTRACT

This study investigates the construction of contemporary childhood in view of the centrality ascribed by consumption in the organization of social life. Therefore, the narratives of a group of children in the early years of a public school in the city of Rio Grande/RS, Brazil, are analyzed. The understanding of childhood as constructions, which are linked to culturally established systems of meaning and to the forms of sociability engendered within a historical context, enabled to establish connections with the sociological studies of Zygmunt Bauman (1999, 2001, 2005, 2007, 2008), focused on the transition from solid to liquid modernity and the advent of consumer society. The conceptual tools provided by Bauman also enabled a reflection on the challenges faced by environmental education nowadays. Bauman's propositions are related to the studies of Reigota (2002), Wortmann (2001, 2004) and Sampaio (2005), which examine the environmental education as a nuanced and contested field, within which multiple practices and theories are defined in the search of meanings about nature and life in society. This understanding allowed considering the symbolic functions and identification meanings built by children in their interactions with goods. Thus, this study assumes that the children's speech itself is not evidence, since it is connected to narrative links operating in the identity constitution of subjects. Such an understanding is based on the methodological approach guiding the narrative research, according to the assumptions of Connelly and Clandinin (1995) and Larrosa (1998, 2006, 2008). In order to enable the strategy of telling, listening and countering stories, the meetings proposed research activities that caused the children to reflect and engage in dialogue about their consumer experiences, such as the production of self-portraits, written productions, and conversations conducted from the reading of storybooks and comics. The analysis strategy was to identify sense relations between children's productions, thus tracking historical conditions, sociocultural codes, mechanisms and practices that enabled its composition. This analytical deepening showed that contemporary forms of consumption provide material and symbolic references widely shared by children, thus enabling the relationship between interests and activities of individuals with different cultural backgrounds and socioeconomic conditions. Therefore, three focuses of analysis were built: children's makings to want, buy and desire; the interpellations of media and the production of children's bodies; and the repercussions of consumption in everyday school life. The propositions linking analyzes highlight the correlation between consumption practices and the reinvention of childhood, since the modes of being of consumer children call into question the senses of dependence, innocence, awkwardness and obedience, which still guide ways to treat and educate children in this beginning of century.

Keywords: Childhoods. Consumption. Liquid Modernity. School. Environmental Education.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1: Consumo na escola.....	28
Figura 2: Foto da Escola Estadual Nossa Senhora Medianeira.....	63
Figura 3: Localização da escola e dos bairros onde as crianças residem.....	64
Figura 4: Rua de acesso à escola.....	64
Figura 5: Fundos da escola.....	64
Figura 6: Sala de aula da turma 41.....	65
Figura 7: Pátio.....	65
Figura 8: Biblioteca.....	65
Figura 9: Sala de professores.....	65
Figura 10: Refeitório.....	65
Figura 11: Cantina.....	66
Figura 12: Sala de Informática.....	66
Figura 13: Práticas de consumo compartilhadas pelas crianças na escola.....	71
Figura 14: Crianças explicando sobre as práticas de consumo.....	73
Figura 15: Nomes de personagens de desenho animado escolhidos pelos meninos para participarem da pesquisa.....	73
Figura 16: Nomes de jogadores de futebol escolhidos pelos meninos para participarem da pesquisa.....	74
Figura 17: Nomes de cantoras e atrizes escolhidos pelas meninas para participarem da pesquisa.....	74
Figura 18: Autorretratos elaborados pelas crianças.....	76
Figura 19: Elaboração de atividade “Eu gostaria de ser...”.....	77
Figura 20: Produções dos meninos sobre quem/como gostariam de ser.....	78
Figura 21: Produções das meninas sobre quem/como gostariam de ser.....	79
Figura 22: História em quadrinhos “Que dúvida!”.....	80
Figura 23: Livro Infantil “Eu preciso tanto!”.....	82
Figura 24: História em quadrinhos “Compra pra mim?”.....	83
Figura 25: Livro infantil “No tempo em que a televisão mandava no Carlinhos”.....	84
Figura 26: História em quadrinhos “A nova sandália e o tênis mais novo ainda!”.....	86

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Número de crianças por Turma/Ano.....	67
Quadro 2: Caracterização do grupo de crianças por idade e sexo.....	67
Quadro 3: Descrição das estratégias para produção do material empírico.....	75

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	17
1 POR QUE INVESTIGAR AS INFÂNCIAS E O CONSUMO?.....	21
1.1 UMA HISTÓRIA DE INTERROGAÇÕES.....	21
1.2 INFÂNCIAS, CONSUMO E EDUCAÇÃO AMBIENTAL: DELINEANDO FERRAMENTAS CONCEITUAIS E INTENÇÕES DE PESQUISA.....	33
2 CONSTRUINDO INFÂNCIAS.....	39
2.1 HISTORICIZANDO A INFÂNCIA.....	40
2.2 OUTROS TEMPOS, OUTRAS INFÂNCIAS.....	47
2.3 INFÂNCIAS E CONSUMO.....	52
3 PERCURSO METODOLÓGICO.....	58
3.1 POR QUE REALIZAR A PESQUISA COM CRIANÇAS?	58
3.2 A ESCOLA E AS CRIANÇAS PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	62
3.3 PRODUZINDO NARRATIVAS SOBRE CONSUMO NA SALA DE AULA	67
3.4 ESTRATÉGIAS DE ANÁLISE DAS NARRATIVAS DAS CRIANÇAS.....	87
4. ARTIGOS DE ANÁLISE.....	89
4.1 COMPRAR, QUERER E DESEJAR... PROBLEMATIZANDO AS NARRATIVAS DE CRIANÇAS DOS ANOS INICIAIS SOBRE CONSUMO.....	90
4.1.1 APONTAMENTOS INTRODUTÓRIOS.....	91
4.1.2 TECENDO RELAÇÕES ENTRE INFÂNCIAS, CONSUMO E EDUCAÇÃO AMBIENTAL.....	92
4.1.3 CONTEXTUALIZAÇÃO DO ESTUDO.....	97
4.1.4 PROBLEMATIZANDO AS NARRATIVAS DAS CRIANÇAS SOBRE CONSUMO.....	99
4.1.5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	111
4.1.6 REFERÊNCIAS.....	114
4.2 MÍDIA E CONSUMO NAS VOZES DAS CRIANÇAS: A PRODUÇÃO DOS CORPOS INFANTIS NA SOCIEDADE DE CONSUMIDORES.....	118
4.2.1 UM PONTO DE PARTIDA: AS INFÂNCIAS COMO CONSTRUÇÕES EM	

PERMANENTE MUDANÇA.....	119
4.2.3 INFÂNCIAS, CORPOS E CONSUMO: O ESMAECIMENTO DE FRONTEIRAS GERACIONAIS EM TEMPOS DE MODERNIDADE LÍQUIDA.....	121
4.2.4 DA SOCIEDADE DE PRODUTORES À SOCIEDADE DE CONSUMIDORES: A PRODUÇÃO DOS CORPOS INFANTIS.....	124
4.2.5 INVESTIGANDO NARRATIVAS DE CRIANÇAS DOS ANOS INICIAS.....	128
4.2.6 “EU QUERIA TER UM CORPO IGUAL A ESSE DA REVISTA...”.....	130
4.2.7 QUE CORPO É ESSE? QUE INFÂNCIA É ESSA?.....	141
4.2.8 REFERÊNCIAS.....	143
4.3. A EDUCAÇÃO NA SOCIEDADE DE CONSUMIDORES: HISTÓRIAS CONTADAS POR CRIANÇAS NA ESCOLA.....	147
4.3.1 UMA LEITURA SOBRE AS INFÂNCIAS CONTEMPORÂNEAS.....	148
4.3.2 INFÂNCIAS, CONSUMO E EDUCAÇÃO EM TEMPOS LÍQUIDOS.....	149
4.3.3 EDUCAÇÃO E CONSUMO NAS NARRATIVAS DAS CRIANÇAS.....	156
4.3.4 A ESCOLA E SEU ENTORNO: ESPAÇOS PARA COMPRAR, VENDER E OSTENTAR O POTENCIAL DE CONSUMO.....	157
4.3.5 “NO <i>GOOGLE</i> TEM TUDO O QUE A GENTE PROCURA...” RECONFIGURAÇÃO DOS MODOS DE APRENDER NA MODERNIDADE LÍQUIDA.....	164
4.3.6 PARA FINALIZAR, UM CONVITE À REFLEXÃO SOBRE O TEMPO QUE VIVEMOS.....	168
4.3.7 REFERÊNCIAS.....	170
5. CONSUMO E (RE)INVENÇÃO DAS INFÂNCIAS: TENSÕES AMBIVALÊNCIAS E DESAFIOS ÀS PRÁTICAS DOCENTES.....	174
6. REFERÊNCIAS.....	179
8. ANEXOS.....	190

APRESENTAÇÃO

O esforço para compreender o mundo – este mundo, aqui e agora, em aparência familiar, mas que não nos poupa de surpresas, [...] é de fato uma luta. Uma luta, pode-se dizer, árdua – sem dúvida uma empreitada assustadora e permanente –, para sempre inacabada (BAUMAN, 2011a, p.7).

O sociólogo Zygmunt Bauman costuma descrever seus escritos como relatos do campo de batalha, do campo em que travamos uma luta para encontrar formas de pensar em, sobre e para o mundo em que vivemos. Encontro inspiração nas palavras de Bauman ao refletir sobre os embates e tensões enfrentados na escrita desta Tese, que representa uma tentativa de compreensão sobre o mundo que habitamos e a constituição dos modos de ser criança. Dentre as condições histórico-culturais que caracterizam o cenário contemporâneo, e incidem na construção das infâncias, volto meu olhar para a proeminência do fenômeno do consumo. Nas linhas que seguem apresento os principais contornos deste trabalho, situando os capítulos que o compõem.

O primeiro capítulo – **Por que investigar as infâncias e o consumo?** – está organizado em duas seções e tem por objetivo apresentar as experiências de docência, pesquisa e as interlocuções teóricas que engendraram o interesse em tematizar as infâncias e suas imbricações com o consumo. Na primeira seção, intitulada *Uma história de interrogações*, narro algumas vivências com crianças na escola e o envolvimento com propostas de formação de professores que possibilitaram questionar convicções e saberes cristalizados, levando a pensar as infâncias como artefatos históricos e culturais em permanente mudança. Na segunda seção, intitulada *Infâncias, consumo e Educação Ambiental: delineando ferramentas conceituais e intenções de pesquisa*, destaco o questionamento das abordagens essencialistas e a-históricas em relação às infâncias como um dos pontos de partida para a realização da pesquisa, sinalizando a crescente participação das crianças na esfera do consumo. Nessa seção também ressalto a expansão e a renovação

constantes do consumo, observadas na Contemporaneidade, demarcando sua centralidade na organização da vida social e os desafios que se colocam à Educação Ambiental. A partir das interlocuções teóricas estabelecidas na trajetória da pesquisa construí as seguintes questões de pesquisa: Quais práticas de consumo as crianças compartilham no espaço da escola? A partir de seus meios sociais e culturais, como as crianças percebem e narram os objetos e práticas acionadas pelo consumo? De que formas o consumo articula-se à construção identitária das crianças, produzindo seus modos de ser? Orientada por essas questões, busquei analisar as narrativas de um grupo de crianças, de uma escola da rede pública do município do Rio Grande/RS, sobre as práticas de consumo que permeiam seu cotidiano.

No segundo capítulo – **Construindo infâncias** – busco problematizar os processos históricos e culturais implicados na construção das infâncias. Este capítulo está organizado em três seções. Na primeira delas – *Historicizando a infância* – enfatizo as mudanças nas formas de perceber as crianças que se engendram na Modernidade, momento histórico em que se intensificam ideias e práticas em torno dos sujeitos infantis e criam-se instituições para acolhê-los. Esses movimentos estiveram implicados na invenção de uma noção de infância universal e atemporal. Na seção seguinte – *Outros tempos, outras infâncias...* – abordo o abalo da noção moderna de infância, discorrendo sobre algumas condições socioculturais que afetam e redimensionam as divisões sociais entre adultos e crianças. Na última seção – *Infâncias e consumo* – problematizo o consumo como fenômeno que irrompe com intensidade no mundo contemporâneo e seus efeitos na construção das infâncias.

A abordagem e as estratégias metodológicas são apresentadas no terceiro capítulo, nomeado **Percorso Metodológico**. Este capítulo está organizado em quatro seções. Na primeira seção, intitulada *Por que realizar a pesquisa com crianças?*, reflito sobre as implicações da pesquisa acadêmica e científica na construção de sentidos sobre as infâncias e o predomínio do viés adultocêntrico, justificando a escolha em privilegiar as experiências e práticas culturais das crianças. O cenário e a caracterização do grupo de sujeitos para a realização da investigação estão descritos na segunda seção – *A escola e as crianças participantes da pesquisa*. Na seção – *Produzindo narrativas sobre consumo na sala de aula* – situo a investigação narrativa como abordagem metodológica e as atividades desenvolvidas com as crianças nos encontros da pesquisa. Na última seção, nomeada *Estratégias de análise das narrativas das crianças*, discorro sobre as estratégias empregadas na condução do processo de análise, situando a construção de três focos analíticos, que versam sobre as

disposições das crianças em comprar, querer e desejar, as articulações entre mídia e consumo na produção dos corpos infantis e as repercussões do consumo no cotidiano escolar.

O capítulo seguinte, referente às análises das narrativas das crianças sobre consumo, é constituído de três artigos que, embora apresentem focos de análise distintos, mantêm entre si relações de interdependência. Ao optar pela organização das análises em forma de artigos, sabia dos riscos e desafios que essa escolha implicava, sobretudo em relação à retomada de conceitos e entendimentos sobre as temáticas da pesquisa. Ademais, essa opção impôs limites à extensão da escrita, pois os artigos deveriam adequar-se ao número de páginas estabelecido nas normas de publicação dos periódicos. No entanto, mesmo tendo a percepção dos riscos e limitações colocados à escrita, considero que a organização das análises na forma de artigos é produtiva, na medida em que possibilita a publicação das reflexões em periódicos de grande circulação e alcance no meio acadêmico, conferindo visibilidade à pesquisa, possibilitando, assim, que se amplie o debate acerca da construção das infâncias contemporâneas. Além disso, ao terem acesso aos artigos que remetem a esta pesquisa, os leitores podem acessar a Tese como um todo, a qual é publicada no repositório de Teses da Universidade Federal do Rio Grande (FURG) e na página do Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental (PPGEA), o que também confere visibilidade a essas bibliotecas digitais e, indiretamente, a outras pesquisas publicadas nos referidos espaços.

Sendo assim, o quinto capítulo, intitulado **Artigos de análise**, é composto de três artigos, que apresentam problematizações em torno das narrativas das crianças sobre consumo. No primeiro artigo, intitulado **Comprar, querer e desejar... Problematizando as narrativas de crianças dos Anos Iniciais sobre consumo**, identifiquei pontos de contato entre as narrativas das crianças que colocam em evidência a relação entre consumo e preservação ambiental, a penetrabilidade do ato da compra no cotidiano infantil e a atribuição de sentidos aos objetos e práticas de consumo para além de sua funcionalidade material. As análises sinalizam que as narrativas e as experiências das crianças se conectam às mudanças históricas nas formas de consumir que acompanham o advento da sociedade de consumidores. No segundo artigo, chamado **Mídia e consumo nas vozes das crianças: a produção dos corpos infantis na sociedade de consumidores**, enfatizei os vínculos narrativos entre as falas das crianças que colocam em evidência as articulações entre a produção dos corpos infantis, os textos midiáticos e a expansão do fenômeno do consumo. Assim, destaquei os corpos infantis como superfícies de inscrição dos atos de consumo, problematizando a importância da moda, da aparência, das práticas de embelezamento, da posse e exposição de mercadorias para as

atuais configurações de infância. No último artigo, nomeado **A educação na sociedade de consumidores: histórias contadas por crianças na escola**, problematizei as recorrências identificadas nas narrativas das crianças sobre as repercussões do consumo no cotidiano escolar. Nesse artigo voltei meu olhar para os desafios que se colocam à educação escolarizada no contexto de uma sociedade regulada pelo consumo, abordando as reconfigurações espaço-temporais e os princípios da velocidade, instantaneidade e descartabilidade que incidem na constituição dos modos de ser, viver e educar-se das crianças contemporâneas. Nessa direção, enfatizei a escola e seu entorno como espaços propícios para comprar, vender e ostentar o potencial de consumo, a adequação do uniforme escolar aos preceitos da moda e o interesse das crianças por formas de entretenimento, aprendizagem e pelo acesso a informações que extrapolam os limites da escola.

Por fim, com base nas análises desenvolvidas na pesquisa, no capítulo intitulado **Consumo e reinvenção das infâncias, tensões, ambivalências e desafios às práticas docentes**, destaco a correlação entre as formas contemporâneas de consumo e a reinvenção das infâncias, pois as narrativas das crianças colocam em questão os sentidos de dependência, inocência, inaptidão e obediência que forjaram a infância moderna e que ainda orientam as formas de pensar e educar os sujeitos infantis neste início de século.

CAPÍTULO 1: POR QUE INVESTIGAR AS INFÂNCIAS E O CONSUMO?

1.1 UMA HISTÓRIA DE INTERROGAÇÕES...

Histórias são como holofotes e refletores – iluminam partes do palco enquanto deixam o resto na escuridão. Se iluminassem igualmente o palco todo, de fato não teriam utilidade. Sua tarefa, afinal, é “limpar” o palco, preparando-o para o consumo visual e intelectual dos espectadores; criar um quadro que se possa absorver, compreender e reter, destacando-o da anarquia dos borrões e manchas que não se podem assimilar e que não fazem sentido. [...] Sem seleção não haveria história. Dizer que “esta seria uma ótima história se não omitisse isto ou aquilo” é o mesmo que afirmar que “estas janelas seriam ótimas para podermos ver através das paredes se não fossem emolduradas e separadas pelas próprias paredes que estão entre elas” (BAUMAN, 2005a, p.26).

Ao iniciar a escrita desta Tese senti-me instigada pelo desafio de recompor caminhos pessoais, reconstruir trajetórias, recordar... Esse movimento envolveu o repensar acerca de um repertório de experiências em que se conjugaram ações de docência e pesquisa no cotidiano escolar. Tais experiências abarcaram, dentre outros aspectos, o convívio com as crianças, a aproximação com suas culturas e o pensar acerca de sua educação em correlação com os processos de formação docente, constituindo o interesse em tematizar as infâncias¹ e suas imbricações com o consumo.

Importa salientar que minha intenção não é a de escrever uma história linearmente organizada e datada ou de destacar, de modo causal, uma série de fatos que me conduziram à realização desta pesquisa. As histórias, como destaca Bauman (2005a), são como holofotes e refletores: “iluminam partes do palco enquanto deixam o resto na escuridão” (p.26), produzem luz, lançam sombras, promovem ênfases e seleções a partir de escolhas interessadas

¹ Nesta Tese compreendo as infâncias como construções culturais e históricas, variáveis e em permanente mudança, o que impossibilita afirmar a existência de uma única infância.

e propositais, movimento que sou instada a realizar nesse exercício de reconstruir sentidos pela via da recordação.

Ao transitar pelos caminhos desta história que busco compor também não pretendo ocupar um lugar isento de interpretação. Isto porque, como intelectuais e pesquisadores, não estamos localizados à parte das relações de poder² que instituem verdades acerca das infâncias e que produzem os sujeitos infantis. Entretanto, fazer tal admissão não significa assumir uma postura descomprometida ou desinteressada, pois, como lembra Larrosa (2006), o distanciamento da pretensão da verdade não implica a renúncia em produzir efeitos de sentido. Nas palavras de Gore (2008, p.17), “questionar a “verdade” de nossos próprios e cultivados discursos, examinar aquilo que faz com que sejamos o que somos, tudo isso abre possibilidades de mudança”.

Há mais de uma forma de contar qualquer história (BAUMAN, 2005a) e esta é uma dentre tantas versões possíveis para a reescrita de algumas vivências que me constituem professora e pesquisadora. Uma história de interrogações que envolve também a releitura de histórias ou verdades contadas acerca das crianças e que traz como possibilidade o exame e reconhecimento do caráter contingente e arbitrário das formas de pensamento que as sustentam.

Os caminhos que buscarei recompor neste capítulo, e que me movem a pesquisar as infâncias em suas articulações com o consumo, não se reduzem a um itinerário individual de formação, ao contrário, constituem-se de encontros, trocas e sentidos compartilhados. Sendo assim, optei por revisitar algumas cenas do cotidiano escolar, documentadas ao longo de minha trajetória como professora e pesquisadora, e vivências da prática docente no curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande (FURG), buscando situar as temáticas desta Tese e suas relações com inquietações e os desassossegos experienciados na escola e na formação de professores/as.

Ao reconstruir sentidos, ou recordar, proponho-me a problematizar o que antes tinha por consensual, a “olhar” de outros modos o que antes via de forma não problemática. Trata-se, portanto, de arriscar-me a “olhar” colocando em questão significados instituídos em relação às crianças e seus modos de ser. Essa referência ao “olhar” não se relaciona à possibilidade de desocultar ou decifrar uma verdade baseada em evidências, tampouco

² A partir de Foucault (2007), compreendo poder como uma rede produtiva que atravessa todo o corpo social e que opera e se exerce em práticas ou relações, o que implica que “as próprias lutas contra seu exercício não possam ser feitas de fora, de outro lugar, do exterior, pois nada está isento de poder” (MACHADO, 2007, p. XIV).

implica, como sugere Veiga-Neto (2007a, p.25), “conceder à visão a possibilidade de revelar como é mesmo a realidade” ou de imaginar haver um lugar privilegiado a partir do qual se possa olhar e compreender as relações que circulam no mundo. Trata-se, em vez disso, de examinar as condições de possibilidade para a constituição do olhar, de examinar o olhar que depositamos sobre as coisas como produto de práticas históricas, culturais e sociais, o que nos impele a pensar de outros modos, interrogando “se aquilo que vemos é tudo o que se pode ver” (CORAZZA, 2007, p.116).

A cena narrada a seguir, documentada em 2005, quando conjugava ações de docência e pesquisa em uma classe de 1ª série de uma escola da rede pública do município do Rio Grande/RS, situa a emergência do interesse pelas temáticas infâncias e consumo. Recordá-la possibilita explorar outras possibilidades de “olhar”, ou atribuir sentidos às infâncias, de uma forma que se assume inquieta e provisória.

N. é uma menina de nove anos. Seus pais realizam a coleta e separação do lixo que recolhem nos bairros situados no entorno da escola, a fim de venderem a parcela reciclável. Assim obtém seu sustento. Diariamente, a menina leva para a escola diversos objetos de consumo que seus pais selecionam para presenteá-la. Dentre eles estão gibis e revistas, brinquedos, jogos, material escolar... Hoje, ela portava vários exemplares da Revista Recreio. Um deles tratava do seriado *Power Rangers*. As crianças da turma demonstraram interesse e entusiasmo pelo conteúdo da revista. As conversas sobre o seriado culminaram com a organização de uma brincadeira, em que meninos e meninas protagonizaram os personagens do seriado que assistem na emissora Rede Globo (Diário de Pesquisa, 2005).

A cena em questão possibilita desalojar certezas a respeito do acesso ao consumo de mercadorias alvos da publicidade entre crianças das classes populares. Além disso, tal cenário incita-nos a considerar as tramas percorridas pelas mercadorias, considerando a velocidade com que são produzidas, consumidas, descartadas e reintegradas nas relações sociais, matizando as diferenças de acesso a bens materiais e simbólicos entre crianças que vivem em países como o Brasil, marcado por profundas desigualdades.

Conforme enfatiza Bauman (2007a) o excesso é um dos pilares sob o qual se assenta a sobrevivência da sociedade de consumidores e, para tanto, o caminho percorrido pelas mercadorias, da loja à lata de lixo, deve ser curto e sua passagem, rápida. “A sociedade de

consumo não é nada além de uma sociedade do excesso e da fartura – e portanto da redundância e do lixo farto” (p.111).

As possibilidades de uma menina, filha de catadores de lixo, ter acesso a um artefato como a Revista *Recreio*³ talvez pudessem ser remotas, não fosse o processo de obsolescência e descarte a que são submetidos os objetos de consumo no contexto das sociedades contemporâneas. O fato é que a Revista *Recreio* estava na sala de aula a desafiar os arranjos e códigos culturais daquela instituição educativa e a pretensão das pedagogias escolares em circunscrever a educação às suas fronteiras, como a própria palavra que intitula o periódico mencionado parece sugerir: “recreio”. Entretanto, a presença desse artefato em sala de aula também inquietava e mobilizava o pensar da pesquisadora, ao posicionar as crianças como consumidoras e oferecer conteúdos simbólicos que nutriam suas interações, como conversas e brincadeiras. Essa cena, dentre outras, intensificou o desejo de compreender as práticas de consumo compartilhadas entre as crianças e suas repercussões no cotidiano escolar.

Refletir sobre a cena narrada me leva ainda a repensar o modo como estava habituada a pensar as crianças – enquanto alunos, sujeitos escolarizados – e a considerar a escola, de forma naturalizada, como “o lugar da infância”. Problematizar essa tendência prevalente em “olhar” as crianças como escolares, ou como alunos, remete à reflexão acerca da infância como objeto de saber da Pedagogia e da constituição histórica de uma estreita relação entre infância e escolarização. Conforme ressalta Sacristán (2005), os significados que a categoria aluno representa, enquanto construção social inventada pelos adultos ao longo da experiência histórica, advêm e se alimentam da concepção uniforme e ideal acerca da infância, forjada na Modernidade, associada à carência de razão e autonomia.

A infância construiu em parte o aluno, e este construiu parcialmente a infância. As duas categorias pertencem e aludem a mundos nos quais se separam os menores dos adultos (a infância da maturidade e o aluno da pessoa emancipada); isso constitui uma característica das sociedades modernas: ser escolarizado é a forma natural de conceber aqueles que têm a condição infantil. (SACRISTÁN, 2005, p.14).

A experiência de cursar o mestrado, no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental da Universidade Federal do Rio Grande (PPGEA/FURG), e atuar como professora dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental provocaram-me a interrogar os conceitos e as categorias pedagógicas, em que as crianças são compreendidas como alunos, possibilitando colocar em questão o “olhar” uniformizador em relação à pluralidade de

³ Trata-se de uma publicação da Editora Abril, com periodicidade semanal, endereçada ao público infantil.

infâncias. A pauta de inquietações que tomava corpo em minha dissertação engendrava “olhares de estranhamento” sobre as práticas pedagógicas voltadas para as crianças, sobre as escolhas e determinações a respeito do que e como ensinar e os modos de ser professora.

Esse movimento reflexivo também possibilitou reconstruir e ressignificar saberes sobre a Educação Ambiental, os quais evidenciavam as imbricações entre as questões ecológicas e os aspectos históricos e socioculturais. Nessa perspectiva, passei a compreender que os sentidos atribuídos à natureza, e as interações dos sujeitos com as dimensões materiais e físicas dos ambientes, não podem ser abstraídos das formas de produção e expressão cultural que operam na constituição dos sujeitos e das sociedades (WORTMANN, 2001; 2004).

Assim, passei a atentar para a importância da articulação entre diferentes campos disciplinares para a abordagem das questões ambientais, identificando as produções da mídia televisiva como instâncias educativas profundamente implicadas na formação das crianças contemporâneas. Conviver com as crianças, observar e participar de suas interações, provocada pelas interrogações relacionadas à pesquisa⁴, também possibilitou-me problematizar as perspectivas essencialistas e as análises maniqueístas que descreviam as crianças como vulneráveis e passivas diante das mídias eletrônicas. Se a experiência da infância é variável, se os modos de ser e viver das crianças são plurais, já que se constituem sob condições históricas e de pertencimentos socioculturais igualmente diversos, por que pensar o consumo televisivo como um processo homogêneo de assimilação e introjeção?

Em 2005, quando realizava a referida pesquisa na escola, as crianças brasileiras, em comparação àquelas de outros países, eram as que dedicavam mais tempo ao consumo televisivo, conforme informações do Painel Nacional de Televisão do Ibope⁵. Isso sugere que muitas crianças de nosso país são telespectadoras assíduas, que a mídia televisiva constitui um dos principais contextos de formação em seu cotidiano, e que, possivelmente, muitas delas passam mais tempo assistindo TV do que envolvidas com atividades escolares e de convívio social. Ademais, esses dados sinalizam que as crianças brasileiras estão expostas a um volume vertiginoso de interpelações ao consumo sob a forma de *marketing* e propaganda⁶. Pensar

⁴ Refiro-me à dissertação de Mestrado intitulada “Na interação com as produções televisivas, as crianças aprendem sobre gênero, violência e consumo”, concluída em 2006, quando investiguei as aprendizagens construídas por um grupo de crianças por meio do acesso a desenhos animados e seriados televisivos.

⁵ Os dados são apresentados por Ana Lúcia Villela, no prefácio à edição brasileira do livro “Crianças do consumo: a infância roubada”, de Susan Linn.

⁶ Conforme Linn (2006), estima-se que uma criança assista cerca de 40 mil comerciais ao ano somente na televisão.

sobre a programação televisiva endereçada às crianças, e os intuitos comerciais que a orientam, encaminha a reflexão acerca de outra cena, documentada em 2007 quando ainda atuava como professora dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Durante o Projeto “Brinquedos e Brincadeiras”, propus às crianças a escrita de palavras com a letra “p”. Apresentei a elas palavras referentes a brinquedos e brincadeiras, que iniciam com a letra “p”. Algumas delas foram referências na minha infância e podem ser facilmente encontradas em livros didáticos para alfabetização. A primeira palavra, “pipa”, era desconhecida por algumas crianças. Foi preciso recorrer às variações desse vocábulo, como “pandorga” e “papagaio”. A seguinte, “pião”, causou estranhamento entre elas e não hesitaram em perguntar: “o que que é pião, hein?”. Depois de explicar, os meninos identificaram semelhanças entre o “pião” e o objeto lúdico “*Beyblade*” de uma série de desenho animado. Depois de algum tempo, disse-lhes: “Será que alguém conhece mais algum brinquedo ou brincadeira que tem o nome que inicia com “p”? Nesse momento, temi pelas respostas daquelas crianças de diferentes idades, algumas com histórico de repetência e que demonstravam uma desconfiança persistente em sua capacidade para aprender a ler e a escrever. Foi quando um dos meninos disse “*Play*” [referindo-se ao videogame *PlayStation*]... Outras crianças completaram: “*Pokémon*”, “*Power Ranger*”, “*Polly*”, “*Princesas*” [da *Disney*]... (Diário de Classe, Turma Branco Algodão, 2007).

A retomada dessa cena possibilita questionar a visão adultocêntrica⁷ que rege o modo como muitos de nós, adultos e professores, nos relacionamos com as crianças em situações de aprendizagem formais, elegendo nossas próprias experiências como referência, como se a infância fosse uma categoria estável, atemporal e universal. Essa visão que tem a perspectiva adulta enquanto centro, impede-nos de perceber as crianças como situadas em seu tempo, assim como as diversas categorias identitárias – de classe, etnia, gênero, geração – e seus entrecruzamentos na constituição dos modos de ser criança.

Ademais, essa cena remete-me a interrogar a forma como os saberes do campo pedagógico ensinaram-me a “olhar” para as crianças das escolas públicas, sobretudo àquelas que frequentam instituições educativas situadas à margem dos centros urbanos, buscando a

⁷ Gobbi (1997) esclarece que o termo “adultocentrismo” se aproxima de outra expressão, amplamente empregada na antropologia, o etnocentrismo, ou seja, “uma visão de mundo segundo a qual o grupo ao qual pertencemos é tomado como centro de tudo e os outros são olhados segundo nossos valores, criando-se um modelo que serve de parâmetro para qualquer comparação. Nesse caso o modelo é o adulto e tudo passa a ser visto e sentido segundo a ótica do adulto, ele é o centro” (p.26).

identificação de carências de várias ordens – econômicas, cognitivas, linguísticas, afetivas, etc. Tais carências, supostamente, justificariam o desempenho escolar dessas crianças, frequentemente julgado como insatisfatório, mediante esquemas classificatórios que idealizam “o aluno” como um sujeito universal, ofuscando o fato de que tais crianças, em grande medida, não se sentem representadas pelos saberes e códigos culturais em operação na instituição escolar.

A despeito das privações que marcavam as condições de vida daquelas crianças, sobretudo as de ordem material, e como a cena documentada sugere, elas tinham acesso aos objetos de consumo, como os brinquedos das séries televisivas, mencionados na cena anterior, e às formas de entretenimento que produzem as infâncias economicamente privilegiadas, buscando estratégias como a frequência a locadoras para jogar *videogame*, a compra de brinquedos e jogos em centros de comércio informal, como os camelódromos⁸, ou reintegrando em suas atividades os objetos lúdicos, roupas e calçados descartados por outras crianças. Sendo assim, aos poucos percebia que as crianças participavam do “jogo” que engloba a todos no contexto de uma sociedade que interpela seus membros como consumidores, independente das distinções de classe, gênero ou geração. Como sinaliza Bauman (2008, p.73),

Numa sociedade de consumidores, todo mundo precisa ser, deve ser e tem que ser um consumidor por vocação (ou seja, ver e tratar o consumo como vocação). Nessa sociedade, o consumo visto e tratado como vocação é ao mesmo tempo um direito e um dever humano universal que não reconhece exceção. A esse respeito, a sociedade de consumidores não reconhece diferenças de idade ou gênero (embora de modo contrafactual) e não lhe faz concessões. Tampouco reconhece (de modo gritantemente contrafactual) distinções de classe.

A partir dessa constatação e dos deslocamentos produzidos no modo de “olhar” para as crianças das classes populares, que levavam, dentre outros aspectos, a considerar sua inserção na esfera do consumo, passei a registrar imagens que possibilitam atentar para a infinidade de mercadorias e personagens, enfim, signos da cultura de consumo, implicados na composição dos modos de ser criança na Contemporaneidade.

⁸ Um camelódromo é um espaço comercial onde se concentram vendedores que, em geral, ofertam produtos importados, obtidos legalmente ou não. No município do Rio Grande/RS, o camelódromo, ou Centro de Comércio Informal, foi construído pela Prefeitura Municipal, promovendo a transferência de vendedores ambulantes que se localizavam nas imediações da principal praça da cidade para um amplo local, com bancas padronizadas.



Figura 1: Consumo na escola. Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Atuar como professora possibilitava a proximidade com as crianças e o contato cotidiano com seus familiares e cuidadores. Por meio dessas relações conheci diversas histórias que me provocavam a pensar sobre os atravessamentos do consumo na vida das crianças das classes populares. Dentre elas, recorro de um menino cuja família não possuía geladeira, mas havia adquirido uma TV de LCD a prestações; meninos e meninas cujas famílias recebiam auxílios governamentais, como Bolsa Família, e os empregavam na compra do último lançamento de celular com câmera fotográfica; meninas que, aos nove anos de idade, tingiam o cabelo e o alisavam para parecer-se com atrizes de telenovelas; grupos de meninas que se vestiam como as integrantes do grupo RBD⁹ e encenavam coreografias no espaço do recreio e da sala de aula; adultos que relatavam sobre a insistência das crianças em adquirir objetos, como brinquedos e aparelhos de reprodução de áudio, como, por exemplo, o

⁹ Trata-se de um grupo musical mexicano composto por jovens que protagonizavam a telenovela “Rebelde”. No Brasil, a telenovela foi exibida em 2005 e, a partir de então, as canções do grupo ganharam versões em português.

MP3; crianças que realizavam a lavagem e guarda de carros em postos de gasolina para poder adquirir brinquedos relacionados a séries televisivas ou ainda tênis da marca *Nike*. Artefatos estes cuja posse constituía-se como fator de pertencimento e distinção no espaço da escola. Essas histórias instigaram sobremaneira o meu pensar acerca das infâncias contemporâneas e o consumo e possibilitaram a construção do projeto de pesquisa para ingresso no Doutorado.

Ao ingressar no curso de Doutorado recebi o convite para atuar como Coordenadora Pedagógica da escola. Extrapolar os limites da sala de aula e conhecer o trabalho docente em sua pluralidade trouxe um misto de sentidos em que se entrecruzam satisfações, desgostos, afetos e até mesmo aversões pelo o que se apresenta no cotidiano escolar, marcado por contradições e tensionamentos relacionados à diversidade de motivos e compromissos que mobilizam as práticas docentes.

A participação nos encontros do Grupo de Pesquisa “Sexualidade e Escola” (GESE), da FURG, deu-se de forma concomitante à atuação como coordenadora pedagógica, possibilitando um movimento reflexivo articulado ao campo teórico dos Estudos Culturais. A partir dessas lentes teóricas, passei a atentar para os processos históricos implicados na constituição dos sujeitos, para as relações de poder urdidas no interior da cultura, para os discursos e as práticas que constituem, fabricam os sujeitos infantis.

Os sentimentos experimentados a partir desse movimento me provocavam entusiasmo e, às vezes, perplexidade, já que oportunizavam examinar as condições de possibilidade para a produção da infância na Modernidade, período histórico em que se instituem saberes específicos acerca das crianças implicados na condução e regulação de suas condutas. Nesse sentido, os mecanismos de saber e de poder atuam de forma articulada, engendrando-se mutuamente (FOUCAULT, 1995), pois à constituição de saberes que definiram a infância articulam-se tecnologias para intervir sobre ela, administrá-la (DORNELLES, 2005).

Por outro lado, interrogar convicções e saberes cristalizados, bem como desalojar crenças que davam sentido a minha experiência existencial como mulher, professora, coordenadora pedagógica, pesquisadora, dentre outras posições de sujeito, causava também instabilidade e desconforto, engendrando, durante algum tempo, imobilismo nos momentos de falar e agir com as crianças, de planejar as aulas e os encontros de formação continuada da escola, assim como escrever artigos relacionados aos estudos acadêmicos. Uma insistente necessidade de lançar mão de outras “lentes” ao olhar as crianças afligia-me, possibilitando ensaiar formas de pensamento que colocavam em questão significados aceitos como naturais ou como verdades inabaláveis.

No contexto desta história feita de sentidos e interrogações que se recompõem no movimento de recordar, as experiências relacionadas à formação de professores também intensificaram o pensar acerca da produção das infâncias na Contemporaneidade. Dentre essas vivências, destaco a atuação, junto à equipe de Assessoria Pedagógica da Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SMEC) do município do Rio Grande/RS, na organização de grupos de estudos acerca dos processos de alfabetização e das propostas de avaliação para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental. As reflexões compartilhadas nesses grupos, bem como nas palestras, nas oficinas e nos seminários organizados, ampliaram o espectro de perspectivas e olhares em torno da formação de professores da infância, dos modos de ser e aprender das crianças.

Com o passar do tempo, as proximidades entre os relatos docentes acerca das crianças que frequentavam as escolas do município do Rio Grande passaram a provocar em mim inquietações. A razão disso talvez estivesse no fato de que a recorrência de algumas palavras, como “indisciplina” e “falta de limites”, empregadas pelas professoras para descrever os comportamentos das crianças em relação às práticas escolares, reduzia o espaço para o questionamento, a dissensão e a dúvida durante os encontros de formação continuada.

Referências comuns nas narrativas das professoras sobre as crianças incluíam o acesso à TV e à internet, o uso de celulares, inclusive nos espaços escolares, o acesso a jogos de *videogame* e a filmes em que a violência desponta como atrativo e a adesão a gêneros musicais populares, como o *funk*. Nesses momentos, também observava, por parte das professoras, a recorrência a categorias do campo psicopedagógico para descrever as condutas das crianças e sua suposta inadequação às práticas escolares, no intento de enquadrá-las e corrigi-las.

Os relatos compartilhados ao longo dos encontros de formação explicitavam, ainda, as constantes estratégias de interdição buscadas pelas professoras diante das práticas culturais compartilhadas pelas crianças que, não raras vezes, escapavam ao controle e disciplina instituídos na escola. Assim construía-se formas de advertir as crianças, confiscar seus brinquedos e celulares, proibir o uso de bonés, as trocas de figurinhas, as conversas sobre seus programas de TV e jogos de *videogame* favoritos, as quais se misturavam às exposições de conteúdos na sala de aula.

Pensar as infâncias sob a ótica das análises culturais provocava-me a interrogar as formas como as professoras descreviam as crianças e seus modos de ser na Contemporaneidade. Recordo que buscava intervir nas discussões compartilhadas com as

professoras, a fim de destacar as inextricáveis relações entre educação e sociedade, entre as condições históricas, culturais e sociais e a constituição dos sujeitos, em específico as crianças e os jovens que frequentam a escola neste início de século. Tais sujeitos, como sugere Costa (2011), são protagonistas de um tempo/espço cada vez mais fluido, rápido e instável e seus modos de ser desestabilizam a lógica da maquinaria escolar, ostensivamente marcada pela racionalidade moderna em que o minucioso domínio do espaço e do tempo é central. Sendo assim,

[...] as imagens cristalizadas de crianças e adolescentes (principalmente das primeiras) que inundam nossos manuais didáticos, nossos livros de psicologia, nossos tratados de pedagogia parecem não ter mais lugar na concretude dos espaços escolares contemporâneos. Capturados por um currículo que ultrapassa os muros da escola, conformados como sujeitos por uma pedagogia cultural da sedução, do fascínio e do prazer, definitivamente, estes entes – criança e adolescente – do ensino fundamental escapam entre os dedos e os saberes das professoras (COSTA e SOMMER, 2005, p.66).

Refletir sobre os modos de ser das crianças, forjados na Contemporaneidade, intensificou as trocas intelectuais, sobretudo em relação às trajetórias trilhadas na universidade, levando-me a atentar para as mudanças operadas nas experiências das crianças em correlação com as transformações de ordem econômica, política, social e cultural que se configuraram ao longo do século XX. No rastro dessas transformações, conforme Bauman (2008), o consumo assume um papel-chave na organização das formas de convívio humano, tornando-se um atributo da sociedade. A sociedade líquido-moderna de consumidores produz a todos, inclusive às crianças, como consumidores.

A atuação docente no curso de Pedagogia da FURG e o envolvimento com as práticas de Estágio Supervisionado dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental também endossaram o desejo de explorar, sob a forma de uma pesquisa, as articulações entre infâncias e consumo. Conhecer instituições educativas situadas em diferentes localidades do município de Rio Grande/RS e ter contato com as crianças que as frequentavam, após distanciar-me da escola em que atuei como professora, levou-me a revisitar diários de classe e de pesquisa e a reviver várias cenas, como as que foram integradas à escrita deste capítulo, as quais possibilitam pensar sobre a experiência de ser criança no mundo líquido-moderno dos consumidores em que se inscrevem nossas vidas.

Das vivências com as crianças ao longo dos estágios destaca-se o surpreendente fascínio e a repercussão, observados em suas interações, por ícones da música *pop*, bem como pelos protagonistas de produções televisivas. Ao transitar pelas salas de aula, conversei com

meninas que empregavam o dinheiro do lanche na compra de figurinhas e fotos de cantores, atores e atrizes; conheci crianças que se recusavam a usar o uniforme da escola, no intento de usar roupas coloridas como as que compõem o figurino da banda *Restart*¹⁰; observei as interações entre meninos ao pentear o cabelo, a fim de se parecerem com o ídolo *Justin Bieber*¹¹, segundo eles, havia um vídeo no *Youtube*¹² com instruções necessárias para tal; presenciei grupos de crianças cantarem em coro a faixa “*Baby*”, de grande repercussão nas rádios e nos programas de TV.

Apesar das desigualdades sociais e diferenças culturais que distinguiam as crianças que conheci ao longo dos estágios do curso de Pedagogia, observava que uma série de trejeitos, modos de falar, vestir-se, portar-se, que adquiriam notoriedade na televisão, no rádio e na internet, forjavam as condutas das crianças. De modo análogo, uma infinidade de artefatos, como brinquedos, material escolar, dentre outras mercadorias, associados às produções midiáticas e suas personagens, adentravam o escola e, de forma transitória e fugidia, desapareciam e eram substituídos por outros, assim como os contornos identitários a eles associados.

Refletir sobre o que observava, a partir do lugar que ocupo como professora do curso de Pedagogia e do meu envolvimento com a formação de professores levou-me a considerar as produções midiáticas como instâncias pedagógicas, apesar de seu distanciamento em relação aos significados corporificados nos currículos escolares, os quais valorizam a erudição, a abstração e a racionalidade. As formas de pedagogia e currículo da mídia, fortemente estruturadas por dinâmicas comerciais, a partir dos processos de regulação de significados que colocam em ato, educam as crianças, assim como a família, a escola e a religião, já que suas imagens e celebridades operam como árbitros de gosto, valor e pensamento (KELLNER, 2001). Nas palavras de Giroux,

Um exame da cultura infantil desestabiliza a noção de que as batalhas em relação ao conhecimento, aos valores, ao poder e em relação ao que significa ser um cidadão estão localizadas exclusivamente nas escolas ou nos locais privilegiados da alta cultura; além disso, esse exame fornece um referente teórico para “lembrar” que as identidades individuais e coletivas das crianças e dos/as jovens são amplamente moldadas, política e pedagogicamente, na cultura visual popular dos videogames, da

¹⁰*Restart* é uma banda brasileira formada por quatro garotos adolescentes. Em 2009 a banda ficou popularmente conhecida pelo uso de roupas e acessórios coloridos.

¹¹O jovem cantor canadense *Justin Bieber* lançou, em 2009, seu primeiro álbum que logo alcançou notoriedade internacional. Ele também é identificado por lançar modas entre crianças e adolescentes, como o corte de cabelo, intitulado “*Biebercut*”, o uso de bonés e tênis coloridos.

¹²*Youtube* é site mais popular de acesso e compartilhamento de vídeos entre usuários da internet.

televisão, do cinema e até mesmo em locais de lazer como *shopping centers* e parques de diversão (GIROUX, 1995, p.50).

As reflexões acerca das pedagogias culturais¹³ e a formação das crianças foram pauta de diversos encontros de orientação decorrentes dos estágios, chegando a serem problematizadas por algumas estudantes, em maior profundidade, em seus Trabalhos de Conclusão de Curso¹⁴. Tais análises também vêm sendo incorporadas à disciplina de Mídias e Educação, vinculada ao Instituto de Educação da FURG, possibilitando ampliar a compreensão das questões pedagógicas e de seu papel para além dos limites da escola como o local tradicional de aprendizagem (GIROUX, 1995).

Em suma, foi assim que iniciou a trajetória desta investigação. A escolha pelas temáticas desta Tese articulam-se a caminhos que venho percorrendo há algum tempo, marcados por interesses e inquietações que foram sendo engendrados em conexão com algumas interlocuções teóricas instauradoras de deslocamentos nos modos de “olhar”, ou atribuir sentidos, às infâncias, ao consumo e à Educação Ambiental.

1.2 INFÂNCIAS, CONSUMO E EDUCAÇÃO AMBIENTAL: DELINEANDO FERRAMENTAS CONCEITUAIS E INTENÇÕES DE PESQUISA

Na seção precedente reconstruí a história de interrogação que dá sentido à realização deste estudo. Com isso, abordei o movimento de aproximação com as temáticas infâncias e consumo em sua relação com algumas experiências de docência e pesquisa e ainda com as interlocuções teóricas estabelecidas em minha trajetória como pesquisadora. Compreendo que os objetos e as questões de pesquisa não estão à espera por serem descobertos, não existem por si sós, porque não existe, como assinala Corazza (2007), uma realidade-referente onde ir buscá-los. Sendo assim, as interrogações relacionadas à pesquisa vão sendo delineadas em correlação com as perspectivas teóricas que funcionam como lentes pelas quais olhamos,

¹³ O conceito de pedagogia cultural possibilita compreender instâncias culturais, dentre as quais figuram as produções da mídia, como pedagógicas devido ao seu envolvimento com os processos de produção e regulação de significados, que incidem na transformação de identidades e subjetividades (SILVA, 2007).

¹⁴ Refiro-me aos Trabalhos de Conclusão de Curso das acadêmicas Luciana Montiel Amaral e Taísa Costa Cunha, intitulados, respectivamente, como “Mídia e cultura infantil na escola: reflexões de uma professora em formação” e “A cultura infantil contemporânea e a escola: reflexões e saberes construídos na formação inicial”, ambos elaborados no ano de 2010. Em 2011, orientei outras duas pesquisas sobre as imbricações entre infâncias e consumo, desenvolvidas por Vanessa Melo Soares e Marcelli Azevedo de Lima, que focalizaram a constituição da cultura lúdica e as relações familiares na sociedade de consumidores.

pensamos e atribuímos sentido ao que nos acontece, o que equivale a dizer que o problema de pesquisa “só é constituído como problema [...] desde as práticas teóricas que o tornam problemático, que o criam enquanto problema” (CORAZZA, 2007, p.112).

Partindo dessas compreensões, destaco que a suspeita, o desassossego, as possibilidades de fazer das infâncias e o consumo objetos de estudo, de pensar as crianças como consumidoras, de perceber a centralidade do consumo na organização da vida social, engendraram-se em correlação com interlocuções teóricas e com experiências que me constituem, as quais propiciaram formular algumas questões e não outras.

Destaco também o fato de que o questionamento das abordagens essencialistas e a-históricas em relação às infâncias consistiu num dos pontos de partida para a realização deste estudo. Isto porque, ao pensar o consumo e a constituição dos modos de ser criança, busco perscrutar as infâncias como artefatos históricos suscetíveis às mudanças que afetam as sociedades, ou, como enfatizam Steinberg e Kincheloe (2001), como criações das sociedades que são ativamente produzidas e moldadas por forças sociais, culturais, políticas e econômicas.

Problematizar as infâncias como construções histórico-culturais implica o exame das formas pelas quais os modos de ser criança têm se alterado ao longo do tempo. De uma perspectiva não-essencialista não há nenhum referente natural, fixo ou invariável que determine o ser criança. É no contexto dos atos de criação linguística, dos sistemas partilhados de significação, produzidos sob condições históricas e materiais localizadas e específicas, que as noções de infância são construídas e sustentadas. Conforme Bujes (2002, p.24),

[...] os fenômenos associados à infância – suas representações, seus códigos, suas identidades – não são naturais, dados ou inevitáveis. São o produto de um complexo processo de definição: as crianças são constantemente produzidas pelos discursos que se enunciam sobre elas. Embora elas apresentem algumas distinções que lhe são dadas (ou percebidas) ao nascer, como a cor da pele, o sexo, algumas diferenças anatômicas, o que faz com que tais distinções sejam significativas é o sentido que damos a elas (BUJES, 2002, p.24).

De acordo com Buckingham (2007), as definições coletivas acerca das crianças, enquanto resultado de processos sociais e discursivos, não são neutras, pois se conectam a múltiplos interesses e formas de intervenção social, que visam manter ou desafiar as relações de poder entre adultos e crianças, assim como entre os próprios adultos. Essas definições coletivas estão sujeitas a um constante jogo de luta e negociação e se materializam em formas particulares de práticas sociais e institucionais que, por sua vez, colaboram para produzir os

comportamentos vistos como tipicamente infantis, ao mesmo tempo em que geram formas de resistência a eles (BUCKINGHAM, 2007).

Ao examinar as infâncias como construções, variáveis e em permanente mudança, senti-me instigada por interrogações relacionadas à experiência de ser criança no cenário contemporâneo, um cenário em que as crianças são aclamadas como consumidoras em razão de sua crescente relevância como atores econômicos. A participação das crianças na esfera do consumo se intensifica vertiginosamente e a expansão estarrecedora de um mercado de produtos e serviços voltados especificamente para elas é um sintoma das mudanças econômicas e culturais que configuram as sociedades do presente e que afetam as experiências e os modos de vida dos sujeitos infantis.

Se as interlocuções teóricas propiciaram formas de compreender as infâncias que se tornaram fundamentais para o delineamento das intenções de pesquisa, elas também possibilitaram desnaturalizar as formas consensuais de significar o consumo, para além da trivialidade que assume nas ações cotidianas, enquanto uma ocupação individual dos sujeitos movidos pela satisfação de necessidades. Desse ponto de vista, nada parece haver de problemático, não há espaços para suspeitas ou indagações.

Contudo, como sinalizam os estudos de Bauman (2008), Canclini (2005) e Lipovetsky (2007), contemporaneamente, a vida social se organiza em torno do consumo a tal ponto que os sujeitos são mobilizados, preponderantemente, como consumidores. A lógica do consumo nas sociedades atuais penetrou o terreno das relações sócio-afetivas, os espaços de exercício da cidadania e nada parece lhe escapar. De acordo com Lipovetsky (2007, p.14),

[...] o *ethos* consumista tende a reorganizar o conjunto de condutas, inclusive aquelas que não dependem da troca mercantil. Pouco a pouco o espírito de consumo conseguiu infiltrar-se até na relação com a família e a religião, com a política e o sindicalismo, com a cultura e o tempo disponível. Tudo passa como se, daí em diante, o consumo funcionasse como um império sem tempo morto cujos contornos são infinitos.

O lugar assumido pelo consumo na organização dos modos de vida contemporâneos leva Canclini (2005) a propor a reconceitualização do consumo, a fim de que deixe de ser visto como simples cenário de gastos inúteis e impulsos irracionais e passe a ser considerado como “espaço que serve para pensar e no qual se organiza grande parte da racionalidade econômica, sociopolítica e psicológica nas sociedades” (p.14). Nessa perspectiva, Canclini (2005) destaca o consumo como um processo sociocultural que se insere nas relações entre os sujeitos e a construção de significados em sociedade:

[...] o consumo é o conjunto de processos socioculturais em que se realizam a apropriação e os usos dos produtos. Esta caracterização ajuda a enxergar os atos pelos quais consumimos como algo mais do que simples exercícios de gastos, caprichos e compras irrefletidas, segundo os julgamentos moralistas, ou atitudes individuais, tal como costumam ser explorados pelas pesquisas de mercado (CANCLINI, 2005, p.60).

Nessa direção, as análises de Bauman (1999a; 2007a; 2008) sugerem que mudanças nas atividades de consumo não se inscrevem unicamente na ordem econômica, mas se relacionam a condições sociais e culturais, engendrando formas específicas de convívio humano. Portanto, ao longo da história, as atividades de consumo ou correlatas – produção, armazenamento, distribuição e remoção de objetos – têm oferecido suprimento a partir do qual as relações inter-humanas puderam ser moldadas (BAUMAN, 2008).

Se a ação de consumir assume diferentes sentidos ao longo do tempo, a expansão e renovação constantes do consumo, observadas na Contemporaneidade, sinalizam uma mudança de rumo histórico que faz do consumo um desígnio ou propósito existencial que passa a organizar a vida em sociedade, a qual pode ser identificada como uma “sociedade de consumidores”. Portanto, se o consumo pode ser considerado um elemento inseparável da sobrevivência biológica, se todos os seres são e sempre foram consumidores, o consumo transformado em atributo da sociedade pode ser considerado um fenômeno sem precedentes. Nesse sentido, é preciso examinar o consumismo contemporâneo como um fenômeno social, e não simplesmente a lógica do consumo, restrita a comportamentos ou condutas individuais (BAUMAN, 2007a).

Em uma sociedade de consumidores, não há categoria de idade que não participe da ordem do consumo (LIPOVETSKY, 2007) e isso vale também para as crianças. Nessa perspectiva, os estudos de Linn (2006) e Schor (2009) são ilustrativos da crescente importância das crianças na cultura consumista. A comercialização da infância, tematizada pelas referidas autoras, explicita o processo de mercantilização das experiências e dos modos de vida infantis em face das estratégias de *marketing* que buscam promover bens e serviços, enfocando as crianças como consumidoras e indutoras de consumo no contexto das famílias. Tal debate interessa à educação em geral, e à Educação Ambiental em particular, à medida que possibilita problematizar as formas de sociabilidade que se engendram no cenário contemporâneo e as complexas configurações, de ordem política, cultural, econômica e ecológica, que o caracterizam (REIGOTA, 2002).

Sendo assim, as reflexões sobre as temáticas infâncias e consumo também possibilitam refletir sobre os desafios que se colocam à Educação Ambiental na atualidade. Neste trabalho compreendo a Educação Ambiental como “uma construção cultural, na medida em que os significados que a constroem não existiram desde sempre, mas emergiram a partir de uma determinada conjuntura histórica” (SAMPAIO, 2009, p.135-136). A partir desse caráter de construção cultural, considero a Educação Ambiental não como um território homogêneo, mas como um campo matizado e contestado, em que múltiplas teorizações, práticas e formas de abordagem são configuradas, em meio a tensões, conflitos e negociações que definem os significados sobre a natureza e a vida em sociedade.

Esse entendimento possibilita atentar para as funções simbólicas e para os sentidos de identificação construídos pelos sujeitos em suas interações com as mercadorias, instigando o questionamento de abordagens que restringem a compreensão do consumo a necessidades invariáveis e universais ou a condutas individuais e de caráter meramente ostensivo. Nessa direção, Reigota (2002) destaca que as escolhas e posições que assumimos são orientadas pelos códigos culturais que compartilhamos, o que coloca em questão a convencional oposição entre natureza e cultura no estudo das questões ambientais.

A partir das interlocuções teóricas estabelecidas na trajetória da pesquisa, nesta Tese busco investigar a construção das infâncias contemporâneas diante da centralidade assumida pelo consumo na organização da vida social. Para tanto, analiso as narrativas de um grupo de crianças, de uma escola da rede pública do município do Rio Grande/RS, sobre as práticas de consumo que permeiam seu cotidiano. Para a produção das narrativas foram organizados encontros com as crianças em sala de aula, durante o segundo semestre letivo do ano de 2010. O *corpus* de análise da pesquisa é composto por autorretratos, desenhos e produções escritas, transcrição de conversas conduzidas a partir de leituras de livros de história e de histórias em quadrinhos, além do registro de observações das interações das crianças e imagens fotográficas.

Ao revisitar as experiências de docência e pesquisa que possibilitaram o delineamento das intenções de pesquisa e perceber seus entrecruzamentos com os espaços de ação profissional pelos quais transitei até este momento, nos contextos escolar e acadêmico, sou instada a considerar esta investigação como um ato de intervenção política, capaz de engendrar outras formas de “olhar” ou significar o mundo em que vivemos, as infâncias e sua educação. Como tenho aprendido com Bauman (1999a), um dos serviços mais urgentes que podemos prestar a nossos companheiros humanos e a nós mesmos é a suspeita das premissas

supostamente inquestionáveis de nosso modo de vida. Nesta Tese busco tecer caminhos que levem nessa direção.

CAPÍTULO 2: CONSTRUINDO INFÂNCIAS

Reizinhos do consumo: aos 9 ou 10 anos, a menina de classe média já acumula considerável patrimônio. Mas quer mais. Eles têm, só para eles: celular, televisão, aparelho de som, videogame, computador. E sonham com: moto, videogame mais moderno, guitarra, camisetas de time de futebol, viagem para Disney, piercing e tatuagem. [...] Elas têm, só para elas: celular, televisão, aparelho de som, computador, armário cheio de roupas e sapatos, maquiagem. E sonham com: laptop, mais roupas e sapatos, mais maquiagem, viagem para o Havaí, piercing e tatuagem (Veja, 2003).

Trocando em miúdos: quanto custa criar um filho, da gravidez aos 23 anos, incluindo escola e até festinha de aniversário. Do segundo filho em diante, o custo cai para 70% a 80% do gasto com o primeiro (Isto É, 2010).

Meu filho tem coisas demais! Quase todo dia seu filho ganha alguma coisa, seja uma bala, um adesivo ou um carrinho. Agora, de tantas coisas que tem, nem acha mais graça nos novos presentes e está sempre querendo mais. Isso é comum, e controlar seus impulsos consumistas pode fazer muito bem – a você e a ele (Pais e Filhos, 2011).

Os excertos acima integram reportagens de revistas de circulação nacional e explicitam formas de narrar, posicionar e produzir as crianças nas atuais sociedades de consumo. Constituídas por um estilo de vida consumista, suas escolhas movimentam um mercado de produtos e serviços especializados em ampla expansão¹⁵ e sua existência passa a ser pensada como um custo econômico, num tempo em que os pais buscam incessantemente satisfazer os desejos dos filhos. Para uma pesquisadora interessada em compreender a construção das infâncias contemporâneas tais excertos não poderiam passar despercebidamente. Conforme argumentei no capítulo precedente, diversas experiências estão implicadas na constituição de um “olhar” aguçado e inquieto em relação às temáticas infâncias e consumo, dentre as quais se destacam o convívio com as crianças na escola, o

¹⁵ Segundo dados da Revista Exame, edição de abril de 2008, no Brasil o mercado infantil cresce 14% ao ano, o dobro do mercado adulto.

envolvimento com a formação de professores e a aproximação com perspectivas teóricas que analisam as infâncias como construções em permanente transformação.

Ao introduzir este capítulo, escolhi tais excertos como ponto de partida para a problematização acerca das infâncias e dos processos de constituição histórica e cultural que conformam as possibilidades de significá-las e compreendê-las. Assim, sou provocada a indagar sobre a crescente participação das crianças na esfera do consumo, buscando compreender como opera uma sociedade que interpela as crianças como consumidoras em diversos espaços e desde a mais tenra idade. No movimento de reflexão em que se insere a escrita deste capítulo, meu olhar recai sobre essas questões. Nessa empreitada, busco pensar as infâncias como construções histórico-culturais, problematizando-as não naquilo que elas são, mas buscando compreender como vieram a se constituir de tal maneira (BUJES, 2005a).

Para tanto, o capítulo foi organizado em três seções: na primeira, enfatizo as mudanças nas formas de significar as crianças que se engendram na Modernidade, momento histórico em que se intensificam ideias e práticas em torno de sua existência e criam-se instituições para acolhê-las. Tal ênfase justifica-se pela necessidade de compreensão do modo como se constituiu, no decurso da Modernidade, uma forma hegemônica de pensar as crianças e a infância, que marcam as possibilidades de significá-las no presente. Na segunda seção, apresento reflexões sobre o abalo da noção moderna de infância, problematizando o consumo como articulador identitário entre as infâncias contemporâneas. Por fim, destaco o consumo como atributo da sociedade líquido-moderna e seus efeitos para a construção das infâncias.

2.1 HISTORICIZANDO A INFÂNCIA

Diversos estudos acerca da infância possibilitam pensá-la como uma construção histórica, contextual e variável (ARIÈS, 2006; POSTMAN, 1999; NARODOWSKI, 2001). Tais estudos apontam que embora a existência das crianças nas sociedades, em diferentes tempos e espaços, seja uma condição irrefutável, as representações do sujeito infantil são situadas e suscetíveis a mudanças, podendo assumir múltiplas configurações, uma vez que as “crianças são vistas – e vêem a si mesmas – de formas muito diversas em diferentes períodos históricos, em diferentes culturas e em diferentes grupos sociais” (BUCKINGHAM, 2007, p.19).

Os estudos historiográficos realizados por Ariès (2006) apontam que nas sociedades medievais logo que adquiriam algum desembaraço físico, as crianças eram integradas às práticas sociais dos adultos e não se distinguiam desses. “Essa indeterminação da idade se estendia a toda atividade social: aos jogos e brincadeiras, às profissões, às armas” (ARIÈS, 2006, p.99). A partir do fim do século XVII, conforme Ariès, é que o “sentimento da infância”, ou seja, a consciência da particularidade infantil, institui novos modos de perceber as crianças. Assim, elas passam a ser consideradas notadamente por sua graça e ingenuidade e aos poucos assumem um lugar central no âmbito da família. Nesse contexto, diminuem as taxas de mortalidade infantil e a existência das crianças torna-se digna de atenção e cuidados consideráveis.

A referência às hipóteses exploradas por Ariès, não é mobilizada aqui com a intenção de demarcar uma origem ou um ponto de partida acerca da infância¹⁶. Tal referência torna-se produtiva para o questionamento das noções de infância como uma categoria natural, universal e estável. Nesse sentido, o trabalho de Ariès constitui um marco e assume importância no contexto das análises contemporâneas, ao relacionar a compreensão da infância ao exame “das mudanças mais globais das sociedades, onde as diferenças de idade estão marcadas por significações e valores distintos que variam segundo a época histórica” (CASTRO, 1998, p. 23).

Na esteira do viés histórico explorado por Ariès, Bujes (2002) destaca que somente a partir do século XVI, no Ocidente, as crianças tornam-se objetos de maior relevância social e política. Dentre as condições de possibilidade para a invenção da infância moderna, a referida pesquisadora destaca: o aumento da população urbana, a crescente divisão do trabalho, a organização capitalista da acumulação e da propriedade, a emergência da burguesia, a organização dos Estados Nacionais.

A partir das análises de Bujes (2002), é possível depreender que a delimitação da infância atrela-se ao crescente processo de racionalização das sociedades que se institui na

¹⁶ É importante destacar que as teses de Ariès foram alvo de críticas, sobretudo porque suas análises parecem aludir à inexistência de qualquer sentimento de infância anterior à Modernidade, ignorando as distintas concepções de infância construídas em diferentes tempos e lugares (HEYWOOD, 2004). Contudo, como enfatiza Kohan (2005), a polêmica surgida a propósito de seu trabalho leva a moderar suas teses, mas não a ignorá-las. Nesse sentido, segundo o referido autor, a partir dos estudos de Ariès é possível identificar que ocorreu, no contexto da Modernidade européia, senão a invenção, pelo menos uma fortíssima intensificação dos sentimentos, práticas e ideias em torno da infância, como em nenhum outro período anterior da história humana. Diante disso, Kohan (2005) aponta que o que se inventa com Ariès, não é “a infância”, mas “uma infância”, a moderna. Outras críticas ao trabalho de Ariès recaem sobre a generalização interpretativa de aspectos que parecem se aplicar apenas às crianças provenientes das classes nobres e burguesas das sociedades ocidentais, conforme sugerem as reflexões de Kuhlmann Jr. (1998) e Buckingham (2007).

Modernidade e que engendra formas de organização social implicadas no controle e regulação dos indivíduos e das populações. Portanto, o processo de demarcação da infância torna-se possível no momento histórico em que se engendra a organização e categorização de aspectos relacionados a vida individual e coletiva, com o objetivo de dotá-los de uma ordem, tornando-os previsíveis e administráveis. Nessa direção, Bauman (1999b) destaca que a Modernidade assumiu como tarefa fundamental a busca pela ordem e ordenar supõe classificar, segregar, discriminar classes e definir fronteiras.

Dentre a multiplicidade de tarefas impossíveis que a Modernidade se atribuiu e que fizeram dela o que ela é, sobressai a da ordem (mais precisamente e de forma mais importante, a da ordem como tarefa, como a menos possível das impossíveis e a menos disponível das indispensáveis – com efeito, como o arquétipo de todas as outras tarefas, uma tarefa que torna todas as demais meras metáforas de si mesmas (BAUMAN, 1999b, p.12).

Conforme Bauman (1999b), o projeto moderno de busca pela ordem consistiu em dar ao mundo uma estrutura, manipulando suas probabilidades, tornando alguns eventos mais prováveis que outros, limitando ou eliminando a casualidade dos mesmos. Ao estabelecimento da ordem, ao combate da incerteza e da ambivalência, articulou-se um projeto de sociedade normativamente regulada (BAUMAN, 2011a).

Num cenário de busca pela ordem, a infância será nomeada, definida em seus limites, especificada. A delimitação da infância num sentido moderno corresponde a um processo que se desenvolve em múltiplas direções que estabelecem entre si relações de reciprocidade. Ao serem percebidas de forma diferenciada em relação aos adultos, as crianças tornam-se foco de atenção do Estado e alvo do olhar moral, religioso e científico, tendo suas particularidades definidas. Assim, serão identificadas como seres frágeis, dependentes e inocentes, a quem é preciso fortalecer o caráter e desenvolver a razão (ARIÈS, 2006). Essas formas de significar as crianças se processam em íntima relação com duas instituições educativas, a família e a escola¹⁷, que sofrem uma profunda reestruturação, assumindo centralidade na formação dos indivíduos e no funcionamento da sociedade, com vistas a sua reprodução cultural, ideológica e profissional (CAMBI, 1999).

Como sugerem as análises de Varela e Alvarez-Uría (1992), Veiga-Neto (2007b) e Ó (2009), dentre outros autores, a expansão da escolarização esteve associada ao projeto ordenador da Modernidade e seu ideal de civilidade. Desse modo, como ressalta Veiga-Neto

¹⁷ Conforme Narodowski (2001), para a maioria dos historiadores da infância o nascimento da infância, da família e da escola modernas representam processos paralelos, mutuamente implicados.

(2008, p.142), “a escola estabeleceu-se como uma maquinaria social e cultural, ou seja, como um grande conjunto de “máquinas” que, operando articuladamente entre si, desempenharam um papel crucial para a formação política, cultural e econômica da sociedade ocidental”. E ao tornar possível o afastamento das crianças da vida cotidiana dos adultos, a escola esteve profundamente implicada na invenção da infância moderna, passando a funcionar como um instrumento de iniciação para a vida em sociedade, em substituição às formas de aprendizagem comunitárias caracterizadas pela indiferenciação das classes de idade. Nas palavras de Ariès,

A despeito de muitas reticências e retardamentos, a criança foi separada dos adultos e mantida a distância numa espécie de quarentena, antes de ser solta no mundo. Essa quarentena foi a escola, o colégio. Começou então um longo processo de enclausuramento das crianças (como dos loucos, dos pobres e das prostitutas) que se estenderia até nossos dias, e ao qual se dá o nome de escolarização. Essa separação – e essa chamada à razão – das crianças deve ser interpretada como uma das faces do grande movimento de moralização dos homens promovido pelos reformadores católicos ou protestantes ligados à Igreja, às leis ou ao Estado (ARIÈS, 2006, p.10-11).

Nessa linha de pensamento, as análises de Narodowski (2001) apontam que a delimitação da infância se estabelece em conexão com a invenção da escola moderna¹⁸, uma escola que “se dirige à infância, tem em sua formação seu núcleo, sua intrínseca razão de ser” (NARODOWSKI, 2001, p.49). A segregação das crianças promovida pelo processo de escolarização também é apontada por Postman (1999) como uma condição necessária à existência da idéia de infância, uma vez que significou a separação entre os mundos simbólicos de adultos e crianças, mantendo as últimas “a salvo” dos segredos do mundo dos adultos, dentre os quais a sexualidade ocupará um lugar de destaque. Essa fronteira simbólica sustentada pela escolarização se edifica em cumplicidade com a família moderna, organizada como um núcleo afetivo e moral, no qual se estabelece uma crescente distinção entre comportamento público e privado, bem como se desenvolvem as noções de vergonha e intimidade, delineando-se uma linha divisória entre adultos e crianças que assume contornos cada vez mais nítidos. Desse modo,

¹⁸ As análises de Narodowski (2001) apontam que nas instituições educacionais europeias anteriores ao século XVI o critério etário não aparece como determinante, tendo em vista que nelas se constata a convivência de adultos e crianças. Entretanto, a escola moderna opera a divisão das classes de idade, especificando saberes, experiências e aprendizados para cada uma delas, o que denota sua importância para a demarcação de distinções entre adultos e crianças e para a existência da ideia de infância conforme se delineará no decurso da modernidade.

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

Ao promover a reclusão das crianças, garantindo seu distanciamento em relação ao ambiente social e simbólico adulto, a instituição escolar moderna configurou formas particulares de significá-las, posicionando-as como seres imaturos, incompletos e desamparados. Nesse sentido, Narodowski (2001) destaca que à escolarização da infância articula-se o paulatino desaparecimento e substituição do “adulto pequeno” por um novo sujeito, o “escolar”. Essa reintegração de sentidos implica um processo de “infantilização”, em que a criança será posicionada como dependente e heterônoma em relação ao adulto. A condição, supostamente natural, atribuída às crianças, de carência de razão, de autonomia, justificará a necessidade de amparo, tutela e orientação pela ação adulta, instaurando uma relação singular que garante a efetividade da barreira separadora entre adultos e crianças, ao passo que confere o exercício de poder à população adulta (NARODOWSKI, 2001).

Nessa direção, não se pode esquecer a participação da Pedagogia. Conforme Narodowski (1999), o discurso pedagógico (e o da psicologia infantil, bem como o da pediatria) ocupará um papel de destaque como operador e fornecedor de sentidos sobre a infância. “Infância que é, ao mesmo tempo, condição de possibilidade e produto do discurso pedagógico moderno” (NARODOWSKI, 2001, p.39). As análises empreendidas pelo referido autor assinalam que, no contexto das ideias pedagógicas, o tipicamente infantil começa a ser explicado mediante conceitos e categorias que remetem ao âmbito escolar, em que a criança é identificada como um aprendiz ou aluno. Assim, a Pedagogia fundamenta a delimitação da infância a partir da característica de dependência ao adulto, a qual pode e deve ser transformada em independência por meio do ensino e da aprendizagem. “A pedagogia pedagogiza a infância na medida em que já não vai ser possível pensar a infância sem recorrer a categorias e conceitos pedagógicos” (NARODOWSKI, 2001, p.187).

A idéia de infância como uma essência dependente e heterônoma intensifica a necessidade de objetivação dos fenômenos a ela associados. Sendo assim, é preciso conhecê-la para corrigi-la (ARIÈS, 2006). Desse modo, no decurso da modernidade, a infância torna-se visível como objeto de estudo de diversos campos de saber, além da Pedagogia, tais como a Pediatria, a Psicologia, a Biologia, etc., os quais, avalizados por um estatuto de cientificidade,

fixam significados, edificam certezas acerca da infância, normatizando sua existência¹⁹. Conforme Bujes (2002, p.26), “o quadro de saberes sobre a infância engendra uma forma de compreensão da mesma que vai circunscrever um entendimento que é tomado como a forma adequada, correta, precisa, normal, natural de significar o sujeito infantil”. Essa produção de saberes acerca da infância, como ressalta Bujes (2002; 2005), pauta uma série de intervenções e estratégias voltadas para as crianças, configurando formas de exercício de poder, que possibilitam conduzir as condutas infantis, ordenar sua probabilidade, estruturar seu eventual campo de ação (FOUCAULT, 1995).

As reflexões tecidas até aqui encaminham a compreensão de que a invenção da infância significou um processo paulatino de demarcação das singularidades infantis, forjado sob condições históricas específicas, no contexto de práticas, saberes e instituições que passam a se ocupar das crianças e que permitem sobre elas intervir. Esse processo de demarcação que se institui na modernidade produziu formas peculiares de significar os sujeitos infantis, a partir de algumas marcas ou traços distintivos, constituindo modos de pensar a infância que se tornaram hegemônicos ao longo do tempo. Conforme Bujes (2005), as formulações modernas apresentam as crianças com determinadas características essenciais, atribuídas a uma suposta natureza infantil, definida por referência a aspectos biológicos e universais. Na visão da autora, as categorias científicas edificadas para apreender os fenômenos da infância, implicaram a fixação de uma identidade infantil, fazendo com que criança e infância passassem a ser pensadas como conceitos inequívocos, consensuais.

Importa ainda ressaltar, que os modos hegemônicos de significar a infância delineiam-se de forma relacional, tendo como referência a imagem do adulto, aquele que melhor representa os ideais de civilidade, racionalidade e autocontrole. “A figuração da fragilidade e inocência da infância só se realizou em conjunto com esta outra figuração, a do adulto, racional e autônomo” (CASTRO, 2002, p.50).

Desse modo, as formas de significar a infância são marcadas pelas insígnias da negação e da exclusão (BUCKINGHAM, 2007; KOHAN, 2008), pela identificação de ausências e carências, uma vez que a criança é compreendida como um não-adulto, um ser incompleto, em vias de ser.

¹⁹ Em relação a esse aspecto, não se pode esquecer as implicações da ciência para a construção do projeto de ordem que se institui na Modernidade. A ordenação, como ressalta Bauman (1999b), é essencialmente uma atividade racional, afinada com os princípios da ciência moderna.

Esse tipo de entendimento sobre a infância alude à incompetência da criança frente ao adulto, desqualificando sua maneira de apreender o mundo que a cerca. Conseqüentemente, tal perspectiva sobre a infância denega sua função de co-participação na recriação da cultura, que a criança efetivamente tem. Sobretudo faz parecer natural, evidente e óbvia a posição de desvantagem política, cultural e jurídica que é atribuída à criança e ao jovem pelo adulto, institucionalizando dispositivos e práticas que legitimam a desigualdade entre os grupos etários (CASTRO, 1998, p.14).

A definição do infantil, instituída principalmente em termos do que as crianças não são e do que não conseguem realizar, implica sua exclusão de práticas consideradas propriamente adultas, tais como o trabalho remunerado, o exercício de participação política, a imputação de responsabilidades, etc. (BUCKINGHAM, 2007). Ademais, o delineamento de formas de interdição à ação das crianças, assim como a criação de políticas de proteção, de práticas sociais e institucionais voltadas especificamente para elas, tais como a escolarização, homogeneizam, reforçam e naturalizam significados particulares sobre as crianças, forjando suas experiências e constituindo seus modos de ser.

Todavia, a infância unitária e universal, inventada pelas narrativas e práticas modernas, nunca passou de “uma idealização cuja concretização se deu sempre de forma parcial, imperfeita, incompleta” (BUJES, 2006, p.219). Isso porque os modos de ser e viver das crianças se situam em tempos e espaços específicos e se produzem de forma heterogênea, sendo profundamente afetados pelas dinâmicas socioculturais, pelas diferenças de classe, gênero, etnia, etc., enfim, por referências contextuais que escapam a generalizações e sistemas de apreensão totalizantes. Portanto, “sempre houve várias infâncias, distintas entre si por condição social, por idade, por sexo, pelo lugar onde a criança vivia, pela cultura, pela época, pelas relações com os adultos” (MÜLLER, 2007, p.96).

Os significados de infância, assim como os modos de ser criança, são múltiplos e variáveis, sendo produzidos e modificados pelas condições histórico-culturais que caracterizam as sociedades. Sendo assim, não existem como dados fixos e atemporais, sendo alterados e reconstruídos continuamente. Seguindo essa linha de argumentação, é possível afirmar que modos de ser criança que se produzem no cenário contemporâneo assumem contornos singulares, uma vez que delineiam-se no contexto de formas de sociabilidade e de produção cultural específicas, as quais se distanciam, em muitos aspectos, das práticas e dos sentidos que moldaram a infância em sua face moderna. A dinâmica sociocultural contemporânea desestabiliza os significados tradicionais de infância, enfim, produz “outras” infâncias, que continuamente escapam ao controle dos adultos e de sua compreensão.

2.2 OUTROS TEMPOS, OUTRAS INFÂNCIAS...

Conforme sinalizam as análises apresentadas na seção anterior, no decurso da Modernidade constituíram-se formas de pensar as infâncias que se tornaram hegemônicas ao longo do tempo e que marcam as possibilidades de significá-las no presente. Talvez por essa razão os significados atribuídos as infâncias no cenário contemporâneo expressem inquietação e perplexidade, como sintomas de uma constante tensão entre os sentidos historicamente conferidos às crianças, associados as ideias de resguardo, desamparo, inocência e não-saber, e as experiências concretas que permeiam suas vidas, no contexto de um espaço-tempo cada vez mais dinâmico e instável. Diversos autores tem problematizado os efeitos dessa tensão, sinalizando algumas possibilidades de compreensão acerca da construção das infâncias e sua condição instável.

Nessa direção, as análises de Postman (1999) destacam as mudanças operadas no estatuto social das crianças em decorrência do acesso irrestrito a informações que outrora pertenciam a um domínio exclusivo dos adultos. Refletindo sobre as condições históricas que levaram a diferenciação entre adultos e crianças, Postman sugere que a linha divisória que separa infância e idade adulta estaria desvanecendo, no contexto de um ambiente informacional indiferenciado em termos de acessibilidade.

Conforme o autor, os meios impressos de socialização e educação possibilitaram aos adultos um controle sem precedentes sobre o ambiente simbólico das crianças, a ponto de o conhecimento de certos segredos culturais, como a sexualidade, a violência e a morte, por exemplo, ser identificado como uma das características distintivas da idade adulta. Nesse sentido, a existência da ideia de infância vinculou-se, em parte, aos princípios da informação controlada e da aprendizagem sequencial (POSTMAN, 1999).

O advento das revoluções eletrônica e gráfica, observado na segunda metade do século XX, segundo Postman (1999), inaugurou um novo ambiente simbólico, caracterizado pela reelaboração do mundo das ideias em ícones e imagens de forma intensa e veloz. A emergência desse mundo simbólico estaria profundamente implicada na alteração dos significados de infância, por mostrar-se incapaz de sustentar as hierarquias sociais e intelectuais que distinguiam adultos e crianças. O referido autor aponta a televisão como emblema de um novo ambiente informacional cujo acesso não requer preparo ou aprendizado sistemático, bem como não exige a submissão aos rigores da disciplina corporal, tal como

acontece com a alfabetização. Ademais, a televisão não segrega seu público, disponibilizando a adultos e crianças um suprimento contínuo de informações sobre uma infinidade de temas e acontecimentos.

O novo ambiente midiático que está surgindo fornece a todos, simultaneamente, a mesma informação. Dadas as condições que acabo de descrever, a mídia eletrônica acha impossível reter quaisquer segredos. Sem segredos, evidentemente, não pode haver uma coisa como a infância (POSTMAN, 1999, p.94).

À luz desses argumentos, Postman (1999) sustenta que, no contexto de um ambiente midiático que fornece a todos, simultaneamente, a mesma informação, os valores, estilos, gostos e perspectivas de adultos e crianças tendem a se fundir e a infância a desaparecer. A derrocada dos dois princípios fundamentais que nutriam a ideia de infância, isto é, o controle da informação por parte dos adultos e a revelação dos segredos culturais às crianças de forma progressiva e sequencial, na visão do autor, levam à diluição da linha divisória entre adultos e crianças e, por conseguinte, ao “desaparecimento da infância”.

Alinhadas a essas reflexões, as análises de Steinberg e Kincheloe (2001) sugerem que o panorama que possibilitou a emergência da noção de moderna de infância sofreu profundas alterações a partir da segunda metade do século XX, momento caracterizado por intensas mudanças, de ordem econômica, social e cultural, as quais tiveram profundo impacto sobre a vida das crianças. As mudanças econômicas, que levaram ao aumento do custo de vida, ao incremento do consumo e ao prolongamento das jornadas de trabalho, a diversificação das configurações familiares e o declínio do sentido comunitário, acompanhado da desintegração de uma rede de amparo e proteção à infância (KINCHELOE, 2001), estão entre os fatores apontados pelos autores como relacionados à propagação e presença massiva de aparatos midiáticos no cotidiano das crianças. É esse último aspecto, em específico, que Steinberg e Kincheloe (2001) focalizam ao examinarem as causas do que denominam como “crise da infância contemporânea”. Nesse sentido, afirmam que o acesso das crianças à cultura popular solapou os sentidos tradicionais de infância, enquanto um tempo de inocência e dependência ao adulto.

Para Steinberg e Kincheloe (2001), as produções midiáticas operam como locais pedagógicos orientados por dinâmicas comerciais, promovendo a construção da cultura infantil por grandes corporações empresariais. Desse modo, o acesso a tais instâncias de produção de significados mobiliza as crianças como consumidoras hedonistas, ao mesmo

tempo em que as expõem a atribuições da existência adulta, condições que minam o *status* protegido das crianças e abalam a noção de autoridade dos adultos sobre elas.

Ao examinar os argumentos que versam sobre o desaparecimento e a crise da infância, Buckingham (2007) põe em questão o viés essencialista que os sustenta e que reflete um tipo de nostalgia que deixa de reconhecer a diversidade de experiências vividas pelas crianças e a condição mutável da infância. Ademais, Buckingham (2007) ressalta que esses argumentos pautam-se numa perspectiva unidimensional, ao identificarem o acesso às mídias como determinantes na constituição dos modos de ser e aprender das crianças e ao posicioná-las como alvos inertes das empresas corporativas. Todavia, como ressalta o referido autor, pôr em questão as ideias de desaparecimento e crise da infância não é o mesmo que negar o fato de que as profundas mudanças que caracterizam o panorama contemporâneo afetam as condições de vida das crianças e seus modos de ser.

Conforme Buckingham (2007, p.92), “estamos atravessando um período de mudança intensa e de longo alcance, tanto no que diz respeito aos conceitos dominantes de infância, quanto à própria experiência vivida pelas crianças”. Sendo assim, uma ideia particular de infância pode vir a desaparecer, tendo em vista que as certezas sobre o seu *status* tem sido constantemente corroídas e abaladas e as fronteiras que separam o mundo infantil do mundo adulto tornam-se cada vez mais difusas, assim como os sentidos que particularizam as crianças frente aos adultos.

Nesse sentido, as transformações do contemporâneo engendram novos sentidos relacionais entre adultos e crianças (CASTRO, 2002), levando à instabilidade das distinções hierárquicas e assimétricas que demarcavam a subordinação da criança à autoridade adulta. As experiências culturais contemporâneas, não raras vezes, desalojam as crianças das posições de sujeição, obediência e dependência ao possibilitar-lhes a construção e o domínio de saberes inacessíveis a muitos adultos, como no caso do acesso a formas de entretenimento e aprendizagem mediadas eletronicamente e do consumo de mercadorias e símbolos que compõem um mercado global. Sob está ótica de pensamento, Castro (1998) ressalta que as condições da vida contemporânea estabelecem novos parâmetros para a relação entre adulto e criança, realinhando as posições que, em geral, têm predominado entre estes sujeitos, tais como a de educador e a de aprendiz, a de experiente e a de não-experiente, a de ser maduro e a de ser imaturo, respectivamente.

Assim, a ideia de desaparecimento ou morte da infância, conforme Castro (2002), se estabelece frente às transformações que desestabilizam as distinções entre adultos e crianças,

tais como essas se delineiam no imaginário moderno, denotando o “apego a certas noções de infância, que, uma vez naturalizadas, servem de cânones a outras possibilidades de se fazer a infância” (CASTRO, 2002, p.47). Desse modo, as análises sobre infância que decretam sua crise ou desaparecimento apoiam-se numa visão cristalizada das diferenças entre adultos e crianças, enquanto dados fixos ou essências inalteráveis, desconsiderando que as diferenças estão ligadas a sistemas de significação, sendo ativamente produzidas no contexto de relações sociais e culturais (SILVA, 2008). Nesse sentido,

[...] a afirmação de que a “infância acabou” desconsidera a produção social da diferença, uma vez que o que morre é aquela infância que conhecemos num determinado momento histórico, ou seja, a mesma diferença entre adultos e crianças não permanece. Passamos a temer pela ausência da diferença que marcava as relações entre adultos e crianças, como quando, por exemplo, se anuncia a “adulterização” da infância (CASTRO, 2002, p.49).

As condições contemporâneas que afetam as divisões sociais entre adultos e crianças e o abalo da noção moderna de infância também são aspectos tematizados por Narodowski (1999a; 1999b). Ao historicizar o conceito de infância, situando-o no interior de uma trama sociocultural, tecida por práticas discursivas e institucionais, Narodowski (1999a) sugere que a ideia de criança como um ser dependente, obediente e suscetível de ser amado, etc. atravessa uma crise de decadência. A partir dessas ideias, Narodowski (1999a) sustenta o fim da infância tal como nós a conhecemos, como um típico produto da Modernidade. Segundo o autor, não se trata de uma crise de vazio ou de ausência, mas de uma crise na qual a infância moderna morre, tendo como ponto de fuga dois grandes polos: um é o polo da infância hiper-realizada, da infância da realidade virtual, o outro, é constituído pelo polo que está conformado pela infância des-realizada, a infância da realidade “real”.

No polo da infância hiper-realizada, Narodowski situa as crianças que realizam sua infância com internet, computadores, canais a cabo e que há tempo deixaram de ocupar o lugar do não-saber, pois encontram uma facilidade invejável para dar conta de novos desafios tecnológicos. Trata-se de uma infância que conforma uma demanda de imediatez, contida numa cultura midiática de satisfação acelerada, cuja iniciação à vida adulta dilui-se em centenas de experiências processadas por meio de telas: de televisão, de computador, de *videogame*, etc.

As crianças que vivem a infância hiper-realizada, conforme Narodowski (1999a), frequentemente são consideradas por seus familiares e professores como “pequenos monstros” e parecem não suscitar carinho e ternura, ao menos não o carinho e a ternura

tradicionalmente reservados à infância, assim como não requerem dos adultos, seus protetores, demasiada necessidade de proteção.

O outro ponto de fuga sinalizado por Narodowski (1999a) é o polo da infância des-realizada, que refere-se às crianças que não estão submetidas à tutela adulta, que são independentes porque vivem na rua, porque trabalham desde muito cedo e envolvem-se numa diversidade de práticas consideradas como exclusivas do mundo adulto. São também os meninos e as meninas da noite, os quais, segundo Narodowski (1999a), puderam reconstruir uma série de códigos que lhes oferecem certa autonomia econômica e cultural.

A infância des-realizada não foi infantilizada, e porque não está submetida à autoridade adulta, é capaz de alcançar seu próprio sustento e de construir categorias morais fora dos espaços da família e da escola, dificilmente teremos por ela um sentimento de ternura e proteção. Integram essa categoria as crianças que não foram assimiladas institucionalmente e que não participam dos mundos virtuais de aprendizagem que constituem a infância da realidade virtual: elas possivelmente nunca estarão *on-line*. Além disso, diferentemente de outros tempos, o abalo das utopias sociopolíticas desmantela a crença de que essas crianças possam ser absorvidas pela escola pública e que possam ser reintegradas em termos de infância moderna: heterônoma, dependente e obediente.

Acredito que as duas imagens de infância construídas por Narodowski incitam o pensar sobre as crianças de nosso tempo, promovendo alguns deslocamentos nos modos de conceber as infâncias por elas experienciadas, expondo sua condição ambivalente e plurifacetada. As infâncias hiper-realizada e des-realizada não estão em oposição, mas constituem dois polos de atração, entre os quais se situam a maioria das crianças que conhecemos (NARODOWSKI, 1999b), são duas imagens do ser criança que colocam em questão as convicções historicamente sedimentadas acerca do infantil, incluindo as categorias do pensamento pedagógico.

Fabris, Marcello e Sommer (2011) prosseguem o caminho iniciado por Narodowski, redimensionando os elementos constitutivos das figuras de infância construídas pelo referido autor, sugerindo que as infâncias hiper-realizada e des-realizada se encontram hoje mutuamente implicadas, em contínua sobreposição. Em lugar de dois polos de atração, entre os quais deslizam as configurações de infância, os autores apontam que, cada vez mais, se estabelecem contágios mútuos no interior de um e outro polo. O que os leva a essa suposição é um conceito que assume centralidade no contexto desta Tese e possibilita refletir sobre a constituição dos sujeitos infantis em nosso tempo: o consumo.

De acordo com Bauman (2007a), num ambiente social centrado em preocupações e buscas consumistas, desregulamentadas e privatizadas, os sujeitos, inclusive os da mais tenra idade, são admitidos e capacitados, primeiramente, como consumidores. E ainda que o consumo material não se efetive para muitas crianças, a saturação de informações que caracteriza o cenário contemporâneo garante o acesso indiscriminado às significações relacionadas à posse de mercadorias, promovendo desejos e a busca incansável por diferentes meios de persegui-los. Partindo dessas considerações Fabris, Marcello e Sommer (2011) destacam que o consumo instaura um ponto de contato entre a infância hiper-realizada e des-realizada, operando como articulador entre as infâncias contemporâneas. Portanto, as crianças que habitam o ambiente social identificado por Bauman (2008) como sociedade de consumidores, incluindo aquelas que vivem a infância des-realizada, são interpeladas e produzidas como sujeitos infantis num processo em que as mídias em geral, e a publicidade em particular, mediam as relações que elas estabelecem com a realidade, com os outros e com elas mesmas (FABRIS, MARCELLO e SOMMER, 2011).

Nessa direção, os trabalhos de diversos/as pesquisadores/as, entre eles/as Castro (1998), Buckingham (2007), Dornelles (2005), Costa (2006; 2009a) e Momo (2007), sinalizam que outros modos de ser criança vêm se instituindo, em face da emergência do consumo como organizador das formas de convívio humano e da proliferação de instâncias de produção de significados, com ênfase no papel proeminente dos artefatos midiáticos na construção da cultura infantil. Partindo dessa compreensão, na próxima seção busco problematizar a produção das infâncias tendo como eixo de análise o imperativo do consumo nas sociedades contemporâneas.

2.3 INFÂNCIAS E CONSUMO

As problematizações apresentadas na seção anterior ressaltam que “as formas tradicionais de significar os sujeitos infantis vêm sofrendo seguidos abalos e sérios questionamentos” (BUJES, 2006, p.227). A reflexão sobre o tempo que vivemos coloca em questão a imagem de infância universal e atemporal, amparada pelos ideais de ordem, certeza e transparência prometidos pela Modernidade. Os pontos de referência sob os quais se assentavam a diferenciação entre adultos e crianças, tais como a noção de autoridade vinculada a passagem do tempo biológico (SACRISTÁN, 2005) e o controle do acesso à

informação, dão lugar a dilemas e ambiguidades que afetam sobremaneira a constituição das crianças, suas relações com os adultos e com a escolarização.

Ao realizar um diagnóstico do presente, Bauman (2001) destaca que as narrativas abrangentes e totalizantes, e a firmeza dos caminhos que indicavam com clareza e segurança como ir adiante, cederam espaço a um território movediço e instável, caracterizado pela subdeterminação e a incerteza. Essas análises articulam-se às reflexões empreendidas pelo autor acerca do atual estágio da Modernidade, caracterizado por ele como “líquido”, em referência à fluidez, instabilidade e permanente fluxo que marcam o presente. Sendo assim, a metáfora da liquidez expressa o estado da sociedade moderna, que, assim como os líquidos, se caracteriza pela incapacidade de manter a forma, pela extraordinária mobilidade, pela inconstância e dissolução da perspectiva de permanência (BAUMAN 2001; 2004).

Para Bauman (2001), portanto, as mudanças culturais e sociais que caracterizam o contemporâneo se inscrevem na passagem da fase “sólida”, rígida ou estável da Modernidade para uma etapa “líquida”, flexível e precária. Ainda que a Modernidade tenha sido um processo de “liquefação” desde o começo, de “derretimento dos sólidos”, de transformação sucessiva, na Modernidade líquida tal processo adquire um outro sentido. Conforme Bauman, diferentemente da sociedade moderna anterior, a modernidade sólida, que também tratava sempre de desmontar a realidade, a de agora não o faz com uma perspectiva de longa duração, com a intenção de torná-la melhor e novamente sólida. “Tudo está agora sendo permanentemente desmontado mas sem perspectiva de alguma permanência. Tudo é temporário” (2004, p. 321-322). Sendo assim,

[...] entramos em um modo de viver enraizado no pressuposto de que a contingência, a incerteza e a imprevisibilidade estão aqui para ficar. Se o “fundir a fim de solidificar” era o paradigma adequado para a compreensão da modernidade em seu estágio anterior, a “perpétua conversão em líquido”, ou o “estado permanente de liquidez”, é o paradigma estabelecido para alcançar e compreender os tempos mais recentes – esses tempos em que nossas vidas estão sendo escritas (BAUMAN, 2010, p.13).

Além do contínuo fluxo e provisoriedade que caracterizam o ambiente líquido-moderno, Bauman (2001) ressalta um segundo deslocamento que distingue o atual estágio da modernidade daquele que o antecedeu. Trata-se dos processos de desregulamentação e privatização das tarefas e deveres modernizantes. Nesse sentido, a ênfase antes atribuída à ação legislativa e à coletividade se trasladou para a autoafirmação do indivíduo, sendo entregue a sua administração e de seus recursos (BAUMAN, 2001). Num ambiente repleto de

riscos e incertezas produzidos socialmente, o dever e a necessidade de enfrentá-los estão sendo individualizados, entregues a iniciativas privadas e as forças volúveis do mercado (BAUMAN, 2007b).

As ferramentas analíticas empregadas por Bauman em seu exame sobre as configurações do mundo contemporâneo são produtivas para pensarmos sobre as infâncias como fenômenos históricos e culturais suscetíveis às mudanças que caracterizam as sociedades. As proposições do autor acerca da noção de modernidade líquida possibilitam questionar a noção unitária de infância, conformada à lógica de um mundo ordenado, de bases sólidas e previsíveis. Ao refletir acerca da fecundidade da metáfora da liquidez para a compreensão dos fenômenos associados à educação e à produção das infâncias, Costa (2009b) ressalta que, assim como os fluidos, que transbordam e se movem facilmente, as crianças da atualidade são flexíveis, estão em permanente mutação e nos escapam quando pretendemos descrevê-las em suas ambivalências e infinitas faces.

As análises de Bauman acerca da modernidade líquida também possibilitam pensar sobre o consumo, enquanto fenômeno que irrompe com intensidade no mundo contemporâneo e incide sobre a constituição das infâncias. Em diversos trabalhos (BAUMAN, 2001; 2007a; 2008), o autor enfatiza o recrudescimento do consumo e sua centralidade na definição das formas de sociabilidade e dos modos de vida. Assim, define o ambiente líquido-moderno como uma “sociedade de consumidores”, isto é, uma sociedade que interpela seus membros como consumidores, julgando-os e avaliando-os, principalmente, por suas capacidades e suas condutas relacionadas ao consumo (BAUMAN, 2007a, p.109).

O viés histórico explorado por Bauman (2008) sinaliza que, no mundo contemporâneo, o consumo tornou-se um atributo da sociedade, assumindo uma relevância que até então havia sido atribuída ao trabalho e à esfera da produção. A sociedade de produtores – arranjo societário da fase “sólida” da modernidade – engajava seus membros como trabalhadores e soldados, na busca pela construção de um ambiente ordenado e regular, orientado pela perspectiva da durabilidade e da segurança. De modo distinto, na sociedade de consumidores, em que os sujeitos são admitidos, primeiramente, como consumidores é a lógica da mudança, da substituição e do descarte que movimentam a economia e dá sentido a dinâmica das relações inter-humanas.

Importa salientar que a singularidade histórica relacionada à prevalência do consumo na vida social não implica a eliminação da produção ou a substituição do trabalho pela ação de consumir, tampouco significa a aparição súbita do consumo e sua inexistência em épocas

precedentes. Como afirmam Barbosa e Campbell (2006, p.22), “toda e qualquer sociedade faz uso do universo material a sua volta para se reproduzir física e socialmente”, desenvolvendo formas de produção e consumo no contexto de condições históricas específicas. Numa sociedade de consumidores, entretanto, o consumo exerce um papel-chave, respondendo não tanto à consecução de necessidades, mas à satisfação fugaz de desejos e vontades, os quais, promovidos e renovados em volume e intensidade sempre crescentes, transformam-se na principal força operativa da sociedade (BAUMAN, 2008). A respeito da centralidade assumida pelo consumo na passagem da sociedade de produtores a de consumidores, Bauman esclarece:

[...] a diferença entre viver na nossa sociedade ou na sociedade que imediatamente a antecedeu não é tão radical quanto abandonar um papel e assumir outro. Em nenhum dos seus dois estágios a sociedade moderna pôde passar sem que seus membros produzissem coisas para consumir – e, é claro, membros das duas sociedades consomem. A diferença entre os dois estágios da modernidade é “apenas” de ênfase e prioridades – mas essa mudança de ênfase faz uma enorme diferença em praticamente todos os aspectos da sociedade, da cultura e da vida individual (BAUMAN, 1999b, p.88).

Ao analisar as configurações do mundo contemporâneo, Bauman também provoca a reflexão acerca do lugar ocupado pelas crianças nas sociedades orientadas pelo consumo. Como ele próprio afirma, o papel de consumidor, de modo distinto do de produtor, não reconhece especificidade de idade (BAUMAN, 2008). Ao contrário do que acontece na esfera da produção, a participação das crianças na esfera do consumo não é postergada para o futuro, mas se estabelece e se intensifica no tempo presente, vivido de forma acelerada e fugaz.

Assim, as crianças assumem uma posição estratégica como consumidores atuais e futuros, que nasceram e vivem imersos num ambiente social em que as demandas de consumo se renovam de forma incessante e contínua. Desta forma, “não mais como “futuros cidadãos”, os novos sujeitos consumidores usufruem de reconhecimento social, e de um lugar indisputável na cultura, agora não mais invisíveis por não poder trabalhar ou produzir, mas eminentemente como agentes, porque podem consumir” (CASTRO, 1998, p.60). Nesse sentido, o imperativo do consumo nas sociedades contemporâneas articula-se à redefinição simbólica da infância.

Conforme Schor (2009), as crianças têm uma longa história como consumidoras e como atores econômicos. “Desde que vivenciamos um sistema de consumo capitalista as crianças mantêm uma relação com ele” (p.9). Entretanto, a crescente importância das crianças na cultura contemporânea, regulada pelo consumo, é um fenômeno sem precedentes. Na

condição de usuária de bens e serviços, a criança-consumidora é capaz de controlar uma parcela de renda da família, além de afetar as decisões de compra dos adultos, intermediando escolhas bem-informadas sobre marcas e lançamentos de produtos. Isso explica por que as crianças se tornaram figuras centrais da publicidade e do *marketing* neste início de século, inclusive de produtos voltados para o segmento adulto.

Nessa direção, Schor (2009) ressalta uma mudança de rumo histórico na cultura do consumo, cujo imperativo é focar as próprias crianças como alvos do *marketing*, buscando estabelecer um vínculo de lealdade às marcas de produtos e serviços que se prolongue por toda vida (LINN, 2006). A antiga estratégia que vendia produtos infantis por meio de uma aliança com as mães, abordagem desenvolvida no pós-guerra, cedeu lugar à conexão direta com as crianças. Esse deslocamento significou o incremento e a expansão do mercado de produtos infantis, promovendo novas demandas de consumo orientadas pelo imperativo da satisfação imediata. Articuladas a mudança de foco da publicidade, que faz da criança um alvo comercial específico, modificações históricas operadas no âmbito das famílias, tais como o crescimento do número de mulheres trabalhando fora do espaço doméstico e a diminuição do número de filhos, estão entre as condições que levam ao reconhecimento premente das escolhas e desejos das crianças, intensificando seu potencial de consumo.

Embora elas [as crianças] tenham uma longa participação no mercado consumidor, até recentemente eram considerados pequenos agentes ou compradores de produtos. Elas atraíam uma pequena parcela dos talentos e recursos das indústrias e eram abordadas principalmente por intermédio de suas mães. Isso se alterou. Hoje em dia, crianças e adolescentes são o epicentro da cultura de consumo [...] Suas preferências direcionam as tendências de mercado. Suas opiniões modelam decisões estratégicas corporativas (SCHOR, 2009, p.2).

Uma outra condição que possibilitou a intensificação de vínculos entre as crianças e o consumo foi a expansão dos meios de comunicação, sobretudo a televisão. Conforme Mcallister (2009) embora a mercantilização e o licenciamento façam parte da cultura infantil desde o início da era industrial, essa dinâmica cresceu de forma dramática com o surgimento da televisão.

Examinando-se a história da programação infantil na TV, percebe-se que a década de 1980 foi marcada pela emergência de programas voltados para o público infantil, os quais alavancaram o setor de vendas destinadas às crianças, promovendo produtos licenciados com a marca e os nomes de apresentadores (ROSSI, 2007). Atualmente, a proliferação de mídias como o *videogame*, o computador, a televisão a cabo, o telefone celular, etc., são elementos

centrais na comercialização da cultura infantil, uma vez que esses meios tecnológicos de informação, comunicação e entretenimento levam ao crescimento de apelos e demandas de consumo voltadas para as crianças-consumidoras.

As reflexões apresentadas ao longo deste capítulo possibilitam pensar as infâncias como artefatos culturais e históricos em permanente mudança, levando a considerar as articulações entre o consumo e os modos de ser criança na contemporaneidade. Instigada por essas reflexões, nesta Tese volto meu olhar para a produção das infâncias na sociedade de consumidores. No próximo capítulo situo as escolhas e estratégias metodológicas construídas na trajetória da pesquisa.

CAPÍTULO 3: PERCURSO METODOLÓGICO

3.1 POR QUE REALIZAR A PESQUISA COM CRIANÇAS?

Nenhum de nós pode construir o mundo das significações e sentidos a partir do nada: cada um ingressa num mundo “pré-fabricado”, em que certas coisas são importantes e outras não o são; em que as conveniências estabelecidas trazem certas coisas para a luz e deixam outras na sombra. Acima de tudo, ingressamos num mundo em que uma terrível quantidade de aspectos são óbvios a ponto de já não serem conscientemente notados e não precisarem de nenhum esforço ativo, nem mesmo o de decifrá-los, para estarem invisivelmente, mas tangivelmente, presentes em tudo o que fazemos – dotando desse modo os nossos atos, e as coisas sobre as quais agimos, de uma solidez de “realidade” (BAUMAN, 1998, p.17).

Neste capítulo, apresento o percurso metodológico construído para a realização da pesquisa: as escolhas e decisões sobre quais questões investigar e sobre como produzir e analisar o material empírico. Essas escolhas articulam-se às experiências e às interlocuções teóricas apresentadas nos capítulos precedentes, as quais possibilitaram formas de compreender as temáticas da investigação – as infâncias e o consumo – que se tornaram centrais para o delineamento das intenções de pesquisa.

A problematização das infâncias como construções históricas e culturalmente variáveis levou-me a questionar o mundo das significações e sentidos de que fala Bauman (1998), em que certas conveniências são estabelecidas e naturalizadas, em que uma enorme quantidade de aspectos adquire solidez de “realidade”, a ponto de já não serem notados. Assim, busquei tecer caminhos para a construção desta pesquisa colocando em questão significados instituídos sobre as crianças, problematizando-os em correlação com as escolhas metodológicas.

Ao delinear os primeiros contornos da pesquisa tinha a intenção de realizá-la com professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, buscando compreender seus olhares sobre a produção das infâncias contemporâneas, a crise da escola e os desafios educacionais emergentes em tempos de modernidade líquida. Entretanto, à medida que aprofundava os estudos para a compreensão das temáticas da pesquisa, alguns questionamentos se colocavam: por que privilegiar os discursos adultos sobre as crianças? Por que não realizar a pesquisa com as crianças, problematizando as experiências e os discursos infantis? Essas indagações

instigavam-me a pensar sobre as implicações da produção acadêmica e científica na construção de sentidos sobre as infâncias, sobre minha cumplicidade nesse processo enquanto pesquisadora e sobre o lugar outorgado às crianças nas investigações.

Conforme Campos (2008), a criança faz parte da pesquisa científica principalmente na condição de objeto a ser observado, medido, descrito, analisado e interpretado. Essa tendência prevalecente não se separa da construção histórica da infância na Modernidade, pois a delimitação da infância como uma categoria singular, distinta do adulto, esteve associada à produção de saberes acerca do sujeito infantil, segundo os critérios de uma racionalidade científica e adulta.

Nessa linha de pensamento, Lee (2010) ressalta que, com o advento da Modernidade, as crianças tornaram-se alvo de investimentos por representarem o futuro das nações, sendo percebidas e reguladas por e em nome de seu futuro. Essa compreensão foi decisiva para a construção de um referencial dominante de hipóteses acerca do tipo de conhecimento necessário sobre as crianças. Assim, as emergentes ciências humanas e sociais dos séculos XIX e XX enfocaram as crianças como singulares e vulneráveis, posicionando-as como em processo de vir-a-ser-humano e afirmando a necessidade de moldá-las e controlá-las rumo a uma fase adulta desejável. Ainda de acordo com Lee (2010, p.46), nos termos desse pensamento dominante, “as crianças, diferentemente dos adultos, falam a partir de, e por, ignorância e irracionalidade”.

Ao refletir sobre o caráter histórico e contingente das representações do sujeito infantil, Bujes (2006) destaca que foram condições histórico-culturais que marcaram as crianças, que acabaram por afetar a nossa forma de olhar para elas, induzindo-nos a nomeá-las, a percebê-las, a discuti-las. Segundo a autora, “estes movimentos tiveram por efeitos não apenas capturá-las institucionalmente, mas também demarcá-las epistemologicamente, definindo os limites do que podia ser dito, pensado, pesquisado sobre elas” (BUJES, 2006, p. 218). Rastreado algumas condições de possibilidade que engendraram as visões hegemônicas de infância e de criança, Bujes (2002) ressalta a primazia da perspectiva adultocêntrica, uma vez que as práticas e as categorias que descrevem as identidades infantis nascem entre os adultos e têm sempre uma referência que é neles centrada.

O predomínio da orientação adultocêntrica nos estudos da infância também é ressaltado por Alanen (2001). A autora questiona o fato de as crianças serem focalizadas do ponto de vista dos adultos e de seus interesses específicos sob um viés antecipatório, ou seja, focado naquilo que as crianças viriam a ser e não naquilo que elas são. Conforme Alanen

(2001), nessa perspectiva as crianças não são posicionadas por suas vivências, identidades e culturas, mas a partir das dessemelhanças que apresentam em relação aos adultos.

Na mesma linha de pensamento, Castro (1998; 2001) examina a prevalência do viés adultocêntrico ou adultista ao refletir sobre a constituição da Psicologia da Infância. Como ressalta a autora, esse âmbito de saber teve implicações para a construção de uma visão normativa acerca da infância, em que a lógica desenvolvimentista, apoiada numa concepção sequencial e ordenada da trajetória de vida, opera como fundamento para estabelecer diferenças entre adultos e crianças. “Assim, a compreensão da especificidade da infância fica por conta de um “débito social e cultural” que lhe é atribuído frente à tarefa de crescer, e se tornar, eventualmente, como um adulto” (CASTRO, 2001, p.20).

Os saberes científicos acerca das crianças, edificados sob a lógica adultocêntrica e normativa, estiveram implicados na constituição de um conceito de infância natural e atemporal, abstraído dos contextos socioculturais e das circunstâncias históricas. Ao definir as crianças a partir de regras fixas e universais assentadas nas expectativas adultas, a tradição epistemológica ocidental vinculou a compreensão da infância aos sentidos de dependência, fragilidade e imaturidade, assim como às instituições e práticas de regulação e controle social (CARVALHO E MÜLLER, 2010). “É como um ser dependente, incapaz de governar-se por si mesma, de controlar-se, que a infância emerge como objeto de saberes específicos, como objeto de conhecimentos necessários à sua gestão e governo” (DORNELLES, 2005, p.15-16).

Se aqui me atenho a refletir sobre as formas hegemônicas de significar os sujeitos infantis, examinando as condições históricas e as relações de poder que possibilitaram sua emergência, é por compreender que outras formas de significação podem ser engendradas, suscitando outros modos de pensar as crianças, suas identidades e seu lugar na sociedade. Conforme ressalta Bauman (1998) na epígrafe que introduz este capítulo, nenhum de nós pode construir o mundo das significações e sentidos a partir do nada, além disso, suas palavras também sinalizam que os sentidos não são determinados, fixos ou irrevogáveis e que os repertórios que orientam as formas de pensar em, sobre e para o mundo em que vivemos podem ser continuamente reinventados.

Partindo desse pressuposto, Bujes (2005a) convida aqueles que se dedicam ao estudo das infâncias a questionarem “as certezas que instituíram modos de conceber as crianças e as infâncias que se pretendem definitivamente verdadeiros, objetivos, preditivos, universais...” (p.196). Como contraponto às abordagens teórico-metodológicas assentadas na naturalização

de certezas, a autora desafia os pesquisadores a construírem agendas de pesquisa que possibilitem pensar as infâncias a partir de perspectivas plurais e historicamente situadas.

Instigada por essas problematizações passei a questionar as escolhas metodológicas da pesquisa e optei por trilhar o caminho investigativo com a participação das crianças, privilegiando seus discursos e saberes. Essa escolha justifica-se pela constatação de que os discursos infantis foram historicamente ignorados e silenciados, sendo considerados ingênuos, desqualificados e hierarquicamente inferiores pela grande maioria dos adultos (FERNANDES, 2009). Desse modo, “o enfrentamento de nosso etnocentrismo em relação aos grupos infantis é um desafio relevante para as pesquisas na atualidade” (DELGADO e MÜLLER, 2008, p.142).

Ao defender a construção de abordagens metodológicas centradas na participação das crianças, Alanen (2001) destaca que as crianças são “sabedoras”, isto é, elas adquirem saber prático daquilo que é ser criança no tipo de sociedade em que estão posicionadas como crianças. Em outras palavras, elas têm uma compreensão, baseada em sua localização social, dos fenômenos e práticas que incidem sobre elas e as constituem, embora suas compreensões não tenham o mesmo reconhecimento que aquelas construídas pelos adultos, como seus familiares e/ou professores.

Partindo desses entendimentos, nesta pesquisa busco dar visibilidade aos ditos, experiências e práticas culturais das crianças. Dentre as múltiplas possibilidades de significar a construção das infâncias, volto meu olhar para suas articulações com o consumo na sociedade contemporânea, identificada por Bauman (2008) como sociedade de consumidores. Assim, busco investigar a construção das infâncias em face da centralidade assumida pelo consumo na organização da vida social. Para tanto, analiso as narrativas de um grupo de crianças dos Anos Iniciais, de uma escola da rede pública do município do Rio Grande/RS. A partir desse objetivo, desdobram-se as seguintes questões de pesquisa:

- ✓ *Quais práticas de consumo as crianças compartilham no espaço da escola?*
- ✓ *A partir de seus meios sociais e culturais, como as crianças percebem e narram os objetos e práticas acionadas pelo consumo?*
- ✓ *De que formas o consumo articula-se à construção identitária das crianças, produzindo seus modos de ser?*

Assim, não com o propósito de encontrar respostas, mas de buscar aproximações com os modos de pensar e agir das crianças, para o desenvolvimento desta investigação realizei encontros semanais, no decorrer de um semestre letivo, com crianças do 3º e 4º anos de uma escola da rede pública do município do Rio Grande/RS. Na próxima seção apresento a escola e a caracterização do grupo de crianças participantes da pesquisa.

3.2 A ESCOLA E AS CRIANÇAS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Ao eleger as crianças como participantes da pesquisa optei por realizá-la no contexto escolar. Essa decisão justifica-se em razão da necessidade de um contato sistemático e prolongado com as crianças para a realização da investigação. Ademais, essa escolha possibilitava a aproximação com o cotidiano escolar, abrindo possibilidades de investigação sobre o consumo e a produção das infâncias em suas interfaces com a educação. Partindo dessas considerações, entrei em contato com uma das escolas em que são realizados os estágios supervisionados do curso de Pedagogia da FURG. Essa opção foi direcionada por minha atuação como professora orientadora das práticas de estágio, em que observava a disponibilidade e o envolvimento da instituição educativa em questão com atividades acadêmicas de ensino, pesquisa e extensão.

A Escola Estadual de Ensino Fundamental Nossa Senhora Medianeira, cenário em que foi realizada a pesquisa, localiza-se na Avenida Buarque de Macedo, no Bairro Cidade Nova, que fica próximo ao centro comercial do município do Rio Grande/RS. De acordo com os documentos da escola²⁰ sua fundação, em 1946, esteve associada às demandas de expansão industrial e de urbanização do município, processo em que a Fábrica Rheingantz²¹, inaugurada em 1873, ocupou papel de destaque. Assim, a escola foi criada para atender os filhos dos operários da fábrica. Isso explica por que o nome da escola faz alusão à Nossa Senhora Medianeira, considerada a santa padroeira dos operários.

²⁰ Para o levantamento de informações sobre a Escola Estadual Nossa Senhora Medianeira foram consultados o Projeto Político Pedagógico e o Regimento Escolar.

²¹ A Fábrica Rheingantz foi um importante estabelecimento industrial para o processamento da lã e seu emprego na produção de tecidos. Foi fundada em 1873 e funcionou até 1968. Conforme Ferreira (2009), a Fábrica Rheingantz se apresentou como um elemento fundamental para a urbanização do município do Rio Grande/RS, fazendo com que a região habitável se expandisse.



Figura 2: Foto da Escola Estadual Nossa Senhora Medianeira.
Fonte: <http://escolamedianeirarg.blogspot.com.br>.

A seguir apresento algumas informações sobre a localização geográfica da escola e sua organização física, bem como sobre os estudantes que a frequentam. Essas informações possibilitam situar algumas escolhas metodológicas e contextualizar a vivência da pesquisa com as crianças que será narrada ao longo deste capítulo. Refletir acerca dos espaços em que se situam nossas experiências assume relevância quando os compreendemos como construções sociais plenas de significados que se transformam e transformam os sujeitos. Como destaca Louro (2002), o espaço não é um cenário fixo e determinado, mas é parte das tramas históricas e culturais que constituem os sujeitos. Nesse sentido, entendo o espaço da Escola Estadual Nossa Senhora Medianeira como parte da trama de significações entretecida no processo da pesquisa.

Conforme já referi, a Escola Nossa Senhora Medianeira está situada próxima ao centro comercial do município do Rio Grande/RS. Devido a essa localização, em suas adjacências circulam linhas de ônibus que realizam diversos trajetos, permitindo que a escola receba, além dos estudantes que residem em seu entorno, crianças e adolescentes oriundos de outros bairros da cidade, tais como Senandes, Querência, Getúlio Vargas, Parque São Pedro, Parque Marinha, Hidráulica, Castelo Branco, Cidade de Águeda, Cohab II, etc.



Figura 3: Localização da escola e dos bairros onde as crianças residem.
Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Essa condição é reveladora da diversidade de condições socioeconômicas e experiências culturais que caracteriza o grupo de estudantes atendido pela escola, já que eles habitam diferentes localidades do município, demarcadas por distintas configurações de infraestrutura, formas de acesso a bens e serviços, alternativas de lazer, etc. Tal diversidade também pode ser observada no próprio entorno da escola, como as imagens que seguem permitem constatar. Ao pensar sobre esses aspectos, o cenário de realização da pesquisa mostrava-se mais dinâmico e complexo do que de início, sinalizando instigantes possibilidades de investigação sobre as questões que envolvem o consumo e a produção das múltiplas infâncias na contemporaneidade.

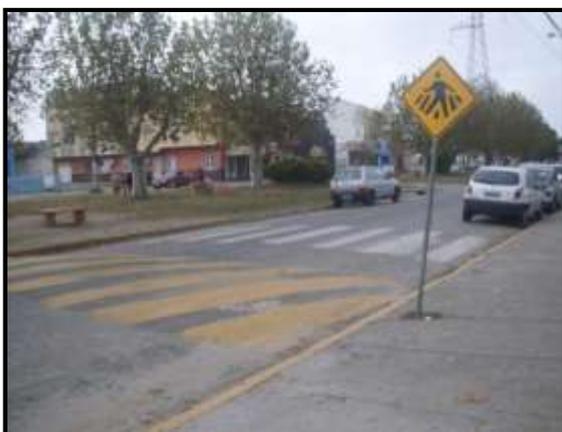


Figura 4: Rua de acesso à escola.
Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.



Figura 5: Fundos da escola.
Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

A Escola Estadual Nossa Senhora Medianeira funciona nos turnos matutino e vespertino e atende estudantes da Educação Infantil e do Ensino Fundamental. Em 2010, a escola contava com cinquenta professores e atendia, aproximadamente, setecentos estudantes, distribuídos em trinta e três turmas. Nessa época, o espaço físico da escola era organizado em dezessete salas de aula, auditório, sala de professores, sala de recursos, sala de informática, cozinha, refeitório, banheiros, biblioteca, secretaria, salas de direção, supervisão e orientação. No espaço externo à escola havia uma cantina e um espaço pavimentado para atividades recreativas e esportivas, além de um terreno para a prática de jogos de futebol.



Figura 6: Sala de aula da turma 41.
Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.



Figura 7: Pátio.
Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.



Figura 8: Biblioteca.
Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.



Figura 9: Sala de professores.
Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.



Figura 10: Refeitório.
Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.



Figura 11: Cantina.
Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.



Figura 12: Sala de informática.
Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Ao estabelecer contato com a Coordenadora Pedagógica da escola, em junho de 2010, e comunicar minhas intenções de pesquisa, mencionei a possibilidade de realizá-la no contexto das duas turmas de 3º ano do turno vespertino. Na semana seguinte, por meio de uma outra conversa, a coordenadora sugeriu a ampliação do número de turmas, uma vez que duas professoras de 4º ano haviam expressado interesse pelas temáticas da pesquisa, solicitando que suas turmas participassem da mesma. Diante disso, atendi à solicitação da escola e a proposta da pesquisa passou a abranger quatro turmas de crianças, duas do 3º ano e duas do 4º ano, todas do turno vespertino.

Após a definição das turmas, a Coordenadora Pedagógica promoveu uma reunião para que eu apresentasse às professoras as intenções e estratégias para a realização da pesquisa²². Por meio dessa reunião construímos um cronograma com a previsão de datas para os encontros com as turmas. Nessa reunião também conversamos sobre os procedimentos éticos da pesquisa, como o esclarecimento dos seus objetivos às crianças e suas famílias ou cuidadores, bem como a forma de obtenção e registro do consentimento desses sujeitos.

As crianças participantes da pesquisa são meninos e meninas da faixa-etária de 8 a 12 anos. De acordo com as informações disponibilizadas pela escola, as crianças desse grupo residem em diferentes localidades do município, o que confirma a constatação apontada anteriormente, sobre a diversidade que caracteriza a comunidade escolar. Essa diversidade também se expressa em relação às famílias das crianças, já que se observam múltiplos arranjos além do modelo clássico de família nuclear, tais como famílias recompostas e monoparentais.

²² O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido entregue à escola encontra-se em anexo.

Quadro 1 – Número de crianças por Turma/Ano.

Turma/Ano	Total de crianças
Turma 32A/3º ano	22
Turma 33A/3º ano	24
Turma 41A/4º ano	26
Turma 42A/4º ano	23

Quadro 2 - Caracterização do grupo de crianças por idade e sexo.

Idade/anos	Meninas	Meninos	Total de crianças
8	11	7	18
9	19	29	48
10	12	8	20
11	3	3	6
12	2	1	3
8-12	47	48	95

A seguir apresento a abordagem metodológica e descrevo as estratégias elaboradas para convidar as crianças a participarem da pesquisa, informando-as sobre os objetivos da mesma. No próximo item também abordo as estratégias que possibilitaram a produção do material empírico, contextualizando a vivência da pesquisa com as crianças.

3.3 PRODUZINDO NARRATIVAS SOBRE CONSUMO NA SALA DE AULA

Na primeira seção deste capítulo justifiquei a escolha por realizar a pesquisa com crianças, demarcando o afastamento das perspectivas adultocêntrica e normativa, que impedem o posicionamento das crianças por suas experiências e culturas. Entretanto, não pretendo sustentar uma noção de infância autônoma ou desvinculada dos demais grupos

geracionais (DELGADO e MÜLLER, 2008). Nesse sentido, compreendo que os ditos das crianças não constituem evidências em si mesmas, mas se conectam ao intercâmbio de significados que se estabelece no contexto de circunstâncias históricas e culturais. Essa compreensão, articula-se à abordagem metodológica que subsidiou o desenvolvimento da pesquisa: a investigação narrativa.

Conforme Connelly e Clandinin (1995), a investigação narrativa é uma metodologia de investigação e também o próprio fenômeno que se investiga, é o estudo da forma como os sujeitos experimentam o mundo. Na perspectiva da investigação narrativa compreende-se que os sujeitos constroem os sentidos de si e de suas experiências por meio da construção e reconstrução de histórias pessoais e coletivas que possibilitam que os significados sejam construídos e compartilhados.

De acordo com Larrosa (2006) cada um de nós tenta dar sentido a si mesmo a partir das palavras e dos vínculos narrativos que recebeu. Por meio da linguagem, das histórias que contamos e ouvimos, construímos e expressamos os sentidos do que somos e do que nos acontece, colocando-nos diante de nós mesmos, dos outros e do mundo em que vivemos. Sendo assim, a narrativa, enquanto modalidade discursiva, não seria o lugar da irrupção da experiência de si, a revelação de uma interioridade privada ou um meio neutro que expressa a articulação temporal do que se viveu.

Conforme Larrosa (1998; 2008), o que os sujeitos enunciam sobre si mesmos articula-se às operações de narração, isto é, aos processos de contar, ouvir e contrapor histórias, que se constroem na interdependência entre narrativas, no diálogo entre textos. Isso porque “cada pessoa se encontra já imersa em estruturas narrativas que lhe pré-existem e em função das quais constrói e organiza de um modo particular sua experiência, impõe-lhe um significado” (p.70). Nesse sentido, Larrosa (2008) destaca que as práticas discursivas nas quais se produzem e se medeiam as histórias pessoais não são autônomas, pois estão inter-relacionadas com códigos sociais e culturais que instituem as condições a partir das quais as narrativas são elaboradas, contadas, lidas, percebidas.

Para viabilizar a produção de narrativas, construí diversas estratégias por meio das quais as crianças produziram, interpretaram e confrontaram histórias sobre o ser criança e as práticas de consumo, expressando sentidos sobre suas experiências no contexto das tramas culturais e discursivas que as envolvem e as constituem. Nesse sentido, é importante destacar, conforme enfatizam Connelly e Clandinin (1995), a relevância do estabelecimento de relações com os sujeitos que irão produzir as narrativas, possibilitando a formação de uma comunidade

interativa onde todos os participantes tenham voz para compartilhar suas histórias, favorecendo a cumplicidade dos envolvidos.

Para colocar as crianças à par das intenções de pesquisa elaborei um vídeo²³, com duração de cinco minutos, narrando minha trajetória como pesquisadora, apresentando os espaços da Universidade, as pessoas envolvidas com a pesquisa e as principais atividades organizadas para sua realização. A fim de informar as famílias sobre os objetivos da pesquisa construí um folheto explicativo (anexo 1), situando o vínculo da pesquisa com a Universidade, a temática da mesma e a forma como seria conduzida no espaço escolar.

Realizei a veiculação do vídeo para cada uma das turmas e conversei com as crianças sobre a temática consumo. Ao final lhes perguntei sobre o interesse em participar, ou não, das atividades da pesquisa. Todas as crianças concordaram em participar, algumas demonstrando notável entusiasmo. As crianças também expressaram dúvidas sobre as condições de participação na pesquisa, perguntando sobre a necessidade de pagamento e de autorização das famílias, como expressam as falas que seguem:

“Tem que pagar pra participar? Tem que pagar alguma coisa?”
“Eu acho que todo mundo vai querer participar porque se não tem que pagar todo mundo participa. Mas quando tem que pagar, às vezes a gente não participa.”
“Se não tem que pagar quem é que não vai querer participar?”
“Por que que o pai tem que assinar?”
“Eu acho nada a ver o pai ter que assinar, se a gente quer, se a foto é da gente não é dele, as coisas não são dele! Nada a ver, não entendi...”
 (Caderno de registros, agosto de 2010).

Após explicar às crianças sobre a necessidade de autorização das famílias, entreguei os folhetos explicativos acompanhados do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (anexo 3). Combinamos que os documentos fossem entregues às professoras e que eu os buscaria na semana seguinte. Ao obter o consentimento das próprias crianças e de suas famílias para o desenvolvimento da pesquisa, realizei encontros semanais com as quatro turmas, ao longo do

²³ O vídeo produzido para comunicar às crianças os objetivos da pesquisa consta no DVD que acompanha a versão impressa da Tese.

segundo semestre de 2010. Participaram desses encontros duas acadêmicas do curso de Pedagogia da FURG, na condição de bolsistas voluntárias²⁴.

Para a produção das narrativas propus às crianças algumas atividades, como a elaboração de autorretratos, por meio de desenhos e colagens, a leitura de histórias infantis e de histórias em quadrinhos, seguidas de produções escritas, além da proposição de um questionário individual. Ao conjugar a conversa com essas estratégias busquei criar um ambiente aberto à discussão e propício ao diálogo com as crianças. Ao mesmo tempo, o emprego dos livros de história e de histórias em quadrinhos permitiu explorar representações de consumo presentes nesses artefatos e vigentes nas práticas sociais.

As conversas com as crianças foram conduzidas em pequenos grupos a partir da proposição de perguntas previamente elaboradas pela pesquisadora e que se conectavam às demais estratégias delineadas para a produção do material empírico. Importa salientar que, por conversa, estou compreendendo uma relação dialógica entre pesquisadora e crianças, por meio da qual ambas perguntam, se colocam e constroem o *corpus* da pesquisa (SOLON, COSTA e ROSSETTI-FERREIRA, 2008). “Esta conversa envolve igualmente uma observação participativa, que pressupõe assistir, ouvir, refletir e envolver-se com a criança em atividades diversas” (p.210).

Como forma de registro das conversas optei pelo uso do gravador, uma vez que esse equipamento permitiria o registro integral das conversas. Na trajetória da pesquisa também adotei um caderno de registros, buscando documentar algumas observações de interações das crianças e que se relacionavam ao consumo, como a comercialização de pulseiras e figurinhas no espaço da sala de aula, o empréstimo de material escolar mediante trocas financeiras, o uso de celulares na sala de aula, mesmo diante da proibição expressa na agenda da escola, entre outros aspectos que serão explorados na análise do *corpus* da pesquisa.

Durante os encontros também realizei registros fotográficos que possibilitavam pensar sobre os atravessamentos do consumo no cotidiano escolar e suas marcas na composição dos modos de ser das crianças. Ao fotografar as práticas de consumo compartilhadas pelas crianças, as mercadorias que portavam e que circulavam pelas salas de aula, buscava registrar

²⁴ Para que as duas estudantes participassem da pesquisa realizei algumas reuniões em que discutimos os procedimentos metodológicos e a forma de interação com as crianças. No decorrer dos encontros da pesquisa nos encontrávamos semanalmente para compartilhar reflexões e planejar os encontros seguintes. Ao término do período da pesquisa na escola duas novas bolsistas se integraram ao grupo, realizando a transcrição das gravações e a digitalização dos materiais produzidos pelas crianças. Juntas também realizamos o estudo de referenciais teóricos sobre as temáticas infâncias e consumo.

as visibilidades relacionadas ao consumo, ampliando, assim, as possibilidades de análise da pesquisa.



Figura 13: Práticas de consumo compartilhadas pelas crianças na escola.
Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Os propósitos relacionados ao uso do gravador e da câmera fotográfica foram explicados às crianças durante os primeiros encontros da pesquisa. Nesses momentos, permiti que as crianças explorassem os equipamentos, realizando gravações de suas falas e o registro de imagens da sala de aula sob minha supervisão. Com isso, buscava desmistificar o uso dos equipamentos perante as crianças, estabelecendo com elas uma relação de confiança necessária à condução da pesquisa.

Importa ainda salientar que vivenciar a investigação com as crianças na escola significou trilhar um caminho repleto de desafios, dentre os quais figurava o risco de escolarizar o processo da pesquisa. Nessa direção, Saramago (2001) e Delgado e Müller (2008) destacam que é de fundamental importância criar um ambiente de interação na pesquisa com crianças que seja distinto daquele que norteia as atividades escolares habituais, mantendo uma fraca diretividade nas instruções fornecidas sobre o conteúdo das atividades propostas e sobre o modo como as crianças devem proceder.

O cuidado em não sugerir ou direcionar as escolhas e respostas das crianças não significa que exista neutralidade ou imparcialidade no processo da pesquisa. Sendo assim, a situação de interação entre pesquisadora adulta e crianças, o contexto escolar, o enfoque temático, assim como as estratégias empregadas para a produção do material empírico, possibilitaram que algumas coisas fossem ditas, percebidas e não outras.

De início, percebia que do ponto de vista das crianças a figura de pesquisadora se mesclava com a de professora e os procedimentos da pesquisa se confundiam com as atividades escolares. Isso fica evidente a partir de algumas perguntas lançadas pelas crianças nos primeiros encontros e que requeriam constantes esclarecimentos acerca das intenções da pesquisa e da minha postura como pesquisadora:

“O que eu devo escrever?”

“Depois de corrigir tu vais devolver esse trabalho?”

“Hoje eu posso ser o ajudante do dia?”

“Os guris estão conversando! Eles têm que participar e deu, não tem essa, eles não estão em aula? Chama a diretora!”

(Caderno de registros, setembro de 2010).

Contudo, a medida que os encontros se sucediam, percebia que as crianças passavam a compreender o propósito da pesquisa e a diferenciá-la das atividades escolares. Aos poucos também notava uma maior tranquilidade por parte das crianças quando a ordem da sala de aula era alterada e já não demonstravam surpresa diante da conversa dos colegas e de seu trânsito pelos grupos. E ainda que precisasse intervir diante de alguns conflitos ou quando o barulho impedia o uso do gravador, a confiança estabelecida permitia que as crianças compartilhassem comigo algumas experiências que eram interdidas pelos adultos na escola, expondo seus celulares, as revistas sobre suas bandas musicais favoritas, os esmaltes, as

figurinhas, as bolas e luvas de futebol, dentre outros objetos que permaneciam inacessíveis às professoras. Assim passei a ser convidada, pelas próprias crianças, a participar das suas festas de aniversário e da Mostra Cultural da escola.



Figura 14: Crianças explicando sobre as práticas de consumo.
Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Nesse processo, a escolha de nomes fictícios pelas crianças também teve um importante papel, já que elas perguntavam recorrentemente sobre a possibilidade de familiares e professoras terem acesso as suas falas, como quando questionavam a exigência do uso do uniforme ou as normas expressas na agenda escolar, entre elas a proibição ao uso do celular. Essas questões suscitavam reflexões sobre as resistências que as crianças-consumidoras imprimiam no espaço escolar diante da autoridade adulta.



Naruto

Fonte: http://pt.naruto.wikia.com/wiki/Naruto_Uzumaki



Sasuke

Fonte: http://naruto.wikia.com/wiki/Sasuke_Uchiha



Goku

Fonte: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Ficheiro:SonGoku.jp>



Ben 10

Fonte: <http://www.ben10jogos.org>

Figura 15: Nomes de personagens de desenho animado escolhidos pelos meninos para participarem da pesquisa. Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.



Figura 16: Nomes de jogadores de futebol escolhidos pelos meninos para participarem da pesquisa. Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.



Figura 17: Nomes de cantoras e de atrizes escolhidos pelas meninas para participarem da pesquisa. Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

As estratégias planejadas para a produção do material empírico intensificaram a aproximação com as crianças, já que os temas das conversas e das histórias lhes despertavam grande interesse, permitindo explorar as questões propostas pela pesquisa. O quadro abaixo apresenta uma síntese das atividades desenvolvidas em cada encontro.

Quadro 3 - Descrição das estratégias para produção das narrativas

Título	Descrição da Estratégia	Total de participantes
1 - “Quem eu sou?”	Construção de autorretrato a partir de desenho e escrita e conversa em pequenos grupos.	79
2 - “Eu gostaria de ser...”	Produção de desenho/colagem acompanhado de escrita da criança sobre como gostaria de ser e conversa em pequenos grupos.	80
3 - “Que dúvida!”	Produção escrita acerca de história em quadrinhos e conversa em pequenos grupos.	77
4 - “Eu preciso tanto!”	Conversa com as crianças a partir de livro de história.	85
5 - “Compra pra mim?”	Produção de desfecho para história em quadrinhos a partir de desenho e escrita e conversa em pequenos grupos.	85
6a - “Conversando sobre as mídias”	Realização de questionário individual e conversa em grupos.	80
6b - “O que eu mais gosto de assistir na TV é...”	Produção de desenho e escrita sobre o programa de televisão favorito.	80
7 - “No tempo em que a televisão mandava no Carlinhos...”	Conversa com as crianças a partir de livro de história.	66
8 - “A nova sandália e o tênis mais novo ainda!”	Produção escrita acerca de história em quadrinhos e conversa em pequenos grupos.	58

Como primeira estratégia propus às crianças que representassem a si mesmas por meio da elaboração de um autorretrato. Nessa atividade, além de materiais para desenho e pintura, disponibilizei diversas revistas e jornais²⁵ para recorte e colagem, mas as crianças demonstraram pouco interesse pelo emprego desses artefatos culturais. A partir da elaboração do autorretrato, conversei com as crianças em pequenos grupos, de quatro a cinco integrantes, lançando as seguintes questões:

- ✓ Qual é o teu nome e quantos anos tu tens?
- ✓ Qual é o teu nome fictício e por que o escolheste?
- ✓ Como tu és?
- ✓ Tem mais alguma coisa sobre ti que gostarias de falar?

²⁵ Foram disponibilizados revistas e jornais de circulação nacional, regional e local, tais como Revista Veja, Isto é, Caras, Cláudia, Galileu, Capricho, Atrevida, Boa Forma, Placar, Jornal Zero Hora, Jornal Diário Gaúcho, Jornal Agora.

Ao falarem sobre si mesmas e suas vivências fora da escola, as crianças fizeram referência a diversas práticas de consumo, sobretudo aquelas acionadas pela mídia²⁶. Ao descreverem-se as crianças mencionaram aspectos relativos a sua aparência física, como a cor dos olhos, da pele e a altura, seus amigos e familiares. Além disso, a referência a bandas musicais, programas de TV, brinquedos, jogos de *videogame* e a participação em sites de redes sociais, como o *Orkut*, figuram entre os critérios de identificação que possibilitam às crianças construir sentidos sobre si mesmas e sobre os colegas da escola. Nas vivências narradas pelas crianças o consumo midiático assume lugar de destaque, compondo uma rede de significações compartilhada entre elas, o que se expressa, inclusive, na escolha dos nomes fictícios para participarem da pesquisa.

Um outro aspecto constatado na construção dos autorretratos refere-se ao valor atribuído pelas crianças à moda e ao vestuário, uma vez que em seus desenhos percebe-se a inserção de logotipos de marcas, assim como a presença de acessórios e adereços como correntes, pulseiras, relógios, óculos, camisas de futebol e bonés, marcadores implicados na construção de sentidos de identificação e pertencimento entre as crianças participantes da pesquisa.



Figura 18: Autorretratos elaborados pelas crianças.

Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

²⁶ Neste capítulo busco descrever e contextualizar os encontros com as crianças e as estratégias metodológicas, apresentando algumas problematizações relacionadas ao material empírico da pesquisa. Essas problematizações serão retomadas e aprofundadas no processo de análise.

Na sequência dos encontros, solicitei às crianças que realizassem um desenho e/ou colagem completando o sentido da seguinte frase: “Eu gostaria de ser...”. Assim como no encontro anterior disponibilizei materiais de desenho, pintura, recorte e colagem para as crianças se expressarem. Ao participarem dessa proposta as crianças solicitaram alguns esclarecimentos, conforme apontam as falas transcritas abaixo:

“Como assim, o que a gente gostaria de ser? Pode ser uma coisa para o futuro?”
 “Pode ser uma profissão?”
 “Pode ser uma coisa que eu quisesse mudar em mim, no meu corpo?”
 “Pode ser uma coisa que eu quisesse ter?”
 (Caderno de registros, setembro de 2010).

A fim de não direcionar as escolhas das crianças e manter a proposta aberta a múltiplas significações informei que poderiam focalizar em suas produções o que preferissem. Outro aspecto a ser ressaltado na condução dessa estratégia de pesquisa refere-se ao interesse das crianças por algumas revistas, dentre elas *Capricho*, *Boa Forma*, *Atrevida*, *Caras* e *Placar*, e o emprego recorrente de imagens desses artefatos culturais para representarem as expectativas e desejos sobre quem e/ou como gostariam de ser. Por conta disso, presenciei constantes disputas pelo uso das revistas, além de atender aos frequentes pedidos das crianças quanto ao uso dos recortes de ídolos/celebridades para adornar seus cadernos e agendas.

A conversa com as crianças foi desencadeada a partir dos desenhos e colagens construídos por elas. Assim, questionei-as sobre os motivos que levaram à escolha daquelas imagens para expressar como gostariam de ser. Desse modo foi possível perceber como as representações midiáticas de corpo, beleza, riqueza, fama e sucesso entrecruzavam-se com as expectativas e desejos de ser das crianças participantes da pesquisa.



Figura 19: Elaboração de atividade “Eu gostaria de ser...”.
 Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

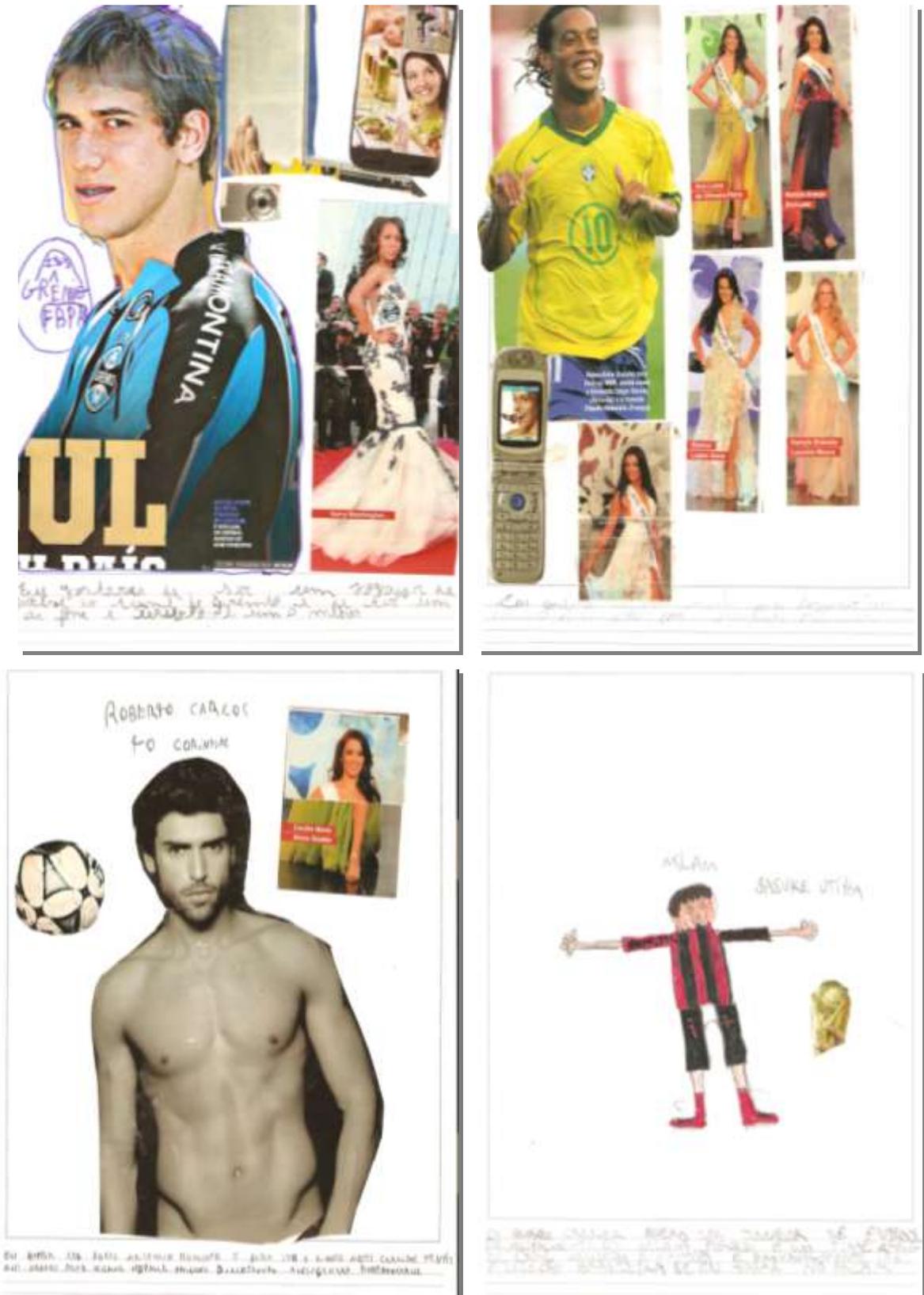


Figura 20: Produções dos meninos sobre quem/como gostariam de ser. Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.



Figura 21: Produções dos meninas sobre quem/como gostariam de ser. Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

No terceiro encontro da pesquisa apresentei às crianças uma história em quadrinhos sobre consumo de material escolar. A história intitulada “Que dúvida!” foi elaborada para os fins da pesquisa²⁷ e aborda a indecisão de um menino diante da compra de uma mochila. A inserção intencional de elementos como a variação de preço e de cor das mochilas, a presença de um personagem de desenho animado para caracterizar uma delas e o final em aberto da história permitiram focalizar, na conversa com as crianças, aspectos relacionados as suas escolhas de consumo.



Figura 22: História em quadrinhos “Que dúvida!”. Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

²⁷ O conteúdo dessa e de outras duas histórias em quadrinhos foi elaborado a partir de reflexões sobre as temáticas infâncias e consumo tecidas na trajetória da pesquisa. As ilustrações foram realizadas por Alisson Affonso, estudante do Curso de Graduação em Artes Visuais da FURG.

Após entregar cópias da história para as crianças conduzi a conversa nos grupos a partir dos seguintes questionamentos:

- ✓ Se estivesses no lugar do menino da história, qual mochila tu escolherias? Por quê?
- ✓ Tu costumava escolher os materiais escolares pela marca e/ou pelo personagem? Por quê?

As crianças também tinham a opção de escrever sobre a história, e a maioria delas decidiu escrever sobre os questionamentos propostos para discussão. Nesse encontro, as crianças se envolveram ativamente na conversa, mencionando os principais itens de consumo relacionados à vida escolar, entre os quais figuram mochilas, estojos, canetas e cadernos caracterizados por personagens, atores e atrizes de programas televisivos e integrantes de suas bandas musicais favoritas, além de marcas vinculadas à prática de esportes e aos times de futebol. Diversas crianças fizeram questão de exibir seus materiais escolares, para que fossem fotografados pela pesquisadora.

As crianças também mencionaram a importância das marcas como critério para as escolhas de consumo. Ademais, foi possível perceber os significados que os objetos de consumo assumem nas relações sociais no contexto da escola, promovendo sentidos de diferenciação, distinção, mas também de aproximação e pertencimento entre as crianças. A conversa desencadeada a partir da história em quadrinhos também permitiu observar como as diferenças de gênero e idade operam como elementos definidores das decisões de consumo das crianças.

Outra estratégia empregada no contexto da pesquisa foi a conversa a partir da leitura de livros de histórias infantis. Um desses livros, intitulado “Eu preciso tanto!”, de Shirley Souza, narra a história de duas meninas de nove anos, Gabriela e Flávia, e seus hábitos de consumo. A história se desenrola quando Flávia é presenteada em seu aniversário com três celulares e é qualificada por seus colegas de sala de aula como consumista. A polêmica surgida a propósito desse fato desencadeia uma reflexão entre as personagens sobre o modo como as famílias lidam com os pedidos das crianças e sobre as diferenças entre consumo e consumismo.



Figura 23: Livro infantil “Eu preciso tanto!”. Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Após narrar a história, conversei com as crianças nos grupos a partir dos principais temas abordados no livro, perguntando sobre suas impressões. No desenvolvimento da entrevista conversamos sobre as práticas de consumo em família, sobre as ações das personagens e sobre a existência, ou não, de diferenças entre querer e precisar e entre consumo e consumismo. Ao expressarem seus pontos de vista, as crianças questionaram a oposição entre querer e precisar, justificando a funcionalidade, os usos e significados sociais de bens e serviços considerados supérfluos no contexto da história. Além disso, mostraram-se atentas a lançamentos e marcas de produtos como celulares, computadores e videogames que intentam possuir.

No quinto encontro apresentei às crianças uma história em quadrinhos intitulada “Compra pra mim?”. A história construída para os fins da pesquisa mostra pai e filho no supermercado e enfatiza a insistência do menino para que o pai autorize a compra de um chocolate. Cada criança produziu um desfecho para a história em quadrinhos, imaginando-se no lugar da personagem.

Compra pra mim?



Figura 24: História em quadrinhos “Compra pra mim?”. Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Nesse encontro a conversa foi realizada a partir das produções das crianças. Organizadas em pequenos grupos cada uma delas narrou o final construído para a história, comentando o que faria se estivesse no lugar do menino e como os adultos de suas famílias reagem diante de seus pedidos e apelos. Na conversa com as crianças elas narraram as estratégias de convencimento e as formas de negociação que estabelecem com os/as adultos/as a fim de obterem aquilo que almejam. Assim, mostraram-se capazes de movimentar parte da renda da família em benefício próprio e de afetar as escolhas de consumo dos adultos a partir das informações que dispõem sobre produtos e serviços.

No seguimento da pesquisa as crianças responderam um questionário²⁸ individual (anexo 4) sobre o acesso e uso de mídias como televisão, celular, *videogame* e computador. À medida que as crianças respondiam às questões propostas no questionário conversávamos sobre as mídias que elas possuíam, os horários de acesso e o consumo compartilhado ou individualizado das mesmas. Essa estratégia também possibilitou conhecer os canais e programas de TV preferidos pelas crianças, assim como os principais serviços acessados por elas através da internet, dentre os quais sobressai a participação em *sites* de redes sociais,

²⁸ O questionário sobre consumo midiático foi construído a partir do instrumento de pesquisa apresentado no livro “A geração interativa na ibero-américa: crianças e adolescentes diante das telas”. O livro focaliza reflexões suscitadas por uma investigação sobre os usos das tecnologias de informação e comunicação (TIC) por crianças e jovens da Argentina, Brasil, Chile, Colômbia, México, Peru e Venezuela.

como o *Orkut*. Além dessas questões, conversamos sobre a comunicação via telefone celular, as funções atribuídas pelas crianças a essa tecnologia e seus usos na escola.

Um tema recorrente nas narrativas das crianças foi o uso da câmera fotográfica digital, já que a maioria delas possuía essa mídia. Além da câmera digital, computadores portáteis e celulares com acesso à internet foram mencionados pelas crianças como os principais itens que almejavam adquirir em datas comemorativas como o Dia das Crianças e o Natal.

Nesse encontro as crianças também elaboraram desenhos legendados sobre seus programas de TV favoritos. A partir dessa estratégia foi possível conversar com as crianças sobre desenhos animados, seriados e novelas de canais da TV a cabo e satélite, observando a correlação desses programas com outras mercadorias consumidas por elas, tais como revistas, pôsteres, CDs, DVDs, vestuário, calçados, material escolar, figurinhas e brinquedos. As crianças também tornaram a falar sobre a escolha dos nomes fictícios da pesquisa, já que a maioria deles referia-se às personagens e aos ídolos/celebridades dos seus programas de TV favoritos.

No encontro seguinte apresentei às crianças o livro de história intitulado “No tempo em que a televisão mandava no Carlinhos...”, de Ruth Rocha. O tema central do livro versa sobre o consumo alimentício e os anúncios comerciais da televisão. O protagonista da história é um menino chamado Carlinhos que consome tudo o que vê nas propagandas da TV. Assim ele vai engordando e recebe uma série de apelidos dos amigos. Ao assistir o anúncio de uma dieta Carlinhos decide realizá-la e adquire o produto que garante a perda imediata de peso. Esse fato desencadeia reflexões sobre publicidade, consumo e infância entre os personagens da história.



Figura 25: Livro infantil “No tempo em que a televisão mandava no Carlinhos...” Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Ao finalizar a narrativa da história, conversei com as crianças sobre seus pontos de vista em relação ao livro. No decorrer da conversa, as crianças falaram a respeito de diversas propagandas, qualificando algumas delas como “legais” e “divertidas”. Importa ressaltar que algumas crianças colocaram em questão as mensagens construídas pelas propagandas, enquanto outras expressaram o desejo em adquirir os brinquedos e celulares anunciados por elas. Durante as conversas sobre a história, as meninas se mostraram afeitas aos padrões estéticos focalizados nas propagandas de roupas, cosméticos e maquiagens. Temas como alimentação, obesidade e emagrecimento também emergiram durante as conversas, possibilitando conhecer os alimentos preferidos pelas crianças e aqueles ofertados na cantina da escola.

No último encontro da pesquisa apresentei às crianças uma história em quadrinhos construída para os fins da pesquisa, intitulada “A nova sandália e o tênis mais novo ainda!”. A história focaliza o desejo de uma menina em adquirir um calçado anunciado como último lançamento na televisão. Com essa história busquei explorar junto às crianças o processo de renovação constante das demandas de consumo, estimulado pelas construções simbólicas da publicidade. A inserção intencional de elementos na história, como o uso do calçado por várias meninas na escola e a associação de um brinde ao produto, também permitiu problematizar, na conversa com as crianças, o papel dos grupos de referência em relação aos desejos e escolhas de consumo.

Após distribuir cópias impressas da história, conversei com as crianças nos grupos a partir das seguintes indagações:

- ✓ O que achaste da história? Já vivenciaste alguma situação parecida?
- ✓ Na tua opinião, o que levou as gurias que aparecem na história a usarem os mesmos calçados?
- ✓ Na tua opinião, o que levou a personagem a comprar a sandália mais cara?
- ✓ E tu, o que consideras importante quando tens que decidir sobre a compra de um produto? Se estivesses no lugar da personagem da história, o que farias?

A nova sandália e o tênis mais novo ainda!



Figura 26: História em quadrinhos “A nova sandália e o tênis mais novo ainda!”.
Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Além de participarem da conversa, a maioria das crianças se mostrou receptiva à proposta de escrever sobre as perguntas propostas pela pesquisadora acerca da história. Nesse encontro, as crianças expressaram suas impressões sobre a atitude da protagonista, mencionando os imperativos da moda e o apego a algumas marcas de calçados. O endosso de brindes e a associação de figuras midiáticas aos produtos também foram comentados pelas

crianças como motivos definidores de suas escolhas de consumo. Em relação aos grupos de referência, as crianças expressaram a importância de se diferenciarem dos amigos, embora a observação de suas interações aponte que elas compartilham escolhas e práticas de consumo.

3.4 ESTRATÉGIAS DE ANÁLISE DAS NARRATIVAS DAS CRIANÇAS

Nas primeiras aproximações com o material empírico, composto por transcrições de conversas, produções escritas, colagens, desenhos, fotografias e registros das interações das crianças, busquei organizá-lo em arquivos, identificando recorrências, regularidades e relações de sentido que remetessem às questões de pesquisa. Ao mesmo tempo, esse contato inicial com as produções narrativas provocou inquietações e desassossegos: como “olhar” para o material da pesquisa para pensar sobre o fenômeno do consumo e a produção das infâncias contemporâneas?

No enfrentamento dessa interrogação percebi que as possibilidades de análise não se separavam dos aportes teóricos assumidos na pesquisa. Sendo assim, o que me move não é a busca por certezas ou verdades absolutas sobre as crianças. Não procuro algo a ser decifrado ou revelado sobre as crianças, pois entendo que suas narrativas estão conectadas a diversas práticas sociais em operação na contemporaneidade. Nessa direção, Guizzo e Felipe (2004) destacam que o fato de ouvir as crianças, colocando-as como sujeitos privilegiados de nossas pesquisas, não fará com que nos aproximemos de uma verdade natural e absoluta sobre elas. “Sendo assim, as falas das crianças devem ser examinadas como quaisquer outros textos culturais, isto é, visibilizando de que forma determinados mecanismos e práticas são mobilizados para produzi-los” (2004, p.10).

Partindo desses entendimentos, busquei analisar as falas das crianças não como evidências em si mesmas, ou como expressões de falantes singulares, pois compreendo que suas narrativas são produzidas e recriadas pela participação dos sujeitos infantis em redes de comunicação que formam o gigantesco e agitado conjunto de histórias que é a cultura (LARROSA, 2008). Por esse viés, a estratégia de análise consistiu em relacionar as produções das crianças às redes de significado que as tornaram possíveis, rastreando condições históricas, códigos socioculturais, mecanismos e práticas implicados na constituição das experiências das crianças e das formas de consumo contemporâneas. Essa estratégia de

análise se interliga às proposições de Bauman (2008b, p.17), ao destacar uma das tarefas primordiais da sociologia: “seguir a pista dos vínculos que conectam o destino individual às formas e aos meios pelos quais a sociedade como um todo opera”.

O movimento analítico empreendido levou à identificação de unidades analíticas que encaminham a construção de três focos investigativos, que versam sobre as disposições das crianças em comprar, querer e desejar; a produção dos corpos infantis em articulação com a mídia e o consumo; as repercussões das práticas de consumo no espaço da escola.

Importa ainda salientar que a opção por privilegiar esses focos de análise se articula aos referenciais teóricos assumidos na trajetória da pesquisa, os quais possibilitaram uma determinada compreensão do mundo e, portanto, suscitaram leituras sobre as temáticas da investigação que não são as únicas possíveis, nem oferecem parâmetros universais e definitivos para o estudo das infâncias. Mas, ainda que essas análises sejam localizadas e circunstanciais, acredito que elas podem contribuir com a produção de outros sentidos e práticas, que desestabilizem as formas instituídas de pensar as infâncias e seus modos de educação na atualidade.

Artigo 1

Comprar, querer e desejar...

Problematizando as narrativas de crianças dos Anos Iniciais sobre consumo

ARTIGO 1

COMPRAR, QUERER E DESEJAR... PROBLEMATIZANDO AS NARRATIVAS DE CRIANÇAS DOS ANOS INICIAIS SOBRE CONSUMO

Submetido à revista *Perspectiva da UFSC*

Resumo:

Neste artigo abordo os entendimentos e as experiências de infância como construções históricas, sociais e culturais, sujeitas às mudanças que caracterizam as sociedades. Na pesquisa apresentada estabeleço conexões entre os Estudos da Infância, a Educação Ambiental e as proposições do sociólogo Zygmunt Bauman em seu exame sobre a centralidade assumida pelo consumo na organização da vida social. Nessa direção, volto meu olhar para o advento do consumismo e as configurações de infância na contemporaneidade, analisando as narrativas de um grupo de crianças sobre consumo. Nas experiências narradas destaca-se a relação entre consumo e preservação ambiental, a penetrabilidade do ato da compra no cotidiano infantil e a atribuição de sentidos aos objetos e práticas de consumo para além de sua funcionalidade material.

Palavras-chave: infâncias; consumismo; narrativas.

BUY, WANT AND DERISE... DISCUSSING ELEMENTARY SCHOOL CHILDREN'S NARRATIVES ON CONSUMPTION

Abstract:

This article discusses the understandings and experiences of childhood as historical, social and cultural constructions, subject to the changes characterizing societies. Connections are established between Childhood Studies, Environmental Education and the propositions of the sociologist Zygmunt Bauman in his examination of the centrality assumed by consumerism in the organization of social life. Therefore, the gaze is turned to the advent of consumerism and childhood settings in contemporary society by analyzing the narratives of a group of elementary school children on consumption. In the narrated experiences, noteworthy are the relationship between consumption and environmental preservation, the pervasiveness of the

purchase act in children's daily life as well as the attribution of meanings to objects and consumption practices beyond the material functionality.

Keywords: childhood; consumerism; narratives.

COMPRAR, QUERER Y DESEAR... PROBLEMATIZANDO LAS NARRATIVAS DE NIÑOS DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA ACERCA DEL CONSUMO

Resumen:

Este artículo analiza las concepciones y experiencias de la infancia como construcciones históricas, sociales y culturales, sujetas a los cambios que caracterizan a las sociedades. En esta investigación, se establecen conexiones entre los estudios sobre la infancia, la educación ambiental y las proposiciones del sociólogo Zygmunt Bauman en su análisis de la importancia asumida por el consumismo en la organización de la vida social. Por lo tanto, la mirada se dirige a la llegada del consumismo y las configuraciones de la infancia en la sociedad contemporánea por el análisis de los relatos de un grupo de niños de escuela primaria acerca del consumo. En las experiencias narradas, son de destacar la relación entre el consumo y la conservación del medio ambiente, la omnipresencia del acto de compra en la vida cotidiana de los niños, así como la atribución de significados a los objetos y prácticas de consumo más allá de la funcionalidad del material.

Palabras claves: infancias; consumismo; narrativas.

APONTAMENTOS INTRODUTÓRIOS

Neste artigo, abordo os entendimentos e as experiências de infância como construções históricas, sociais e culturais, sujeitas às mudanças que caracterizam as sociedades. Sob esse viés, problematizo a imagem de infância universal e atemporal, amparada pelo pressuposto de que as identidades infantis são moldadas por traços biológicos invariáveis e estáveis. Assim, na esteira das reflexões de estudiosos que examinam as infâncias numa perspectiva de análise não-essencialista, questiono a existência de referentes naturais, fixos ou inalteráveis que determinem o ser criança (NARODOWSKI, 1999, 2001; BUJES, 2000, 2002; DORNELLES,

2005; BUCKINGHAM, 2007). Sob esse viés, compreendo que os significados de infância são variáveis e estão em permanente mudança, pois são construídos e sustentados no contexto de sistemas compartilhados de significação, produzidos em condições históricas e culturais localizadas e específicas. Por estarem atreladas às práticas sociais, as noções de infância configuram formas de tratar e educar as crianças, forjando suas experiências concretas de vida e produzindo seus modos de ser.

Nessa direção, volto meu olhar para as configurações de infância na contemporaneidade, analisando-as em correlação ao advento do consumismo. Como estratégia, analiso as narrativas de um grupo de crianças do Ensino Fundamental sobre consumo, produzidas em encontros realizados em uma escola da rede pública do município do Rio Grande/RS. Na pesquisa estabeleço conexões entre os Estudos da Infância, a Educação Ambiental e as proposições do sociólogo Zygmunt Bauman em seu exame sobre a centralidade assumida pelo consumo na organização da vida social.

Na próxima seção, teço relações entre infâncias, consumo e Educação Ambiental, demarcando alguns entendimentos acerca dessas temáticas que se articulam à pesquisa. Em seguida, apresento a contextualização deste estudo, situando a abordagem metodológica que subsidiou sua realização e problematizando a escolha de privilegiar as narrativas de crianças como material empírico. Na sequência, analiso as narrativas das crianças sobre consumo, nas quais se destacam a relação entre consumo e preservação ambiental, a penetrabilidade do ato da compra no cotidiano infantil e a atribuição de sentidos, aos objetos e práticas de consumo, para além de sua funcionalidade material.

TECENDO RELAÇÕES ENTRE INFÂNCIAS, CONSUMO E EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Ao enfatizar a construção dos significados de infância, e suas articulações com as práticas de cuidado, assistência e educação que permitem intervir sobre a vida de meninos e meninas desde a mais tenra idade, forjando suas condutas e identidades, busco examinar as formas de conceber as crianças como efeito da conjunção de fatores sociais e discursivos inter-relacionados (BUCKINGHAM, 2007). Nessa perspectiva, compreendo que os modos de ser e viver das crianças podem assumir muitas faces, variando conforme a época, o lugar, os grupos sociais, as relações intergeracionais, os pertencimentos de gênero e etnia, dentre outros aspectos.

Seguindo essa linha de argumentação, é possível afirmar que, nas sociedades atuais, múltiplos discursos, instâncias e artefatos culturais incidem na construção das infâncias, tais como os saberes pedagógicos, as práticas institucionais, as crenças religiosas, as políticas públicas, os movimentos sociais, as expressões artísticas, a mídia, a publicidade, a literatura, os brinquedos, etc. No contexto dessa multiplicidade de atravessamentos que caracterizam a Contemporaneidade, o consumo irrompe com intensidade e passa a operar como elemento definidor da vida em sociedade.

Examinar a singularidade atribuída ao consumo na atualidade, e seus efeitos na vida das crianças, implica considerar as alterações históricas nas formas de consumir. Isso porque, enquanto meio de assegurar a satisfação de necessidades elementares dos seres humanos, o consumo pode ser visto como um aspecto inerente à manutenção da vida. Dessa maneira, pode-se dizer que todos nós somos e sempre fomos consumidores. Entretanto, conforme sinaliza Bauman, o consumidor numa sociedade organizada em torno do consumo, “é uma criatura acentuadamente diferente dos consumidores de quaisquer outras sociedades até aqui” (BAUMAN, 1999b, p. 88). Para compreender o que torna o consumidor contemporâneo uma figura tão peculiar, é preciso atentar para o advento do consumismo.

Conforme Bauman (2008), o consumismo chega quando o consumo assume um papel-chave nos processos de identificação e integração social, transformando a capacidade individual de querer, desejar e almejar numa força que coloca a sociedade atual em movimento e a mantém em curso como uma forma específica de convívio humano. “Acima de tudo, o consumismo tem o significado de transformar seres humanos em consumidores e rebaixar todos os outros aspectos a um plano inferior, secundário e derivado” (BAUMAN, 2011, p. 83).

A fim de abordar os diferentes significados que os bens materiais e as formas de consumo adquirem ao longo do tempo, enquanto mediadoras das relações entre os sujeitos, Bauman (2008) situa-as no contexto de suas análises acerca dos dois arranjos societários que tomam forma no decurso da Modernidade²⁹ designados por ele, respectivamente, como “sociedade de produtores” e “sociedade de consumidores. Sob essa perspectiva, o referido autor destaca um aspecto que se torna crucial para o entendimento da distinção entre consumo

²⁹ Na obra intitulada “Modernidade e ambivalência”, Bauman (1999b) esclarece que compreende a Modernidade como um período histórico que teve início na Europa Ocidental, no século XVII, com profundas transformações socioestruturais e intelectuais, atingindo sua maturidade primeiramente como projeto cultural, com o avanço do Iluminismo, e depois como forma de vida consumada, com o desenvolvimento da sociedade industrial.

e consumismo e, portanto, para a organização da vida em sociedade no cenário contemporâneo: a mudança de ênfase da “ética do trabalho” para a “estética do consumo” (BAUMAN, 2005).

De acordo com as análises de Bauman (1999a; 2001; 2005), a sociedade de produtores foi marcada por condições como a expansão populacional e o incremento da produção, alavancada pelo processo de industrialização. Esse modelo societário, que viu nascer a indústria e vigorou na etapa “sólida” da Modernidade, concentrava-se na administração dos corpos, adaptando-os ao chão da fábrica e ao campo de batalha. A adequação às rotinas monótonas e às regras compartilhadas, bem como a aceitação resignada à ética do trabalho, eram, assim, as principais condutas a serem internalizadas e aprimoradas pelos membros dessa sociedade, os quais eram interpelados, acima de tudo, como produtores e soldados.

Ao discorrer sobre as condições que elevaram o trabalho ao posto de principal valor na sociedade de produtores, Bauman (2001) destaca que a ética do trabalho, isto é, a proclamação da virtude do trabalho pelo trabalho e a elevação de seu significado como a mais importante ferramenta de identificação social entre os indivíduos, pautava-se pelo preceito de adiamento da satisfação, de necessidades, desejos e experiências agradáveis. Valorizar o longo prazo, e não o desfrute imediato de prazeres, fazia sentido num mundo comprometido com a busca por segurança e estabilidade, em seu esforço para evocar disciplina e conformidade.

A passagem da sociedade de produtores para a de consumidores, ou o passo que vai da modernidade sólida à modernidade líquida, implica profundas alterações na condução das estratégias de vida e das formas de sociabilidade, pois é a capacidade de consumir que passa a coordená-las. Assim, opera-se o deslocamento da ética do trabalho para a estética do consumo, uma vez que a imbricação entre a vida e o mercado, as reconfigurações espaço-temporais, os avanços tecnológicos e a intensificação das possibilidades de consumo depreciam o longo prazo, instituindo o princípio de satisfação imediata. “Se a ética do trabalho pressiona por uma extensão indefinida do adiamento, a estética do consumo pressiona por sua abolição” (BAUMAN, 2001, p.182). A estética do consumo articula-se, assim, ao modo de vida consumista, que valoriza não a obrigação e o dever, mas as sensações desconhecidas e sedutoras, a fruição de prazeres e o deleite momentâneo de desejos que se renovam continuamente. Nas palavras de Bauman,

[...] é a estética e não a ética o elemento integrador na nova comunidade de consumidores, ele que mantém o curso dessa sociedade e, de tempos em tempos,

resgata-a de sua crise. Se a ética marcava valor supremo ao trabalho bem realizado, a estética premia as mais intensas experiências. O cumprimento do dever tinha sua lógica interna que dependia do tempo e, por isso, estruturava-o, além de outorgar uma orientação, conferir sentido a noções como acumulação gradual ou demora nas satisfações. Agora é diferente, já não existem razões para postergar a busca de novas experiências (BAUMAN, 2005, p. 55-56, tradução minha).

As análises de Bauman sobre o advento do consumismo e a ênfase atribuída à estética do consumo nos processos de integração e reprodução social oferecem um importante ponto de partida para pensarmos sobre a constituição das infâncias no tempo que vivemos. É num mundo em que o consumo estabelece parâmetros para os modos de ser e viver, moldando escolhas e condutas individuais, que as crianças nascem e são educadas neste início de século. Em uma instigante reflexão sobre a vida líquida (BAUMAN, 2007), isto é, a vida conduzida no ambiente da sociedade líquido-moderna de consumidores, o referido autor sinaliza as inextricáveis articulações entre cultura infantil e consumo, enfatizando que, num ambiente social centrado em buscas consumistas e em empreendimentos individualistas, o fascínio pelas mercadorias e o impulso compulsivo e vicioso de comprar tornam-se as principais virtudes a serem promovidas e cultivadas nas crianças desde seu nascimento.

As “crianças do consumo”, terminologia atribuída por Linn (2006) às gerações atuais, iniciam suas vidas como alvos privilegiados do *marketing* e da propaganda. Como sugerem as reflexões dessa autora, que examina o fenômeno do consumismo infantil no contexto estadunidense, a relevância assumida pelas mídias eletrônicas no cotidiano das crianças de diferentes meios socioculturais implica o estabelecimento de vínculos estreitos entre formas de consumo simbólico e material, promovendo, assim, uma potente associação entre o entretenimento e o comércio. Por meio de acordos financeiros e licenciamentos, as produções midiáticas corporificam uma infinidade de produtos e serviços identificados pela imagem ou marca de personagens familiares às crianças. Ademais, o acesso às mídias potencializa a exposição das crianças a apelos comerciais, veiculados reiteradamente em canais de televisão, estações de rádio e *sites* da internet, os quais disponibilizam desenhos animados, músicas, vídeos e jogos, anunciando produtos de seus patrocinadores.

As análises de Linn (2006) chamam atenção não apenas porque advertem sobre o crescimento descomunal do mercado de produtos infantis e do *marketing* segmentado, sustentado pela profusão de mídias eletrônicas, mas, sobretudo, porque explicitam que as ações de *marketing* direcionadas às crianças promovem valores e visões de mundo orientadas pela lógica consumista, afetando de forma indelével a formação dos sujeitos infantis. Essa

constatação é reforçada pelo estudo de Schor (2009), que qualifica as crianças contemporâneas como “nascidas para comprar”.

Em seu estudo sobre a emergência das crianças como foco privilegiado da cultura do consumo, Schor (2009) destaca a penetrabilidade do mercado e do *marketing* nas atividades e instituições vinculadas às crianças, condição que provoca profundas alterações nas experiências de infância. Ao discorrer sobre o fenômeno que denomina como “comercialização da infância”, a autora destaca que as gerações mais jovens emergiram, contemporaneamente, “como as gerações mais materialistas, mais orientadas por marca e mais envolvidas pelo consumo em nossa história” (SCHOR, 2009, p. 6). As pesquisas desenvolvidas por Linn (2006) e Schor (2009) evidenciam que o mundo infantil é cada vez mais construído e regulado pelo consumo. Essas constatações se coadunam com as análises sociológicas desenvolvidas por Bauman (2001; 2005; 2011) sobre a estética do consumo e o advento do consumismo, fenômenos que elevam o consumo à condição de força motriz da vida em sociedade.

Diante desse quadro, as articulações entre as temáticas infâncias e consumo assumem relevância no âmbito da educação em geral, e da Educação Ambiental em particular, por suscitarem o debate acerca dos modos de ser criança que se engendram num mundo globalizado, marcado, dentre outros aspectos, pela proeminência dos processos socioculturais de aquisição, uso e fruição de mercadorias materiais e simbólicas, isto é, das práticas de consumo (CANCLINI, 2005). Tal debate interessa à Educação Ambiental, à medida que possibilita refletir acerca das condições de existência e formas de sociabilidade que se edificam no cenário contemporâneo e sobre as complexas configurações de ordem social, política, cultural, econômica e ecológica que o caracterizam (REIGOTA, 2002).

Entretanto, ao destacar a importância do consumo para os estudos da infância e da Educação Ambiental, não tenho a pretensão de empreender análises de cunho moralista ou acusatório, as quais acabam por restringir a compreensão do fenômeno do consumo a motivações e condutas associadas a gastos desnecessários e desmedidos ou a aquisições supérfluas e de caráter meramente ostensivo. Também não tenho a intenção de focar as crianças como reféns ou consumidores passivos diante das forças irrefreáveis do mercado e da mídia, embora isso não signifique desconsiderar a relevância da crítica ao consumismo para a Educação Ambiental, enquanto reflexão acerca das interações dos sujeitos com o mundo material e da urgência de sua adequação a níveis ecologicamente sustentáveis.

Sendo assim, a compreensão do consumo como atributo da sociedade (BAUMAN, 2008) e as abordagens culturais, que atentam para as funções simbólicas e para os sentidos de identificação construídos pelos grupos sociais em suas relações com os objetos e práticas de consumo (MCCRACKEN, 2003; ROCHA, 2006; BARBOSA e CAMPBELL, 2006; DOUGLAS e ISHERWOOD, 2009), ancoram a perspectiva analítica assumida neste trabalho. Acredito que a atenção às narrativas das crianças sobre consumo pode criar possibilidades de problematização acerca de aspectos decisivos da cultura e da vida em sociedade, que incidem na construção das experiências de infância na atualidade.

CONTEXTUALIZAÇÃO DO ESTUDO

A pesquisa contou com a participação de um grupo de crianças³⁰, meninos e meninas da faixa etária de oito a doze anos, estudantes, dos 3º e 4º anos do Ensino Fundamental de uma escola da rede pública do município do Rio Grande/RS. Importa salientar que a escolha em privilegiar a participação das crianças não se deu ao acaso, mas no contexto de um caminho investigativo pautado pela reflexão acerca das implicações da pesquisa acadêmica e científica na construção e ressignificação dos sentidos correntes de infância.

Desse modo, as opções metodológicas delinearão-se a partir do questionamento das perspectivas adultocêntrica e normativa, que assumem a primazia nos estudos da infância (CASTRO, 2001; BUJES, 2002). Tais perspectivas delimitam possibilidades de perceber as crianças segundo os critérios de uma racionalidade científica alicerçada na visão linear e evolutiva do tempo de vida, identificando “a criança” como um “não adulto”, um ser incompleto ou em vias de tornar-se adulto. Assim, as diferenças que as crianças apresentam em relação aos adultos, suas formas de ser e apreender o mundo, passam a ser interpretadas como faltas a serem superadas e como fenômenos dotados de uma generalidade abstraída de especificidades contextuais.

Todavia, ao demarcar o afastamento das perspectivas hegemônicas que caracterizam os estudos da infância, e que impedem o posicionamento das crianças por suas experiências e culturas, não pretendo sustentar uma noção de infância autônoma e desvinculada dos demais

³⁰ Ao todo, noventa e cinco crianças participaram dos encontros da pesquisa. A participação das crianças foi autorizada e formalizada mediante a entrega de um folheto explicativo, acompanhado de um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, que informava a direção da escola, professoras e familiares das crianças sobre os procedimentos da pesquisa.

grupos geracionais (DELGADO e MÜLLER, 2008). Nesse sentido, não compreendo que as crianças sejam proprietárias das narrativas que enunciam, tampouco creio que os significados compartilhados nos encontros da pesquisa sejam exclusivos de um grupo de sujeitos. Essa compreensão, de que os ditos das crianças não constituem evidências em si mesmas, mas se conectam ao intercâmbio de significados no contexto de circunstâncias históricas e sociais, articula-se à abordagem metodológica que subsidiou o desenvolvimento desta pesquisa: a “investigação narrativa”.

De acordo com Connelly e Clandinin (1995), a investigação narrativa consiste no estudo da forma como os seres humanos experimentam o mundo, por meio da construção e reconstrução de histórias pessoais e coletivas. A investigação narrativa apoia-se no entendimento de que os vínculos narrativos que operam na constituição identitária dos sujeitos são produzidos no interior da cultura, território em que se elaboram, interpretam e medeiam histórias. Esse repertório simbólico compartilhado possibilita a construção de sentidos acerca do que somos e do que nos acontece, forjando nossas maneiras de compreender o mundo e de com ele relacionarmos-nos (LARROSA, 1998; 2008).

Nessa direção, Larrosa (2008) destaca que a narrativa, enquanto modalidade discursiva, não seria o lugar de irrupção da experiência de si, a revelação de uma interioridade privada ou um meio neutro que expresse a articulação temporal do que se viveu. Conforme o autor, o que os sujeitos enunciam sobre si mesmos articula-se às operações de narração, isto é, aos processos de contar, ouvir e contrapor histórias que se constroem na interdependência entre narrativas, no diálogo entre textos. Isso porque “cada pessoa se encontra já imersa em estruturas narrativas que lhe pré-existem e em função das quais constrói e organiza de um modo particular sua experiência, impõe-lhe um significado” (p. 70).

Durante os encontros da pesquisa, realizados numa escola da rede pública do município do Rio Grande/RS ao longo do segundo semestre letivo de 2010, com periodicidade semanal, a principal estratégia empregada para a produção de narrativas foi a conversa com as crianças, conjugada com a construção de autorretratos, a leitura de livros infantis e de histórias em quadrinhos, a elaboração de produções escritas, a realização de um questionário individual e de registros fotográficos. Cada participante escolheu um nome fictício para figurar na pesquisa, procedimento que assegura o anonimato das crianças no processo de análise do material empírico. A conjugação dessas diversas estratégias propiciou o diálogo entre pesquisadora e crianças, assim como entre elas próprias, possibilitando a

composição de narrativas sobre as experiências infantis em correlação com os sentidos e práticas acionados pelo consumo na contemporaneidade.

No processo de análise não busco algo a ser decifrado ou revelado sobre as crianças, pois entendo que as narrativas que compõem o material empírico são produzidas pela participação dos sujeitos infantis em redes de comunicação que formam o gigantesco e agitado conjunto de histórias, que é a cultura (LARROSA, 2008). Nesse sentido, o movimento analítico empreendido consistiu-se em identificar recorrências, regularidades e relações de sentido entre o material empírico, rastreando condições históricas, códigos socioculturais, mecanismos e práticas que possibilitam a elaboração de certas narrativas sobre o ser criança e as práticas de consumo em nossa época.

PROBLEMATIZANDO AS NARRATIVAS DAS CRIANÇAS SOBRE CONSUMO

Os primeiros encontros com as crianças na escola foram conduzidos a partir de um vídeo³¹ que abordava o objetivo e os procedimentos a serem adotados no desenvolvimento da pesquisa. Após transmitir o vídeo, busquei dialogar com as crianças, explicando-lhes que, durante minhas visitas à escola, realizaríamos algumas atividades e conversaríamos a respeito de diversas formas de consumo. A fim de identificar os significados atribuídos pelas crianças à temática da pesquisa, questionei-as sobre o que entendiam por “consumo” e “consumir”. Ao reportar-me a esses encontros iniciais, resalto que os principais significados atribuídos pelas crianças ao consumo enfatizavam aspectos elementares à sobrevivência biológica, como a ingestão de líquidos e alimentos. Também em relação às compreensões de consumo expressas pelas crianças em nossas primeiras conversas, destacavam-se questões vinculadas à preservação ambiental, como o dispêndio de água e energia elétrica e o tratamento de resíduos sólidos, com ênfase na reciclagem de lixo. É o que expressam as narrativas transcritas abaixo:

Pesquisadora: *Para vocês o que é consumo, o que significa consumir?*

Cristiano Ronaldo (9 anos): *Eu acho que é consumo de água, tem também consumo de energia elétrica...*

Pesquisadora: *Sim, mas e o que mais vocês consomem?*

Demi Lovato (9 anos): *A água, a água que nós consumimos.*

³¹ O vídeo em questão foi produzido para os fins da pesquisa, com a intenção de comunicar às crianças os objetivos e a temática do estudo. Além disso, o vídeo permitiu colocar as crianças a par das atividades que seriam desenvolvidas no decorrer da investigação. Com isso, as crianças puderam optar por participar ou não da pesquisa, dispondo de informações e esclarecimentos sobre o seu desenvolvimento no espaço da escolar.

Robinho (10 anos): *É, tem que economizar...*

Demi Lovato (9 anos): *Tem que economizar a água na hora de tomar banho, escovar os dentes, essas coisas...*

Nilmar (10 anos): *É e tem que botar o lixo na reciclagem.*

Cristiano Ronaldo (9 anos): *Tem que cuidar do planeta.*

Miley (10 anos): *Eu acho que consumo é comida, comer, beber...*

Ao analisar as condições de produção das narrativas das crianças constato seus vínculos com as formas de abordagem sobre meio ambiente e consumo que circulam nos currículos escolares, sobretudo no contexto das aulas de Ciências e das práticas de Educação Ambiental vigentes na escola que constituiu o cenário de realização desta pesquisa. Tal assertiva se apoia na observação de que, por diversas vezes, as crianças mencionavam atividades escolares, tais como um painel exposto numa das salas de aula, sob o título “*Cuidados com o Planeta Terra*”, e expunham conteúdos dos livros didáticos de Ciências e de seus próprios cadernos, com o intuito de justificar e legitimar suas compreensões sobre consumo. Portanto, analisar o teor das falas das crianças e a recorrência do que foi dito inicialmente sobre consumo leva a considerar que as narrativas são construídas e mediadas no interior de práticas sociais e institucionalizadas, coativas e normativas, que sancionam e regulam os repertórios linguísticos, constituindo formas específicas de narração (LARROSA, 2008).

Contudo, ainda que se identifiquem continuidades entre as narrativas das crianças e as propostas educativas desenvolvidas na escola por elas frequentada, é importante enfatizar que as abordagens preservacionistas sobre meio ambiente e a discussão do consumo restrita às necessidades vitais e ações pontuais não são exclusivas da instituição educativa em questão. Isso porque os saberes e as experiências corporificados nos currículos escolares vinculam-se a outros repertórios semânticos constituídos na cultura e às formas circunstanciais de organização da sociedade e da educação (MOREIRA e SILVA, 2008), tais como os agenciamentos legais, os discursos científicos, as demandas relacionadas ao mundo do trabalho e as concernentes aos movimentos sociais, as interpelações midiáticas, dentre outros saberes e práticas que atravessam o tecido social. Sendo assim, ao tratar de temas como meio ambiente e consumo a partir de um viés que prioriza as ações individuais, orientadas pela construção de conhecimentos advindos das ciências naturais, os currículos escolares articulam-se ao sistema de representações das relações entre ambiente e sociedade em operação no contexto contemporâneo.

Ainda que considere a pertinência das práticas educativas que intencionam a mudança

de comportamentos diante dos aspectos físicos do ambiente, entendo que a problematização acerca das práticas de consumo realizadas no contexto das propostas de Educação Ambiental não devem se restringir a tal forma de abordagem, que incorre na simplificação do fenômeno do consumo a dimensões materiais e utilitárias. Essa abordagem tem sido alvo de críticas por parte de estudiosos que empreendem análises sobre consumo em suas interfaces com a Educação Ambiental (PORTILHO, 2004; SAMPAIO, 2005; WORTMANN, RIPOLL e POSSAMAI, 2012), tendo em vista que, a partir desta, são ignoradas as funções simbólicas que o consumo adquire nas relações sociais, associando-o a condutas irracionais e predatórias, consideradas nocivas ao ambiente. Além disso, como destaca Rocha (2009), o entendimento do consumo contemporâneo como algo inscrito num plano puramente biológico, natural e universal assenta-se numa visão determinista de algo que pertence a uma dimensão totalmente diversa, como se existisse uma continuidade entre consumir oxigênio ou alimento e escolher marcas de carros, estilos de roupas ou modelos de telefones celulares, por exemplo.

Mas, se as narrativas das crianças construídas nos primeiros encontros da pesquisa associavam o consumo à satisfação de necessidades vitais e à preservação ambiental, no transcorrer de nossas conversas, alguns deslocamentos foram sendo engendrados, possibilitando a construção de outros relatos e histórias, que se articulam ao fenômeno do consumismo contemporâneo. Ao problematizar, com as crianças, a ideia de consumo de uma perspectiva sociocultural, que abarca múltiplas práticas de aquisição material e fruição simbólica, motivadas não apenas por necessidades, mas por vontades, desejos e por sentidos compartilhados na vida coletiva, as compreensões acerca do consumo ampliaram-se, o que pode ser identificado no diálogo a seguir:

Pesquisadora: *Além de comida, o que mais vocês consomem?*

Selena Gomez (9 anos): *Que a gente compra?*

Pesquisadora: *É, o que vocês compram, o que vocês assistem na televisão, as músicas que vocês ouvem e mais gostam, os brinquedos que vocês têm, as coisas que vocês colecionam, como aquelas figurinhas que vocês me mostraram, as revistas que vocês leem. Porque quando nós conversamos sobre todas essas coisas nós estamos falando de consumo, de consumir, entenderam?*

Ronaldinho gaúcho (8 anos): *Ah, entendi, tu queres saber sobre as coisas, assim, que a gente compra, que a gente vê, as coisas que a gente tem, que quer ganhar...*

Pesquisadora: *Isso mesmo, eu quero conversar com vocês sobre tudo isso.*

Ben 10 (8 anos): *E assim tu vais descobrir umas informações sobre nós?*

Pesquisadora: *Vou, vou sim, para poder estudar sobre as crianças desta escola e o consumo.*

Esse diálogo explicita que as redes de comunicação constituídas na trajetória da pesquisa criaram outras condições para a problematização acerca das práticas de consumo, desestabilizando os registros narrativos estabelecidos nas abordagens escolares. Isso leva a considerar a impossibilidade de neutralidade no processo de pesquisa, pois as situações de interlocução entre pesquisadora e crianças, assim como as estratégias empregadas para a produção do material empírico, envolveram a negociação e a modificação de sentidos.

Sendo assim, no seguimento da pesquisa, as compreensões das crianças sobre consumo ampliaram-se por meio da proposição de algumas estratégias, tais como a discussão conduzida a partir da leitura de livros infantis e de histórias em quadrinhos. A partir de então, a ideia de consumo associada às aquisições materiais e, sobretudo, à ação de comprar adquiriu proeminência, tornando-se recorrentes nas conversas, momentos em que as crianças descreviam objetos lúdicos e aparatos tecnológicos, como celulares, câmeras fotográficas digitais e computadores portáteis, que almejavam adquirir em datas festivas, como o Dia das Crianças e o Natal. Contudo, embora as crianças vinculassem alguns pedidos e desejos ao Dia das Crianças e à troca de presentes característica das comemorações de final de ano, o que chama atenção em suas narrativas é a trivialidade que o ato da compra adquire no cotidiano infantil. Ao afirmar isso, pretendo ressaltar que o comprar é narrado pelas crianças como uma atividade que permeia as interações familiares, os passeios, as opções de lazer e as vivências entre pares.

Nessa direção, destaco uma conversa conduzida a partir da produção de autorretratos, em que um menino se descreveu, mencionando que seu passeio preferido era “*ir nos camelôs, para comprar DVD de filme e CD de jogo de videogame*” (Goku, 8 anos). Conforme seu relato, a opção de frequentar o camelódromo da cidade suplantava, inclusive, o interesse por visitar a pracinha a convite de seus avós nos finais de semana. Os meninos que integravam o grupo em que essa conversa transcorreu também ressaltaram que realizavam compras no camelódromo com certa assiduidade, salientando que nesse espaço comercial “*as coisas são tri baratas*” (Justin Bieber, 8 anos) e que, por esse motivo, “*sempre dá para comprar alguma coisa, porque lá tem coisas até de um real*” (Robinho, 8 anos).

As narrativas desses meninos são representativas de muitas outras em que as crianças caracterizavam espaços de compra, tais como o camelódromo e os supermercados, como as opções de passeio mais realizadas na companhia de seus familiares aos finais de semana. Importa destacar que os supermercados citados pelas crianças consistem em grandes centros varejistas; alguns dispõem de restaurante, sorveteria e loja de eletroeletrônicos, permanecendo

abertos aos domingos e feriados. A mesma situação é observada em relação ao Centro de Comércio Informal, pois a maior parte das bancas de camelôs funcionam durante todos os dias da semana. Esses espaços comerciais, além de possibilitarem às crianças o acesso a bens e serviços, mantêm-nas atualizadas acerca do lançamento de mercadorias, tais como brinquedos e jogos. É o que sinaliza o diálogo transcrito a seguir, em que *Lilly* (8 anos) identifica o supermercado próximo a sua residência como o espaço que propiciou o contato com um novo modelo de boneca, sobre a qual afirma querer com veemência:

Lilly (8 anos): *Eu quero assim, uma boneca que eu gostei. Têm duas bonecas que eu gostei, uma que vem com mamadeira e outra que não. Só que a outra que não vem com mamadeira tem umas pintinhas no rosto e quando tu colocas ela no sol vem as pintinhas e se tu colocas na sombra ficam mais pintinhas.*

Pesquisadora: *Eu não conheço essa boneca. Como tu ficaste sabendo sobre ela?*

Lilly (8 anos): *Da boneca? No Guanabara.*

Pesquisadora: *Ah, foi no supermercado Guanabara?*

Lilly (8 anos): *É, a primeira coisa que eu vi. Eu queria tanto essa boneca, eu queria tanto, mas eu não sabia ainda, aí tá, eu comecei a querer, querer, querer, querer... Pedi para a minha mãe, aí a gente procurou, não achou e tem lá no Guanabara agora de novo. Vai ser terça que eu vou ganhar ela, eu vou ganhar!*

O que se torna significativo para as análises desenvolvidas neste trabalho, que focalizam as imbricações entre infâncias e consumo, é a constatação de que alguns espaços comerciais se configuram nas narrativas das crianças como lugares de referência, conhecidos e frequentados rotineiramente por elas e que promovem a associação entre compra, lazer e prazer. Esses territórios se articulam às experiências do grupo de crianças em questão, constituindo dinâmicas de sociabilidade orientadas pelo consumo e que parecem atender suas expectativas e interesses de modo bastante eficaz. Isso não significa que os espaços públicos convencionais de lazer e convívio infantil, tais como as praças, os clubes, os bairros, etc. não sejam mais frequentados pelas crianças ou que tenham perdido a importância de outrora, já que isso varia conforme os contextos e os grupos sociais. Portanto, o aspecto notório nas narrativas que compõem o *corpus* de análise desta pesquisa é que muito do que as crianças realizam em sua vida diária, inclusive em momentos de distração, diz respeito à atividade de ir às compras, ao envolvimento com mercadorias e às suas relações de consumo (SCHOR, 2009).

As narrativas das crianças também colocam em evidência a profusão de espaços e tempos de consumo na contemporaneidade e a expansão do mercado de consumo popular, condições que ampliam as possibilidades de acesso a bens e serviços a um maior contingente

de sujeitos, esmaecendo as fronteiras de classe e envolvendo todas as categorias de idade nas tramas do consumismo. Nesse sentido, espaços comerciais como o camelódromo garantem às crianças que não dispõem de renda própria, mas que podem arcar com pequenas despesas, o acesso à réplicas ou imitações de mercadorias, como DVDs de filmes, seriados e desenhos animados em voga na televisão e no cinema, CDs de jogos de *videogame*, brinquedos como a boneca *Barbie*, relógios e óculos focalizados em propagandas midiáticas. É o que explicitam as seguintes falas: “*Nos camelôs não tem o produto original, que dura mais que esses “paraguais”, mas lá é bem mais barato, eu tenho uma coleção de óculos Ray-Ban*” (Isabela, 10 anos); “*Eu tenho a camisa do Grêmio oficial, mas nos camelôs têm outras que não têm os detalhes, assim, da oficial, que eu acho que também é mais forte. Mas a dos camelôs é mais barata, né, tem um monte de gente que tem.*” (Victor, 9 anos). De acordo com Costa (2006), a imensa rede de comércio informal infiltrada nos meandros do tecido urbano expressa o caráter inescapável da interpelação ao consumo, vigente em nossa época, que possibilita a distribuição de “mercadorias simulacro”³² entre diferentes grupos sociais de crianças.

A penetrabilidade do ato da compra no cotidiano infantil, identificada na trajetória da pesquisa, não é um fato isolado, pois se articula a normas sociais e valores culturais instituídos em nossa época, pois o comprar consiste na principal atividade que mobiliza a economia e o modo de vida consumista. Conforme Bauman (2001), o desejo, entidade volátil e efêmera que conduz os consumidores à busca de satisfações por meio do consumo, tem a si mesmo como objeto constante e, por isso, está fadado a permanecer insaciável, qualquer que seja a quantidade de mercadorias (materiais ou imateriais) que marquem seu passado. Nesse sentido, o autor compara o engajamento dos sujeitos interpelados pela estética consumista a uma corrida, cuja linha de chegada se move de forma mais veloz que o mais rápido dos corredores. Essa maratona, uma vez iniciada, nunca chega ao fim, porque, no mundo dos consumidores, as possibilidades são infinitas e o volume de objetos sedutores à disposição jamais pode ser exaurido.

³² As “mercadorias simulacro”, citadas por Costa (2006), consistem em réplicas ou imitações de produtos associados a uma a marca que lhes conferem identidade. As “mercadorias simulacro” apresentam aparência similar aos produtos licenciados, embora se diferenciem destes em razão de sua procedência e qualidade, o que também permite sua aquisição em redes de comércio informal. A boneca *Barbie* é um exemplo ilustrativo desse processo, pois, além do artefato lúdico original, produzido e distribuído pela companhia de brinquedos *Mattel*, diversas versões da boneca podem ser encontradas em feiras e bancas de camelôs, por menos da metade do preço cobrado nas lojas pela boneca da marca licenciada. Isso permite que as crianças das camadas populares compartilhem as experiências de consumo que produzem as infâncias economicamente privilegiadas, o que não significa que as distinções entre as “mercadorias simulacro” e as “mercadorias originais” não sejam percebidas pelas crianças ou que não promovam hierarquias e exclusões nos círculos sociais.

O arquétipo dessa corrida particular em cada membro de uma sociedade de consumo está correndo (tudo numa sociedade de consumo é uma questão de escolha, exceto a compulsão da escolha – a compulsão que evolui até se tornar um vício e assim não é mais percebida como compulsão) é a atividade de comprar. Se “comprar” significa esquadrihar possibilidades, examinar, tocar, sentir, manusear os bens a mostra, comparando seus custos com o conteúdo da carteira [...] então vamos às compras tanto nas lojas quanto fora delas, vamos às compras na rua e em casa, no trabalho e no lazer, acordados e em sonhos. [...] O código em que nossa “política de vida” está escrito deriva da pragmática do comprar (BAUMAN, 2001, p. 87).

Também em relação à proeminência que o comprar assume nas narrativas das crianças, destaco as ocasiões em que conversamos a partir de um livro infantil³³, que aborda as escolhas de consumo e as relações familiares. Nesses encontros, diversas crianças ressaltaram que costumavam acompanhar os adultos da família até o supermercado ou ao centro comercial da cidade e que, em decorrência disso, realizavam compras de seu interesse. Nesse sentido, é relevante salientar que nas narrativas das crianças a expressão “*comprar qualquer coisa*” é constantemente reiterada, demarcando o ato de comprar como mais significativo do que a mercadoria a ser adquirida, a qual pode integrar uma lista infindável de itens que compõem o mercado de produtos infantis, tais como alimentos, doces, figurinhas, livros, DVDs, brinquedos, roupas, material escolar, etc. Isso pode ser exemplificado a partir da seguinte conversa:

Perla (9 anos): *Os meus pais são mais parecidos com os da Flávia [refere-se à personagem do livro infantil utilizado na pesquisa] porque eu sempre ganho alguma coisa quando eu vou no centro, nas lojas, no super...*

Pesquisadora: *E o que tu costumavas ganhar quando tu vais a esses lugares, o que tu gostas de comprar?*

Perla (9 anos): *Eu gosto de comprar um monte de coisa, kit de costura pra fazer roupa para as minhas bonecas, livrinhos, Barbie, Polly... Quando eu saio eu também gosto de comprar brinco, anel, pulseira, roupa. E eu gosto de comprar filme também, qualquer coisa...*

Pesquisadora: *Ah, tu gostas de comprar filmes?*

Perla (9 anos): *É, eu tenho toda a coleção dos filmes da Barbie, da Hello Kitty eu tenho dez, da Polly eu tenho três, das Princesas da Disney quatro e cinco de terror, imagina...! E, como eu já te falei, quando eu saio com o meu avô ele sempre me compra alguma coisa. Eu também gosto de comprar coisas de escrever, diário...*

Pesquisadora: *E tu costumavas ir ao supermercado com o teu avô e com os teus pais?*

Perla (9 anos): *Vou, o meu irmão pequeno também. Ele bota tudo dentro do carrinho. E eu peço iogurte, bala, pirulito, chiclete... E também quando eu vou no centro eu gosto de comprar roupa da Renner e da Marisa.*

Pesquisadora: *E tem alguma coisa que tu já pediste e não ganhaste?*

Perla: *Já, às vezes o meu pai diz umas coisas, mas me dá, e às vezes eu não ganho porque eu peço tudo, né?!*

³³ Trata-se do livro infantil intitulado “Eu preciso tanto”, de autoria de Shirley Souza.

“*Comprar alguma coisa*” e “*ganhar qualquer coisa*” são expressões que afirmam a celebração do ato da compra em si mesmo, como uma conduta que se inscreve no cotidiano das vivências infantis, dispensando o planejamento em longo prazo ou a antecipação de fins a serem perseguidos. O que buscam essas crianças em suas incursões pelos espaços de consumo, o que anseiam quando se engajam de forma tão eloquente na “corrida dos consumidores” em sua vida diária, se não se manterem em contínuo movimento, experimentando sensações desconhecidas e inesperadas que o encontro com objetos novos é capaz de proporcionar-lhes? Bauman (2011) emprega os termos “coleccionador de prazeres” e “coletor de sensações” para denotar essa condição existencial do consumidor contemporâneo; alguém que almeja não a posse, a apropriação ou o acúmulo de bens, mas seu consumo instantâneo, o que implica o uso imediato e a rápida substituição das mercadorias, em razão do volume e da intensidade de desejos sempre crescentes que conduzem a vida organizada e regulada pelo consumo (BAUMAN, 2008). Na visão de Costa (2010), essas condutas configuram novas formas de consumo que poderiam ser mais bem descritas como “comprismo”, o desejo de adquirir de tudo para, em seguida, descartar e substituir.

As narrativas produzidas na trajetória da pesquisa também remetem à análise sobre como operam e circulam os objetos de consumo nas relações sociais que se estabelecem entre as crianças no interior da escola. Nesse sentido, um aspecto recorrente é a afeição demonstrada por novidades e inovações, dentre as quais se destacam aparatos tecnológicos, como telefones celulares e computadores portáteis. Desse modo, durante os encontros da pesquisa, as crianças descreveram de forma vívida e detalhada essas mercadorias, embora nem sempre compreendessem a funcionalidade dos equipamentos eletrônicos que almejavam adquirir. Na ocasião em que Neymar (10 anos) mencionou que seria presenteado no Natal com um “*telefone de mexer na tela*”, indaguei-o sobre a diferença entre esse modelo de celular e os outros, a fim de compreender a importância que esse item de consumo assumia para ele e outras crianças participantes da pesquisa. Foi então que o menino respondeu: “*Eu acho que é porque é de usar a internet*”.

Além de Neymar (10 anos), na trajetória da pesquisa conversei com diversas crianças que desconheciam as especificidades utilitárias dos celulares recém-lançados³⁴ e que possuíam telefones móveis, que atendiam suas necessidades de comunicação. Contudo, essas condições não colocavam em xeque o desejo de adquirir um modelo de celular mais recente e

³⁴ Refiro-me aos telefones celulares chamados “*smartphones*”, os quais integram diversas funcionalidades, tais como a possibilidade de conexão à internet e a capacidade de sincronização de dados com computadores pessoais.

aperfeiçoado, o que pode ser constatado em outras narrativas: “*Eu queria um telefone de tocar na tela, eu acho que vem uma canetinha também. Ele tem um monte de coisas, música, jogos, mas eu acho que eles também faz outras coisas, não sei...*” (Cléo, 9 anos); “*De Natal eu vou ganhar um celular de tocar com o dedo, igual ao do S. Eu tenho um celular, mas o meu é velho, parece de um milhão de anos*” (Colorado1, 8 anos). Essas falas evidenciam que os significados atribuídos pelas crianças aos objetos de consumo, tais como os celulares, não se restringem a sua funcionalidade material, mas se relacionam aos preceitos que orientam a economia consumista, em que a oferta excede a capacidade de demanda; e a regra é que, primeiramente, os bens apareçam, sejam inventados e planejados para que depois sejam encontradas suas aplicações (BAUMAN, 2008).

Se, na sociedade de produtores, os bens eram avaliados por seu volume, durabilidade e estabilidade, condições que atendiam à busca por segurança a longo prazo, isso não se aplica ao ambiente da sociedade de consumidores, em que os imperativos da novidade e da obsolescência reduzem abruptamente o ciclo de vida de vida das mercadorias (LIPOVETSKY, 2007), favorecendo as disposições de querer e desejar e, por conseguinte, a ânsia por descartar e substituir. Quais bens de consumo, se não os celulares, melhor se adaptam a essas disposições? Conforme destaca Bauman (2001), os objetos leves e portáteis, como os telefones celulares, estão entre os principais objetos culturais da era da instantaneidade. Eles representam as reconfigurações espaço-temporais em curso, permitindo o contato a qualquer momento, em qualquer lugar. Ademais, sua contínua reinvenção demarca a luta contra o peso e o tamanho, perigos que compartilham o destino da durabilidade e que mais ameaçam a vida para consumo, experimentada pelos membros da sociedade líquido-moderna.

A partir das estratégias empregadas na trajetória da pesquisa para a produção de narrativas, foi possível identificar a alusão aos telefones celulares, bem como a outros equipamentos tecnológicos, como emblemas ou símbolos que possibilitavam às crianças compartilharem sentidos de pertencimento e distinção social. Na construção dos autorretratos, por exemplo, a maioria destas fez questão de se desenhar portando um *smartphone*, um *notebook* ou uma câmera fotográfica digital, a fim de demarcarem suas atividades favoritas e atribuir notoriedade à posse dessas mercadorias. Nessa direção, destaco que, mais do que possuir, foi possível constatar que, entre as crianças, tornava-se premente dar visibilidade ao que possuíam. Isso se concretizava por meio de diversas estratégias, tais como esconder o celular em compartimentos internos da mochila, diante da proibição de seu uso no espaço

escolar, mas exibi-lo em sala de aula na ausência da professora, fotografar-se utilizando um *notebook* ou vestindo o *look* em voga no momento, isto é, as calças, óculos e tênis coloridos que compunham o figurino da Banda *Restart*³⁵, a qual exercia enorme fascínio entre as meninas participantes da pesquisa. Esses itens de vestuário destoavam das cores do uniforme escolar, o que impedia seu uso na instituição pesquisada. Diante disso, as meninas afirmaram postar fotos usando as roupas coloridas no site da rede social *Orkut*³⁶, com o intuito de compartilhar essas imagens com os colegas. Além dessas estratégias, dentre outras que intentavam promover a visibilidade das possibilidades de consumo, em diversas narrativas as crianças expressaram a importância de tornar explícito aos colegas seu potencial de consumo. Isso pode ser percebido nas falas que seguem: “*Eu tenho um tênis colorido, igualzinho ao dela. Mas às vezes todo mundo acha que é mentira. Às vezes todo mundo acha que é mentira as coisas que a gente fala que tem porque a gente não pode vir*” (Mariana Rios, 10 anos); “*O meu Ray-Ban [óculos de sol] a minha avó só deixa eu usar para sair, ninguém acredita que eu tenho, mas eu sei que eu tenho*” (Miley Cyrus, 9 anos).

As falas das crianças evidenciam a relevância atribuída a alguns objetos de consumo nas relações sociais compartilhadas no contexto da escola, pois demonstram a face visível do consumo. Esses objetos, transitórios e fugidios, operam como marcas de distinção, já que o advento do consumismo institui a possibilidade de escolha como um dos principais fatores de estratificação social. A respeito disso, Bauman (1999a) esclarece que a sociedade de consumidores é uma sociedade estratificada e que, se todos nós estamos condenados à vida de opções, nem todos têm os meios de ser optantes. Assim, o exercício da escolha passa a ser o privilégio dos que estão posicionados no topo da hierarquia que categoriza os consumidores; é uma das condições que faz com que alguns sejam percebidos como estando à frente ou acima dos outros, conforme expressam as seguintes narrativas: “*Se a gente não tem daí os outros ficam por cima de ti, falando assim: eu tenho, tu não tens*” (Vitória, 10 anos); “*A minha mãe não deixa ninguém ficar por cima de mim, quando eu falo para ela que as gurias estão com as coisas novas eu peço e ela sempre me dá*” (Juliana Paes, 9 anos).

³⁵ *Restart* é nome de uma grupo musical formado por quatro adolescentes brasileiros. Em 2009, a banda *Restart* tornou-se popularmente conhecida, adquirindo notoriedade pelo uso de roupas e acessórios coloridos.

³⁶ *Orkut* é a designação de um *site* de rede social que permite a criação de perfis e comunidades por afinidades de interesses. O *site* também disponibiliza ferramentas de bate-papo e visualização de fotos e mensagens postadas por seus usuários. Atualmente, o *Orkut* perdeu espaço para outros *sites* de redes sociais como *Twitter* e *Facebook*. Entretanto, no ano de 2010, quando foram realizados os encontros da pesquisa com as crianças, o *Orkut* era o principal *site* de relacionamento utilizado pelos internautas brasileiros.

Desse modo, percebe-se que a admissão das crianças no contexto de alguns grupos que se formam nos espaços da escola passa a ser mediada pelo acesso a determinadas mercadorias, ou símbolos de pertencimento, que tornam as possibilidades de escolha publicamente reconhecíveis. Essas observações sinalizam que as disposições de querer, desejar e comprar, demonstradas pelas crianças participantes da pesquisa, não estão circunscritas à esfera individual, mas são mobilizadas por significações compartilhadas em diversas instâncias de convívio social, tais como a instituição escolar e a família. Assim, não ter acesso a algumas mercadorias adquiridas por outras crianças, ou mantê-las por longo tempo, além do prazo em que seus substitutos novos e aperfeiçoados estiverem em oferta, passa a ser visto como sintoma de privação (BAUMAN, 2001), motivo de vergonha ou inadequação social. É o que sugere a fala de Elena (9 anos), ao justificar os motivos que a levaram a comprar as pulseiras coloridas usadas pela maioria das meninas da escola:

Elena (9 anos): *Eu às vezes compro, né? Às vezes dou uma compradinha por causa das pessoas.*

Pesquisadora: *Como assim, por causa das pessoas?*

Elena (9 anos): *Assim, hoje eu vi as gurias com as pulseiras, eu já vi a L., quase todo mundo com as pulseiras, então, aí eu resolvi comprar uma.*

Pesquisadora: *Por que tu viste numa outra menina?*

Elena (9 anos): *Não, porque eu fiquei envergonhada né, a única na escola sem pulseira, fiquei envergonhada. Porque tem algumas gurias que não têm, mas tem um monte de gurias que têm.*

A partir da narrativa de Elena (9 anos), percebe-se que algumas mercadorias que circulam nos espaços da escola e que se inscrevem nos corpos infantis, são capazes de outorgar sentidos às crianças que as possuem, bem como às que são privadas de sua posse. Nessa direção, Bauman (2008) assinala que, no contexto de uma sociedade que avalia seus membros por sua capacidade de consumir, os que não dispõem de recursos para reagir às seduções administradas pelo mercado, são marcados pelo estigma da exclusão, sendo percebidos como “consumidores falhos”, indivíduos impossibilitados de participar do “jogo do consumo” e incapazes de viver segundo suas regras.

As possibilidades de estabelecer distinções e semelhanças entre indivíduos e grupos sociais pelo consumo evidenciam que as mercadorias desejadas e adquiridas pelas crianças, conforme já referi, são dotadas de sentidos extrínsecos à sua função utilitária. Esses sentidos, embora sejam apropriados e recriados pelas crianças em suas interações, não estão circunscritos ao contexto das vivências escolares, mas assumem relações de interdependência

e intertextualidade com outros repertórios de significação, dentre os quais os anúncios comerciais que circulam por meio da televisão ocupam lugar de destaque. Isso pode ser constatado em diversas narrativas em que as crianças citaram as propagandas televisivas como os principais meios de acesso às informações sobre os produtos que intencionavam comprar. Ao conversar com *Hannah Montana* (10 anos), a respeito da sandália da *Barbie*, com a qual seria presenteada por sua mãe, a menina explicou: “*É uma que eu vi na propaganda, tem dois tipos, mas eu gostei só de um. Tem uma que vem com bolsa, que é a que eu quero, e tem outra que vem... ah, esqueci... acho que com um brinquedo*”. Quando a questioneei sobre como ficou conhecendo o modelo de sandália vinculado à imagem de sua personagem favorita, *Hannah Montana* respondeu de imediato: “*Eu vi na TV, nunca vi em alguém*”. Assim como *Hannah Montana* (10 anos), outras crianças mencionaram as mensagens publicitárias em suas narrativas: “*Eu já vi uma botinha que vira, assim [refere-se ao calçado que estava usando], da Hello Kitty. E eu soube que outras da Hello Kitty iguaizinhas vêm com uma bolsa e vêm um brinquedo junto. Eu vi numa propaganda, eu sempre quis assim!*” (Gabriela Montez, 9 anos). “*Eu vi numa propaganda no Cartoon [canal de televisão] o Max Steel e o Elemento Choque. Eu quero ganhar o Elemento Choque. Ele é inimigo do Max Steel* (Naruto, 9 anos).

As narrativas das crianças destacam as propagandas televisivas como os principais meios de informação que conferem notoriedade a alguns itens de consumo infantil, como calçados, brinquedos, roupas e material escolar. Ademais, os anúncios publicitários parecem intensificar o potencial de atração dos produtos, ao associarem sua aquisição à imagem de ícones que se tornam amplamente conhecidos pelos telespectadores infantis, por meio das produções midiáticas presentes em seu cotidiano, tais como as personagens *Barbie*, *Hello Kitty* e *Max Steel*. O processo de fidelização das crianças às marcas é reforçado pelo acréscimo de acessórios e brindes aos produtos, como as bolsas e brinquedos citados pelas meninas nas narrativas acima. Tendo em vista que assistir televisão se constituía como uma das principais atividades compartilhadas pelas crianças integrantes da pesquisa e que o conteúdo de programas como “TV Globinho” e “Malhação” permeava suas conversas e brincadeiras em sala de aula, pode-se supor que elas estivessem expostas a um volume considerável de convocações ao consumo, sob a forma de *marketing* e propaganda, em sua vida diária.

Ao ressaltar correlações entre as narrativas das crianças sobre consumo e os anúncios comerciais, não pretendo caracterizar a publicidade como uma instância que atue de forma

determinante sobre as escolhas e preferências de consumo das crianças. Entretanto, ao atentar para as formas como as mercadorias são percebidas nas experiências relatadas no decorrer da pesquisa, não há como desconsiderar os efeitos das construções simbólicas da publicidade, pois é por meio destas que os bens de consumo adquirem condições de verificação no circuito social (ROCHA, 2006). Não por acaso, as crianças mencionam os comerciais televisivos, ao relatarem vontades e escolhas relacionadas à aquisição de mercadorias, pois que os anúncios publicitários associam o consumo a emoções, sensações, visões de mundo e estilos de vida, dotando as mercadorias de sentidos extra-mercantis. E ainda que o ato da compra não se efetive para um imenso contingente da população infantil, sobretudo em países como o Brasil, marcado por profundas desigualdades socioeconômicas, a torrente de imagens midiáticas faz do consumo uma aspiração viável para todas as crianças, ao menos no nível do imaginário e do intercâmbio de significados, capaz de engendrar o querer e o desejo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo, busquei analisar as narrativas de um grupo de crianças sobre consumo, problematizando seus ditos em articulação com o advento do consumismo. Inicialmente, constatei que as crianças falavam sobre consumo a partir de registros narrativos legitimados pelos saberes escolares, focalizando aspectos inerentes à manutenção da vida e relacionados à preservação ambiental. Esses sentidos a respeito do consumo, circunscritos às ações de usar, ingerir e exaurir, expressam necessidades invariáveis e universais, que se interpõem ao fenômeno do consumismo contemporâneo, o qual configura-se como um produto social e não um veredito inegociável da evolução biológica (BAUMAN, 2011).

Todavia, no momento em que as crianças foram instadas a relatar práticas de consumo que não se restringiam à satisfação de necessidades vitais, denotou-se um importante deslocamento, o qual assume relação com o processo de renegociação de sentidos promovido na trajetória da pesquisa. Sendo assim, quando impelidas a falar sobre as formas de consumo material e simbólico que forjam as experiências de infância, as crianças expressaram reiteradamente as disposições de comprar, querer e desejar; condutas essas que se articulam ao modo de vida experimentado pelos membros da sociedade de consumidores. Cabe ressaltar que os membros dessa sociedade se relacionam com o mundo de uma forma primordialmente estética, percebendo-o como um alimento para a sensibilidade ou uma matriz de possíveis

experiências, proporcionadas por desejos fugazes e satisfações momentâneas acionadas pelo consumo (BAUMAN, 1999a).

Desse modo, as análises apresentadas neste artigo colocam em destaque algumas alterações nas experiências de infância, que se engendram em correlação com as formas contemporâneas de consumo. Em primeiro lugar, as análises evidenciam modificações nas opções de lazer compartilhadas pelas crianças, que se deslocam dos espaços públicos de convívio infantil, para os espaços comerciais e também para os espaços privados. Essas mudanças assumem relações com a frequência regular das crianças a espaços de consumo e ainda com o incremento e a popularização das possibilidades de compra, as quais permitem a aquisição e o uso individualizado de diversos bens, incluindo as tecnologias de informação e comunicação constantemente citadas pelas crianças nos encontros da pesquisa.

Em segundo lugar, os sentidos atribuídos pelas crianças aos bens de consumo que circulam nas interações estabelecidas na escola indicam que algumas mercadorias operam como marcas de distinção e pertencimento. Sendo assim, é, sobretudo, por intermédio da posse e exibição de tais mercadorias, que as crianças são reconhecidas e inseridas nas relações sociais no contexto escolar. Dentre essas marcas de pertencimento, figuram telefones celulares, câmeras fotográficas digitais, além de estilos de roupas e uma considerável variedade de objetos lúdicos e acessórios, tais como os óculos, relógios e pulseiras coloridas vinculadas às produções midiáticas. Ao focalizar esse aspecto, não pretendo demarcar uma ruptura com as formas precedentes de consumo infantil, sugerindo que, em outras épocas, as crianças mantiveram relações exclusivamente utilitárias com os bens materiais que circundavam suas vivências. Tampouco se trata de identificar um único propósito relacionado ao consumo, pois as análises apresentadas neste artigo denotam que as experiências relatadas pelas crianças se inserem numa densa trama narrativa, entretida no contexto de diversas instâncias socioculturais, tais como a escola, a família, os grupos de pares, a mídia, etc.

Todavia, a estreita relação identificada entre os desejos de consumo expressos pelas crianças e o repertório midiático parece conferir às práticas de consumo infantis um importante redirecionamento: a redução do tempo de uso e fruição das mercadorias, por meio de atos consumistas de substituição e descarte. Assim, o caráter volátil e efêmero das atuais formas de consumo infantil institui-se em conexão com a profusão de mídias eletrônicas e com a renovação constante das demandas de consumo, por meio de mensagens comerciais que visam atingir as próprias crianças, posicionando-as não mais como consumidores em potencial, mas como consumidores efetivos.

Em síntese, pode-se afirmar que o advento do consumismo e outros fenômenos a ele correlatos, como a globalização econômica e cultural e a centralidade ocupada pelas mídias eletrônicas nos processos de produção e circulação de significados, articulam-se à reinvenção dos sentidos convencionais de infância. Nas sociedades contemporâneas, reguladas pelo consumo, as experiências das crianças são forjadas por instâncias e práticas culturais que não se restringem ao espaço-tempo da família e da escola, as duas instituições que se tornaram centrais na definição dos sentidos de infância que se consolidaram no decurso da Modernidade. Desse modo, a infância como um tempo de espera, ou um período de preparação para a vida adulta, dá lugar a uma “infância consumista”, conduzida pelo imperativo da satisfação instantânea, imediata. Talvez, por esse motivo, as crianças de nosso tempo distanciem-se das ideias de resguardo, inaptidão e inocência que ainda nutrem o imaginário de muitos adultos, seus familiares e professores. Essas ideias parecem cada vez mais incompatíveis com os modos de ser e viver das crianças interpeladas pela estética consumista.

Por fim, cabe destacar que as análises desenvolvidas neste estudo também instigam problematizações acerca das abordagens de consumo vigentes nas propostas de Educação Ambiental que integram os currículos escolares. Nessa direção, considero pertinente ressaltar que as narrativas das crianças que explicitam vínculos com os saberes escolares não mencionam os aspectos sociais e simbólicos implicados nas práticas de consumo infantis. Assim, a criação de propostas educativas que potencializem a reflexão acerca do consumismo, enquanto fenômeno sociocultural que não se restringe a questões de ordem ecológica ou a condutas e escolhas privadas, apresenta-se como um desafio urgente e oportuno para as práticas de Educação Ambiental voltadas para as crianças na atualidade.

REFERÊNCIAS:

BAUMAN, Zygmunt. *Globalização: as consequências humanas*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1999a.

_____. *Modernidade e ambivalência*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1999b.

- _____. *Trabajo, consumismo y nuevos pobres*. Barcelona: Gedisa Editorial, 2005.
- _____. *Vida líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2007.
- _____. *Vida para consumo: a transformação das pessoas em mercadoria*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2008.
- _____. *44 cartas do mundo líquido moderno*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2011c.
- BARBOSA, Lúvia; CAMPBELL, Colin. O estudo do consumo nas ciências sociais contemporâneas. In: BARBOSA, Lúvia; CAMPBELL, Colin (Orgs.). *Cultura, consumo e identidade*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006.
- BUCKINGHAM, David. *Crescer na era das mídias eletrônicas*. São Paulo: Edições Loyola, 2007.
- BUJES, Maria Isabel Edelweiss. O fio e a trama: as crianças nas malhas do poder. *Educação & Realidade*, v.25, n.1, jan-jul 2000. p. 25-44.
- _____. *Infância e maquinarias*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- CANCLINI, Néstor García. *Consumidores e cidadãos: conflitos multiculturais da globalização*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2005.
- CASTRO, Lucia Rabello de. Da invisibilidade à ação: crianças e jovens na construção da cultura. In: CASTRO, Lucia Rabello de (Org.). *Crianças e jovens na construção da cultura*. Rio de Janeiro: NAU, 2001. p. 19-14.
- CONNELLY, Michael; CLANDININ, Jean. Relatos de experiência e investigação narrativa. In: LARROSA, Jorge. et al. *Déjame que te cuente*. Barcelona: Laertes, 1995.
- COSTA, Marisa Vorraber. Paisagens escolares no mundo contemporâneo. In: SOMMER, Luís Henrique; BUJES, Maria Isabel Edelweiss (Org.). *Educação e cultura contemporânea: articulações, provocações e transgressões em novas paisagens*. Canoas: Ed. ULBRA, 2006. p. 151-195.
- _____. Sobre as contribuições das análises culturais para a formação de professores do início do século XXI. *Educar*, Curitiba, n. 37, mai/ago 2010. p. 129-152.
- DORNELLES, Leni Vieira. *Infâncias que nos escapam: da criança de rua à criança cyber*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

DOUGLAS, Mary; ISHERWOOD, Baron. *O mundo dos bens: para uma antropologia do consumo*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2009.

LARROSA, Jorge. Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 35-83.

_____. Narrativa, identidad y desidentificación. In: LARROSA, Jorge. *La experiencia de la lectura*. Barcelona: Laertes, 1996.

LIPOVETSKY, Gilles. *A felicidade paradoxal: ensaio sobre a sociedade de hiperconsumo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

MCCRACKEN, Grant. *Cultura e consumo: novas abordagens ao caráter simbólico dos bens e das atividades de consumo*. Rio de Janeiro: MAUAD, 2003.

MOREIRA, Antonio; SILVA, Tomaz Tadeu da. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In: MOREIRA, Antonio; SILVA, Tomaz Tadeu da (Orgs.). *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo: Cortez, 2008.

NARODOWSKI, Mariano. *Después de clase: desencantos y desafíos de la escuela actual*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas, 1999.

_____. *Infância e poder: conformação da pedagogia moderna*. Bragança Paulista: Editora da Universidade São Francisco, 2001.

PORTILHO, Fátima. *Consumo verde, consumo sustentável e a ambientalização dos consumidores*. Disponível em:

http://www.anppas.org.br/encontro_anual/encontro2/GT/GT05/f%0E1tima_portilho.pdf.

Acesso em: 10 dez. 2012.

REIGOTA, Marcos. *A floresta e a escola: por uma educação ambiental pós-moderna*. São Paulo: Cortez, 2002.

ROCHA, Everardo. *Representações do consumo: estudos sobre a narrativa publicitária*. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio: MAUAD, 2006.

_____. Os bens como cultura: Mary Douglas e a antropologia do consumo. In: DOUGLAS, Mary; ISHERWOOD, Baron. *O mundo dos bens: para uma antropologia do consumo*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2009.

SAMPAIO, Shaula Máira Vicentini. *Notas sobre a fabricação de educadores/as ambientais: identidades sob rasuras e costuras*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação: Porto Alegre, 2005.

_____. A construção de uma pesquisa e suas reviravoltas: relato sobre uma investigação que articula Educação Ambiental e Estudos Culturais. In: FERREIRA, Taís; SAMPAIO, Shaula Maíra Vicentini. *Escritos metodológicos: possibilidades na pesquisa contemporânea em educação*. Maceió: EDUFAL, 2009.

SCHOR, Juliet. *Nascidos para comprar: uma leitura essencial para orientarmos nossas crianças na era do consumismo*. São Paulo: Editora Gente, 2009.

WORTMANN, Maria Lúcia Castagna; RIPOLL, Daniela; POSSAMAI, Laís. Educação ambiental corporativa para crianças: analisando a animação *Peixonauta* do Discovery Kids. 2012. *Perspectiva* (UFSC), v.30, n.2, maio-ago 2012. p.371-394.

CAPRICHIO

Pôsteres

Restart
Justin Bieber
Neymar
Selena Gomez

Beleza

Descubra
o que fazer
para manter
o cabelo liso!

Exclusivo!

*Crianças contam
histórias sobre
seus ÍDOLOS!*

Artigo

2

Mídia e consumo nas
vozes das crianças:
a produção dos
corpos infantis na
sociedade de
consumidores



As celebridades estão
por todos os lados:
Do material escolar aos
sonhos de consumo!

ARTIGO 2

MÍDIA E CONSUMO NAS VOZES DAS CRIANÇAS: A PRODUÇÃO DE CORPOS INFANTIS NA SOCIEDADE DE CONSUMIDORES

Artigo submetido à Revista Linhas Críticas da UnB

Resumo:

Neste artigo discuto a produção das infâncias em face da centralidade assumida pelo consumo nos processos de constituição identitária e das formas de convívio humano que se engendram no cenário contemporâneo. A partir das narrativas de crianças, problematizo a produção dos corpos infantis, destacando a importância da moda, da aparência, das práticas de embelezamento, do vestuário, da posse e exposição de mercadorias para as atuais configurações de infância. O estudo ancora-se, principalmente, nas ferramentas conceituais disponibilizadas por Zygmunt Bauman em seu exame acerca da Modernidade Líquida e o advento da sociedade de consumidores. As análises evidenciam articulações entre moda, mídia e consumo na (re)invenção dos sentidos e experiências de infância.

Palavras-chave: infâncias; consumo; corpo; moda; mídia.

MEDIA AND CONSUMPTION IN THE VOICES OF CHILDREN: THE PRODUCTION OF CHILDREN'S BODIES IN THE CONSUMER SOCIETY

Abstract:

This study discusses the production of childhood in view of the centrality assigned by consumption in the processes of identity construction and the forms of human relationships that are engendered in the contemporary scenario. Drawing on the narratives of a group of children, the production of children's bodies is analyzed with a focus on the importance of appearance, the practices of beautification, personal image exhibition, and the ownership of goods for the current settings of childhood. The study is grounded mainly on the conceptual tools provided by Zygmunt Bauman in his analysis of liquid modernity and the advent of consumer society. The discussion shows the overlap between media and consumption in the (re)invention of the senses and experiences of childhood.

Keywords: childhood, consumption, body, media.

LOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN Y EL CONSUMO EN LAS VOCES DE LOS NIÑOS: LA PRODUCCIÓN DE LOS CUERPOS DE LOS NIÑOS EN LA SOCIEDAD DE CONSUMIDORES

Resumen:

En este estudio se discute la producción de la infancia en vista de la centralidad atribuida por el consumo en los procesos de construcción de la identidad y las formas de las relaciones humanas que se engendran en el escenario contemporáneo. A partir de los relatos de un grupo de niños, se discute la producción de los cuerpos de los niños con un enfoque en la importancia de la apariencia, las prácticas de embellecimiento, la exhibición de la imagen personal y la propiedad de bienes en la configuración actual de la infancia. El estudio se basa principalmente en las herramientas conceptuales dadas a conocer por Zygmunt Bauman en su análisis de la modernidad líquida y el advenimiento de la sociedad de consumo. La discusión muestra la imbricación de los medios de comunicación y el consumo en la (re)invención de los sentidos y las experiencias de la infancia.

Palabras claves: infancia, consumo, cuerpo, medios de comunicación.

UM PONTO DE PARTIDA: AS INFÂNCIAS COMO CONSTRUÇÕES EM PERMANENTE MUDANÇA

Início este artigo refletindo sobre as formas consensuais e naturalizadas de significar as crianças, que remetem à identificação de aspectos uniformes e ideais e, portanto, à ideia de infância como um dado universal e atemporal. Dentre esses aspectos, figuram a frequência às instituições educativas, o brincar, a dependência e à obediência aos adultos e também o resguardo diante de temas como a morte, a sexualidade ou a violência. Entretanto, se examinarmos as condições de existência das crianças em outros momentos históricos, veremos que a imbricação entre infância, educabilidade e escolarização nem sempre existiu e que outros parâmetros de interação moldavam as relações entre adultos e crianças em um passado não muito longínquo, quando a delimitação das classes de idade e a definição do que

é próprio ou impróprio para cada uma destas não eram motivos de preocupação ou vigilância.

Com essas considerações introdutórias, busco enfatizar que os modos correntes de pensar acerca das crianças podem assumir uma feição óbvia e inquestionável no cotidiano das relações sociais, embora tenham sido engendrados por processos históricos e culturais delineados no decurso da Modernidade Ocidental, como evidenciam as abordagens desenvolvidas por Postman (1999), Narodowski (2001), Buckingham (2007), dentre outros estudiosos da infância. Seguindo a trilha aberta pelos referidos pesquisadores, neste artigo abordo os modos de perceber, tratar e educar as crianças como fenômenos que variam conforme as épocas, os lugares, as crenças, os saberes, as normas, os valores e as atitudes que forjam a vida individual e coletiva no contexto dos diversos grupos sociais. Assim, compreendo as possibilidades de ser criança e viver a infância como construções que se articulam aos sistemas de significado culturalmente instituídos e às formas de sociabilidade que se configuram no interior de uma conjuntura histórica. Sob esse enfoque, Dornelles e Bujes (2012, p. 14) destacam:

Pensar a infância como uma invenção nos permite entender não apenas como e por que mudam as suas concepções, mas também como são diferentes, de uma época para outra, as próprias crianças [...]. Assim, compreender que a infância tem um significado diferente, sendo marcada em cada sociedade e em cada época por sinais próprios, possibilita que se atribua a esse conceito o caráter de uma construção social e se ponha em questão a sua universalidade.

O entendimento das infâncias como construções, forjadas por circunstâncias históricas e socioculturais, torna-se fundamental para o propósito deste trabalho, em que busco problematizar a produção das infâncias no cenário contemporâneo, considerando a centralidade assumida pelo consumo nos processos de constituição identitária e nas formas de convívio humano. A partir das recorrências identificadas nas narrativas de um grupo de crianças, estudantes de uma escola da rede pública do município de Rio Grande/RS, abordo a produção dos corpos infantis, destacando a importância da moda, da aparência, das práticas de embelezamento, do vestuário, da posse e exposição de mercadorias para as atuais configurações de infância. As análises apresentadas ancoram-se, principalmente, nas ferramentas conceituais disponibilizadas por Zygmunt Bauman (1999b; 2005; 2008), em seu exame acerca da modernidade líquida e do advento da sociedade de consumidores. Conforme Bauman (2008a) a *comodificação* dos consumidores promove o corpo à posição de alvo central do *marketing* e do consumo, tornando-o passível de constante aperfeiçoamento e reconstrução.

O artigo está organizado em quatro momentos. Na primeira seção, abordo o

esmaecimento das fronteiras geracionais na modernidade líquida, destacando a “fluidez” de alguns pontos de referência que outrora permitiam diferenciar, classificar e ordenar as classes de idade. Essas considerações encaminham reflexões acerca das formas de variáveis de perceber e intervir sobre os corpos dos sujeitos, assim como sobre os marcadores identitários que se inscrevem nestes. Na continuidade do trabalho, abordo os significados e práticas que produzem os corpos das crianças na transição de uma sociedade orientada pela produção para uma sociedade regulada pelo consumo. Em seguida, apresento a abordagem metodológica que subsidiou a realização da pesquisa e analiso como diversas práticas de consumo intervêm sobre os corpos infantis na atualidade, remodelando-os e possibilitando a composição de infâncias que colocam em questão os sentidos de resguardo e dependência convencionalmente atribuídos às crianças.

INFÂNCIAS, CORPOS E CONSUMO: O ESMAECIMENTO DE FRONTEIRAS GERACIONAIS NA MODERNIDADE LÍQUIDA

Se os ideais de inocência e heteronomia ainda orientam as formas como percebemos e relacionamo-nos com as crianças, não raras vezes vivenciamos situações que colocam em questão nossas mais sólidas certezas, evidenciando que as noções e experiências de infância não são fixas ou irrevogáveis, mas estão abertas à contínua reinvenção. A facilidade demonstrada pelas crianças quanto ao uso de tecnologias digitais, as quais lhes possibilitam a realização simultânea de distintas atividades, as informações de que dispõem atualmente, e a resistência que expressam diante da autoridade adulta, estão entre os temas que repercutem nos noticiários e nas conversas cotidianas, provocando estupefação entre muitos adultos, que se deparam com comportamentos que não correspondem às designações habitualmente conferidas às crianças.

A metáfora da “liquidez” empregada por Bauman (2001) para descrever o atual estágio da modernidade torna-se útil para compreendermos a “fluidez” de alguns pontos de referência que definiam a infância, como a demarcação de fronteiras que separavam o mundo infantil em relação ao mundo adulto e que sustentavam a ordem hierarquizada entre as gerações. Os ideários abrangentes e totalizantes que permitiam segregar as categorias de idade, estabelecendo padrões e regras, a fim de garantir a homogeneidade e a conformidade das condutas, parecem cada vez mais inoperantes para a compreensão da vida conduzida na contemporaneidade. De acordo com Bauman (2003), na modernidade líquida, quadros de

referência, formas de agir, crenças, convicções e estilos de vida encontram-se em permanente fluxo e mudam antes que possam se solidificar em costumes, hábitos ou verdades auto-evidentes. Além da aceleração das mudanças, o autor esclarece que a privatização dos deveres e das escolhas também constitui uma marca do ambiente líquido-moderno, em que valores e ideais coletivos cedem espaço a estratégias de vida e a interesses individuais, regidos pela lógica do consumo (BAUMAN, 2001).

O esmaecimento das distinções que particularizavam as crianças e distanciavam-nas do mundo adulto assume estreita relação com os deslocamentos sinalizados por Bauman (2001; 2003), pois a individualização das escolhas, dos estilos de vida e a intensificação das formas de consumo possibilitam experiências de infância cada vez mais plurais e diversificadas. Nesse panorama, as tentativas de categorização dos grupos etários tornam-se, mais do que nunca, contingentes e circunstanciais. Num tempo marcado pela instabilidade e pela incerteza, as atitudes, os comportamentos, as ocupações, as preferências e até mesmo a aparência física de adultos e crianças, por vezes, tornam-se indistinguíveis. Isso pode ser evidenciado por meio da análise dos significados e práticas que produzem os corpos infantis na atualidade.

O crescimento acelerado do mercado de produtos infantis voltados para os cuidados com o corpo³⁷, sinaliza que as crianças contemporâneas não estão alheias às interpelações da publicidade, que irradiam a preocupação com a imagem pessoal e oferecem uma infinidade de mercadorias específicas para o aprimoramento da aparência dos pequenos consumidores. Esse movimento não se restringe a itens de higiene e beleza, como xampus, cosméticos e maquiagens; estende-se às peças de vestuário, calçados, acessórios e equipamentos tecnológicos, sobretudo telefones celulares, que se acoplam aos corpos infantis e passam a comunicar sentidos acerca dos sujeitos que os portam. Essas constatações sugerem que os modos de perceber e agir sobre os corpos assumem diferentes feições, variando conforme os tempos, as culturas e as condições societárias.

Nessa direção, Bauman e May (2010) destacam que as formas como pensamos e atuamos sobre nossos corpos não têm lugar em um vácuo sociocultural. Ao examinarem as relações de interdependência entre os corpos e a vida em sociedade, os autores ressaltam que, embora algumas propriedades físicas possam ser herdadas e, portanto, não resultem de

³⁷ Conforme destaca a reportagem publicada em fevereiro de 2009 pela Revista IstoÉ, sob o título “*Vaidade não tem tamanho*”, o mercado brasileiro de cosméticos infantis é o segundo maior do mundo, com, aproximadamente, cinquenta milhões de consumidores. A mesma reportagem salienta a crescente adesão de meninas, da faixa etária de oito a doze anos, aos tratamentos oferecidos por salões de beleza infantil, estabelecimentos comerciais cada vez mais comuns nos centros urbanos de cidades como São Paulo e Rio de Janeiro.

escolhas e ações intencionais, as convenções e códigos compartilhados socialmente levam-nos a constituir formas de lidar com nossos corpos que sejam reconhecidas como “certas” e “apropriadas”. “Assim, a forma do corpo, nossos gestos, a maneira como nos vestimos e arrumamos, nosso modo de andar, são mensagens para os outros” (p.167). De acordo com Bauman e May (2010), na vida em sociedade, nossos corpos são dotados de significados particulares que afetam a maneira como nos vemos e como os outros nos veem. Esses significados não se separam das categorias biológicas e da materialidade corpórea, mas interagem com estas para constituírem o que somos, fomos e viremos a nos tornar.

Nessa perspectiva, Veiga-Neto (2003) salienta a articulação entre elementos biológicos, históricos e culturais que operam na construção dos corpos, ao argumentar que os marcadores identitários, isto é, os símbolos culturais que funcionam para diferenciar, agrupar e classificar os sujeitos, inscrevem-se, fundamentalmente, no corpo. Sendo assim, é sobretudo no corpo que se tornam manifestas as marcas que nos posicionam, tais como a estatura, o peso, a cor da pele, o sexo, a idade, etc. O corpo também é constituído e expressa costumes, crenças e tradições compartilhadas pelos grupos sociais; sobre este inscrevem-se sinais que evidenciam os pertencimentos a um território, a uma geração ou a uma classe social. Contudo, os marcadores identitários não são estáveis ou perenes; (re)combinam-se continuamente, formando conexões variáveis e historicamente contingentes.

Assim, a idade, como o tempo vivido pelo corpo, não se limita a um referente cronológico individual, mas configura um importante elemento de diferenciação que confere aos sujeitos posições de maior ou menor participação na vida em sociedade. Se os modos de ser e viver das crianças contemporâneas passam a provocar inquietação ou desconforto nos adultos, é porque pertencer a um grupo de determinada idade pressupõe adequar-se a uma série de atributos, convenções e expectativas relacionados às imagens coletivas construídas acerca desses sujeitos. Assim, a idade indica mais do que a passagem dos anos; ter ou ser de uma idade indica também maneiras específicas de satisfazer ou viver nossas necessidades, desejos, direitos e obrigações (LLORET, 1998). Portanto, a idade, associada a outros marcadores identitários, implica formas variáveis de conceber, descrever, nomear, classificar, tratar e educar os corpos.

Com o intuito de levar adiante essa discussão, abordo, na próxima seção, a produção de corpos infantis na passagem de uma sociedade orientada pela produção para uma sociedade regulada pelo consumo. Problematizar as transformações societárias engendradas no decurso da Modernidade evidencia importantes deslocamentos históricos, que ressignificam o *status*

social das crianças e suas relações com os adultos. Esses redirecionamentos conduzem a reflexão sobre as temáticas infâncias, corpos e consumo na contemporaneidade.

DA SOCIEDADE DE PRODUTORES À SOCIEDADE DE CONSUMIDORES: PROBLEMATIZANDO A PRODUÇÃO DE CORPOS INFANTIS

As proposições de Bauman (2001; 2008), sobre a transição da modernidade sólida para a modernidade líquida, colocam em destaque as relações de interdependência entre o corpo social e os corpos individuais, explicitando redirecionamentos nos processos de organização da vida coletiva e de constituição identitária dos sujeitos. Ao discorrer sobre as condições que caracterizam os dois estágios da modernidade, Bauman (1999; 2001; 2005) identifica a correspondente formação de dois arranjos societários, designados como “sociedade de produtores” e “sociedade de consumidores”. Assim, o autor sinaliza uma importante mudança de ênfase, ou de prioridade, que se translada da esfera da produção para a esfera do consumo. Importa salientar que essa mudança não segue a lógica da substituição, pois nenhuma sociedade pode se sustentar sem que, pelo menos, alguns de seus membros produzam coisas a serem consumidas; todos esses, indubitavelmente, também consomem (BAUMAN, 2005). Contudo, embora não se trate de uma ruptura, ou de uma súbita transformação, o passo que vai da sociedade de produtores à sociedade de consumidores implica profundas alterações nas formas de inserção social dos sujeitos, incluindo os investimentos sobre seus corpos.

“Sociedade de produtores” é a acepção empregada por Bauman (1999; 2001) para definir a sociedade moderna em suas camadas fundadoras, em sua fase industrial. Essa sociedade, que se centrava no incremento da capacidade produtiva e na defesa dos territórios, pautava-se numa percepção funcional dos corpos, buscando adaptá-los ao trabalho civil ou ao serviço militar. Sob tais circunstâncias, a “saúde” colocava-se como a condição que permitia a satisfação das demandas socialmente designadas e atribuídas aos produtores e soldados, pois, ser saudável, significava, na maioria dos casos, ser empregável (BAUMAN, 2001). Como outros princípios constantes e “sólidos” que orientaram a construção da sociedade de produtores, a saúde era algo que podia ser descrito e definido com certa objetividade e precisão, permitindo combater a incerteza e a aleatoriedade que ameaçavam o projeto de ordem do mundo sólido-moderno.

A fim de serem submetidos aos procedimentos de produção de certeza, os homens tinham de ser capazes de passar nos exames de acesso ao trabalho fabril ou aos empreendimentos marciais. [...] Na época, ambos os tipos de atividade exigiam a aplicação de força física e habilidades localizadas nos membros e nos músculos; exigiam, em outras palavras *corpos fortes*. O tipo de exercício físico exigido pela fábrica e pelo exército definia o que o “corpo forte” significava; ele estabelecia o padrão para força e fraqueza, saúde e doença (BAUMAN, 2011a, p.148, grifos do autor).

Entre os principais ícones da modernidade sólida, figurava a fábrica fordista, que articulava os corpos à linha de produção, reduzindo as atividades humanas a movimentos rotineiros, predeterminados e mecanicamente conduzidos, limitando a margem de espontaneidade, escolha e iniciativa individual (BAUMAN, 2001). Uma vez que os sujeitos eram avaliados, sobretudo, por sua capacidade de integrar-se ao sistema produtivo, condição que assegurava a uniformidade, a regularidade das condutas e o progresso econômico da nação, o trabalho tornou-se o principal elemento de identificação social. Os corpos dos trabalhadores/soldados deveriam reunir o vigor e a força necessários para o desempenho das atividades desenvolvidas nas instalações industriais e nos quartéis. De acordo com Bauman (2011a), o pânico em relação à suposta “deterioração física” da população, sobretudo entre as classes mais baixas, foi extensamente documentado entre políticos, médicos, educadores e filósofos na segunda metade do século XIX, demonstrando a preocupação com a economia e com o potencial militar da nação.

As formas de perceber e intervir sobre os corpos infantis, que se implementaram no contexto da família e da instituição escolar modernas, coadunam-se com as demandas políticas e econômicas da sociedade de produtores. A esse respeito, Bauman (2007) esclarece que a maneira como uma sociedade admite e molda seus novos membros – as crianças – depende do tipo de atividade que os indivíduos dessa sociedade são convocados a desempenhar em seu serviço ativo. No caso da sociedade de produtores, o conformismo e a interiorização de hábitos, como regularidade e disciplina, eram as virtudes a serem cultivadas e promovidas desde a mais tenra idade. Essa sociedade concentrava-se na administração e educação dos corpos infantis para adequá-los ao seu futuro “habitat”: o recinto da fábrica ou o campo de batalha (BAUMAN, 2007).

Percebidas como “futuros produtores”, os que não concluíram o processo de crescimento deveriam, portanto, serem preparados para a vida adulta. Assim, as crianças passaram a ser identificadas como “aprendizes” ou “alunos”; submetê-las ao período de escolarização vinculou-se ao projeto de sociedade em construção. Nessa linha de argumentação, Pereira (2002) destaca que a visão da criança como um ser incompleto e

dependente do adulto consolidou-se à medida em que ela não estava, de fato, inserida no sistema produtivo, aspecto central para o desenvolvimento do capitalismo. Assim, conforme a referida autora, a infância tornou-se símbolo de pureza, livre das implicações do mundo do trabalho, ao mesmo tempo em que foi associada à ideia de futuro, sendo vista a partir daquilo que, supostamente, tornar-se-ia.

Esse quadro modifica-se com o advento da “sociedade de consumidores”, isto é, quando o potencial de consumo, e não mais a capacidade produtiva, fornece a principal interface entre os indivíduos e a sociedade como um todo (BAUMAN, 2008). De forma distinta do que acontece no sistema produtivo, o engajamento na esfera do consumo não deve ser postergado para o futuro, mas promovido e intensificado entre todas as classes de idade. Nessa direção, Stearns (2006) destaca que as mudanças transcorridas no decurso da modernidade estão relacionadas à redefinição do papel econômico das crianças. De acordo com o referido autor, esse processo pode ser identificado pelo movimento de retirada das crianças do mundo do trabalho e pela progressiva ampliação do ingresso da população infantil na instituição escolar. Em linhas gerais, isso significa que, aos poucos, as crianças abandonam a posição de ativo econômico e passam a representar, sobretudo, fonte de investimentos para a família e o Estado.

Importa salientar que a redefinição do papel econômico das crianças³⁸, foi acompanhada de importantes alterações nas formas de acesso e controle da informação. Essas alterações assumiram contornos mais nítidos a partir da segunda metade do século XX e tornaram-se decisivas para a intensificação dos vínculos entre infâncias e consumo. Conforme Postman (1999), a reelaboração do ambiente informacional por meio de imagens e sons, transmitidos de forma dinâmica e veloz, possibilitou às crianças o trânsito por espaços dos quais haviam sido excluídas e resguardadas desde a invenção da escrita. Isso acontece porque o domínio do código letrado exige uma aprendizagem gradual e sistemática, cuja iniciação pode ser controlada pelos adultos, enquanto o contato com a televisão não requer preparo e não necessita do intermédio de familiares ou professores para efetivar-se.

A popularização da mídia televisiva propiciou às crianças uma exposição sem precedentes às mensagens comerciais (LINN, 2006; BUCKINGHAM, 2007; SCHOR, 2009). Paulatinamente, os anúncios publicitários passaram a focalizar as próprias crianças como

³⁸ Importa salientar que as mudanças sinalizadas por Peter Stearns (2006) adquirem contornos específicos, conforme os contextos de vida das crianças. Sendo assim, em países como o Brasil, marcado por profundas desigualdades econômicas, embora o trabalho infantil seja considerado crime e sua proibição seja regulamentada por lei, alguns grupos sociais ainda mantêm essa prática. A redefinição do papel econômico das crianças, portanto, não deve ser analisada como uma transformação definitiva, mas como um processo inconcluso, que não atinge igualmente todas as crianças.

público consumidor³⁹; uma programação específica foi pensada para entretê-las. Ao apelarem à fantasia e à ludicidade, atualmente, os programas infantis nutrem o imaginário infantil com personagens e histórias que adquirem a forma de brinquedos e estampam as embalagens de produtos alimentícios disponíveis nas prateleiras de lojas e supermercados. Essa articulação entre consumo simbólico e material fortaleceu-se com o passar do tempo. Como consequência, uma profusão de objetos tem sido associada à imagem de apresentadores, séries televisivas, filmes e desenhos animados que alcançam notoriedade em escala global.

Essas considerações encaminham à compreensão de que, numa sociedade regulada pelo consumo, os corpos infantis passam a ser construídos e modificados por incontáveis investimentos, que não se restringem aos contextos da família e da escola, mas são promovidos por múltiplas instâncias culturais. Dentre essas instâncias, a mídia assume papel de destaque, interpelando as crianças como consumidores efetivos, informados e insaciáveis, desde os primeiros anos de vida⁴⁰. A centralidade ocupada pela mídia é um dos elementos relacionados à alteração dos significados e práticas que operam na construção dos corpos na sociedade de consumidores. Isso porque, o corpo torna-se o local de inscrição dos atos de consumo e um dos territórios mais explorados pelo *marketing* e pela publicidade.

Sendo assim, no caminho que conduz à sociedade de consumidores, as exigências colocadas no corpo do produtor/soldado, isto é, a adaptação às rotinas monótonas, a prudência e a tolerância no adiamento da satisfação, tornam-se inoperantes para a construção do corpo do consumidor. “O segundo tipo de corpo difere enormemente do primeiro por ser um valor-fim, ou um valor-destino, em vez de portar um significado meramente instrumental” (BAUMAN, 2007, p.120). De acordo com Bauman (2011a), o corpo consumista é, acima de tudo, um receptor de sensações e prazeres; a medida de sua adequação é a capacidade de consumir o que a sociedade tem a oferecer. Desse modo, a preocupação com a saúde cede espaço à busca pela boa forma, mudança de ênfase que mobiliza os consumidores a procurarem soluções e receitas de aperfeiçoamento disponíveis no mercado. Enquanto o ideal de saúde sustentava-se por pontos estáveis de orientação e pela administração de riscos, que poderiam ser mais ou menos descritos e avaliados, a boa forma não pode ser fixada ou antecipada, pois diz respeito às experiências continuamente renovadas e à ânsia inesgotável

³⁹ A mudança de foco da publicidade é um aspecto central para o fenômeno de “comercialização da infância” analisado pela pesquisadora estadunidense Juliet Schor (2009). Segundo a pesquisadora, nas últimas décadas do século XX, as propagandas passaram a priorizar as próprias crianças, convocando-as diretamente para o consumo. Antes desse período, as propagandas focalizavam, principalmente, as mães e os cuidadores das crianças.

⁴⁰ Juliet Schor (2009) sugere que, atualmente, os vínculos entre infância e consumo se estabelecem antes mesmo de as crianças nascerem, pois, os sucessivos rituais de compra praticados pelos adultos durante o período da gestação preparam os bebês para uma vida centrada em escolhas de consumo.

por aprimoramento. A aspiração à boa-forma produz corpos maleáveis, flexíveis e adaptáveis às circunstâncias cambiantes da sociedade de consumidores.

A produção do corpo do consumidor, na visão de Bauman (2001; 2008), também está associada à constituição de uma forma específica de individualidade, caracterizada pela privatização dos deveres, tarefas, responsabilidades e escolhas. A individualização⁴¹ e o recrudescimento do consumo são processos que se fortalecem mutuamente, fazendo com que os consumidores voltem-se para si mesmos, seus prazeres, desejos e satisfações, condição que promove o corpo à posição de alvo central das buscas existenciais. Ademais, quando a vida volta-se para o consumo, os próprios sujeitos tornam-se produto de *comodificação*, o que leva Bauman (2008) a afirmar que o objetivo decisivo do consumo na sociedade líquido-moderna consiste em “elevar a condição dos consumidores à de mercadorias vendáveis” (p.76). Nessa perspectiva, os cuidados devotados ao corpo e a aquisição de mercadorias a este associadas integram os esforços empreendidos pelos consumidores para se tornarem membros autênticos de uma sociedade que foi remodelada à semelhança do mercado.

Assim, a adesão, ou não, às práticas de consumo que são agregadas aos corpos infantis, demarca importantes formas de distinção e pertencimento no interior dos grupos sociais. As possibilidades de cuidar, adornar, embelezar os corpos e, por meio destes, ostentar o potencial de consumo, tornam-se aspectos decisivos na constituição identitária das crianças contemporâneas. No seguimento deste artigo, tais problematizações serão retomadas e aprofundadas a partir da análise das narrativas, produzidas por um grupo de crianças, no desenvolvimento de uma pesquisa no espaço escolar.

INVESTIGANDO AS NARRATIVAS DE CRIANÇAS DOS ANOS INICIAIS

As reflexões focalizadas neste trabalho, sobre a produção de corpos infantis na sociedade de consumidores, foram desencadeadas pela análise das narrativas de crianças, na faixa etária de 8 a 12 anos, estudantes dos 3º e 4º anos do Ensino Fundamental de uma escola da rede pública do município de Rio Grande/RS. Ao todo, 95 crianças participaram de encontros realizados em sala de aula, no decorrer do segundo semestre letivo de 2010. A investigação narrativa foi a abordagem metodológica que pautou a realização dos encontros

⁴¹ Na obra *Modernidade Líquida*, Bauman (2001) esclarece que o processo de individualização, em seu estágio presente, consiste em transformar a identidade de um “dado” em uma “tarefa” e encarregar os indivíduos da responsabilidade de realizar essa tarefa, assim como das consequências de sua realização.

com as crianças na escola. De acordo com Connelly e Clandinin (1995), a investigação narrativa consiste no estudo da forma como os seres humanos experimentam o mundo, por meio da construção e reconstrução de histórias pessoais e coletivas.

Para viabilizar a estratégia de contar, ouvir e contrapor histórias, foram propostas algumas atividades que provocaram as crianças a refletirem e dialogarem sobre suas experiências de consumo. Integraram essas atividades a produção de autorretratos, a elaboração de desenhos e colagens, por meio dos quais as crianças representaram quem ou como gostariam de ser, a leitura de histórias em quadrinhos e de livros de histórias infantis, seguida de registros escritos e de conversas conduzidas em pequenos grupos.

No processo de análise das narrativas das crianças – falas, desenhos, colagens e textos escritos –, busquei tecer relações de sentido entre as histórias contadas e as circunstâncias históricas e práticas socioculturais que possibilitaram a sua composição. Sendo assim, os relatos das crianças não serão tratados como expressão de um falante singular ou como revelação de uma interioridade privada, mas em articulação com outras histórias, produzidas, reproduzidas e reinventadas nas redes de comunicação das quais as crianças participam em diversos contextos: na família, na escola, na mídia, etc.. O delineamento dessa estratégia de análise pautou-se nas contribuições de Larrosa (1996; 2008) sobre narrativa e identidade.

De acordo com Larrosa (1996), o sentido de quem somos e do que nos acontece é análogo à construção e à interpretação de um texto narrativo, que obtém seu significado a partir de relações de interdependência e intertextualidade que mantém com outros textos, assim como de seu funcionamento pragmático em um contexto. Nessa perspectiva, ao elaborar, contar e ouvir histórias aprendemos quem somos e quem são os outros, num processo complexo em que a pessoa descreve a si mesma em contraste com as demais, construindo e reconstruindo sua identidade e suas relações com o mundo. Assim, a constituição narrativa dos sujeitos e de suas experiências “não é algo que se produza em um solilóquio, em um diálogo íntimo do eu consigo mesmo, mas em um diálogo entre narrativas, entre textos” (LARROSA, 2008, p.70).

Partindo dessas compreensões, neste artigo focalizo um aspecto recorrente nas narrativas das crianças: as imbricações entre mídia, moda, consumo e a produção de corpos infantis. Assim, busco examinar a correlação entre as histórias contadas pelas crianças e os textos midiáticos que permeiam seu cotidiano, destacando a ênfase atribuída ao aprimoramento da aparência física, ao fenômeno da moda e ao consumo de mercadorias na composição dos sentidos que expressam sobre si e os outros. O movimento analítico empreendido consiste em problematizar os vínculos que interligam as experiências narradas

pelas crianças com os modos de existência que adquirem visibilidade nos espaços da mídia – revistas, telenovelas, propagandas, músicas, *sites* da internet, etc. – e que interpelam os sujeitos infantis a operarem sobre seus corpos por meio de diversas práticas de consumo.

“EU QUERIA TER UM CORPO ASSIM, IGUAL A ESSE DA REVISTA...”

A fala que intitula esta seção foi expressa por uma menina de nove anos, durante os primeiros encontros da pesquisa realizados na escola. Nesses encontros, solicitei às crianças que imaginassem quem ou como gostariam de ser, produzindo um desenho ou colagem para contar suas histórias e dialogar com a pesquisadora⁴². Para a produção das narrativas, além de folhas e materiais para pintura, as crianças tiveram à disposição revistas e jornais. Ao optarem pelo emprego de recortes em suas produções, as crianças procederam à seleção das revistas, conforme suas preferências. A partir dessas escolhas, pôde-se constatar uma estreita relação entre os conteúdos das revistas e as vivências infantis. Os meninos demonstraram interesse pela revista *Placar* e o *Jornal Zero Hora*, os quais apresentavam informações sobre clubes e jogadores de futebol, esporte que praticavam na escola e fora desta. Para as meninas, o conteúdo das revistas *Capricho*, *Boa Forma*, *Caras* e *Atrevida* mostrou-se mais atrativo; muitas delas revelaram ser leitoras dos referidos suportes textuais, expondo à pesquisadora os exemplares que carregavam em suas mochilas. Isso pode ser percebido no diálogo transcrito abaixo:

Alex Russo (9 anos): Eu tinha uma revista da Capricho, que tinha a Selena Gomez, a Beyoncé, a Demi Lovato e a Hannah Montana...

Hannah Montana 2 (9 anos): Eu tenho uma que é de todos os artistas, tem o Justin Bieber, a Selena, tem todos, é uma maravilha! Diz tudo da vida deles. Sabia que a Selena Gomez namora um daqueles do grupo Jonas Brothers, o Nick?

Menina 5: Não é nada, ela namora o Joe!

Alex Russo (9 anos): Eu também tenho a revista do Justin...

Hannah Montana 2 (9 anos): Eu tenho uma do Restart, eu tenho dois pôsteres deles. Eu comprei uma revista que vem com os pôsteres.

Alex Russo (9 anos): Ah, eu sei, eu vou ganhar hoje.

⁴² Os diálogos foram gravados e transcritos mediante a autorização das crianças e de seus responsáveis, obtida por meio da assinatura de um Termo de Consentimento que informava sobre os objetivos e os procedimentos da pesquisa. Cada criança escolheu um nome fictício para figurar na pesquisa, procedimento que assegura o anonimato no processo de análise do material empírico.

Como sinaliza o diálogo, por meio do acesso a revistas, as meninas mantinham-se informadas sobre bandas musicais e a vida de atores/atrizes de séries televisivas, temas que permeavam suas interações, como as conversas, as brincadeiras, as trocas de fotos, pôsteres e figurinhas. Essas observações evidenciam que a seleção das revistas não se deu ao acaso, mas em razão dos interesses e experiências compartilhados entre pares em contextos como a escola. As escolhas das crianças também sinalizam que as produções midiáticas apresentam estratégias de endereçamento⁴³ que interpelam meninos e meninas de modos distintos, (re)produzindo formas de estabelecer e compreender as diferenças de gênero⁴⁴ vigentes nas práticas sociais. Isso porque os textos da mídia não operam isoladamente, mas em articulação com outros textos, que compõem o “gigantesco e agitado conjunto de histórias que é a cultura” (LARROSA, 2008, p.70).

Nesse sentido, também é importante destacar que as relações entre as narrativas das crianças e o intercâmbio de significados possibilitado pelo contato com as produções midiáticas não se constituíram à parte das condições socioculturais que caracterizam a sociedade de consumidores e que incidem na construção das experiências de infância. Seguindo essa linha de pensamento, Kellner (2001) enfatiza que mídia e consumo operam como princípios organizadores das sociedades contemporâneas, pois, além do incremento da oferta de bens materiais, o que define o cenário atual é a profusão de imagens, sons e espetáculos que compõe uma cultura comum para a maioria dos indivíduos em diferentes regiões do mundo. Ao destacar a centralidade dos sistemas simbólicos midiáticos nas sociedades de consumo, Kellner (2001) ressalta que seus textos fornecem materiais que forjam condutas e identidades, constituindo as formas como os sujeitos se veem-se e veem os outros, as maneiras como pensam, sentem e comportam-se, o que passam a acreditar, temer e desejar.

Apresentando ideias afins, Fischer (2003) argumenta que a mídia configura-se como um território privilegiado para a construção de aprendizagens diversas, pois é parte integrante e fundamental dos processos de produção e circulação de significações e sentidos

⁴³ De acordo com Ellsworth (2001), a noção de “modo de endereçamento” foi desenvolvida pelos teóricos do cinema para expressar a relação entre o texto de um filme e a experiência do espectador. Essa noção baseia-se na ideia de que os filmes, as revistas, os programas de TV, assim como as cartas, destinam-se a alguém, imaginam determinados públicos. A fim de que os espectadores estabeleçam uma relação particular com a história que está sendo contada numa revista, por exemplo, as imagens, os enquadramentos, as composições narrativas devem levar em conta as posições e identidades sociais que seu público está inclinado a ocupar e assumir.

⁴⁴ Neste trabalho, compreendo que as formas de representar e distinguir o feminino e o masculino não são “naturais” ou determinadas por características puramente biológicas, pois os modos de ser e agir de meninos e meninas, homens e mulheres, são construídos e resignificados em articulação com as formas de organização da vida em sociedade (os códigos morais, as leis, as tradições, as crenças, os saberes, etc.) que se configuram numa conjuntura histórica.

relacionados aos modos de ser, pensar e conhecer o mundo. De acordo com a autora, os artefatos midiáticos possibilitam o acesso a histórias, ou formas de narrar a vida em sociedade, que simultaneamente traduzem-nos e produzem-nos. Ao investigar esses artefatos, Fischer (1999; 2003) identifica a prevalência de temas relacionados ao corpo e às formas de aprimorá-lo, condição que se interliga às narrativas das crianças participantes da pesquisa, que referenciam o corpo e a beleza como alvos prioritários de seus desejos e aspirações.

Goku (8 anos): Eu tô procurando um corpo forte, eu queria ter um corpo bem forte, musculoso, igual ao do Goku [personagem do desenho animado japonês Dragon Ball Z].

Pesquisadora: Por que tu gostarias de ter um corpo assim?

Goku (8 anos): Porque eu acho bonito.

D'Alessandro (9 anos): Eu também tô procurando uma foto de um homem bem fortão. Eu queria ser o mais bonito do mundo, do planeta.

Pesquisadora: Por que tu gostarias de ser assim, tão bonito?

D'Alessandro (9 anos): Porque daí todo mundo iria gostar de mim.

Goku (8 anos): Alguém tem um corpo bem forte para me dar?

D'alessandro (9 anos): Achei um, o Ronaldinho Gaúcho [jogador de futebol].

Emanuele (9 anos): Eu queria ter um corpo assim, igual a esse da revista.

Pesquisadora: Por que?

Emanuele (9 anos): Porque ela é muito bonita, sempre magrinha, sempre se alimentando bem... Eu adoro ela. [refere-se à imagem de uma atriz que está com a barriga à mostra e protagoniza o anúncio de um produto para redução de peso].

Pesquisadora: O que tu mudarias em ti para te parecer com ela?

Emanuele (9 anos): Eu queria mudar em mim a minha barriga, porque eu sou gordinha, a minha barriga é grande. Aí eu iria ficar com a barriga bem lisinha. Faz de conta que eu sou ela, dá pra fazer o antes e o depois, o antes e o depois...

Selena Gomez 2 (10 anos): Eu gostaria de ter o cabelo liso. Eu gostaria de ser como a Selena Gomez [cantora e atriz adolescente], só que eu não achei ela nas revistas, daí eu escrevi. Eu gostaria de ser que nem ela, bonita, magra.

Pesquisadora: Quem é a Selena Gomez?

Selena Gomez 2 (10 anos): Ela é cantora e faz uma série: “Os feiticeiros de Waverly Place”. Ela é bonita, ela tem cabelo curto, franja. Ela é linda! Eu queria ter era o corpo dela.

Como se pode perceber, não é de qualquer corpo que as crianças falam ao contraporem suas histórias às imagens buscadas ou selecionadas nas revistas. Trata-se, sobretudo, de um corpo qualificado como “bonito”. Embora nas falas dos meninos a ideia de beleza esteja associada à força e ao vigor físico, enquanto nas falas das meninas o foco recaia sobre a esbelteza, em ambos os casos fala-se de um corpo que inspira cuidados com a aparência, seja para livrar-se da gordura ou para ter músculos delineados; nos dois casos os critérios que definem o corpo bonito e socialmente desejável são estabelecidos pelas imagens de personagens e de ídolos em evidência nos espaços da mídia. Por meio dessas imagens presentes em seu cotidiano, as crianças aprendem a preterir e admirar alguns corpos, assim

como a rejeitar e desqualificar outros; aprendem que a beleza habita os corpos de alguns poucos (magros, musculosos, atléticos, jovens) que são aclamados pela mídia como exemplos a serem seguidos. Quanto a esse ponto, a fala de um menino merece destaque. Ao escolher a revista Placar e descartar as revistas Veja e IstoÉ, o menino justificou: “*Essas revistas não têm nada, não têm pessoas*” (Zico, 9 anos). Nesse momento, mostrei ao menino duas imagens, uma de um casal de idosos e outra de um ministro. Diante da minha insistência, o menino respondeu: “*Mas não tem as pessoas que eu quero, só tem gente feia*”.

Os pontos de ligação entre as narrativas das crianças também expressam a busca pela “boa forma”, problematizada por Bauman (2007; 2011) ao discorrer sobre os modos de perceber e de lidar com os corpos que se engendram na sociedade de consumidores. As análises de Bauman levam à compreensão de que o corpo é lançado a uma posição única à medida que a intensificação das sensações, prazeres e alegrias proporcionadas pelos mercados de consumo caminha para o centro da vida. Na sociedade de consumidores, o próprio corpo passa a ser percebido como uma propriedade privada, suscetível à contínua transformação e aperfeiçoamento. Assim como as demais mercadorias em oferta, o corpo deve ser exibido, admirado, “consumido”. O “corpo em forma” passa a significar o que o “corpo saudável” significava na sociedade de produtores: condição de pertencimento e inserção social. Por isso, é desejável esculpir suas formas e intervir sobre sua imagem, para tornar aparentes algumas marcas de reconhecimento que o tornam digno de aprovação. “Uma vez que o corpo também transporta uma mensagem, não lhe basta estar em forma; ele precisa *parecer* em forma. Para disso convencer quem o observa, ele deve ser magro, elegante, ágil (BAUMAN e MAY, 2010, p.164, grifo dos autores).

A busca pela boa forma, como outros esforços de identificação que se inscrevem na lógica da sociedade líquido-moderna, mantém os consumidores em acelerado e permanente movimento. O ideal de boa forma toma o corpo como um instrumento aberto às sensações e satisfações, imediatas e transitórias, que não podem ser fixadas e que não reconhecem limites. De acordo com Bauman (2011a, p.159-160), “a boa forma do corpo não é um fim que possa ser alcançado, e não há nenhum momento no horizonte que se possa dizer com clara convicção: *consegui*”. Quando os sujeitos são avaliados pelos parâmetros que definem a boa forma há sempre novas possibilidades, escolhas e soluções a serem desejadas e testadas para tornar os corpos “ainda mais” belos e graciosos. Para isso, os sujeitos devem estar sempre dispostos a “mudar”, seja o comprimento dos cabelos, sua textura, a cor dos olhos ou o formato dos dentes, conforme mostram as narrativas das meninas:

Pesquisadora: *Vamos conversar sobre quem ou como vocês gostariam de ser? Então, me contem...*

Miley 2 (9 anos): *Eu gostaria de ter os olhos azuis.*

Demi Lovato 3 (10 anos): *Eu queria ter os olhos verdes.*

Pesquisadora: *Por quê?*

Miley 2 (9 anos): *Porque é bonito!*

Pesquisadora: *Mas apenas os olhos verdes e azuis são bonitos?*

Miley 2 (9 anos): *É mais bonito, eu gosto mais do azul, eu vi numa artista, na TV.*

Pesquisadora: *E tu lembras quem era essa artista?*

Miley 2 (9 anos): *Não, não me lembro, mas eu lembro que vi.*

Pesquisadora: *Mas os olhos a gente não pode mudar.*

Miley 2 (9 anos): *Pode sim, com umas lentes!*

Pesquisadora: *Tem mais alguma coisa que gostarias de falar sobre a tua colagem?*

Miley 2 (9 anos): *Eu também queria mudar meus dentes, eu queria ter os dentes pequenos.*

Pesquisadora: *E tu, por que fizeste essa colagem?*

Isabela (9 anos): *Eu? Todo mundo diz que eu sou bonita, mas eu me acho feia.*

Pesquisadora: *Por quê?*

Isabela (9 anos): *Ah, já que todo mundo diz que eu sou bonita, eu quero ser ainda mais bonita.*

Pesquisadora: *E por que tu gostarias de ser mais bonita?*

Isabela (9 anos): *Ah, não sei...*

Pesquisadora: *O que tu achas que falta para ficares mais bonita?*

Isabela (9 anos): *Eu queria ter o cabelo liso, uma franja... Por outro lado, eu gosto de ter cabelo grande; por outro lado, eu gosto de cabelo curto. Eu vejo gente de cabelo curto e eu acho bonito.*

Como sugerem as falas das meninas, os imperativos da mudança e da novidade que regem a sociedade de consumidores exigem que os corpos sejam continuamente remodelados, seguindo as tendências adotadas pelos “artistas” que figuram nas capas de revistas, nos palcos e nos programas de TV. Essas figuras públicas da modernidade líquida, que obtêm notoriedade e alcançam a fama na mesma velocidade com que são esquecidas e relegadas ao anonimato, oferecem-se como exemplos com os quais as crianças aprendem como obter uma resposta favorável dos outros. Num mundo regulado pelo consumo, a busca ávida por exemplos e “receitas” de vida torna-se uma das variedades do comprar e, como tal, deve ser praticada infatigavelmente (BAUMAN, 2001). À medida que os interesses privados e as satisfações pessoais tornam-se objetivos perseguidos com ardor, a ponto de concentrarem-se, prioritariamente, nos corpos individuais, os mártires e heróis de outrora cedem espaço a uma figura central nas histórias compartilhadas em sociedade: a “celebridade”. Nesse sentido, as proposições de Bauman contribuem para a compreensão das condições históricas e socioculturais implicadas na produção das narrativas das crianças, que mencionam as celebridades ao descreverem quem ou como gostariam de ser. Nas palavras de Bauman (2007, p.68),

Em contraste com o caso dos mártires e heróis, cuja fama vinha de seus feitos e cuja chama era mantida acesa para comemorar esses feitos e assim reassegurar e reafirmar sua importância duradoura, as razões que trazem as celebridades para as luzes da ribalta são as causas menos importantes de sua “qualidade de conhecido”. O fator decisivo neste caso é a *notoriedade*, a abundância de suas imagens e a frequência com que seus nomes são mencionados nas transmissões públicas de rádio e TV e nas conversas privadas que a estas se seguem (grifos do autor).

Conforme argumenta Bauman (2011b), a importância de uma celebridade é avaliada pela visibilidade de sua presença, e não pelo peso de seus feitos. Segundo o autor, numa sociedade marcada pela proeminência de imagens como meio de comunicar ideias, os sujeitos são levados a crer que o que conta, acima de tudo, é “ser visto” por uma multiplicidade de pessoas. Nesse contexto, estabelece-se um modo de estratificação social característico da modernidade líquida: a divisão entre os que “são vistos” e os “anônimos”, isto é, as pessoas que permanecem à sombra dos poucos proclamados pela mídia como extraordinários. Essa divisão fica evidente nas falas das crianças ao expressarem o desejo de ser ou de se parecer com cantores/as, atores/atrizes, modelos, apresentadores/as e jogadores de futebol. Nessas justificativas, além do encantamento pela forma física e pela aparência de seus ídolos, as crianças mencionaram reiteradas vezes o desejo de serem “famosas”. É o que explicitam as seguintes narrativas: “*Eu queria ser a Deborah Secco porque ela é bonita, alta e famosa*” (Nicole, 10 anos); “*Eu queria ser um jogador de futebol e ser muito rico e famoso*” (Luís Fabiano, 9 anos); “*Eu queria ser a Juliana Paes porque ela é bonita, elegante e famosa*” (Polly, 8 anos); “*Eu queria ser famosa e eu queria ser ela [mostra a capa da revista Boa Forma] porque ela é bonita, magra, tem olhos verdes, os cabelos compridos e porque ela é apresentadora do Vídeo Show*” (Gabriela Montez, 9 anos).

O anseio por reconhecimento e notoriedade também pode ser percebido a partir dos nomes fictícios escolhidos pelas crianças para figurarem na pesquisa, pois a maioria destas fez questão de identificar-se pelo nome dos ídolos-celebridades que lhes despertavam admiração. Sendo assim, os meninos adotaram os nomes de célebres jogadores de futebol, como Ronaldinho Gaúcho, Cristiano Ronaldo e Neymar; de cantores, como *Justin Bieber* e Michel Teló; de apresentadores de programas de TV, como Luciano Huck. As meninas optaram por assinar suas narrativas como *Demi Lovato*, *Miley Cyrus*, *Selena Gomez*, *Hannah Montana* e *Alex Russo*, nomes de cantoras/atrizes adolescentes e das personagens representadas por elas. As meninas também priorizaram os nomes de atrizes de telenovelas da emissora Rede Globo, tais como Cléo Pires, Juliana Paes, Mariana Rios, etc.. Cabe ainda ressaltar que, no decorrer dos encontros da pesquisa, as crianças solicitaram a troca de seu nome fictício repetidas

vezes, a fim de assumir os nomes de protagonistas de produções televisivas ou de filmes recém-lançados, bem como de cantores, cujas músicas passavam a ocupar o topo das paradas de sucesso. Com isso, pretendo destacar que as escolhas e os interesses das crianças em relação às celebridades mudavam com surpreendente frequência, segundo os princípios da inconstância e da volatilidade que endossam a atitude de consumidor na sociedade líquido-moderna.

Como praticantes da vida para o consumo, uma vida marcada pela intensificação da produção e circulação de imagens, as crianças portavam em suas mochilas câmeras fotográficas digitais e/ou celulares que possibilitavam o registro e a visualização imediata de imagens de si e dos colegas de sala de aula. Quando isso acontecia, as crianças pareciam estar sempre prontas para “compor uma cena” e experimentar um “breve instante de fama”: faziam poses, reproduziam trejeitos adotados por seus ídolos, agregavam aos seus corpos óculos e bonés coloridos. Além disso, antes de serem fotografadas, as meninas encolhiam a barriga para parecerem mais magras, enquanto alguns meninos inflavam o peito ou cruzavam os braços para parecerem fortes; outros dobravam ou puxavam as mangas das camisetas do uniforme escolar para exporem suas tatuagens temporárias. Segundo as próprias crianças, essas fotografias eram postadas em seus perfis no *site* da rede social *Orkut*⁴⁵; pode-se supor que essa prática possibilitava-lhes “aparições públicas” e a sensação de serem notadas, admiradas, comentadas. Sobre o desejo de adquirir uma câmera fotográfica e a afeição por tirar fotos, uma menina explicou:

Demi Lovato 3 (8 anos): Eu queria muito uma câmera porque eu amo tirar foto!

Pesquisadora: Por que tu gostas tanto assim?

Demi Lovato 3 (8 anos): Para se mostrar, para todo mundo te ver... Sabias que no Natal eu vou ganhar um violão?

Pesquisadora: É mesmo, tu sabes tocar violão?

Demi Lovato 3 (8 anos): É, eu quero ser cantora. Eu tô até fazendo uma dieta.

Pesquisadora: Por quê?

Demi Lovato 3 (8 anos): Ah, eu queria ser que nem a Demi Lovato [cantora e atriz adolescente], ser famosa.

Pesquisadora: Por que tu gostarias de ser famosa?

Demi Lovato 3 (8 anos): Por que todo mundo fica na tua volta, imagina, dar autógrafos, todo mundo te ver, imagina que legal!

Pesquisadora: Tu irias gostar de dar autógrafos?

⁴⁵ *Orkut* é a designação de um *site* de rede social que permite a criação de perfis e comunidades por afinidades de interesses. O *site* também disponibiliza ferramentas de bate-papo e visualização de fotos e mensagens postadas por seus usuários. No ano de 2010, quando foram realizados os encontros da pesquisa com as crianças, o *Orkut* era o principal *site* de relacionamento utilizado pelos internautas brasileiros.

Demi Lovato 3 (8 anos): Eu ia, sabe, às vezes aqui no colégio eu dou, porque eu sou do grupo de dança e vêm umas gurias e me pedem. O R. também dá autógrafa porque ele é da banda, mas ele dá menos que eu, porque ele recém entrou pra banda.

A fala da menina aspirante a cantora é representativa de muitas outras em que as crianças destacam a devoção ao estilo de vida das celebridades, como a busca por notoriedade e popularidade, o que faz da câmera fotográfica digital um item indispensável para as experiências que compartilhavam no espaço da escola. O diálogo transcrito acima também evidencia que as crianças incorporavam ao seu cotidiano diversas práticas e intervenções corporais, como dietas, aulas de música e dança, por exemplo, que faziam do sonho de adentrar o mundo dos famosos uma perspectiva exequível. Outra prática bastante mencionada nos encontros da pesquisa refere-se às aulas de futebol, que tornavam ainda mais vívido o desejo dos meninos de tornarem-se jogadores “ricos e famosos”, a exemplo dos atletas que figuravam nas primeiras páginas dos jornais de grande circulação. Isso pode ser exemplificado pelas narrativas dos meninos, que escreveram junto aos seus desenhos: “*Eu quero ser um jogador de futebol, principalmente do Milan porque é um time muito grande e famoso. Daí eu vou para a seleção, mas eu tenho que ser muito bom*” (Regis Danese, 9 anos); “*Eu gostaria de ser um jogador rico e famoso, para comprar uma mansão, um hotel, uma fazenda e um carro de um milhão*” (Cristiano Ronaldo, 8 anos).

A busca por notoriedade, fama e riqueza, enfatizada pelas crianças participantes da pesquisa, se inter-relaciona-se com o processo de *comoditização* do consumidor, problematizado por Bauman (2008). Conforme o autor, o ambiente existencial que se tornou conhecido como sociedade de consumidores “se distingue por uma reconstrução das relações humanas a partir do padrão, e à semelhança, das relações entre os consumidores e os objetos de consumo” (BAUMAN, 2008, p.19). Nesse sentido, Bauman questiona a soberania do consumidor, isto é, sua descrição como alguém que decide, julga, calcula, avalia e escolhe, de forma racional e autônoma, levando em conta desejos estabelecidos num plano puramente privado⁴⁶. Assim, ao analisar os redirecionamentos que configuram as atuais formas de consumo, o autor coloca em questão a ideia de separação entre as coisas a serem consumidas e os seres humanos que as consomem, enfatizando que a sociedade de consumidores caracteriza-se, precisamente, pelo embaçamento, ou pela eliminação, da distinção entre consumidores e mercadorias. Partindo dessas proposições, é possível identificar nas narrativas

⁴⁶ De acordo com Bauman (2008), a noção de soberania do consumidor encapsula as virtudes pelas quais a Modernidade almeja ser louvada, tais como a autoridade da razão, a autonomia dos seres humanos e seu controle sobre a natureza.

das crianças a referência a um “corpo mercadoria”, cuja imagem deve distinguir-se, destacar-se e atrair atenção, tal como as mercadorias disponíveis nas vitrines das lojas, nas telas de TV ou nos *sites* de compras. Sob essa ótica, Costa (2009, p.37), argumenta:

Na sociedade de consumidores cada sujeito está engajado em práticas de empreendedorismo dedicadas a transformar a si próprio em uma mercadoria vendável, consumível. Não é difícil, assim, entender por que crianças e jovens de hoje (ou, pelos menos, boa parte delas) ambicionem ser “famosos”, que significa ser notado, comentado, desejado. Quer dizer, algo para ser consumido, mais uma *commodity* da sociedade de consumidores.

Para manter o valor de mercado, o “corpo mercadoria” deve reunir atributos físicos avaliados, ainda que temporariamente, como “certos” e “adequados”. O *marketing* e a publicidade são as principais instâncias responsáveis por instilar o medo da inadequação, esse sentimento que acompanha os membros da sociedade de consumidores e que é reanimado regularmente desde a mais tenra idade. De forma insidiosa e sedutora, as campanhas publicitárias convidam os consumidores a compararem cada detalhe de seus corpos com as infinitas possibilidades de aperfeiçoamento ofertadas pelos mercados de bens de consumo. De acordo com Bauman (2007), a ansiedade em torno dos cuidados com o corpo tornou-se uma fonte de lucros potencialmente inexaurível; os anúncios comerciais fazem o possível para intensificar a insegurança que prometem combater. Isso porque toda promessa é desabilitada assim que novos anseios tomam o lugar dos antigos e os produtos recém-lançados substituem ou associam-se aos anteriores.

O consumo de produtos para o embelezamento dos corpos é um tema recorrente nas narrativas das meninas, que revelam construir formas de nomear e classificar o corpo feminino, em concordância com os padrões identificados nas campanhas publicitárias. Assim, ao contarem histórias sobre quem ou como gostariam de ser, as meninas também mencionaram as imagens de mulheres adultas presentes em comerciais de maquiagens, perfumes, cremes para a pele e o cabelo. Frequentemente, as meninas expressavam insatisfação em relação aos seus corpos, avaliando-os a partir de oposições, por meio das quais avaliavam o que era bonito/feio, bom/ruim, considerando algumas marcas presentes nos corpos midiáticos, como o cabelo liso e o rosto maquiado, livre de imperfeições. É o que explicita o diálogo a seguir:

Melina (9 anos): *Eu desenhei um gloss porque eu amo batom!*
Pesquisadora: *Ah, tu gostas de maquiagem?*

Melina (9 anos): *Eu adoro! Eu desenhei umas mulheres com batom na boca e o batom do lado, assim, fechado. Quando eu vejo uma propaganda eu fico com vontade de usar o batom e eu peço pra minha mãe comprar, daí a minha mãe disse que é da Avon. Esse aqui é da Avon, oh! Eu tenho esse sem marca, esse da Moranguinho...*

Juliana Paes (8 anos): *Eu desenhei o creme Seda, porque eu adoro a mulher da propaganda, eu gosto do cabelo dela, fica bem lisinho, é bem fácil de pentear. Eu queria ter o cabelo liso.*

Pesquisadora: *Por que tu querias ter o cabelo liso?*

Juliana Paes (8 anos): *Porque é bonito, todo mundo fala, assim, que eu tenho “cabelo ruim”, até o meu pai diz que eu tenho “juba de leão”.*

Pelas falas das meninas, é possível identificar que, além da mídia e da publicidade, outras instâncias, como a família, estão implicadas na produção das narrativas que versam sobre um corpo feminino socialmente desejável. Nos ditos das meninas, as informações sobre marcas de batom e a afeição por um tipo de cabelo associam as imagens dos textos midiáticos às vivências familiares. Com isso, pode-se constatar que algumas marcas corporais e práticas de consumo, como ter cabelos lisos, adquirir e usar maquiagem, relacionam-se com as convenções e códigos sociais (re)produzidos em diversas instâncias educativas, que instituem as possibilidades de ser criança e viver a feminilidade no contexto de uma sociedade de consumidores. Dessa forma, as meninas parecem assumir os cuidados com a aparência como um dever e uma responsabilidade, pois, como elas mesmas afirmaram: “*Não é só beleza que tem que ter, mas tem que ser bonita*” (Lilly, 8 anos); “*Eu gosto de ser charmosa, usar roupa bonita, saber se arrumar, usar perfume, cuidar do corpo, da pele, das unhas, se arrumar, se pintar*” (Perla, 10 anos).

Nas composições das crianças, o esmaecimento das distinções entre ser e ter, entre consumidores e mercadorias, também se evidencia por meio da importância atribuída ao vestuário e à posse de alguns bens materiais, denominados pelas crianças como itens “da moda”. Entre esses itens, que eram agregados à superfície dos corpos, destacavam-se óculos, brincos e pulseiras coloridas, bolsas e relógios que acompanhavam calçados infantis, além de bonés, anéis e correntes. Essas mercadorias operavam como marcadores identitários, ou símbolos de pertença, cuja posse condicionava hierarquias, privilégios e permitia o acesso a algumas interações, como rodas de conversa e brincadeiras em que se realizavam empréstimos e permutas. Ao conversar com as crianças sobre as semelhanças identificadas entre as peças de roupa e os adornos coloridos acoplados a seus corpos, foi possível constatar que o uso dessas mercadorias articula-se ao acesso às informações sobre marcas, preços, locais de venda e, sobretudo, estilos e tendências que adquirem proeminência nos espaços da mídia. É o que explicita o diálogo com *Barbie* (9 anos), em que a menina justifica a importância da moda como fator de agregação social:

Pesquisadora: *Vocês todas usam esses brincos coloridos, né?*

Barbie (9 anos): *É, todo mundo usa porque é moda.*

Pesquisadora: *Essas pulseiras coloridas também, todas as meninas aqui da sala usam, né?*

Barbie (9 anos) *Na verdade isso [aponta para as pulseiras coloridas] era de prender o cabelo só que o “Restart” [banda musical formada por adolescentes] começou a usar de pulseira.*

Pesquisadora: *Ah, os cantores da banda “Restart” usam?*

Barbie (9 anos): *É, eles começaram a usar de pulseira e daí agora todo mundo usa assim.*

Pesquisadora: *Ah, entendi. E vocês usam mais alguma coisa dessa banda?*

Barbie (9 anos): *Ah, todo mundo usa as coisas coloridas da “moda Restart”, têm óculos, calça, tênis, relógio, boné...*

Pesquisadora: *E o que é moda pra ti?*

Barbie (9 anos): *É o que todo mundo usa!*

Como sugerem os ditos e as ações das crianças, a adesão a algumas práticas de consumo, como o vestuário e os acessórios coloridos que adornavam seus corpos, articula-se com a busca por aceitação e reconhecimento no contexto da escola. Desse modo, portar os símbolos adotados pelas figuras midiáticas, cultivando uma imagem pública de si que atende aos preceitos efêmeros e transitórios da moda, significa compartilhar códigos de sociabilidade que permitem às crianças situarem-se umas em relação às outras. Nesse sentido, o fenômeno da moda não se reduz às práticas indumentárias, mas, como ressalta Maffesoli (2010), faz referência a um tempo social. De acordo com o autor, nas sociedades atuais, a moda segue o ritmo rápido e pontuado que encontra expressão nos diversos meios de comunicação, constituindo um sistema de significações compartilhado. Assim, para as crianças participantes da pesquisa, estar em dia com as tendências de estilo e tê-las inscritas em seus corpos significa, dentre outras coisas, “fazer parte” dos grupo escolar . Isso pode ser percebido nas seguintes narrativas: *“Todo mundo usa o que a moda faz porque ninguém vai querer ficar de fora”* (Robinho, 10 anos); *“Eu queria uma câmera e um telefone da moda, de mexer na tela. O primeiro motivo para eu comprar uma coisa é se os meus amigos têm”* (Naruto, 8 anos). Essas narrativas assumem sentido no contexto de uma sociedade em que os sujeitos buscam nas mercadorias atributos capazes de incrementar seu valor social e a garantia de acesso à comunidade de consumidores, que percebem e tratam seus corpos como produtos de *comodificação*.

QUE CORPO É ESSE? QUE INFÂNCIA É ESSA?

Nos limites deste artigo, analisei as narrativas de um grupo de crianças dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, problematizando as relações de interdependência entre a produção dos corpos infantis, os textos midiáticos e a expansão do fenômeno do consumo. Com isso, busquei compor uma leitura, dentre outras possíveis, sobre as infâncias produzidas na sociedade líquido-moderna de consumidores. Tendo como fio condutor a compreensão das infâncias como construções em permanente mudança, sinalizei alguns redirecionamentos nas formas de perceber e intervir sobre os corpos infantis que se engendram em correlação com as atuais formas de consumo. Esses redirecionamentos tornam as fronteiras entre os mundos infantil e adulto mais tênues e maleáveis do que em outros tempos, embora isso não signifique o apagamento das distinções entre as classes de idade.

Portanto, não se pode desconsiderar que as diferenças etárias ainda operam como importantes marcadores identitários na configuração das formas de sociabilidade e das relações de poder vigentes no cenário contemporâneo. A ampliação do período de escolarização compulsória, por exemplo, evidencia que as crianças continuam a ser pensadas como destinatárias das expectativas e projeções da sociedade. Persiste a ideia de que as crianças devam ser preparadas e instruídas, de forma gradual e sistemática, até que possam ingressar na esfera produtiva, quando finalmente terão alcançado o estado de plenitude adulta e contribuirão para o progresso econômico das nações⁴⁷. Mas, a despeito das concordâncias e consensos que ainda sustentam uma noção hegemônica de infância, somos constantemente confrontados com modos de ser criança plurais e diversos, que escapam às tentativas de apreensão totalizantes.

As infâncias produzidas na sociedade de consumidores, não raras vezes, provocam desconforto entre nós, professores e pesquisadores, atentos às experiências das crianças e estupefatos diante de sua contínua (re)invenção. Nesse sentido, não posso deixar de registrar que o contato inicial com as narrativas das crianças provocou estranhamento, levando-me a indagar: que corpo é esse? Que infância é essa? Levou um tempo até que compreendesse que as falas das crianças abalavam os saberes construídos em minha formação profissional, com os quais havia aprendido a pensar os corpos infantis. Esses saberes privilegiavam a noção de desenvolvimento infantil, sob uma perspectiva linear e universal, e priorizavam formas de cuidado e educação requeridas para a manutenção da saúde e do bem-estar físico das crianças

⁴⁷ Essa ideia é questionada por Wintersberger (2001) e Qvortrup (2001), que propõem a consideração da frequência à escola como parte integrante da divisão geracional do trabalho que caracteriza as sociedades capitalistas e que constitui um passo decisivo no processo de modernização.

nas instituições escolares. Ao destacar isso, não pretendo desconsiderar a relevância de tais saberes para a formação docente, mas questionar a noção de corpo infantil como pura materialidade biológica, abstraída das práticas socioculturais que variam conforme as épocas e os lugares. Nessa direção, as conexões entre mídia, consumo e a construção dos corpos infantis, evidenciadas neste trabalho, instigam-nos a considerar temáticas e relações que merecem maior atenção nas pesquisas com crianças e nos currículos dos cursos de formação de professores.

Isso implica considerar que, se as referências e os padrões de convivência entre as gerações sempre estiveram abertos à mudança, nada se compara ao ritmo e à intensidade com que essas transformações vêm sendo experimentadas no ambiente líquido-moderno. Nesse ambiente existencial, em que não se mantém a forma por muito tempo, as crianças não se fixam às experiências conduzidas pela escola ou determinadas por seus pais e/ou professores. Ao invés disso, elas transitam com certa independência entre os mundos infantil e adulto, estabelecendo pontos de contato entre universos simbólicos que se tornam intercambiáveis e suscetíveis a influências mútuas. Os corpos infantis tornam visíveis esses pontos de contato, expondo as marcas de práticas de consumo que primam pelo aperfeiçoamento da aparência e que expressam o anseio por notoriedade e distinção. Numa sociedade de consumidores individualizados, a busca pela boa forma torna-se um imperativo que não reconhece especificidades etárias, pois os “corpos mercadorias” compartilham o mesmo destino: a *comoditização* constante, ininterrupta. As falas das crianças inserem-se numa densa trama narrativa, constituída pela publicidade, pelos brinquedos, pelas vivências familiares e escolares, em que os corpos são tratados como um território a ser explorado pelos mercados de bens de consumo. Nessa conjuntura, as recorrências identificadas nas narrativas das crianças revelam a atração provocada pelas formas de interpelação midiática, que associam bens materiais a ideias, imagens, modos de ser e estilos de vida socialmente desejáveis.

O que pensar/fazer diante desse quadro? Lamentar o que as crianças deixaram de ser e o quanto elas se distanciam da criança que um dia fomos? De que serve a nostalgia celebrada pelos adultos, senão para fortalecer o sentimento de impotência que nos acomete quando constatamos a força exercida pelo mercado e pela mídia na educação das crianças contemporâneas? A capacidade de desestabilizar essas forças exige de professores e pesquisadores o exercício da crítica diante dos interesses que mobilizam as indústrias do entretenimento e que socializam as crianças para uma vida de consumo. Esse exercício de crítica, que evidencia as imbricações entre mídia e consumo como elementos centrais para as

atuais configurações de infância, implica assumir o compromisso e a responsabilidade de repensar as infâncias e seus modos de educação nesses tempos de incerteza.

REFERÊNCIAS

BAUMAN, Zygmunt. *Globalização: as consequências humanas*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1999.

_____. *Trabajo, consumismo y nuevos pobres*. Barcelona: Gedisa Editorial, 2005.

_____. *Vida líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2007.

_____. *Vida para consumo: a transformação das pessoas em mercadoria*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2008.

_____. *Vida em fragmentos: sobre a ética pós-moderna*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2011a.

_____. *44 cartas do mundo líquido moderno*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2011b.

_____. *Danos colaterais: desigualdades sociais numa era global*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2013.

BAUMAN, Zygmunt; MAY, Tim. *Aprendendo a pensar com a sociologia*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2010.

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

CONNELLY, Michael; CLANDININ, Jean. Relatos de experiência e investigação narrativa. In: LARROSA, Jorge. et al. *Déjame que te cuente*. Barcelona: Laertes, 1995.

COSTA, Marisa Vorraber. Educar-se na sociedade de consumidores. In: COSTA, Marisa Vorraber. *A educação na cultura da mídia e do consumo*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2009.

DORNELLES, Leni Vieira; BUJES, Maria Isabel Edelweiss. Alguns modos de significar a infância. In: DORNELLES, Leni Vieira; BUJES, Maria Isabel Edelweiss (Orgs.). *Educação e infância na era da informação*. Porto Alegre: Mediação, 2012.

ELLSWORTH, Elizabeth. Modos de endereçamento: uma coisa de cinema; uma coisa de educação também. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. *Nunca fomos humanos: nos rastros do sujeito*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Mídia e produção de sentidos: a adolescência em discurso. In: SILVA, Luiz Heron da (Org.). *A escola cidadã no contexto da globalização*. Petrópolis: Vozes, 1999.

_____. *Televisão e educação: fruir e pensar a TV*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

KELLNER, Douglas. *A cultura da mídia*. Estudos Culturais: identidade e política entre o moderno e o pós-moderno. São Paulo: EDUSC, 2001.

LARROSA, Jorge. Narrativa, identidad y desidentificación. In: LARROSA, Jorge. *La experiencia de la lectura*. Barcelona: Laertes, 1996.

_____. Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

LLORET, Caterina. As outras idades ou as idades do outro. In: LARROSA, Jorge; LARA, Nuria Pérez de (Orgs.). *Imagens do outro*. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

MAFFESOLI, Michel. *No fundo das aparências*. Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

NARODOWSKI, Mariano. *Infância e poder: conformação da pedagogia moderna*. Bragança Paulista: Editora da Universidade São Francisco, 2001.

PEREIRA, Rita Marisa Ribes. Tudo ao mesmo tempo agora: considerações sobre a infância no presente. In: GONDRA, José Gonçalves (Org.). *História, infância e escolarização*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2002.

POSTMAN, Neil. *O desaparecimento da infância*. Rio de Janeiro: Graphia, 1999.

QVORTRUP, Jens. O trabalho escolar infantil tem valor? A colonização das crianças pelo trabalho escolar. In: CASTRO, Lucia Rabello de. *Crianças e jovens na construção da cultura*. Rio de Janeiro: NAU Editora, 2001.

STEARNS, Peter. *A infância*. São Paulo: Contexto, 2006.

WINTERSBERGER, Helmut. Crianças como produtoras e consumidoras: sobre o significado da relevância econômica das atividades das crianças. In: CASTRO, Lucia Rabello de. *Crianças e jovens na construção da cultura*. Rio de Janeiro: NAU Editora, 2001.



A educação na sociedade de consumidores:
histórias contadas por crianças na escola

Artigo 3

ARTIGO 3
**A EDUCAÇÃO NA SOCIEDADE DE CONSUMIDORES: HISTÓRIAS CONTADAS
POR CRIANÇAS NA ESCOLA**

Submetido à Revista Educação e Pesquisa da USP

Resumo:

Neste artigo, problematizo a construção das infâncias e os desafios que se colocam à educação escolarizada no contexto de uma sociedade regulada pelo consumo. Inicialmente, abordo as reconfigurações espaço-temporais e os princípios de velocidade, instantaneidade e descartabilidade que incidem na constituição dos modos de ser, viver e educar das gerações atuais. Essas reflexões fundamentam-se nas análises de Zygmunt Bauman sobre a passagem da modernidade sólida para a modernidade líquida e o advento da sociedade de consumidores. As ferramentas teóricas disponibilizadas pelo sociólogo polonês constituem o pano de fundo para a análise das narrativas de um grupo de crianças sobre as práticas de consumo que permeiam seu cotidiano. Nas histórias contadas pelas crianças, destacam-se as repercussões do consumo no cotidiano escolar, a proeminência das mídias eletrônicas nos processos de comunicação e aprendizagem e a “comercialização” das relações familiares. Essas análises encaminham considerações sobre a reinvenção das infâncias no tempo líquido e episódico da sociedade de consumidores, caracterizado por processos permanentes de educação para o consumo, promovidos por instâncias culturais dispersas pelo tecido social.

Palavras-chave: infâncias; consumo; educação; modernidade líquida.

**EDUCATION IN CONSUMER SOCIETY: STORIES TOLD BY CHILDREN IN
SCHOOL**

Abstract:

This study analyzes the construction of childhood and the challenges facing the school education in a society governed by consumption. Initially, the space-time reconfigurations and the principles of speed, immediacy and disposability that affect the constitution of the ways of being, living and educating of the current generation are discussed. These reflections are based on the analyses of Zygmunt Bauman on the turn of solid modernity to liquid modernity and the advent of consumer society. The theoretical tools provided by the Polish sociologist

constitute the background for the analysis of the narratives of a group of children on consumption practices that permeate their daily lives. The stories told by children highlight the impact of consumption in everyday school life, the prominence of electronic media in communication and learning processes, and the “commercialization” of family relationships. The discussion regards the reinvention of childhood in the liquid and episodic time of the consumer society, which is distinguished by permanent processes of consumer education fostered by cultural bodies scattered throughout the social fabric.

Keywords: childhood; consumption; education; liquid modernity.

UMA LEITURA SOBRE AS INFÂNCIAS CONTEMPORÂNEAS

Pesquisadores do campo da Educação frequentemente se deparam com indagações para as quais não encontram respostas únicas ou consensuais. É o que acontece no caso de perguntas como: o que é a infância? O que significa ser criança no mundo atual? Em lugar de apresentar uma definição para esses questionamentos, que ensejam múltiplas e complexas problematizações, neste trabalho proponho a reflexão sobre a pluralidade de infâncias e sua contínua reinvenção. Isso porque compreendo que as experiências das crianças são variáveis, abertas às mudanças e passíveis de serem analisadas sob diferentes enfoques e abordagens, o que equivale a dizer que as leituras construídas pelos pesquisadores são provisórias, localizadas e circunstanciais.

Nessa direção, alguns estudiosos (CASTRO, 1998; 2002; BUCKINGHAM, 2007; DORNELLES e BUJES, 2012) alertam para a impossibilidade de tematizar as infâncias em uma perspectiva essencialista e generalizante, que desconsidere as transformações históricas, culturais, políticas e econômicas que ocorrem nas sociedades. Ao mesmo tempo, é preciso levar em conta que as formas de ser e viver das crianças são forjadas no interior de grupos sociais, caracterizados por formas de sociabilidade relativas e diversificadas.

Partindo desses entendimentos, neste trabalho proponho uma leitura acerca das possibilidades de ser criança que se engendram no cenário contemporâneo. Nessa empreitada, focalizo as imbricações entre infâncias e consumo, problematizando os desafios que se colocam à educação institucionalizada diante das reconfigurações espaço-temporais que incidem na constituição dos modos de ser, viver e educar- das gerações atuais. Essas reflexões

fundamentam-se nas análises de Zygmunt Bauman (2001; 2007; 2008) sobre a passagem da modernidade sólida para a modernidade líquida e o advento da sociedade de consumidores.

Amparada pelas proposições de Bauman, busco, na primeira parte deste artigo, mostrar que a vida experimentada pelos membros da sociedade líquido-moderna de consumidores articula-se à renegociação do sentido do tempo, que passa a ser orientado pelos princípios da velocidade, instantaneidade e descartabilidade. Esses redirecionamentos estão associados à intensificação dos vínculos entre infâncias e consumo na contemporaneidade, conforme destacam os estudos de Castro (1998; 2002) e Costa (2006; 2009), dentre outros pesquisadores.

As ferramentas teóricas disponibilizadas por Bauman constituem o pano de fundo para as análises empreendidas na segunda parte deste artigo, em que problematizo as narrativas de um grupo de crianças, estudantes de uma escola da rede pública do município de Rio Grande/RS. As histórias contadas pelas crianças desencadeiam reflexões sobre as repercussões do consumo no cotidiano escolar, a proeminência das mídias eletrônicas nos processos de comunicação e aprendizagem e a comercialização das relações familiares. Essas análises encaminham considerações sobre a reinvenção das infâncias no tempo líquido e episódico da sociedade de consumidores, caracterizado por processos permanentes de educação para o consumo, promovidos por múltiplas instâncias, dispersas pelo tecido social.

INFÂNCIAS, CONSUMO E EDUCAÇÃO EM “TEMPOS LÍQUIDOS”

Para os que problematizam as infâncias enquanto construções históricas e socioculturais, refletir acerca das condições que caracterizam o mundo contemporâneo constitui-se num desafio urgente e oportuno. Tal movimento reflexivo torna-se ainda mais instigante diante do ritmo acelerado das mudanças, que impede a consolidação das formas de ser, aprender e agir, sobretudo das crianças e dos jovens, que nasceram num ambiente social em que o “aqui” e o “agora” colocam-se como as principais referências para a organização das estratégias de vida. As proposições de Bauman (2001; 2008) sobre as mudanças que se engendram no decurso da modernidade⁴⁸ permitem levar adiante essas

⁴⁸ Bauman (1999b) compreende a Modernidade como um período histórico que se inicia na Europa Ocidental, no século XVII, e que é acompanhado por profundas mudanças sócio-estruturais e intelectuais. Para o autor, a Modernidade atingiu a maturação como projeto cultural com o avanço do Iluminismo, e posteriormente, como forma de vida socialmente consumada, em decorrência da revolução industrial.

reflexões, pois evidenciam reconfigurações espaço-temporais que incidem na construção das infâncias e dos modos de educação das gerações atuais.

Em suas análises acerca da sociedade moderna, Bauman (2001) problematiza importantes deslocamentos que marcam a vida contemporânea e que se conectam a uma “ideia-chave” desenvolvida nos ensaios que integram a fase mosaica de sua produção intelectual⁴⁹. Trata-se do conceito de “modernidade líquida”, por meio do qual o autor examina os atributos da presente etapa da era moderna, em que a mobilidade, a inconstância e a permanente propensão à mudança são identificadas como características definidoras. Portanto, a metáfora da liquidez não demarca uma ruptura com a Modernidade, mas sinaliza um processo de transição que se opera no interior dessa formação histórica. Nas palavras de Bauman (2001, p.36), “A sociedade que entra no século XXI não é menos moderna que a que entrou no século XX; o máximo que se pode dizer é que ela é moderna de um modo diferente”.

Nessa direção, Bauman (2001; 2007) ressalta que, embora a Modernidade tenha sido, desde seu princípio, um processo de “derretimento de sólidos”, de transformação sucessiva; em sua fase líquida, as noções de movimento e mudança adquirem um outro sentido⁵⁰. Isso porque a perspectiva de alcançar um estado de perfeição, que tornaria o mundo previsível e administrável, no qual não haveria mais melhorias a serem vislumbradas, parece pouco plausível. Essa perspectiva fazia sentido na etapa sólida da modernidade, que assumira a ordem e a segurança em longo prazo como tarefas. Sendo assim, o processo obsessivo e irrefreável de modernização, em seu primeiro estágio, buscava dismantelar a realidade herdada com a intenção de torná-la melhor e novamente sólida (BAUMAN, 2004). Sob tais circunstâncias, as mudanças empreendidas visavam consolidar referências e padrões de interação de “solidez duradoura”. A noção de tempo que orientava o ritmo dessas mudanças

⁴⁹ De acordo com Almeida, Gomes e Bracht (2009), a produção intelectual de Zygmunt Bauman é caracterizada por uma diversidade de temas e influências teóricas. Entretanto, os estudiosos ressaltam que, a partir de 1980, os escritos de Bauman passam a privilegiar a crítica à Modernidade, condição que demarca um ponto de ruptura em seu empreendimento sociológico, que outrora privilegiava a análise da relação entre capitalismo e socialismo. Essa constatação permite identificar duas fases do pensamento de Bauman, designadas por Keith Tester, respectivamente, como “fase marxista” e “fase mosaica”. Recentemente, foi publicado no Brasil o livro “Bauman sobre Bauman”, em que Tester entrevista o referido sociólogo sobre os principais temas presentes em sua obra e sobre os interlocutores teóricos com os quais dialoga na composição de suas análises.

⁵⁰ Além da aceleração das mudanças, Bauman (2001) destaca uma segunda condição que faz da Modernidade líquida um estágio distinto daquele que o precedeu: a desregulamentação e a privatização das tarefas e deveres modernizantes. Com isso, Bauman sugere que a ânsia por aperfeiçoamento, uma característica eminentemente moderna, é cada vez mais vista como uma responsabilidade e um dever individual, que recai sobre os ombros dos indivíduos e depende de seus recursos. O autor esclarece que isso não significa que a ação legislativa tenha abandonado a responsabilidade pelo processo de modernização, mas que a ênfase dessa responsabilidade translada-se para a autoafirmação dos indivíduos e que as questões que figuravam na agenda pública passam a ser percebidas e vivenciadas como deveres e prerrogativas concernentes à esfera privada.

era cíclica e linear, tal como uma marcha que caminhava rumo ao progresso e que seria capaz de garantir o domínio sobre o futuro.

A busca por estabilidade e segurança dera forma ao principal modelo societário que vigorou na etapa sólido-moderna, designado por Bauman como “sociedade de produtores”. Bauman (2008) destaca que a sociedade de produtores foi a era do “tamanho é poder” e do “grande é lindo”; o tempo das fábricas, das ferrovias, das minas, das torres de petróleo, dos exércitos em massa. Esses elementos representavam o desejo de permanência e inspiravam confiança contra os caprichos do destino. Dimensões espaciais claras, como muralhas, cercas e fronteiras vigiadas, estabeleciam o “dentro” e o “fora”, o “permitido” e o “proibido”, constituindo, assim, os alicerces da ordem que afastavam o espectro da incerteza. As edificações materiais, as posses e os bens eram avaliados por sua durabilidade e simbolizavam a resistência ao fluxo do tempo, diminuindo, assim, sua significação.

O mesmo anseio por segurança orientou os processos de rotinização das condutas individuais, estabelecido no âmbito das instituições modernas, como a fábrica, o quartel e a escola. O combate à indeterminação e à ambivalência exigia uma organização temporal cada vez mais refinada. De acordo com Sennett (1999), os relógios mecânicos passaram a substituir os sinos das igrejas, cujas badaladas comunicavam as horas de trabalhar, comer e rezar. Conforme o autor, em meados do século XVIII, os relógios de bolso permitiam saber o tempo exato, onde quer que se estivesse, familiarizando os indivíduos com rotinas e horários; enfim, com a regularização temporal que deveria ser internalizada numa sociedade caracterizada por um crescente processo de racionalização. Como sugere o clássico estudo realizado por Ariès (2006), a demarcação da infância⁵¹ como uma categoria particular, dotada de características distintivas em relação à idade adulta, assume contornos mais nítidos nesse momento histórico, condição que se atrela aos esforços de classificação que buscavam reduzir a casualidade dos fenômenos relacionados à vida individual e coletiva. O mesmo argumento aplica-se à percepção do “tempo da vida” como uma sequência evolutiva e à compreensão da infância como um estágio de imaturidade e de preparação para o futuro, visão que passou a justificar a submissão das crianças ao regime de disciplinamento vigente na escola, e complementado pela família (NARODOWSKI, 2001).

Na modernidade líquida, entretanto, a aceleração das mudanças coloca em xeque a pertinência das rotinas rígidas e monótonas, dos hábitos arraigados e das referências

⁵¹ No prefácio à obra “História social da criança e da família”, Philippe Ariès esclarece que, se tivesse de reescrever seu livro, levaria em conta a necessidade de se precaver contra a tentação da origem absoluta ou do marco zero no estudo da infância, aspecto que suscitou parte das críticas a respeito de seu trabalho (BUCKINGHAM, 2007; KOHAN, 2005).

institucionais inflexíveis. Isso não significa que a escola perdeu a importância que outrora exercia na formação das crianças. Em alguns países, incluindo o Brasil, o período de escolarização compulsória vem sendo ampliado e o investimento em educação integra a pauta de reivindicações populares, o que revela o valor atribuído à escola pelos diversos grupos sociais. O fato é que a velocidade e a imprevisibilidade das mudanças impedem a solidificação dos estilos de vida, a estabilidade dos pontos de orientação e a assunção de convicções e valores por um longo período. Diferentemente da sociedade moderna anterior, as formas de educação, as demandas de informação e conhecimento, os empregos, encontram-se em constante fluxo, mas sem a perspectiva de alguma permanência; tudo é temporário (BAUMAN, 2004). A proliferação dos meios de acesso à informação, a intensificação das formas de consumo, a diversificação dos arranjos familiares e a flexibilização das jornadas de trabalho estão entre as condições que incidem na construção das experiências das crianças na Contemporaneidade e que desafiam as instituições escolares a reverem seus objetivos.

Importa ainda salientar que o fluxo das mudanças, tal como experimentado pelos indivíduos da sociedade líquido-moderna, assume relação com os avanços tecnológicos que alteraram os rumos do sistema produtivo e das formas de sociabilidade. De acordo com Bauman (1999a), os princípios de flexibilidade e de mudança em curto prazo articulam-se ao desenvolvimento tecnológico e econômico decorrente do processo de modernização, o qual promoveu a redução dos postos de trabalho e a segmentação dos mercados de bens e serviços. A economia atual já não necessita de uma força de trabalho massiva, pois aprendeu o suficiente para aumentar sua rentabilidade e o volume de sua produção, reduzindo, ao mesmo tempo, a mão-de-obra e seus custos (BAUMAN, 2005a). Na passagem da sociedade de produtores para a sociedade de consumidores, a ininterrupta circulação de mercadorias alimenta a compulsão por descartar e substituir, depreciando o longo prazo e a durabilidade.

Nessa direção, Bauman (2008, p.44) ressalta que, no caminho que conduz à sociedade de consumidores, a busca por estabilidade e segurança “deve se transformar, e de fato se transforma, de principal ativo do sistema em seu maior risco”. Os dois princípios fundadores da sociedade de produtores, isto é, a virtude de procrastinação e o preceito de adiamento da satisfação (BAUMAN, 2007), não se ajustam a uma sociedade regulada pelo consumo. Nesse tipo de sociedade, a consecução de objetivos deve ser imediata e a sensação de contentamento não pode ser mais do que provisória, pois haverá sempre algo novo a ser desejado, uma mercadoria material ou simbólica ainda mais aperfeiçoada, que fará com que os produtos precedentes pareçam defasados, ultrapassados e impróprios para uso e ostentação públicos.

Portanto, a mudança de ênfase, da produção para o consumo, que se processa na passagem da modernidade sólida para a modernidade líquida, é acompanhada de importantes reconfigurações espaço-temporais, que passam a orientar as formas de convívio humano. A esse respeito, Bauman esclarece que “o consumismo líquido-moderno é notável, mais do que por qualquer outra coisa, pela (até agora singular) *renegociação do significado do tempo*” (2008, p.45, grifos do autor). O “tempo líquido” é experimentado de forma episódica e fragmentada, pois a vida para consumo é caracterizada por recomeços e descontinuidades. Cada momento pode trazer oportunidades imprevistas, sensações renovadas ou ameaças que não podem ser antecipadas. O tempo do progresso, cíclico e linear, abre-se a infinitas possibilidades, pois

[...] a modernidade líquida não estabelece objetivos nem traça uma linha terminal. Mais precisamente, só atribui a qualidade da permanência ao estado da transitoriedade. O tempo *flui* – não “marcha” mais. Há mudança, sempre mudança, nova mudança, mas sem destino, sem ponto de chegada e sem a previsão de uma missão cumprida. Cada momento vivido está prenhe de um novo começo e de um novo final: antes inimigos declarados, agora irmãos siameses (BAUMAN, 2007, p. 88, grifos do autor).

Nessa perspectiva, Maffesoli (2010) ressalta que a lógica “presenteísta” penetra todos os domínios da vida social: política, relacionamentos, mundo do trabalho, instrução, lazer, comunicação, etc. Entre os exemplos públicos e privados que explicitam os “saltos” ou a “pontuação do tempo”, o autor menciona a tônica no fenômeno da moda, a versatilidade eleitoral, a multiplicidade de ocasiões festivas, a instantaneidade dos contatos, a efemeridade das relações interindividuais, a atualização ininterrupta de notícias e de informações veiculadas nos espaços midiáticos. No “tempo pontilhista”, cada momento pode significar a abertura a um novo reinício e trazer em si o prenúncio de um fim (MAFFESOLI, 2003). O imperativo de viver intensamente, sem “perder tempo”, ou seja, sem postergar satisfações e prazeres, é revigorado pelas operações mercadológicas de uma economia consumista, cujo funcionamento deve se basear no excesso, no descarte e no desperdício (BAUMAN, 2008).

Para Bauman (2001), no mundo fluido e individualizado dos consumidores, o “maior”, o “mais durável”, não só deixa de ser o “melhor”, mas também carece de significação racional. Na era da mobilidade, o que importa é a velocidade da circulação. Nesse sentido, a dependência do espaço deixa de ser uma marca de prestígio, podendo se converter num estigma social. Assim, câmeras substituem a presença de vigias; tarefas são ordenadas e cumpridas sem a exigência de que supervisores e supervisionados compartilhem o mesmo espaço físico; *sites* permitem a realização de compras a qualquer momento, em qualquer

lugar. “Mover-se leve, e não mais aferrar-se às coisas vistas como atraentes por sua confiabilidade – isto é, por seu peso, substancialidade e capacidade de resistência – é hoje recurso de poder” (BAUMAN, 2001, p. 21).

Diante desse quadro, a educação institucionalizada não poderia permanecer incólume. Isso porque a escola está inextricavelmente ligada à sociedade e seus desígnios. Dessa forma, os territórios escolares são permeáveis às mudanças que se engendram na sociedade de consumidores, incluindo as que se processam em relação aos modos de perceber e viver o tempo e o espaço. Todavia, como as relações entre a escola e vida social não são lineares ou causais, os contrastes entre o que acontece dentro e fora dos limites da escola tornam-se cada vez mais aparentes. O mundo sólido-moderno passou por mudanças que não foram acompanhadas pela instituição escolar, cujas práticas ainda são pautadas pelo rigoroso ordenamento do espaço e pelo minucioso controle do tempo (VEIGA-NETO, 2007). Com essa assertiva, não tenho a intenção de emitir juízos de valor acerca das escolas e suas formas de organização. Em vez disso, pretendo problematizar os impasses enfrentados por essas instituições educativas diante das formas de sociabilidade que se constituem na modernidade líquida e que incidem na construção das infâncias.

Portanto, o que se torna significativo no contexto das reflexões focalizadas neste trabalho, é a constatação de que as rotinas escolares distanciam-se, em grande medida, das práticas de consumo material e simbólico que permeiam o cotidiano das crianças contemporâneas e que lhes possibilitam adquirir e substituir mercadorias, estabelecer contatos, responder a estímulos audiovisuais e acessar informações num ritmo acelerado e descontínuo. Essas práticas de consumo implicam importantes redirecionamentos nas formas de conceber e interiorizar as regulações espaço-temporais, que tornam-se mais flexíveis e adaptáveis aos desejos dos sujeitos no presente (VARELA, 2002).

De acordo com Veiga-Neto (2007), os descompassos identificados entre as práticas escolares e as rápidas modificações espaciais e temporais que estão acontecendo no mundo atual tendem a ser percebidos como uma crise da escola. “Sentimos que a escola está em crise porque percebemos que ela está cada vez mais desencaixada da sociedade” (VEIGA-NETO, 2007, p.104). Ao mesmo tempo, na modernidade líquida, a noção de infância como um dado atemporal e universal, a qual se define, prioritariamente, pelos sentidos de inocência, dependência e inaptidão, é colocada sob tensão (NARODOWSKI, 2001; CASTRO, 2002).

As formas de ser e aprender das crianças, forjadas na sociedade de consumidores, promovem a instabilidade das distinções hierárquicas e assimétricas que costumavam caracterizar as relações entre adultos e crianças. O manejo das tecnologias digitais, por

exemplo, antecede o ingresso na escola e permite às crianças o desenvolvimento de capacidades e habilidades inacessíveis a muitos adultos. Sob esse viés, Castro (1998) sugere que as práticas de consumo operem como mecanismos de integração social das crianças, oferecendo um caminho encurtado para que elas se tornem visíveis e reconhecíveis para os demais. “Enfim, as práticas de consumo “curto-circuitam” o longo e demorado caminho baseado na promessa de recompensa tardia baseado na identificação com os mais velhos e, portanto, na construção de si mesmo” (CASTRO, 1998, p. 63).

A percepção de que a educação institucionalizada atravessa uma crise e as tensões que perpassam nossas compreensões acerca das crianças neste início de século podem ser examinadas à luz das proposições de Bauman (2002; 2010; 2013) sobre os desafios educacionais que se engendram na modernidade líquida. Conforme Bauman (2002), o mundo para o qual a escola foi pensada almejava a estabilidade e a permanência, o que alimentava a crença de que tudo o que aprendêssemos teria boa chance de servir pelo resto de nossas vidas. Na modernidade sólida, obcecada pela segurança a longo prazo, o conhecimento refletia o comprometimento com o futuro e a educação tinha importância na medida em que oferecia um conhecimento de valor duradouro. “A educação [...] seria uma atividade voltada para a entrega de um produto que, como qualquer outra posse, poderia ser possuída e desejada para sempre” (BAUMAN, 2002, p. 47).

Entretanto, a sociedade líquido-moderna de consumidores não visa o acúmulo ou a apropriação, mas a satisfação fugaz de desejos e vontades que colocam o valor da novidade acima do valor da permanência (BAUMAN, 2008). Não por acaso, as crianças contemporâneas demonstram notável afeição por artefatos tecnológicos que lhes possibilitam o acesso a informações atualizadas e imediatamente disponíveis para uso e consumo. As bibliotecas e os museus deixam de ser os redutos do conhecimento e parecem pouco atrativos diante da velocidade vertiginosa experimentada nas incursões pelo ciberespaço⁵². No caso dos ambientes anteriormente mencionados, torna-se cada vez mais recorrente a presença de instalações interativas e itinerantes que prometem sensações momentâneas e desconhecidas, características que melhor se adaptam às sensibilidades e condutas das crianças consumidoras.

Além da depreciação do valor da permanência, Bauman (2010; 2013) ressalta que a condição errática das mudanças constitui um segundo desafio que acomete as instituições educativas contemporâneas. Conforme as suas análises, o corpo fixo de conhecimentos

⁵² De acordo com Lévy (1999), o ciberespaço é o espaço de comunicação, sociabilidade e compartilhamento de informações aberto pela interconexão mundial dos computadores. O ciberespaço também é definido por Lévy como o principal canal de comunicação e suporte de memória da humanidade no século XXI.

transmitido pela escola era valorizado por sua fiel representação do mundo. Em nossos dias, entretanto, os conhecimentos são constantemente colocados à prova, falseados, contestados, substituídos, revistos... Daí, deriva um outro desafio para a escola, pois as tentativas de captar os movimentos de um mundo “apressado” resultam em excesso de informação. Os rígidos programas de estudo, organizados numa sucessão progressiva, já não oferecem um guia confiável para a vida conduzida na modernidade líquida. Essa condição desestabiliza o sentido de autoridade vinculado à passagem do tempo biológico e ao acúmulo de conhecimento e experiência (SACRISTÁN, 2005), ressignificando as relações pedagógicas entre alunos e professores.

A reflexão acerca das infâncias e da educação em tempos de modernidade líquida abre instigantes possibilidades de pesquisa no campo pedagógico, favorecendo a análise sobre os impasses que afetam a escola e a formação de professores na Contemporaneidade. Essa compreensão motivou a realização de uma pesquisa sobre as temáticas infâncias e consumo. Na sequência deste trabalho, caracterizo o grupo de crianças e as principais estratégias metodológicas empregadas no desenvolvimento da investigação.

EDUCAÇÃO E CONSUMO NAS NARRATIVAS DAS CRIANÇAS

A pesquisa foi realizada com um grupo de crianças da faixa etária de oito a doze anos, estudantes de uma escola da rede pública do município do Rio Grande/RS. Ao todo, 95 crianças participaram dos encontros da pesquisa, conduzidos no decorrer do segundo semestre letivo do ano de 2010⁵³. A principal estratégia metodológica empregada na trajetória da investigação foi a conversa com as crianças sobre as práticas de consumo. Essa estratégia foi conjugada com outras atividades, como a construção de autorretratos, a leitura de livros infantis e de histórias em quadrinhos, a realização de registros escritos, colagens e desenhos. Ao propor essas atividades, busquei construir um ambiente propício ao diálogo com as crianças, explorando as representações de consumo vigentes nas práticas sociais.

Neste trabalho, compreendo as falas das crianças como produções narrativas que não constituem evidências em si mesmas, mas se conectam ao intercâmbio de significados

⁵³ A participação das crianças foi autorizada e formalizada mediante a entrega de um folheto explicativo, acompanhado do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, que informava a direção da escolar, o corpo docente e os responsáveis pelas crianças sobre os procedimentos relativos à pesquisa. Cada criança escolheu um nome fictício para figurar na pesquisa, procedimento que assegura o anonimato no processo de análise do material empírico.

construídos no interior da cultura, território em que se elaboram, interpretam e medeiam histórias. Esse repertório simbólico compartilhado possibilita a construção de sentidos acerca do que somos e do que nos acontece, constituindo nossas maneiras de compreender o mundo e de com este relacionarmo-nos (LARROSA, 1996). Assim, entendo que as falas das crianças articulam-se às operações de narração, isto é, aos processos de contar, ouvir e contrapor histórias que se constroem na interdependência entre narrativas, no diálogo entre textos (LARROSA, 2008).

O exercício analítico empreendido consistiu-se na identificação de relações de sentido entre as narrativas, rastreando condições históricas e códigos socioculturais implicados na sua composição. Esse movimento evidenciou conexões entre as histórias contadas pelas crianças e as redes de comunicação das quais participam em diversos contextos: a família, a escola, a mídia, os grupos de pares, etc. Neste artigo, focalizo as análises que ensejam reflexões sobre os desafios educacionais na modernidade líquida. Na próxima seção, apresento problematizações sobre as repercussões do consumo no cotidiano escolar e, na continuidade, abordo as mudanças que forjam os modos de aprender e as relações entre adultos e crianças no tempo fluido e episódico da sociedade de consumidores.

A ESCOLA E SEU ENTORNO: ESPAÇOS PARA COMPRAR, VENDER E OSTENTAR O POTENCIAL DE CONSUMO...

Ao transitar pelo espaço escolar durante os primeiros encontros da pesquisa, foi possível identificar relações incontestes entre as experiências das crianças e as práticas de consumo contemporâneas⁵⁴. As marcas do consumismo inscreviam-se nos corpos infantis, ecoavam nas falas das crianças e intermediavam as suas interações. Para o olhar de uma pesquisadora interessada no estudo das infâncias, essas marcas não poderiam passar despercebidas; pouco a pouco, eram notadas. Isso acontecia com a adesão a modismos, o uso compartilhado de equipamentos tecnológicos portáteis, a caracterização do material escolar por personagens de desenhos animados, os diálogos sobre programas de televisão, os ensaios de coreografias, embalados por músicas em voga nos espaços da mídia, a adoção de cortes de cabelo e penteados, ao estilo de jogadores de futebol, a predileção por calçados

⁵⁴ Com as análises de Bauman (2011a) entendo que as formas contemporâneas de consumo podem ser qualificadas como “consumismo”. Para o autor, enquanto o “consumo” pode ser definido como um veredito inegociável da sobrevivência biológica, que envolve a satisfação de necessidades vitais, o “consumismo” é um produto social que tem o significado de transformar os seres humanos em consumidores e rebaixar todos os outros aspectos a um plano secundário ou derivado.

acompanhados de brindes e acessórios, objetos que se repetiam às dezenas no cenário do recreio... Além desses aspectos aparentes, com o passar do tempo percebia que as práticas de consumo misturavam-se ao cotidiano da instituição educativa com tamanha intensidade que nem mesmo a rotina da sala de aula escapava aos seus efeitos. Paulatinamente, a escola, concebida como um espaço de socialização, ensino e aprendizagem formais, também se apresentava como um território propício à compra, venda e ostentação do potencial de consumo.

A proximidade da instituição educativa com estabelecimentos comerciais (bancas de revistas, papelaria, lanchonete, *lan house*, cafeteria, padaria, armazém, etc.) favorecia o consumo de mercadorias por parte das crianças, tornando a escola, e seu entorno, em espaços de comercialização suscetíveis a influências recíprocas. Isso acontecia, por exemplo, no caso das revistas acompanhadas de pôsteres e fotos de ídolos midiáticos. A notoriedade alcançada por esses itens no ambiente escolar incrementava seu valor e importância, levando outras crianças a visitarem a banca de revistas para obterem os produtos em questão. Ao mesmo tempo, o acesso ao referido ponto comercial possibilitava o contato das crianças com novos artefatos, o que estimulava a compra de itens recém-lançados. Isso pode ser percebido no diálogo transcrito a seguir, em que as meninas expressam o interesse pela compra de revistas:

Pesquisadora: *Eu vi que vocês têm várias revistas iguais, vocês gostam de ler revistas?*

Hannah (9 anos): *Eu gosto, eu tenho um monte, Atrevidinha, Capricho, YesTeen...*

Selena Gomez 3 (9 anos): *Eu amo, eu gosto das que vem com os pôsteres dos artistas, tem do Justin Bieber, da Hannah Montana, do Jonas Brothers.*

Pesquisadora: *Por que tu gostas das revistas que vêm com pôsteres?*

Selena Gomez 3 (9 anos): *Porque eu coloco na parede do meu quarto.*

Hannah (9 anos): *Eu coloco na minha porta, daí eu acordo e vejo o Nick [integrante da banda Jonas Brothers] me olhando [risos].*

Pesquisadora: *Vocês trocam as revistas e os pôsteres?*

Hannah (9 anos): *Às vezes sim e às vezes a gente vê a da outra e fica sabendo que tem e vai na banca e compra. Hoje quando eu soltar eu vou comprar duas.*

Ao destacar a proximidade da escola com estabelecimentos comerciais, não pretendo sugerir que a adesão e o interesse das crianças pelo consumo de algumas mercadorias derivem, exclusivamente, desse fato. Tampouco creio que a ostentação de produtos no espaço escolar seja determinante para as escolhas das crianças. Embora esses critérios estejam associados às práticas de consumo infantis, as motivações das crianças também assumem vínculos com redes de comunicação que se engendram em outras esferas da vida social, como, por exemplo, a mídia, que permite a circulação de significados em ampla escala, e a

família, que intervém sobre as decisões de compra e/ou a disponibilidade de renda das crianças.

Também não se pode ignorar que as especificidades contextuais, como o tempo de exposição à mídia e as condições econômicas das famílias dessas crianças, são forjadas sob circunstâncias que operam ao nível da sociedade. Somos produto da interação com os outros e com os ambientes em que vivemos, de modo que nossas ações, expectativas, escolhas e aspirações não são autodeterminadas ou autônomas em relação à vida coletiva (BAUMAN e MAY, 2010). Vivemos num ambiente regulado pelo consumo, em que a aquisição e o acesso às mercadorias são percebidos como fundamentais para a composição de um estilo de vida socialmente desejável. As condições sob as quais organizamos nossas vidas, portanto, conectam-se a um ciclo ininterrupto de aquisição, fruição e descarte, avalizado e alimentado por uma potente indústria de *marketing*, que favorece desejos e condutas relacionadas ao consumo.

Nessa conjuntura, as convocações ao consumo inscrevem-se no espaço urbano e constituem-no. Transitar por ruas e avenidas implica mover-se entre referências espaciais que fornecem coordenadas para o consumo. Os deslocamentos das crianças pela cidade, como o trajeto feito até a escola ou a volta para casa, são pontuados por locais que reatualizam informações sobre bens transitórios e voláteis, como as revistas publicadas quinzenalmente e os pôsteres de ídolos midiáticos, figuras públicas que se tornam conhecidas e admiradas com a mesma velocidade com que são relegadas ao esquecimento.

Essa inextricável imbricação entre consumo e espaço urbano, ou entre a lógica do consumo e a vida social, adentra os muros da escola, modificando suas rotinas e práticas. Isso pode ser observado na instituição educativa pesquisada, em que os constantes atrasos das crianças protelavam o início das atividades em sala de aula e mobilizavam o corpo docente a repensar suas ações. Os atrasos aconteciam, dentre outros fatores, em razão da frequência das crianças aos estabelecimentos comerciais localizados no entorno da escola, os quais permitiam a compra de figurinhas, revistas, tatuagens adesivas e pulseiras coloridas, mercadorias amplamente consumidas pelas crianças.

Além disso, a inobservância ao horário de entrada da escola acontecia em razão da comercialização de sorvetes, intermediada por um vendedor ambulante, nas proximidades do prédio escolar. A despeito das advertências feitas pelas professoras, que ressaltavam as possíveis intervenções planejadas pela equipe diretiva, a ocorrência dos atrasos persistia. Desse modo, a rigidez dos horários tornava-se mais maleável e adaptável às demandas e práticas de consumo compartilhadas pelas crianças. Como sugere Bauman (2010), a vida

líquida é feita de ofertas, não de normas. Assim, abandonar os padrões muito rígidos e adaptar-se a novas situações tornam-se qualidades convenientes num tempo em que a infinita sucessão de mudanças substitui as ações definitivas de determinar e fixar.

Ademais, a permanente circulação de mercadorias entre as crianças desestabilizava as demarcações convencionalmente instituídas entre o “dentro” e o “fora” da sala de aula. Isso acontecia, por exemplo, em relação ao uso de celulares e câmeras fotográficas digitais. O segundo item que constava nas “Normas Gerais” de funcionamento da escola, disponibilizadas na agenda recebida pelas crianças, destacava que o uso de aparelhos celulares na sala de aula e nos corredores da escola não era permitido. Diante disso, as crianças criavam diversas estratégias para burlar a regra estabelecida, desafiando a autoridade e a vigilância dos adultos. Dispor o celular em compartimentos internos da mochila, mantê-lo debaixo das roupas, alterar as configurações do telefone para que não emitisse sinais sonoros e manuseá-lo sorrateiramente, enquanto copiavam do quadro ou se deslocavam até o banheiro, estavam entre as artimanhas narradas pelas crianças durante os encontros da pesquisa. Essas estratégias possibilitavam enviar mensagens, registrar fotos e ouvir músicas por meio do celular, mesmo diante da proibição de uso desse artefato tecnológico no espaço escolar.

Um outro elemento que enseja análises sobre as repercussões do consumo no cotidiano escolar é o uso do uniforme. Ao examinar os contornos históricos relacionados à adoção de uniformes nas instituições educativas, Dussel (2005) ressalta que a escola moderna instituiu um “regime de aparências”, forjando códigos de vestimenta e conduta particulares. De acordo com essa pesquisadora, esses códigos integraram os esforços de ordenamento e categorização espacial das pessoas e dos objetos, que contribuíram para circunscrever os limites materiais da escola. Desse modo, a emergência e o uso de uniformes articulam-se às práticas de regulação dos corpos e às medidas higienistas, que se engendraram em correlação com o ideal civilizatório moderno, que almejava suprimir o acaso, a incerteza e a contingência (BAUMAN, 1999b).

Todavia, em tempos líquido-modernos, o uniforme escolar não atende apenas às necessidades de segurança e distinção, que permitem segregar os membros que pertencem ao ambiente escolar em relação a outros grupos de sujeitos. Isso porque o uniforme não escapa aos efeitos do fenômeno da moda e parece se adaptar ao modo de vida consumista, caracterizado pela insaciabilidade dos desejos e pela profusão das possibilidades de escolha (BAUMAN, 2008). Nessa direção, alguns aspectos observados na escola, e identificados nas narrativas das crianças, merecem destaque. Em primeiro lugar, chama atenção a multiplicidade de formas adquiridas pelo vestuário caracterizado pelo nome e emblema da

escola: calças largas ou justas ao corpo, camisetas de diferentes modelos e cores, bermudas, saias, casacos leves e agasalhos; enfim, uma exuberância de ofertas que incrementavam as oportunidades de venda, ao mesmo tempo em que atendiam aos anseios das crianças consumidoras, sedentas por novidades e interessadas em tendências atualizadas de estilo.

Nesse sentido, Bauman (2011) ressalta que o fenômeno da moda realiza uma função crucial na sociedade de consumidores, pois mantém os indivíduos em perpétuo e acelerado movimento. Para isso, as revistas e a publicidade oferecem referências sobre os símbolos de pertença, sinalizando o momento de substituí-los por outras mercadorias, mais novas e aperfeiçoadas. Essa condição articula-se “à experiência do tempo pontilhista, composto de instantes, de episódios com tempo fixo e novos começos” (BAUMAN, 2008). Nesse sentido, as combinações variáveis e as cores vibrantes que compõem o uniforme adotado pela escola pesquisada se ajustam aos imperativos efêmeros da moda contemporânea e distanciam-se dos padrões austeros e monocromáticos descritos por Dussel (2005), em suas análises sobre os trajes que configuravam os uniformes escolares em princípios do século XX. O diálogo que segue explicita a adesão das crianças a itens “da moda”, evidenciando as repercussões desse fenômeno no contexto da escola e as estratégias de controle promovidas no âmbito das famílias:

Miley 2 (9 anos): A minha mãe diz que sala de aula não é lugar de desfile de moda.

Pesquisadora: Por que a tua mãe diz isso?

Miley 2 (9 anos): Assim, porque ela não deixa eu vir com as coisas para o colégio, o meu ray-ban [óculos de sol], as minhas roupas novas, a minha calça colorida... A minha mãe diz que colégio não é desfile de moda. E aí, às vezes, eu falo que eu tenho as coisas da moda e as pessoas não acreditam. Não é porque eu não tenho, é porque eu não posso usar. A minha avó também, ela diz que eu tenho que vir com o uniforme do colégio, que eu não vou desfilhar nem nada para colocar a minha calça, eu não sei por que ela não deixa.

Pesquisadora: E tu ficas com vontade de usar essas coisas aqui na escola?

Miley 2 (9 anos): Eu fico, mas a diretora também não deixa. Ano passado eu tive que ir para casa porque eu estava sem o uniforme. Quando a gente vem com outra roupa ela manda voltar para casa e trocar.

Mesmo diante das regras instituídas pela família e pela escola, as crianças criavam estratégias que infringiam as determinações adultas sobre como deveriam se vestir para frequentar a escola. Assim, as crianças adquiriam blusas das cores do uniforme, mas estampadas por figuras midiáticas, como, por exemplo, o cantor *Justin Bieber* e os integrantes da banda *Jonas Brothers*, ou ainda por imagens das bonecas *Barbie*, *Polly*, *Hello Kitty* e do personagem de desenho animado *Ben 10*. Alguns meninos também costumavam trocar de roupa no momento que antecedia ao recreio, substituindo as camisetas do uniforme por

camisas de times de futebol, a fim de participarem dos jogos que disputavam com os garotos de outras turmas no pátio da escola. Tais estratégias também permitiam ostentar o potencial de consumo, questão que assumia relevância para as escolhas das crianças quanto aos itens de vestuário.

Como explicita a narrativa de *Miley 2* (9 anos), transcrita acima, as crianças não se contentavam em adquirir mercadorias, demonstrando a constante preocupação em exibir as marcas do consumo e tê-las inscritas em seus corpos, visíveis aos colegas da escola. Isso gerava reações por parte dos professores e dos demais profissionais da escola. Por mais de uma vez, as atividades relacionadas à pesquisa foram interrompidas pelas intervenções docentes que reiteravam a necessidade de uso do uniforme. Nesses momentos, as crianças tentavam negociar alternativas que tornassem as regras estabelecidas mais flexíveis, criando condições para a ostentação dos símbolos de consumo amplamente reconhecidos pelas demais crianças, como as roupas coloridas que integravam o figurino da Banda *Restart* e o uso de adornos e acessórios, como bonés, óculos e de equipamentos eletrônicos portáteis, como telefones celulares e reprodutores de MP3.

Ao destacar as repercussões das práticas de consumo contemporâneas no cotidiano escolar, não estou sustentando a ideia de que em outras épocas as restrições às mercadorias e aos objetos que poderiam circular entre os limites físicos da escola e, mais especificamente, da sala de aula, fossem aceitas pelas crianças sem oposições ou resistências. Entretanto, na sociedade líquido-moderna de consumidores, o volume de bens adquiridos e a velocidade com que esses mesmos bens são descartados e substituídos produzem efeitos em maior grau e intensidade, não se restringindo a ações pontuais, assumidas por um pequeno número de crianças. A respeito desses redirecionamentos, Costa (2006) esclarece que, embora artefatos externos à vida da escola sempre tenham adentrado seus muros, o que acontece na atualidade assume contornos específicos. “Antes eram pequenos detalhes, fortuitos incidentes, quase sempre vigiados, reprimidos e eliminados. Hoje não é assim; hoje eles se impõem, abalam a autoridade, subvertem a disciplina e a ordem, desviam os focos de atenção, invadem a cena” (p. 192). Essas constatações coadunam-se com as proposições de Bauman (2001; 2008) sobre a “liquidez” do ambiente social definido como sociedade de consumidores, em que os hábitos consolidados e as rotinas estáveis tornam-se permeáveis às mudanças relacionadas ao consumo, que mobilizam os sujeitos na busca por satisfações e prazeres continuamente renovados.

Numa sociedade de consumidores, uma das formas privilegiadas de experimentar satisfações renovadas e prazeres instantâneos estabelece-se por meio do ato da compra.

Comprar tornou-se uma atitude tão arraigada e trivializada no cotidiano das crianças contemporâneas que até mesmo a sala de aula configura-se como um território propício a aquisições materiais e trocas financeiras. Isso pôde ser observado no contexto da escola pesquisada, pois, nas turmas do 4º ano, duas meninas realizavam a venda de pulseiras, acessórios para cabelo, brincos, adesivos e lápis. Na tentativa de compreender essa prática, aproximei-me das meninas e uma destas explicou: *“Eu trago e vendo essas coisas aqui no colégio, a minha mãe tem uma loja. Às vezes são as gurias que pedem as coisas, tipo essas pulseiras coloridas, e eu trago para elas comprarem”* (Manuela, 9 anos). A maioria dos produtos comercializados pelas meninas assumia relações com o repertório midiático, transitório e fugidio, que estampava as mochilas, os cadernos e materializava-se por meio dos adornos corporais e dos itens colecionáveis que circulavam na sala de aula. Aliás, o conteúdo midiático também parece ter direcionado a escolha do nome da cantina da escola, que apresentava em uma das paredes a seguinte inscrição: *“Bar Guacamole”*. Conforme um menino esclareceu, esse nome era idêntico ao da cantina escolar presente numa das temporadas da série televisiva *Malhação*, que integra a programação diária da emissora Rede Globo .

Diante da comercialização de mercadorias em sala de aula, e do interesse demonstrado pelas crianças em relação a essa prática de consumo, uma das professoras promoveu a alteração do horário de término das atividades de ensino formais, concedendo, aproximadamente, quinze minutos para que as crianças realizassem suas compras. Como se pode perceber, as relações entre professores e alunos também se abrem a mudanças, tornando-se menos rígidas e hierárquicas. Se essas relações ainda se mantêm assimétricas, sobretudo em relação aos processos de tomada de decisão que afetam a vida na escola, estas mostram-se mais suscetíveis a tensões e conflitos que colocam à prova a autoridade convencionalmente atribuída aos adultos e aos professores. Como destaca Bauman (2009), esses deslocamentos articulam-se à perda do tradicional monopólio das instituições escolares, enquanto tutoras do conhecimento, aspecto que será discutido na sequência deste trabalho, em que também analiso as mudanças que afetam as relações entre adultos e crianças e os modos de aprender dos sujeitos na modernidade líquida.

“NO GOOGLE TEM TUDO O QUE A GENTE PROCURA...” RECONFIGURAÇÕES DOS MODOS DE APRENDER NA MODERNIDADE LÍQUIDA

Conforme enfatizam as análises apresentadas ao longo deste artigo, na passagem da modernidade sólida para a modernidade líquida, as formas como experimentamos socialmente o tempo e o espaço passaram por significativas mudanças. Com o encolhimento do tempo para a insignificância do instante, o espaço deixa de ser um obstáculo: basta uma fração de segundo para conquistá-lo (BAUMAN, 1999a). As reconfigurações espaço-temporais, orientadas pelos princípios da velocidade e da instantaneidade, interligam-se ao desenvolvimento dos suportes midiáticos e à sua penetração na vida social, aspecto observado ao longo da segunda metade do século XX. Aos poucos, a oralidade e a escrita deixaram de ser os principais meios de acesso à informação e à aprendizagem, condição que esteve implicada na ressignificação das experiências das crianças, seus modos de ser e aprender.

De acordo com Postman (1999), a torrente ininterrupta de invenções que reconstituíram a estrutura da comunicação, culminando com o advento das mídias de massa, como o rádio e a televisão, extorquiram do lar e da escola o controle da informação. Para o autor, isso teve a maior significação para a alteração do sentido de infância construído no decurso da Modernidade, o qual se constituiu com base em dois princípios fundamentais: a informação controlada e a aprendizagem sequencial. A emergência de um novo ambiente comunicacional, reelaborado por meio de imagens e sons, modificou “o tipo de informação a que as crianças podiam ter acesso, sua qualidade e quantidade, sua sequência, e as circunstâncias em que seria vivenciada” (POSTMAN, 1999, p. 86).

Na esteira das análises de Postman (1999), outros pesquisadores, dentre eles Narodowski (2001), Sacristán (2005) e Buckingham (2007), concordam que a proliferação de mídias eletrônicas e a expansão das formas de consumo tornaram as fronteiras entre os mundos infantil adulto mais tênues e fluidas⁵⁵. Essa assertiva sustenta-se no argumento de que o acesso das crianças ao repertório de informações, que, em outros tempos, era de domínio exclusivo dos adultos, relativiza a autoridade moral dos mais velhos, desestabilizando a ordem hierarquizada entre as gerações. A crescente ênfase das crianças como público consumidor também faz com que elas sejam mais valorizadas pela família e pela sociedade em geral. O mercado editorial, a moda, a publicidade, etc., empenham-se em captar a atenção das crianças e ouvir suas vozes, a fim de produzir bens materiais e simbólicos que correspondam a seus desejos e expectativas.

⁵⁵ Importa destacar que esses pesquisadores questionam a tese de “desaparecimento da infância”, sustentada por Postman (1999), embora não desconsiderem a pertinência da detalhada pesquisa histórica desenvolvida por esse autor.

Ademais, a crescente exposição às mídias capacita as crianças a identificarem marcas, tecnologias e produtos recém-lançados e a manejá-los com notável desembaraço. As crianças contemporâneas, nascidas com a vida de consumo, parecem desenvolver o potencial adaptativo às condições de um mundo em acelerado movimento, ajustando-se às demandas de aprendizagem e incorporando as invenções tecnológicas, que se sucedem continuamente, às suas interações. Na escola pesquisada isso podia ser observado cotidianamente, quando as crianças auxiliavam as professoras no uso de equipamentos, como o computador e o aparelho de DVD, ou ainda quando socializavam informações atualizadas sobre algum tema debatido em sala de aula, esclarecendo que acessaram informações sobre os conteúdos escolares por meio da Internet. Aliás, o uso do computador e o acesso à Internet são aspectos recorrentes nas narrativas das crianças:

Pesquisadora: *O que tu mais gostas de fazer quando não estás na escola?*

Mariana (9 anos): *Eu gosto de assistir TV, de mexer no computador...*

Pesquisadora: *É mesmo, o que tu gostas de fazer no computador?*

Mariana (9 anos): *Eu jogo nos jogos, entro nos sites, entro no Orkut, no MSN... Eu mando mensagens, às vezes eu vejo as coisas que as pessoas mandam, eu vejo as fotos do Justin Bieber, do Fiuk...*

Pesquisadora: *O que tu mais gostas de fazer fora da escola?*

Carly (8 anos): *Eu gosto de mexer no computador, eu tenho um monte de fotos no meu Orkut. Têm fotos minhas e dos cantores que eu mais gosto, o Justin Bieber, o Restart e outros que eu gosto também.*

Pesquisadora: *Alguém te ajudou a criar o teu Orkut ou tu fizeste sozinha?*

Carly (8 anos): *A minha mãe me deu uma ajudinha, mas agora eu mexo sozinha, eu sei fazer tudo. Eu também gosto de jogar videogame.*

Pesquisadora: *De quais jogos tu gostas?*

Carly (8 anos): *Da Barbie, de colocar roupinha e arrumar a casa. Também tem um monte de jogos no computador, aí tu escolhe qual tu queres...*

Ben 10 (8 anos): *Eu gosto de assistir TV, os meus canais favoritos são a Globo, o Boomerang e o Discovery Kids. Eu também gosto bastante de mexer no computador, de conversar com os meus amigos pelo MSN. Eu tenho Orkut e eu aprendi a fazer sozinho, só o Twitter que a minha irmã me deu uma ajudinha. Eu também uso a internet para pesquisar sobre motos e jogos. Eu procuro no Google... No Google tem tudo o que a gente procura, uma palavra estranha que tu não saibas, por exemplo, qualquer coisa.*

As narrativas das crianças evidenciam que assistir televisão e usar o computador configuram-se como as principais alternativas de lazer que permeiam seu cotidiano fora da escola. No início desta seção, destaquei que a popularização das mídias de massa, como a televisão, alterou as experiências das crianças e suas relações com os adultos, disponibilizando informações cujo acesso não exige preparo ou aprendizado sistemático, ao

contrário do que acontece com os meios letrados. Quando Postman (1999) examinou as implicações do ambiente informacional inaugurado pela televisão, que trazia à cena imagens autoexplicativas e abordagens tópicas sobre uma infinidade de temas, talvez não imaginasse que outras formas de comunicação e aprendizagem tornariam ainda mais fluidas as fronteiras simbólicas entre adultos e crianças.

Se, com o controle remoto em mãos, as crianças passaram a executar comandos e a “zapear” entre canais e programas televisivos, o que dizer do uso do *mouse*, acoplado a um computador com acesso à Internet? Muito poderia ser explanado e debatido, pois as articulações entre as tecnologias digitais e a construção das infâncias na sociedade de consumidores ensejam múltiplas possibilidades de problematização. Entretanto, as recorrências identificadas nas narrativas das crianças participantes da pesquisa colocam em destaque novas formas de sociabilidade e aprendizagem, relacionadas ao uso de ferramentas de pesquisa e à participação em *sites* de redes sociais. Essas práticas permitem às crianças comunicarem-se a distância e em tempo real, publicar, compartilhar conteúdos e obter informações sobre dúvidas e curiosidades, pois, como sugere a narrativa de *Ben 10* (8 anos), transcrita neste trabalho, os *sites* de buscas disponibilizam respostas para qualquer tema ou assunto.

Assim, as narrativas das crianças sobre o uso do computador suscitam reflexões sobre dois aspectos, mutuamente implicados, que constituem desafios para as instituições escolares, responsáveis pela formação das gerações atuais: a perda do monopólio do saber escolar e o excesso de informação. Em relação a esses aspectos, Bauman (2005b) ressalta que, na modernidade líquida, a ideia de educação centrada na escola, que se baseia na graduação do processo de aprendizagem, é abalada pela existência de instâncias incontáveis e ubíquas, responsáveis por processos permanentes de educação para o consumo. Expostos às condições de um mundo saturado de informações e apelos comerciais, que se renovam continuamente, as crianças são persuadidas a renunciarem as “bases sólidas” da educação escolar. O caráter fugidio da atualização constante (de tendências, de estilos, de objetos, de perfis dos *sites* de redes sociais, etc.) que marca o ambiente líquido moderno faz com que as habilidades valorizadas pelas práticas escolares, como memorizar e reter informações, sejam percebidas como ultrapassadas e desnecessárias.

A arte de surfar tomou a posição, na hierarquia das habilidades úteis e desejáveis, antes ocupada pela arte de aprofundar-se. [...] Afinal, se o que você precisa preparar é o comentário de amanhã sobre os eventos de amanhã, a memória dos eventos de anteontem será de pouca utilidade. E como a capacidade de memória, ao contrário da capacidade dos servidores da internet, não pode ser ampliada, uma boa – ou seja,

longa – memória, na verdade, pode limitar sua habilidade de absorver e acelerar a assimilação (BAUMAN, 2013, p. 38).

A adesão a tecnologias e práticas de consumo, centradas no presente, criam condições para que os mundos infantil e adulto abram-se a interdependências e estabeleçam pontos de contato cada vez mais intensos. Sob tais circunstâncias, crianças e adultos podem consumir as mesmas mercadorias, participar das mesmas atividades e compartilhar preferências, como a atração pela ficção e por formas de entretenimento mediadas eletronicamente. As narrativas das crianças participantes da pesquisa evidenciam esses aspectos: *“Eu não preciso insistir muito para ganhar alguma coisa. Às vezes eu nem peço nada e ganho porque o meu pai também gosta. O videogame ele comprou para jogar comigo. Ele joga até mais do que eu”* (Sasuke, 8 anos); *“Eu pedi um notebook de Natal. A minha mãe vai me dar, ela vai parcelar no cartão. Às vezes ela diz que não vai me dar, mas eu sei que ela vai, porque ela também vai querer usar”* (Eduarda, 9 anos).

Se o avanço do consumismo possibilita que crianças e adultos compartilhem atividades, interesses, saberes e informações, as atitudes dos mais velhos em relação aos mais jovens também se tornam menos formais e autoritárias. Não por acaso, os assessores de revistas, que oferecem conselhos para a condução da vida contemporânea, expressam a preocupação em contabilizar os custos implicados na criação de um membro nativo da sociedade líquido-moderna: uma criança interpelada e produzida como consumidora desde o berço⁵⁶. O enaltecimento da criança como consumidora, como um sujeito de escolhas, exige sucessivas recompensas materiais que premiam os esforços vinculados às metas escolares ou à obediência aos adultos, promovendo a “comercialização” das relações familiares. Isso pode ser percebido nas narrativas das crianças sobre uma história em quadrinhos empregada durante a condução da pesquisa: *“O meu pai me dá tudo o que eu quero, às vezes eu preciso insistir muito para ganhar, mas às vezes não. Se for muito caro demora mais para ele me dar. Mas quando eu teimo, ele não me dá, eu tenho que me comportar e tirar notas boas”* (Ronaldinho, 9 anos); *“Se a minha mãe não me comprasse uma coisa no supermercado, como esse chocolate que aparece na história, eu insistiria muito e ficaria muito zangada, até ela me dar”* (Justin, 8 anos); *“Se fosse comigo essa história eu não precisaria insistir porque a minha mãe me dá tudo o que eu quero, exemplo: eu pedi uma casa de bonecas e ela me deu, mas se eu não me comportar ela não me dá nada”* (Isadora, 9 anos).

⁵⁶ Refiro-me às reportagens publicadas pelas revistas Isto É e Pais e Filhos, em 2010 e 2011, respectivamente, sob os títulos *“Derrubando mitos do filho único”* e *“Meu filho tem coisas demais”*, que focalizam os gastos crescentes das famílias com o consumo infantil.

Submetidos às pressões dos mercados de bens de consumo, que aceleram o lançamento de mercadorias e deflagram a inadequação das ofertas que as precederam, as famílias conformam-se ao estilo de vida denominado por Schor (2009) como “trabalhar e gastar”. A contração de dívidas e os gastos desencadeados pela aquisição intermitente de bens e serviços levam os adultos a se adaptarem a jornadas de trabalho mais extensas e a ignorarem as convencionais distinções entre as esferas pública e privada. Os telefones celulares e o correio eletrônico tornam os pais, os tios ou os avós disponíveis e acessíveis para a realização de tarefas de trabalho no espaço domiciliar, durante as noites, os finais de semanas ou os feriados. “Os mercados se propõem a reprimir qualquer remanescente de escrúpulo moral que resista após o recuo dos pais em relação à sua presença atenta e cuidadosa da família” (BAUMAN, 2011b, p.51). A conjugação de todos esses fatores – ênfase no consumo, excesso de informação, disponível numa velocidade acelerada, relações familiares mais flexíveis e abertas ao diálogo – também realinham as relações entre professores e crianças e ampliam o espectro de incerteza que permeia as práticas docentes. Na última seção deste artigo, apresento algumas considerações sobre esse aspecto.

PARA FINALIZAR, UM CONVITE À REFLEXÃO SOBRE O TEMPO QUE VIVEMOS

Neste artigo, apresentei algumas problematizações sobre os desafios educacionais que se instituem na transição da modernidade sólida para a modernidade líquida. Tendo como fio condutor a reflexão sobre a construção das infâncias na sociedade de consumidores, analisei as narrativas de um grupo de crianças, examinando as reconfigurações espaço-temporais e os princípios da velocidade e da instantaneidade que incidem na construção dos modos de ser, viver e educar-se das gerações atuais.

Inicialmente, destaquei as repercussões do consumo no cotidiano escolar, ressaltando a escola e seu entorno como espaços propícios para comprar, vender e ostentar o potencial de consumo. Nessa direção, enfatizei as imbricações entre consumo e espaço urbano, a circulação de mercadorias no espaço da sala de aula, a flexibilização das rotinas e dos horários e a multiplicidade de formas que caracterizam o uniforme escolar. Assim, busquei mostrar que as condutas do grupo de crianças participante desta pesquisa adaptam-se ao modo de vida experimentado no tempo “apressado” da sociedade de consumidores, em que os sujeitos são movidos pela busca de satisfações e prazeres imediatos, que incitam a renúncia a regras infringíveis, rotinas fixas e relações rígidas e hierárquicas entre professores e alunos.

Na continuidade, abordei os redirecionamentos das formas como os sujeitos vivenciam o tempo e o espaço numa sociedade regulada pelo consumo, destacando o desenvolvimento dos suportes midiáticos e as mudanças que afetam o ambiente comunicacional compartilhado por adultos e crianças na modernidade líquida. Partindo desses argumentos, enfatizei o esmaecimento das fronteiras geracionais e a adaptação das crianças aos movimentos de um mundo em constante mudança, que apresenta demandas de aprendizagem vinculadas a artefatos tecnológicos, constantemente substituídos por itens mais leves, aperfeiçoados e que possibilitam a realização de tarefas simultâneas. Essa condição aproxima os mundos simbólicos de crianças e adultos, que passam a compartilhar interesses e atividades, tornando suas relações mais abertas ao diálogo e promovendo a “comercialização” das relações familiares.

As análises desenvolvidas neste artigo encaminham considerações sobre a reinvenção das infâncias no tempo líquido e episódico da sociedade de consumidores, caracterizado por processos permanentes de educação para o consumo, promovidos por instâncias dispersas pelo tecido social: estabelecimentos comerciais, revistas, programas de televisão, *sites* de redes sociais, jogos interativos, etc. O processo de educação vitalícia do consumidor, como destaca Bauman (2005b), começa cedo e perdura por toda vida. Assim, os mercados de bens de consumo buscam preencher as parcelas de tempo das crianças contemporâneas com suprimentos contínuos de informação.

Talvez essas mudanças contribuam para a compreensão dos motivos que fazem da escola e das salas de aula cenários privilegiados para a expressão de resistências e conflitos intergeracionais. Familiarizadas com a presença da televisão, do telefone celular, do computador e de outros tantos equipamentos tecnológicos que as acompanham desde o nascimento, as crianças consumidoras parecem se sentir desconfortáveis no ambiente estável e monótono da escola; para nós, professores contemporâneos, o mundo fora da escola é que parece se mover rápido demais; as mudanças intermitentes fazem-se notar mais pelo peso da insegurança, do que pela promessa de uma sensação inexplorada. A diversificação dos arranjos familiares, a valorização das diferenças, a inserção de tecnologias digitais no espaço escolar, a heterogeneidade de interesses e idades, que passam a caracterizar crianças reunidas numa mesma turma, impõem desafios que, muitas vezes, mobilizam ações profissionais restritas ao plano individual e privatizado.

O que fazer diante de crianças inquietas, atentas às interpelações do consumo, movidas por satisfações imediatas e educadas, desde a mais tenra idade, pela linguagem televisiva? O que propor entre os limites físicos da escola e das salas de aula quando o mundo

desterritorializado e sem fronteiras, experimentado por meio da Internet, disponibiliza a mesma informação a todas as classes de idade? Que tal começarmos assumindo um compromisso factível, que não oferece soluções a curto prazo ou receitas para ensinar, mas que pode interferir no curso de nossas ações? Refiro-me à necessidade de abertura à reflexão sobre as condições do tempo que vivemos e sobre nossa participação, junto com as crianças, na reinvenção das possibilidades de viver as infâncias e as práticas escolares.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA Felipe Quintão de; GOMES, Ivan Marcelo; BRACHT, Valter. *Bauman & a educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

ARIÈS, Philippe. *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: LCT, 2006.

BAUMAN, Zygmunt. *Globalização: as consequências humanas*. Rio de Janeiro: Zahar, 1999a.

_____. *Modernidade e ambivalência*. Rio de Janeiro: Zahar, 1999b.

_____. *Modernidade Líquida*. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

_____. Desafios educacionais na modernidade líquida. *Tempo Brasileiro*, Rio de Janeiro, n. 148, p. 41-58, jan/mar. 2002.

_____. Entrevista com Zygmunt Bauman. *Tempo social*, São Paulo, v. 16, n. 1, p. 301-325, jun. 2004.

_____. *Trabajo, consumismo y nuevos pobres*. Barcelona: Gedisa Editorial, 2005a.

_____. *Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi*. Rio de Janeiro: Zahar, 2005b.

_____. *Vida líquida*. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.

_____. *Vida para consumo: a transformação das pessoas em mercadoria*. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

_____. *Capitalismo parasitário: e outros temas contemporâneos*. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

_____. *44 cartas do mundo líquido moderno*. Rio de Janeiro: Zahar, 2011a.

_____. *Bauman sobre Bauman: diálogos com Keith Tester*. Rio de Janeiro: Zahar, 2011b.

_____. *Sobre educação e juventude: conversas com Riccardo Mazzeo*. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

BAUMAN, Zygmunt; MAY, Tim. *Aprendendo a pensar com a sociologia*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2010.

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

CASTRO, Lucia Rabello de. Uma teoria da infância na contemporaneidade. In: CASTRO, Lucia Rabello de (Org.). *Infância e adolescência na cultura do consumo*. Rio de Janeiro: NAU, 1998.

_____. A infância e seus destinos no contemporâneo. *Psicologia em Revista*. Belo Horizonte, v.8, n.11, jun. 2002. p.47-58.

COSTA, Marisa Vorraber. Paisagens escolares no mundo contemporâneo. In: SOMMER, Luís Henrique; BUJES, Maria Isabel Edelweiss (Orgs.). *Educação e cultura contemporânea: articulações, provocações e transgressões em novas paisagens*. Canoas: Ed. ULBRA, 2006.

DORNELLES, Leni Vieira; BUJES, Maria Isabel Edelweiss. Alguns modos de significar a infância. In: DORNELLES, Leni Vieira; BUJES, Maria Isabel Edelweiss (Orgs.). *Educação e infância na era da informação*. Porto Alegre: Mediação, 2012.

DUSSEL, Inês. Cuando las apariencias no engañan: una historia comparada de los uniformes escolares en Argentina y Estados Unidos (siglos XIX-XX). *Pro-Posições*, Campinas, v.16, n.1(46), p. 65-86, jan/abr, 2005.

KOHAN, Walter Omar. *Infância*. Entre educação e filosofia. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

LARROSA, Jorge. Narrativa, identidad y desidentificación. In: LARROSA, Jorge. *La experiencia de la lectura*. Barcelona: Laertes, 1996.

_____. Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu (org.). *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

LÉVY, Pierre. *Cibercultura*. São Paulo: Editora 34, 1999.

LINN, Susan. *Crianças do consumo: a infância roubada*. São Paulo: Instituto Alana, 2006.

MAFFESOLI, Michel. *O instante eterno: o retorno do trágico nas sociedades pós-modernas*. São Paulo: Zouk, 2003.

_____. *No fundo das aparências*. Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

NARODOWSKI, Mariano. *Infância e poder: conformação da pedagogia moderna*. Bragança Paulista: Editora da Universidade São Francisco, 2001.

PORCHEDDU, Alba. Zygmunt Bauman: entrevista sobre a educação. Desafios pedagógicos e modernidade líquida. *Cadernos de Pesquisa*. [online]. 2009, v.39, n.137, p. 661-684.

POSTMAN, Neil. *O desaparecimento da infância*. Rio de Janeiro: Graphia, 1999.

SACRISTÁN, José Gimeno. *O aluno como invenção*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2005.

SCHOR, Juliet. *Nascidos para comprar: uma leitura essencial para orientarmos nossas crianças na era do consumismo*. São Paulo: Editora Gente, 2009.

SENNETT, Richard. *A corrosão do caráter: consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo*. Rio de Janeiro: Record, 1999.

VARELA, Julia. Categorias espaço-temporais e socialização escolar: do individualismo ao narcisismo. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). *Escola básica na virada do século: cultura, política e currículo*. São Paulo: Cortez, 2002.

VEIGA-NETO, Alfredo. Pensar a escola como uma instituição que pelo menos garanta a manutenção das conquistas fundamentais da modernidade. In: COSTA, Marisa Vorraber. *A escola tem futuro?* Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

CAPÍTULO 5
CONSUMO E (RE)INVENÇÃO DAS INFÂNCIAS: TENSÕES,
AMBIVALÊNCIAS E DESAFIOS ÀS PRÁTICAS DOCENTES

[...] você precisa, antes de mais nada, acreditar que o mundo a seu redor não é “determinado”, “indiscutível”, de uma vez por todas; precisa crer que ele pode ser mudado, e que você próprio pode ser mudado ao se aplicar nesse trabalho. Você tem de presumir que o estado do mundo pode ser diferente do que é agora; quão diferente ele pode se tornar no fim desse processo dependerá do que você fizer; você precisa acreditar que nada menos que o estado – passado, presente e futuro – do mundo pode depender do que você faça ou

deixe de fazer. Em outras palavras, você acredita ser a um só tempo um artista capaz de criar e moldar coisas e o produto dessa criação e moldagem (BAUMAN, 2011b, p. 128).

Nesta Tese busquei investigar a construção das infâncias contemporâneas em face da centralidade assumida pelo consumo na organização da vida social. Para tanto, analisei as narrativas de um grupo de crianças dos Anos Iniciais, de uma escola da rede pública do município de Rio Grande/RS. O entendimento das infâncias como construções, que se articulam aos sistemas de significado culturalmente instituídos e às formas de sociabilidade que se engendram no interior de uma conjuntura histórica, levou-me a estabelecer conexões com os estudos sociológicos de Zygmunt Bauman, que focalizam a transição da modernidade sólida para a modernidade líquida e o advento da sociedade de consumidores. Amparada pelas proposições de Bauman, fui tecendo possibilidades analíticas que me conduziram a pensar sobre as mudanças históricas e culturais relacionadas ao fenômeno do consumo e sobre as implicações desse processo na constituição dos modos de ser e viver das crianças, das formas de percebê-las, educá-las e suas relações com os adultos na atualidade.

Ao perscrutar as narrativas das crianças sobre consumo, não tive a intenção de reduzir a pluralidade de infâncias a uma categoria homogênea. Entretanto, como nossas ações e escolhas não são autônomas, mas se conectam aos códigos culturais compartilhados na vida em sociedade, na trajetória da pesquisa fui percebendo que os ditos e as experiências das crianças apresentavam pontos de ligação, ou vínculos narrativos, que possibilitavam pensar o consumo como articulador entre infâncias plurais e diversas. Esse movimento analítico evidenciou que as formas contemporâneas de consumo forneciam referentes materiais e simbólicos amplamente compartilhados pelo grupo de crianças participantes da pesquisa, possibilitando a articulação entre interesses e atividades de sujeitos infantis de distintos meios culturais e condições socioeconômicas.

As relações de sentido identificadas entre as narrativas das crianças levaram à construção de três focos de análise, que orientaram a construção de três artigos. A proposição que interliga as análises construídas nos três textos destaca a correlação entre o advento do consumismo e a (re)invenção dos sentidos de infância, pois as narrativas das crianças colocam em questão os pressupostos de dependência, inocência e inaptidão que ainda orientam as formas de pensar e educar os sujeitos infantis neste início de século.

A análise das narrativas das crianças sugere que a ideia de infância como um tempo de espera, ou um período de preparação para a vida adulta, é constantemente colocada sob tensão

no cotidiano das relações sociais, pois as crianças são mobilizadas por desejos efêmeros e satisfações momentâneas, acionadas por práticas de consumo que se sucedem de forma intensa e veloz. Ao serem identificadas e interpeladas como consumidores, em múltiplos espaços e desde a mais tenra idade, as crianças passam a ser posicionadas como agentes informados e conhecedores de estilos, tendências e inovações ofertados por diversos segmentos de mercado. Importa salientar que informações como essas tornam-se indispensáveis no mundo líquido-moderno de consumidores em que se inscrevem nossas vidas. Crianças nascidas e educadas nesse mundo, em permanente e acelerado movimento, parecem afeitas a novidades e mudanças e a redução do tempo de espera, a prática do desapego e do descarte se tornam capacidades adaptativas aprendidas por elas desde os primeiros anos de vida.

As análises construídas na trajetória da pesquisa também possibilitaram atentar para mudanças na constituição da cultura lúdica compartilhada e resignificada pelas crianças em espaços de convívio coletivo, como a escola. Assim, a pesquisa evidenciou alguns redirecionamentos nas formas de lazer infantil, que se deslocam para os espaços privados e também para os espaços comerciais. Tais redirecionamentos estão relacionados à celebração do ato da compra e ao uso individualizado de diversas tecnologias pelas crianças. Os usos de telefones celulares, computadores portáteis e câmeras fotográficas digitais implicam outras possibilidades de brincar, jogar e interagir, as quais passam a depender, em grande medida, da aquisição de mercadorias e do potencial de consumo das crianças para efetivarem-se. Essa condição leva ao questionamento das oposições entre necessidade e desejo comumente identificadas nas abordagens sobre consumo. Como estabelecer e fixar os parâmetros que diferenciam necessidades e desejos, quando a capacidade de consumir configura possibilidades de pertencimento e de afiliação social entre os indivíduos?

Os redirecionamentos nas formas de lazer infantil e na composição da cultura lúdica, que se instituem em conexão com o advento do consumismo, também expõem a condição ambivalente das infâncias contemporâneas. Se, atualmente, as crianças têm acesso a uma infinidade de informações, sendo reconhecidas e interpeladas como agentes consumidores, o espectro de insegurança que caracteriza a sociedade líquido-moderna, intensifica a vigilância e o controle dos adultos sobre elas, dentro e fora dos espaços escolares. O uso de tecnologias como o telefone celular permite aos adultos a comunicação imediata com as crianças a qualquer momento e em qualquer lugar; o acesso das crianças a formas de entretenimento restritas ao espaço domiciliar, assim como a frequência supervisionada a espaços comerciais,

possibilitam aos adultos conduzir e administrar as condutas infantis, o que não significa a inexistência de conflitos ou resistências.

A condição ambivalente das infâncias contemporâneas, cujos sentidos passam a designar, simultaneamente, submissão à tutela adulta e independência quanto ao acesso à informações sobre uma infinidade de temas e conteúdos, se interliga a proliferação de artefatos midiáticos no cotidiano das crianças. Nessa direção, as análises desenvolvidas na pesquisa permitem pensar sobre a fluidez de alguns pontos de referência que sustentavam a ordem hierarquizada entre as gerações. O acesso às mídias possibilita às crianças transitarem entre os mundos simbólicos infantil e adulto com certa autonomia e as práticas de consumo que produzem os corpos infantis na modernidade líquida tornam visíveis esses pontos de contato. Maquiagem, salto alto, dieta, adesão à moda, preocupação com o aprimoramento da aparência e com a visibilidade da imagem pessoal... Na sociedade de consumidores a busca pela boa forma não reconhece especificidades de idade e as mercadorias e práticas de consumo anteriormente mencionadas passam a ser compartilhadas entre as classes de idade.

Outro aspecto que merece atenção no contexto das análises desenvolvidas nesta Tese refere-se a recorrência, identificada nas histórias contadas pelas crianças, de interesses e conteúdos vinculados aos artefatos midiáticos. Embora as narrativas das crianças se insiram numa densa trama narrativa, entretecida no contexto de diversas instâncias socioculturais, a identificação de vínculos que interligam as experiências infantis aos modos de existência que adquirem visibilidade nos espaços da mídia é um aspecto notável. Por meio das análises construídas na trajetória da pesquisa foi possível identificar o fascínio das crianças por ídolos-celebridades em voga nos espaços da mídia e sua relevância na constituição das expectativas, das visões de mundo e dos desejos de consumo expressos pelas crianças.

Compreender as narrativas dos sujeitos infantis como inscritas na lógica do nosso tempo, implica considerar que vivemos numa sociedade de consumidores, em que a mídia adquire proeminência dentre as formas de produção e circulação de significados. Ademais, os processos de individualização e *comoditização* do consumidor, que se instituem no ambiente líquido-moderno, fazem com que os sujeitos voltem-se para seus próprios desejos e satisfações e sintam-se responsáveis pela consecução dos mesmos. Sob tais circunstâncias, a mídia, em seus diversos formatos, fornece receitas, ou exemplos de vida, que atendem aos anseios e as buscas existenciais dos sujeitos contemporâneos de modo bastante eficaz, ofertando mercadorias e soluções a curto prazo que se adaptam aos preceitos que orientam a vida experimentada pelos membros da sociedade de consumidores.

Ao constatar as marcas do consumismo no contexto da escola pesquisada, uma instituição pública de ensino e que atende estudantes de classes populares, não posso deixar de registrar meu sentimento de estupefação diante do potencial de consumo das crianças e da importância atribuída por elas a determinadas mercadorias, materiais e simbólicas. Em diversos momentos as crianças relataram os esforços realizados por familiares e cuidadores para atender aos seus pedidos e desejos, como o parcelamento de compras e o uso de cartões de crédito. Entretanto, isso não colocava em questão a premência das crianças em querer, desejar e adquirir os bens que descreviam de forma pormenorizada nos encontros da pesquisa.

As análises desenvolvidas ao longo deste estudo também ensejam reflexões sobre os desafios educacionais que se instituem numa sociedade regulada pelo consumo. Nessa direção, gostaria de reiterar alguns entendimentos suscitados no decorrer das análises e que instigam o pensar acerca das práticas docentes e das propostas de Educação Ambiental desenvolvidas nos espaços escolares. Em primeiro lugar, destaquei um desafio urgente e oportuno para as práticas de Educação Ambiental na atualidade: a construção de propostas que potencializem a reflexão acerca do consumismo enquanto fenômeno sociocultural, que não se restringe a questões de ordem ecológica e a condutas e escolhas privadas. Na sequência, destaquei um desafio que se aplica a prática dos profissionais da educação que atuam junto às crianças: o exercício da crítica diante dos interesses que mobilizam as indústrias do entretenimento e que socializam as crianças para uma vida de consumo. Tal exercício de crítica implica assumir o compromisso e a responsabilidade de repensar a construção das infâncias e seus modos de educação em tempos de incerteza. Por fim, ressaltar a necessidade de abertura à reflexão sobre as condições do mundo que vivemos e sobre nossa participação, junto com as crianças, na (re)invenção das possibilidades de viver as infâncias e as práticas escolares.

É chegado o momento de interromper a escrita desta Tese, o que não significa encerrar as possibilidades de reflexão e questionamento sobre as tensões e ambivalências que caracterizam as experiências das crianças no cenário contemporâneo. Espero que este trabalho contribua com outras pesquisas desenvolvidas no âmbito dos Estudos da Infância e da Educação Ambiental, possibilitando o questionamento das verdades e certezas que vêm constituindo as crianças nascidas e educadas na sociedade de consumidores. Nessa empreitada, será preciso acreditar, junto com Bauman (2011b), que o mundo ao nosso redor não é determinado, que ele pode ser mudado e se tornar diferente do que é, e que isso depende de nossas ações, do que fazemos ou deixamos de fazer.

REFERÊNCIAS

ALANEN, Leena. Estudos feministas/Estudos da infância: paralelos, ligações e perspectivas. In: CASTRO, Lucia Rabello de. (Org.) *Crianças e jovens na construção da cultura*. Rio de Janeiro: NAU Editora, 2001.

ALMEIDA, Felipe Quintão de; GOMES, Ivan Marcelo; BRACHT, Valter. *Bauman & a educação*. Belo Horizonte: Autêntica: 2009.

ARIÈS, Philippe. *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: LCT, 2006.

BARBOSA, Livia; CAMPBELL, Colin. O estudo do consumo nas ciências sociais contemporâneas. In: BARBOSA, Livia; CAMPBELL, Colin (Orgs.). *Cultura, consumo e identidade*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006.

BAUMAN, Zygmunt. *O mal-estar da pós-modernidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1998.

_____. *Globalização: as conseqüências humanas*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1999a.

_____. *Modernidade e ambivalência*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1999b.

_____. *Modernidade Líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

_____. Desafios educacionais na modernidade líquida. *Tempo Brasileiro*, Rio de Janeiro, n. 148, jan/mar 2002. p. 41-58.

_____. Entrevista com Zygmunt Bauman. *Tempo social*. São Paulo, v. 16, n.1, jun. 2004. p. 301-325.

_____. *Identidade: entrevista a Benedetto Vechhi*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005a.

_____. *Trabajo, consumismo y nuevos pobres*. Barcelona: Gedisa Editorial, 2005b.

_____. *Vida Líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2007a.

_____. *Tempos líquidos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2007b.

_____. *Vida para consumo: a transformação das pessoas em mercadoria*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2008a.

_____. *A sociedade individualizada: vidas contadas e histórias vividas*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2008b.

_____. *Legisladores e intérpretes: sobre modernidade, pós-modernidade e intelectuais*. Jorge Zahar Ed., 2010a.

_____. *Capitalismo parasitário: e outros temas contemporâneos*. Rio de Janeiro: Zahar, 2010b.

_____. *Vida em fragmentos: sobre a ética pós-moderna*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2011a.

_____. *A ética é possível num mundo de consumidores?* Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2011b.

_____. *44 cartas do mundo líquido moderno.* Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2011c.

_____. *Bauman sobre Bauman: diálogos com Keith Tester.* Rio de Janeiro: Zahar, 2011d.

_____. *Sobre educação e juventude: conversas com Riccardo Mazzeo.* Rio de Janeiro: Zahar, 2013a.

_____. *Danos colaterais: desigualdades sociais numa era global.* Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2013b.

BAUMAN, Zygmunt; MAY, Tim. *Aprendendo a pensar com a sociologia.* Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2010.

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

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. O fio e a trama: as crianças nas malhas do poder. *Educação & Realidade*, v.25, n.1, jan-jul 2000. p. 25-44.

_____. *Infância e maquinarias.* Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

_____. Infância e poder: breves sugestões para uma agenda de pesquisa. In: COSTA, Marisa Vorraber; BUJES, Maria Isabel Edelweiss (Orgs.). *Caminhos investigativos III: riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras.* Rio de Janeiro: DP&A, 2005a.

_____. Dos modos de olhar a infância. In: LEHENBAUER, Silvana; PICAWY, Maria Maira; STEYER, Vivian Edite; WANDSCHEER, Maria Sirlei Xavier (Orgs.). *O ensino fundamental no século XXI: questões e desafios.* Canoas: Editora ULBRA, 2005b. p. 47-62.

_____. Outras infâncias? In: SOMMER, Luís Henrique; COSTA, Marisa Vorraber (Orgs.). *Educação e cultura contemporânea: articulações, provocações e transgressões em novas paisagens.* Canoas: Ed. ULBRA, 2006.

_____. Uma outra infância é possível? In: BUJES, Maria Isabel Edelweiss; BONIN, Iara Tatiana (Orgs.). *Pedagogias sem fronteiras.* Canoas: Ed. ULBRA, 2010. p. 33-43.

CAMBI, Franco. *História da Pedagogia.* São Paulo: Fundação Editora da UNESP (FEU), 1999.

CAMPBELL, Colin. Eu compro, logo sei que existo: as bases metafísicas do consumo moderno. In: BARBOSA, Livia; CAMPBELL, Colin (Orgs.). *Cultura, consumo e identidade.* Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006.

CAMPOS, Maria Malta. Por que é importante ouvir a criança? A participação das crianças pequenas na pesquisa científica. In: CRUZ, Silvia Helena Vieira (Org.). *A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas*. São Paulo: Cortez, 2008.

CANCLINI, Nestor Garcia. *Consumidores e cidadãos*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2005.

CARVALHO, Alexandre Filordi de; MÜLLER, Fernanda. Ética nas pesquisas com crianças: uma problematização necessária. In: MULLER, Fernanda (Org.). *Infância em perspectiva: políticas, pesquisas e instituições*. São Paulo: Cortez, 2010.

CASTRO, Lucia Rabello de. Uma teoria da infância na contemporaneidade. In: CASTRO, Lucia Rabello de. (Org.) *Infância e adolescência na cultura do consumo*. Rio de Janeiro: NAU, 1998.

_____. Da invisibilidade à ação: crianças e jovens na construção da cultura. In: CASTRO, Lucia Rabello de (Org.). *Crianças e jovens na construção da cultura*. Rio de Janeiro: NAU, 2001.

_____. A infância e seus destinos no contemporâneo. *Psicologia em Revista*. Belo Horizonte, v.8, n.11, jun. 2002. p.47-58.

CONNELLY, Michael; CLANDININ, Jean. Relatos de experiência e investigação narrativa. In: LARROSA, Jorge. et al. *Déjame que te cuente*. Barcelona: Laertes, 1995.

CORAZZA, Sandra Mara. Labirintos da pesquisa, diante dos ferrolhos. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). *Caminhos investigativos I: novos olhares na pesquisa em educação*. Rio de Janeiro: Editora Lamparina, 2007.

COSTA, Marisa Vorraber. Paisagens escolares no mundo contemporâneo. In: SOMMER, Luís Henrique; BUJES, Maria Isabel Edelweiss (Org.). *Educação e cultura contemporânea: articulações, provocações e transgressões em novas paisagens*. Canoas: Ed. ULBRA, 2006.

_____. A escola mantém-se como uma instituição central na vida das sociedades e das pessoas. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). *A educação na cultura da mídia e do consumo*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2009a.

_____. Zygmunt Bauman: compreender a vida na modernidade líquida. *Revista Educação Autores e Tendências*. Especial Pedagogia Contemporânea 1. São Paulo, v.1, set. 2009b. p. 60-75.

_____. Educar-se na sociedade de consumidores. In: COSTA, Marisa Vorraber. *A educação na cultura da mídia e do consumo*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2009.

_____. Sobre as contribuições das análises culturais para a formação de professores do início do século XXI. *Educar*, Curitiba, n. 37, mai/ago 2010. p. 129-152.

_____. Cartografando a gurizada da fronteira: novas subjetividades na escola. In: ALBUQUERQUE JUNIOR, Durval Muniz; VEIGA-NETO, Alfredo; FILHO, Alípio de Souza (Orgs.). *Cartografias de Foucault*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

COSTA, Marisa Vorraber; SOMMER, Luís Henrique. A pedagogia da cultura e a educação de crianças e jovens do ensino fundamental. In: LEHENBAUER, Silvana; PICAWEY, Maria Maira; STEYER, Vivian Edite; WANDSCHEER, Maria Sirlei Xavier (Org.). *O ensino fundamental no século XXI: questões e desafios*. Canoas: Editora ULBRA, 2005. p. 63-73.

DELGADO, Ana Cristina Coll; MÜLLER, Fernanda. Abordagens etnográficas nas pesquisas com crianças. In: CRUZ, Sílvia Helena Vieira (Org.). *A criança fala: a escuta de criança em pesquisas*. São Paulo: Cortez, 2008.

DORNELLES, Leni Vieira. *Infâncias que nos escapam: da criança de rua à criança cyber*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

DORNELLES, Leni Vieira; BUJES, Maria Isabel Edelweiss. Alguns modos de significar a infância. In: DORNELLES, Leni Vieira; BUJES, Maria Isabel Edelweiss (Orgs.). *Educação e infância na era da informação*. Porto Alegre: Mediação, 2012.

DOUGLAS, Mary; ISHERWOOD, Baron. *O mundo dos bens: para uma antropologia do consumo*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2009.

DUSSEL, Inês. Cuando las apariencias no engañan: una historia comparada de los uniformes escolares en Argentina y Estados Unidos (siglos XIX-XX). *Pro-Posições*, Campinas, v.16, n.1(46), p. 65-86, jan/abr, 2005.

ELLSWORTH, Elizabeth. Modos de endereçamento: uma coisa de cinema; uma coisa de educação também. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. *Nunca fomos humanos: nos rastros do sujeito*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

ESPERANÇA, Joice Araújo. *Na interação com as produções televisivas, as crianças aprendem sobre gênero, violência e consumo*. Dissertação (Mestrado em Educação Ambiental). Universidade Federal do Rio Grande. Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental. Rio Grande, 2006.

FABRIS, Elí Terezinha Henn; MARCELLO, Fabiana de Amorim; SOMMER, Luís Henrique. Crisis de la infancia moderna y nuevas configuraciones de la metáfora de la infancia. *Revista Educación y Pedagogia*. Medellín, v.23, n.60, maio/agosto 2011. p. 89-99.

FERNANDES, Susana. *Eu não te confesso, mas um dia você vai saber o que é uma escola*:

escolarização, infância e experiência. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 2009.

FERREIRA, Maria Letícia Mazzucchi. Patrimônio industrial, lugares de trabalho, lugares de memória. *Revista Museologia e Patrimônio*. Rio de Janeiro, v.2, n.1, jan/jun 2009. p. 22-35.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Mídia e produção de sentidos: a adolescência em discurso. In: SILVA, Luiz Heron da (Org.). *A escola cidadã no contexto da globalização*. Petrópolis: Vozes, 1999.

_____. *Televisão e educação: fruir e pensar a TV*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

FOUCAULT, Michel. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, Hubert; RABINOW, Paul. *Michel Foucault, uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

_____. Verdade e poder. In: FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2007.

GIROUX, Henry. A disneyzação da cultura infantil. In: SILVA, Tomaz Tadeu; MOREIRA, Antônio Flávio (Orgs.). *Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais*. Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

GOBBI, Márcia. *Lápis vermelho é coisa de mulherzinha: desenho infantil, relações de gênero e educação infantil*. Campinas, SP. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Campinas, 1997.

GUIZZO, Bianca Salazar; FELIPE, Jane. Estudos Culturais, Gênero e Infância: limites e possibilidades de uma metodologia em construção. In: *Anais do I Seminário Brasileiro de Estudos Culturais em Educação: identidade, poder e diferença*. Canoas: Editora da Ulbra, 2004.

GORE, Jennifer. Foucault e educação: fascinantes desafios. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

HEYWOOD, Colin. *Uma história da infância: da idade média à época contemporânea no Ocidente*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

KELLNER, Douglas. *A cultura da mídia – estudos culturais: identidade e política entre o moderno e o pós-moderno*. São Paulo: EDUSC, 2001.

KINCHELOE, Joe. Esqueceram de mim e *Bad to the Bone*: o advento da infância pós-moderna. In: STEINBERG, Shirley; KINCHELOE, Joe. (orgs.). *Cultura Infantil: a construção corporativa da infância*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

KOHAN, Walter Omar. *Infância. Entre educação e filosofia*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

_____. *Infância, estraneiridade e ignorância*. Ensaios de filosofia e educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

_____. Infância e filosofia. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; GOUVEA, Maria Cristina Soares (Orgs.). *Estudos da infância: educação e práticas sociais*. Rio de Janeiro: Vozes, 2008. KUHLMANN JR., Moysés. *Infância e educação infantil: uma abordagem histórica*. Porto Alegre: Mediação, 1998.

LARROSA, Jorge. Narrativa, identidad y desidentificación. In: LARROSA, Jorge. *La experiencia de la lectura*. Barcelona: Laertes, 1996.

_____. O enigma da infância ou o que vai do impossível ao verdadeiro. In: LARROSA, Jorge; LARA, Nuria Pérez de (Orgs.). *Imagens do outro*. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

_____. *Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

_____. Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu (org.). *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

LEE, Nick. Vozes das crianças, tomada de decisão e mudança. In: MÜLLER, Fernanda (Org.). *Infância em perspectiva: políticas, pesquisas e instituições*. São Paulo: Cortez, 2010.

LÉVY, Pierre. *Cibercultura*. São Paulo: Editora 34, 1999.

LINN, Susan. *Crianças do consumo: a infância roubada*. São Paulo: Instituto Alana, 2006.

LIPOVETSKY, Gilles. *A felicidade paradoxal: ensaio sobre a sociedade de hiperconsumo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

LLORET, Caterina. As outras idades ou as idades do outro. In: LARROSA, Jorge; LARA, Nuria Pérez de (Orgs.). *Imagens do outro*. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

LOURO, Guacira Lopes. A escola e a pluralidade dos tempos e espaços. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). *A escola básica na virada do século: cultura, política e currículo*. São Paulo: Cortez, 2002.

MCALLISTER, Matthew. O quanto a cultura infantil está mercantilizada? In: MAZZARELLA, Sharon (Org.). *Os jovens e a mídia: 20 questões*. Porto Alegre: Artmed, 2009.

MCCRACKEN, Grant. *Cultura e consumo: novas abordagens ao caráter simbólico dos bens e das atividades de consumo*. Rio de Janeiro: MAUAD, 2003.

MACHADO, Roberto. Por uma Genealogia do Poder. In: FOUCAULT, Michel. *Microfísica do Poder*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2007.

MAFFESOLI, Michel. *O instante eterno: o retorno do trágico nas sociedades pós-modernas*. São Paulo: Zouk, 2003.

_____. *No fundo das aparências*. Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

MOMO, Mariangela. *Mídia e Consumo na Produção de uma Infância Pós-Moderna que vai à Escola*. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Programa de Pós-Graduação em Educação. Porto Alegre, 2007.

MOREIRA, Antonio; SILVA, Tomaz Tadeu da. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In: MOREIRA, Antonio; SILVA, Tomaz Tadeu da (Orgs.). *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo: Cortez, 2008.

MÜLLER, Verônica Regina. *Histórias de crianças e infâncias: registros, narrativas e vida privada*. Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

NARODOWSKI, Mariano. *Después de clase: desencantos y desafios de la escuela actual*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas, 1999a.

_____. Adeus à infância (e à escola que a educava). In: SILVA, Luiz Heron (Org.). *Escola cidadã no contexto da globalização*. Rio de Janeiro: Cortez, 1999b.

_____. *Infância e poder: conformação da pedagogia moderna*. Bragança Paulista: Editora da Universidade São Francisco, 2001.

_____. A infância como construção pedagógica. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). *Escola básica na virada do século: cultura, política, currículo*. São Paulo: Cortez, 2002. p.107-118.

Ó, Jorge Ramos do. *A governamentalidade e História da Escola Moderna: outras conexões investigativas*. Educação e realidade. V.34, n.2, mai/ago 2009.

PEREIRA, Rita Maria Ribes. Tudo ao mesmo tempo agora: considerações sobre a infância no presente. In: GONDRA, José Gonçalves (Org.). *História, infância e escolarização*. Rio de Janeiro: NAU Editora, 2001.

PORCHEDDU, Alba. Zygmunt Bauman: entrevista sobre a educação. Desafios pedagógicos e modernidade líquida. *Cadernos de Pesquisa*. [online]. 2009, v.39, n.137, p. 661-684.

PORTILHO, Fátima. *Consumo verde, consumo sustentável e a ambientalização dos consumidores*. Disponível em: http://www.anppas.org.br/encontro_anual/encontro2/GT/GT05/f%Eltima_portilho.pdf. Acesso em: 10 dez. 2012.

POSTMAN, Neil. *O desaparecimento da infância*. Rio de Janeiro: Graphia, 1999.

QVORTRUP, Jens. O trabalho escolar infantil tem valor? A colonização das crianças pelo trabalho escolar. In: CASTRO, Lucia Rabello de. *Crianças e jovens na construção da cultura*. Rio de Janeiro: NAU Editora, 2001.

REIGOTA, Marcos. *A floresta e a escola: por uma educação ambiental pós-moderna*. São Paulo: Cortez, 2002.

ROCHA, Everardo. *Representações do consumo: estudos sobre a narrativa publicitária*. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio, 2006.

_____. Os bens como cultura: Mary Douglas e a antropologia do consumo. In: DOUGLAS, Mary; ISHERWOOD, Baron. *O mundo dos bens: para uma antropologia do consumo*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2009.

ROSSI, Eliane Pimenta Braga. *A criança consumidora: a genealogia de um fenômeno contemporâneo (1950-2000)*. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-Graduação em Educação. Uberlândia, 2007.

SACRISTÁN, José Gimeno. *O aluno como invenção*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2005.

SALA, Xavier Bringué; CHALEZQUER, Charo Sádaba (Org.). *A geração interativa na Ibero-América: crianças e adolescentes diante das telas*. Madri: Ariel,

SAMPAIO, Shaula Maíra Vicentini. *Notas sobre a fabricação de educadores/as ambientais: identidades sob rasuras e costuras*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação: Porto Alegre, 2005.

_____. A construção de uma pesquisa e suas reviravoltas: relato sobre uma investigação que articula Educação Ambiental e Estudos Culturais. In: FERREIRA, Taís; SAMPAIO, Shaula Maíra Vicentini. *Escritos metodológicos: possibilidades na pesquisa contemporânea em educação*. Maceió: EDUFAL, 2009.

SARAMAGO, Silvia Souza. Metodologias de pesquisa empírica com crianças. *Sociologia, problemas e práticas*. Lisboa, n.35, 2001. p. 9-29.

SARLO, Beatriz. *Cenas da vida pós-moderna: intelectuais, arte e videocultura na Argentina*. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 2006. 193p.

SCHOR, Juliet. *Nascidos para comprar: uma leitura essencial para orientarmos nossas crianças na era do consumismo*. São Paulo: Editora Gente, 2009.

SENNETT, Richard. *A corrosão do caráter: consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo*. Rio de Janeiro: Record, 1999.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

_____. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SOLON, Lilian de Almeida; COSTA, Nina Rosa do Amaral; ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde. Conversando com crianças. In: CRUZ, Silvia Helena Vieira (Org.). *A criança fala: a escuta de criança em pesquisas*. São Paulo: Cortez, 2008.

STEARNS, Peter. *A infância*. São Paulo: Contexto, 2006.

STEINBERG, Shirley; KINCHELOE, Joe. Sem segredos: cultura infantil, saturação de informação e infância pós-moderna. In: STEINBERG, Shirley; KINCHELOE, Joe. (Orgs.). *Cultura Infantil: a construção corporativa da infância*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

VARELA, Julia; ALVAREZ-URÍA, Fernando. A Maquinaria escolar. *Teoria & Educação*. n. 6, 1992.

VARELA, Julia. Categorias espaço-temporais e socialização escolar. Do individualismo ao narcisismo. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). *Escola básica na virada do século: cultura, política, currículo*. São Paulo: Cortez, 2002.

VEIGA-NETO, Alfredo. As idades do corpo: (material)idades, corporal(idades), ident(idades)... In: AZEVEDO, Pablo Gentili; KRUG, Andrea; SIMON, Cátia (Orgs.). *Utopia e democracia na educação cidadã*. Porto Alegre: Ed. Universidade /UFRGS, 2000.

_____. Olhares. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). *Caminhos investigativos I: novos olhares na pesquisa em educação*. Rio de Janeiro: Editora Lamparina, 2007a. p. 23-38.

_____. Pensar a escola como uma instituição que pelo menos garanta a manutenção das conquistas fundamentais da modernidade. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). *A escola tem futuro?* Rio de Janeiro: Lamparina, 2007b.

_____. Crise da modernidade e inovações curriculares: da disciplina para o controle. *Sísifo Revista de Ciências da Educação*. Lisboa, n.7, set/dez 2008. 141-149.

WINTERSBERGER, Helmut. Crianças como produtoras e consumidoras: sobre o significado da relevância econômica das atividades das crianças. In: CASTRO, Lucia Rabello de. *Crianças e jovens na construção da cultura*. Rio de Janeiro: NAU Editora, 2001.

WORTMANN, Maria Lúcia. Investigação e educação ambiental: uma abordagem centrada nos processos de construção cultural da natureza. *Educação: Teoria e Prática*. vol. 9, n. 16, jan/jun, 2001. p. 36-42.

_____. Da inexistência de um discurso unitário para falar da natureza *na Escola*. In: SCHMIT, Saraí (Org.). *Educação em tempos de globalização*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

_____. Sobre a ciência que se aprende fora da escola e da academia. *A página da educação*. Porto, n. 130, ano 13, jan. 2004. p. 29.

WORTMANN, Maria Lúcia; RIPOLL, Daniela; POSSAMAI, Laís. Educação Ambiental corporativa para crianças: analisando a animação Peixonauta do Discovery Kids. *Perspectiva (UFSC)*, v. 30, n. 2, mai/ago 2012. p. 371-394.

BIBLIOGRAFIA INFANTIL UTILIZADA

SOUZA, Shirley. *Eu preciso tanto*. Ilustração: Fábio Sgroi. São Paulo: Escala Educacional, 2009.

ROCHA, Ruth. *No tempo em que a televisão mandava no Carlinhos*. Ilustração: Alberto Llinares Martin. São Paulo: FTD, 2000.

ANEXOS

Anexo 1 – Folheto explicativo da pesquisa entregue aos responsáveis pelas crianças.



Universidade Federal do Rio Grande - FURG
 Instituto de Educação
 Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental - PPGEA
 Grupo de Pesquisa Sexualidade e Escola - GESE



CONVERSANDO SOBRE CONSUMO COM A GURIZADA!



Por que estamos enviando este informativo?

• A partir deste informativo, você pode esclarecer dúvidas e compreender o propósito de nossa proposta, que trata da temática **"consumo e infância"**.

• Você pode autorizar a participação de seu/sua filho/a na pesquisa assinando o documento em anexo e entregando-o à professora da escola.

• Após a realização da pesquisa, as reflexões construídas pelas pesquisadoras serão socializadas com as professoras da Escola, contribuindo com o processo de formação dessas profissionais e fortalecendo a parceria entre Escola e Universidade na construção de conhecimentos e de práticas pedagógicas sobre Consumo, Infância e Educação Ambiental.

Como entrar em contato com as pesquisadoras e esclarecer dúvidas sobre a pesquisa?

Caso você deseje obter algum esclarecimento a respeito da pesquisa, pode entrar em contato com a pesquisadora Joice Araújo Esperança pelo telefone **81164536** ou pelo endereço eletrônico joiceesp@yahoo.com.br e com a Profa. Paula Regina Costa Ribeiro pelos telefones **3233 6674** e **32332 6709** (FURG).

Você pode ainda consultar a professora da turma de seu/sua filho/a ou a Coordenadora Pedagógica da Escola, pois essas profissionais conhecem os objetivos e as atividades que serão realizadas no decorrer da pesquisa.

Reflexões sobre o consumo e infância...

Nas sociedades atuais, as crianças vem sendo convocadas a se engajarem em práticas de consumo desde a mais tenra idade, o que produz efeitos em suas relações sociais, influenciando as formas como percebem a si mesmas e as pessoas com as quais convivem, suas perspectivas e valores.

Alimentos industrializados, brinquedos, roupas, calçados, materiais escolares e aparelhos celulares estão entre os produtos amplamente focalizados pela mídia e pela publicidade que despertam desejos de consumo entre as crianças em nosso tempo.

Como as crianças percebem essas questões?

Nossa proposta: investigar a temática consumo com as crianças na escola!

Entre os meses de Agosto e Novembro, será desenvolvida na Escola Estadual Nossa Senhora Medianeira, uma pesquisa de Doutorado vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental da Universidade Federal do Rio Grande – PPGA/FURG e ao Grupo de Pesquisa "Sexualidade e Escola" (GESE), sobre o tema "Consumo e infância".

As atividades serão conduzidas por uma professora-pesquisadora da Universidade Federal do Rio Grande e duas bolsistas do curso de Pedagogia.
As falas das crianças serão registradas e será realizado o registro de imagens (fotografias), a fim de documentar a pesquisa.

Outras informações importantes:

- ◆ Ninguém além das pesquisadoras terá acesso aos registros e aos materiais relativos às atividades realizadas.
- ◆ O nome das crianças não será escrito ou publicado em nenhum local
- ◆ O uso das informações coletadas restringe-se a situações acadêmicas (escrita de artigos científicos, apresentações em palestras, seminários, ações de formação de professores/as, etc.).



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL
GRUPO DE PESQUISA SEXUALIDADE E ESCOLA



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Projeto de pesquisa: Ser criança na sociedade de consumidores: outros tempos, outras infâncias.

Objetivo do projeto: Investigar as narrativas de crianças dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental sobre consumo.

Informações gerais:

A sua escola está sendo convidada a participar deste Projeto de Pesquisa que prevê a realização de atividades sobre a temática consumo com alunos/as do 3º e 4º anos do Ensino Fundamental.

Eu, _____, diretora da Escola Estadual de Ensino Fundamental Nossa Senhora Medianeira, autorizo a doutoranda Joice Araújo Esperança a realizar sua pesquisa com os alunos das turmas de 3º e 4º anos da referida escola. Estou ciente que a mesma realizará observações, registros fotográficos, conversas, gravações das falas das crianças e utilizará suas produções (textos escritos, desenhos) para fins acadêmicos.

Participação

Caso você deseje obter alguma informação relacionada ao projeto, contate as coordenadoras Paula Regina Costa Ribeiro e Joice Araújo Esperança através dos telefones: 3233 6674 ou 32332 6709 (FURG). A participação da escola é voluntária.

Você tem alguma pergunta a fazer? Não, fomos bem esclarecidos.

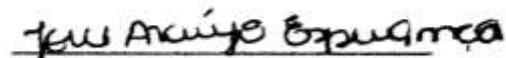
VERIFICAÇÃO DO CONSENTIMENTO

Declaro que li ou leram para mim o consentimento acima e aceito participar da pesquisa.



Assinatura da Diretora

Denise de Ávila Santos
Supervisora Escolar


Assinatura do/a pesquisador/a

22/08/2010

Data

Anexo 3 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido entregue aos familiares e responsáveis pelas crianças.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL
GRUPO DE PESQUISA SEXUALIDADE E ESCOLA



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____ responsável pelo/a estudante _____, da turma _____, da Escola Estadual Nossa Senhora Medianeira, autorizo o mesmo a participar de uma pesquisa de vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental da Universidade Federal do Rio Grande – FURG, que trata da temática infância e consumo.

Declaro que fui informado sobre o objetivo da pesquisa, que busca investigar as narrativas das crianças sobre consumo, e sobre as atividades que a integram (observações, conversas, elaboração de desenhos, textos escritos e aplicação de questionário, etc.).

Além disso, declaro ter conhecimento de que será realizado o registro de falas e imagens das crianças (fotografias), as quais serão socializadas apenas em produções e eventos acadêmicos (escrita de artigos científicos, apresentações em palestras, seminários, etc.), sendo que o nome da criança não será escrito ou publicado em nenhum local.

Rio Grande, ____ de agosto de 2010.

 Assinatura da Pesquisadora

 Assinatura do/a responsável pela criança

Anexo 4 – Questionário sobre acesso e uso das mídias.

CONVERSANDO SOBRE CONSUMO COM A GURIZADA!**Conta um pouco sobre ti...**

1. Quantos anos tu tens?

- 7 anos
- 8 anos
- 9 anos ou mais

2. Sexo

- Masculino
- Feminino

3. Em que ano tu estás?

- 3º ano
- 4º ano
- 5º ano

Oi! Queremos te conhecer!

Responde a estas perguntas para que possamos conhecer um pouco mais sobre ti e sobre as **mídias** que usas...

O que são mídias?

São coisas que usamos para nos comunicar com as pessoas, buscar informações e nos divertir, como por exemplo, a televisão, o computador e o videogame, o MP3, o celular, as revistas e os livros...

Conta sobre as mídias que usas...

4. Da seguinte lista de coisas, assinala todas as que tu tens em casa:

- Rádio/aparelho de som
- MP3
- Computador
- Impressora
- Scanner
- Celular
- Câmera fotográfica digital
- Videogame
- Televisão
- TV a cabo

**Pinta as 3
coisas que
mais usas!**



- Home Theater
- Revistas
- Jornais
- Livros (fora os da escola)

5. Dentre os materiais impressos listados abaixo, assinala o que tu costumava ler em casa:

- Revistas
- Quadrinhos
- Jornais
- Livros de história

Sobre a TV...



6. Quantos aparelhos de TV existem na tua casa?

- Nenhum
- Um
- Dois
- Três
- Quatro ou mais

7. Onde ficam os aparelhos de TV na tua casa? Podes marcar mais de uma resposta.

- No teu quarto
- No quarto do teu irmão ou da tua irmã
- Na sala
- No quarto dos teus pais
- Na cozinha
- Em outros lugares. Quais? _____

8. Em que momentos do dia tu assistes TV?

- Pela manhã
- A tarde
- A noite
- Durante a madrugada

**Podes marcar
mais de uma
resposta!**

9. Quando tu assistes TV, costumás estar...

- Sozinho(a)
- Com o teu pai ou com a tua mãe
- Com algum irmão ou irmã
- Com um amigo ou uma amiga
- Com outras pessoas. Quem? _____

10. Quais programas de TV tu costumás assistir?



Sobre o celular e o MP3...



11. Tu usas algum celular

- Não. Pula para a questão 16.
- Sim, o teu.
- Sim, o de outras pessoas (teus parentes ou amigos).

12. Usas o celular para...

- Fazer e receber ligações.
- Enviar e receber mensagens
- Jogar
- Ver fotos e vídeos
- Fazer fotos
- Gravar vídeos
- Escutar músicas
- “Baixar” músicas
- Outras coisas. O quê?



13. Com quem tu costumavas te comunicar pelo celular?

- Com a tua mãe ou com o teu pai.
- Com teu irmão ou com tua irmã
- Com outros parentes (primos e primas, tios, tias, avós...).
- Com teus amigos ou tuas amigas
- Outras pessoas. Quem?

14. Com que idade tu ganhasses o teu primeiro celular? _____

15. Como conseguistes o teu celular?

- Pedisses que te comprassem
- Foi um presente
- Teus pais te deram

16. Tens MP3 Player ou algum outro aparelho portátil para ouvir músicas

- Sim
- Não
- Ainda não, mas quero ter um.

17. Costumas usar celular ou MP3 quando estás na escola?

- Sim, durante as aulas
- Sim, nos intervalos entre as aulas
- Sim, no recreio
- Não uso celular ou MP3 quando estou na escola.

Sobre o videogame...



18. Jogas videogame ou jogos de computador?

- Sim
- Não (pula para a questão 22)

19. Em caso afirmativo, onde tu costumavas jogar?

- Em casa
- Na casa de um/uma amigo/amiga ou de um parente
- Numa casa de jogos ou *lan house*

**Podes marcar
mais de uma
resposta!**

20. Em quais momentos do dia tu costumavas jogar?

- Pela manhã
- À tarde
- À noite
- Durante a madrugada

21. Quais jogos tu costumavas jogar? _____

Sobre o computador e a Internet...



22. Tens computador na tua casa?

- Sim.
- Não. Então, pula para a questão 25.

23. Onde fica o computador que tu costumavas usar na tua casa?

- No teu quarto
- No quarto do teu irmão ou irmã
- Na sala
- No quarto dos adultos
- O computador é portátil, podes levá-lo para onde quiseres.

24. Tens conexão à Internet na tua casa?

- Não
- Não, mas estamos pensando em adquiri-la
- Sim

25. Onde tu costumavas acessar a Internet?

- Em casa
- Na escola
- Na casa de um/uma amigo/amiga.
- Na casa de parentes
- Na *lan house* ou num *cybercafé*
- Não costumo acessar a Internet

26. Quais serviços tu costumavas usar quando navegas na Internet?

- Visitar sites do teu interesse
- Acessar salas de bate-papo
- Conversar pelo MSN
- Enviar e-mails
- Acessar jogos
- Fazer compras
- Baixar músicas, programas, *clips*, filmes...
- Acessar vídeos do Youtube
- Acessar comunidades virtuais, como Orkut

- Outras coisas. Quais?



Reservamos este espaço para que tu possas escrever ou desenhar alguma coisa que queiras sobre as mídias...