PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PROGRAMA DE ESTUDOS POS-GRADUADOS EM CIÊNCIAS SOCIAIS

Cristiane Simão Michelan

CRIANÇAS, CONSUMO E NEGOCIAÇÃO DE SENTIDOS:
modos de brincar, usos da TV e da internet

Mestrado em Ciências Sociais

São Paulo
2011

CRISTIANE SIMÃO MICHELAN

CRIANÇAS, CONSUMO E NEGOCIAÇÃO DE SENTIDOS:
modos de brincar, usos da TV e da internet

Dissertação apresentada à Banca Examinadora como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Ciências Sociais pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, sob a orientação da Prof. Dra. Silvia Helena Simões Borelli.

São Paulo

2011

Banca Examinadora

_____

_____

_____

ESCONDERIJOS - A criança que se posta atrás do reposteiro se transforma em algo flutuante e branco, num espectro. A mesa sob a qual se acocora é transformada no ídolo de madeira do templo, cujas colunas são as quatro pernas talhadas. E atrás de uma porta, a criança é a própria porta; é como se a tivesse vestido com um disfarce pesado e, como bruxo vai enfeitiçar a todos que entrarem desavisadamente. Por nada nesse mundo podia ser descoberta. Se faz caretas, lhe dizem que é só o relógio bater e seu rosto vai ficar deformado daquele jeito. O que havia de verdadeiro nisso pude vivenciar em meus esconderijos. Quem me descobrisse era capaz de me fazer petrificar como um ídolo debaixo da mesa, de me urdir para sempre às cortinas como um fantasma, de me encantar por toda a vida como uma pesada porta.

(Walter Benjamin)

Agradecimentos

Meus agradecimentos vão para todos aqueles que de alguma forma contribuíram para a realização deste trabalho, pois aqui há um pouco de cada um.

Agradeço a Deus pelas bênçãos que tem colocado em minha vida, por me dar coragem e equilíbrio emocional para seguir em frente com este sonho.

À minha orientadora Profa. Dra. Silvia Borelli por todo apoio e carinho, por me apresentar a um novo mundo repleto de idéias, autores e teorias que ajudaram a dar forma e consistência àquilo que eram somente anseios iniciais.

Às professoras da banca de qualificação, Profa. Dra. Rita Alves e Isabel Orofino, pela leitura atenta, pelas sugestões preciosas e por toda atenção dada no pós-banca com recomendações de autores e livros que ajudaram na construção desta dissertação.

À Vera, pela sua capacidade ímpar de embelezar os textos, com sua revisão.

Ao meu querido marido João, companheiro de todas as horas, pela paciência, dedicação, pelos cafés servidos durante os estudos, pelas leituras e críticas construtivas.

À minha família, aos meus pais Jamil e Nerilza por terem transmitido os valores com que moldo a minha vida e por me proporcionarem uma infância inesquecível. Ao meu irmão, Felipe, e aos meus primos com quem vivi momentos mágicos e preciosos de nossas infâncias. A minha irmã, Juliana, que veio dez anos mais tarde e meu a oportunidade de ver a infância por outra perspectiva. Aos meus avós que enriqueceram a minha imaginação com seus contos maravilhosos.

Aos pais e às crianças que abriram as portas de suas casas, viabilizando as entrevistas e o trabalho de campo. Especialmente, às crianças por terem compartilhado comigo de seus mundos, onde o maravilhoso, o lúdico e a criatividade configuram-se como elementos reinantes.

Aos professores e colegas da pós-graduação pelas indicações de referências bibliográficas e pelo incentivo nessa jornada.

Aos colegas da empresa em que trabalho pelo incentivo, por compreender algumas ausências e principalmente, pelas discussões e reflexões que estão presentes neste trabalho. Em especial, Fabio Paiva, Maria Beatriz, Débora Bertolozzi e Anna Teixeira.

Enfim, a todos aqueles que participaram direta ou indiretamente da realização deste trabalho.

Resumo

A dissertação tem como objetivo investigar modos de consumo das crianças na relação com bens culturais, entre eles, brinquedos, jogos, televisão e internet. Dois eixos analíticos orientam a reflexão: o primeiro apresenta a reconstituição e tomada de posição diante do debate sobre a infância e as tensões entre algumas tendências que preconizam seu "desaparecimento" e outras que buscam analisar as transformações inerentes às condições de contemporaneidade. O segundo eixo diz respeito às mediações efetivadas pela família, amigos, escola e pelas próprias concepções de mundo, que permitem às crianças elaborarem e reelaborarem – negociarem – sentidos e significados relacionados àquilo que consomem, não necessariamente de forma idêntica àquela hegemônica veiculada pela mídia. Embora a indústria cultural, com seus conteúdos e formatos de forte apelo e poder de sedução, sugira estilos de vida, a criança, ao fazer suas escolhas, o faz mediada por repertórios e valores apreendidos em seu processo de socialização.

Como referências teórico-metodológicas foram utilizadas concepções contidas nos estudos culturais britânicos e latino-americanos, por meio das quais se torna possível investigar os contextos culturais e a família, como instâncias de mediação na relação da criança com as mídias, e a necessidade de compreender a cultura como prática cotidiana.

Como protocolo metodológico e pesquisa de campo foram buscadas e analisadas algumas das formas pelas quais as crianças, com idade entre seis e dez anos, se relacionam com alguns produtos culturais e a eles atribuem diversos significados.

Palavras-chave: infância/crianças; consumo cultural; negociação de sentidos; brinquedos; jogos; TV e internet.

Abstract

The dissertation aims to investigate the consumption way of children in their relation with cultural goods, including toys, games, television and internet. Two analytical axes guide the reflection: first, the reconstitution and position taken in relation to the debate about childhood and tensions between some trends that advocate its "disappearance" and others that seek to analyze the changes inherent in contemporary conditions. The second axis concerns the mediations undertaken by the family, friends, school and by their own conceptions of the world that allow children to elaborate and re-elaborate - negotiate – senses and meanings related to what they consume, not necessarily in an identical way as that the hegemonic media portrays. Although the cultural industry, with its contents and means of strong appeal and power of seduction, suggests lifestyles, the child, when making choices, does so mediated by repertoires and values obtained from their socialization process.

The concepts contained in the British and Latin Americans cultural studies were used as theoretical-methodological references, through which it becomes possible to investigate the cultural context and the family, such as instances of mediation in the child's relationship with the media, and the need to understand the culture as everyday practice.

Some of the ways through which children, aged between six and ten, relate to cultural products and assign various meanings to them, were searched and analyzed as methodological protocol and field research.

Keywords: childhood/children; cultural consumption; negotiation of senses; toys; games; TV and internet.

SUMÁRIO

Introdução 04

Capítulo 1 - Infância: a criança ocupando seu lugar no mundo 14

1.1. Em busca da infância 10

1.2. A criança: consumidora e cidadã 24

1.2.1. A criança e o consumo 25

1.2.2. Cidadania na infância 40

Capítulo 2 – Infância: a criança ocupando seu lugar no espaço doméstico 52

2.1. A dinâmica das famílias brasileiras 54

2.1.1. A dinâmica das famílias pesquisadas 61

2.2. A casa: espaços e lugares 73

2.3. Organização da vida cotidiana das crianças pesquisadas 82

Capítulo 3 – As práticas culturais das crianças: desenhos animados, brinquedos e jogos 90

3.1. Brinquedos, jogos e cultura: novas formas de brincar 107

3.2. Identificação com os personagens de gibis, desenhos animados, seriados e filmes e apropriação dessa produção cultural 116

Considerações finais 132

Referências bibliográficas 145

Lista de tabelas

Tabela 1 – Perfil das crianças entrevistadas..... 06
Tabela 2 – Contexto familiar das crianças entrevistadas..... 73
Tabela 3 – Rotina das crianças entrevistadas..... 84
Tabela 4 – Brincadeiras que acontecem dentro e fora de casa..... 93
Tabela 5 – Envolvimento das crianças por sexo e faixa etária com os desenhos e seriados apresentados..... 119

Lista de gráficos

Gráfico 1 – Número de filhos por mulher..... 55
Gráfico 2 – Nova dinâmica familiar..... 57
Gráfico 3 – Proporção de famílias com pessoas do sexo feminino 1981-2009..... 58
Gráfico 4 – Castigos mais aplicados..... 59
Gráfico 5 – Atividade das crianças..... 92

Lista de imagens

Imagem 1 – Foto da casa do Gabriel e da Fernanda..... 76
Imagem 2 – Foto da casa do Teo..... 77
Imagem 3 – Foto da casa da Laís..... 79
Imagem 4 – Foto da casa do Eric..... 80
Imagem 5 – Foto da casa da Isa..... 81
Imagem 6 – Foto da casa da Aline..... 82
Imagem 7 – Personagens em todos os espaços..... 91
Imagem 8 – Conhecendo o mundo das crianças..... 94
Imagem 9 – Primeiro quadro pintado em tela do Eric..... 95
Imagem 10 – O Teo e as viagens com a família..... 96
Imagem 11 – Ferramentas da imaginação..... 98
Imagem 12 – Estádio Parque das Câmeras..... 105
Imagem 13 – Imagem do “google” 107
Imagem 14 – Jogo virtual Habbo hotel..... 110

Imagem 15 – Jogo no videogame portátil - Club Penguin..... 113
Imagem 16 – Imagens de desenhos e seriados apresentadas..... 118

Introdução

Temas referentes à relação entre a criança e o consumo têm recebido especial atenção do meio acadêmico e do mercado corporativo no mundo inteiro, sob diferentes pontos de vista. Enquanto o meio acadêmico está mais preocupado com os excessos cometidos pelos meios de comunicação e os veículos que estes utilizam para influenciar o consumo das crianças, o meio corporativo está mais focado no entendimento do comportamento delas, a fim de tornar mais eficazes os instrumentos de influência do consumo.

Muito se tem discutido sobre os impactos do consumo na formação das crianças, porém sempre com a ótica de identificar "um culpado" para justificar as mudanças do comportamento infantil ou até mesmo do "desaparecimento da infância", colocando a criança de forma totalmente passiva diante dos conteúdos recebidos. Por isso torna-se relevante investigar a relação entre a criança e o consumo cultural, utilizando uma abordagem segundo a qual a criança é percebida com uma postura mais ativa, agindo e reagindo frente a esses conteúdos.

Não se pode negar que esteja havendo uma transformação na infância e que as crianças de hoje são diferentes das do passado, principalmente daquelas crianças inocentes e puras que permeiam o imaginário dos pais. Mas o mundo em que elas vivem também já não é o mesmo de anos atrás. Diversas transformações ocorridas no âmbito sociocultural – em especial nas organizações familiares, escolares e nas formas de lazer -, no âmbito econômico – com aumento do poder aquisitivo das famílias -, no âmbito tecnológico – com novos meios de comunicação – e no âmbito político – em que novos arranjos urbanos são estabelecidos - influenciaram essas mudanças.

Em geral, essa alteração no comportamento infantil tem sido atribuída à mídia, em especial à televisão, pela força de penetração que tem entre as crianças e por ser o principal meio de divulgação dos produtos disponíveis para esse público. Nessas discussões, frequentemente, a criança é vista como um ser impotente e passivo frente à tela.

Assim, busca-se, com esta pesquisa, proporcionar um espaço para ouvir a voz da criança e, com isso, investigar os usos e as apropriações que ela faz dos produtos culturais, enquanto troca experiências com sua família, seus pares e a mídia. No entanto, a forma escolhida para verificar essas trocas que ocorrem entre a criança e as diferentes instituições não foi acompanhá-la nesses cenários, mas, sim, captar a internalização de seus valores expressa no cotidiano familiar (Lopes, Borelli e Resende, 2002:46).

Considera-se, portanto, a criança um sujeito ativo, ser social que age e reage, cria e confabula a todo instante, que possui uma lógica peculiar e diferente da lógica dos adultos, produtora de cultura e cidadã; visão diferente daquela que considera a criança somente consumidora da cultura estabelecida pelos adultos, ser que absorve passivamente as realidades do mundo adulto com as quais entra em contato.

Na base deste trabalho está um questionamento surgido da contemplação de uma infância em transformação. As questões daí decorrentes conduzem o trabalho: afinal, de que infância se está falando? Teria a infância acabado? Qual o lugar da criança? A mídia é onipotente ou há um espaço, no processo de escolha dos produtos pela criança, que pode ser ocupado pela tradição familiar e pelos amigos? As crianças são realmente esponjas que absorvem tudo que a mídia veicula ou teriam elas espaços de negociação de sentido ou "táticas de resistências" (Certeau, 1994)? Quais usos e apropriações elas fazem dos produtos culturais?

Esses são os questionamentos que foram problematizados, tomando por base alguns referenciais teóricos e metodológicos capazes de abranger todos os temas envolvidos. As linhas teórico-conceituais que embasam as análises desta dissertação correspondem àquelas desenvolvidas, sobretudo, pelos estudos culturais ingleses e os denominados estudos culturais latino-americanos. Esses estudos propõem a incorporação de elementos da vida cotidiana à análise das mídias e consideram os atores sociais integrados em um determinado contexto social. Entre os autores, destacam-se: Néstor García Canclini, no que se refere ao consumo como meio de exercer a cidadania; Jesús Martín-Barbero e Guillermo Orozco Gómez, no que se refere aos conceitos de mediação que dão suporte à investigação sobre a onipotência da mídia; Michel de Certeau, com a abordagem das possíveis táticas de resistência no jogo com as forças dominantes; Walter Benjamin, que desenvolve a reflexão sobre a criança e o brinquedo; David Buckingham, com reflexões sobre as transformações da infância contemporânea, consumo e cidadania; Lopes, Borelli e Resende, com a orientação metodológica.

Para responder aos questionamentos suscitados, a metodologia adotada constituiu-se de pesquisa quantitativa na análise de dados macros, tais como a estrutura familiar brasileira, o investimento em mídia, a atividade das crianças, entre outros; e de pesquisa qualitativa com entrevistas em profundidade ou, como coloca Certeau (1994:26), com longos diálogos construídos a partir de um roteiro flexível, porém capaz de permitir comparações.

Houve o especial cuidado de selecionar crianças residentes em diferentes áreas da cidade de São Paulo. Elas foram escolhidas mediante indicações e concordaram previamente em participar da pesquisa. Para isso, foram consideradas essenciais a autorização dos pais e a vontade da própria criança de participar, respeitando a dimensão ética que garante à criança o direito de consentir ou não em participar da pesquisa (Kramer, 2002). Buscou-se também, como estratégia de abordagem ao cotidiano infantil, entrevistar as mães[1], pois não se pode falar em culturas da infância apartadas do mundo adulto. Entretanto, a maior preocupação recaiu na necessidade de dialogar com as crianças, reconhecendo-as como atores sociais e buscando dar visibilidade às suas práticas culturais. As entrevistas aconteceram nas casas das próprias crianças, uma vez que esta dissertação se concentra nas práticas cotidianas, em especial a de assistir à televisão, e na relação com a família como um importante agente mediador. A entrevista na casa das crianças facilita o acesso ao seu mundo particular, aos seus brinquedos e à forma como ela ocupa os espaços em sua casa. Adicionalmente, a casa se constitui em um espaço com baixa frequência de pesquisas sobre criança e o consumo originadas pelas áreas de Educação e Psicologia, uma vez que grande parte desses estudos acontece no ambiente escolar.

Ao todo foram entrevistadas nove crianças. Entre as crianças entrevistadas, para aprofundar a análise, foram escolhidas sete, uma vez que as outras duas não atendiam por completo ao perfil desejado. O critério adotado para a definição do perfil das crianças a serem entrevistadas levou em consideração a existência de diferentes formas de viver a infância e repertórios culturais diversos. Portanto o foco de interesse desta reflexão será limitado às crianças de faixa etária entre seis e dez anos, residentes na cidade de São Paulo e pertencentes a famílias com capital cultural mais elevado. São consideradas com capital cultural mais elevado aquelas famílias que tenham pais com formação superior, crianças que estudem em escolas particulares e tenham acesso à aquisição de bens produzidos pela indústria cultural - como o livro, o cinema, o brinquedo, a televisão por assinatura e a internet na residência. Ou seja, crianças que trazem consigo a experiência do consumo cultural. A tabela 1 apresenta resumidamente o perfil de cada uma delas.

[1] Foram realizadas entrevistas em profundidade com três mães e com as outras mães foram realizadas entrevistas para a seleção das crianças.

Tabela 1 – Perfil das crianças entrevistadas

Data das entrevistas	Sexo	Idade	Nome da criança (1)	Ano escolar	Atividades preferidas	Idade aproximada dos irmãos	Bairro	Tipo de família (2)	Profissão da mãe
06/06/2010 às 10:00h	Masc.	6	Gabriel	2° ano	- Assistir TV - Jogar DS	9 e 11	Pinheiros	Tradicional	Advogada
18/06/2010 às 13:00h	Masc.	7	Teo	2° ano	- Jogar - Assistir futebol	3	Vila Olimpia	Tradicional	Promotora de Justiça
28/06/2010 às 09:30h	Fem.	7	Lais	2° ano	- Assistir Harry Potter - Jogar DS	4 e 11	Alto de Pinheiros	Meus, seus e nossos	Publicitária
23/06/2010 às 20:00h	Masc.	9	Eric	4° ano	- Pintar (quadros)	3	Raposo Tavares	Tradicional	Dona de casa
04/07/2010 às 10:00h	Fem.	9	Fernanda	4° ano	- Assistir TV - Ler	6 e 11	Pinheiros	Tradicional	Advogada
15/06 e 23/06/2010 às 10:00h	Fem.	10	Aline	5° ano	- Assistir TV - Ler - Acessar internet	4	Jabaquara	Tradicional	Administradora
23/06/10 às 17:00h	Fem.	10	Isadora	5° ano	- Brincar - Assistir TV	11	Raposo Tavares	Tradicional	Dona de casa
23/06/10 às 19:00h	Masc.	10	Bernardo (3)	6° ano	- Jogar futebol	6 meses (gêmeos) e 7	Raposo Tavares	Tradicional	Dona de casa
19/06/2010 às 10:30h	Masc.	10	Gilberto (4)	6° ano	- Assistir TV - Jogar games no DS e na internet	0	Pompeia	Monoparental	Administradora

(1) Foram adotados nomes aleatórios para preservar a identidade das crianças

(2) Tipos de família:

- Tradicional: casados com filhos do relacionamento atual;
- Monoparental: solteiros ou separados
- Meus,seus,nossos: casados com filhos de relacionamentos anteriores (podendo ou não ter filhos do relacionamento atual)

(3) e (4) Não serão considerados na análise

Fazer pesquisa com crianças requer uma postura diferenciada do entrevistador. É preciso abandonar o ponto de vista do adulto para conseguir penetrar no mundo infantil. Todavia, para entrar no mundo das crianças e vivenciar a sua cultura, é necessário ganhar a confiança por meio do diálogo e, em muitos casos, participar de suas atividades, isto é, brincar. Para essa interação, Corsaro (2005) sugere a presença de um adulto atípico, um amigo especial com condições de interpretar como a criança interpreta o mundo.

Nesse contexto, com o intuito de não cansar a criança, a entrevista foi, inicialmente, estruturada para ser realizada em duas visitas, com duração de uma hora aproximadamente cada uma. No entanto, após dois experimentos com duas crianças diferentes, sendo o primeiro dividido em duas entrevistas e o segundo realizado de uma única vez, percebeu-se um melhor aproveitamento na realização de uma única entrevista com cada criança, com duração em

torno de duas a três horas. Na metodologia com uma única entrevista, depois de terem sido estabelecidas a empatia e a confiança, e justamente por isso, a criança sentiu-se mais à vontade e entusiasmada, ao longo de todo o processo, para mostrar seu mundo e suas brincadeiras. Quando dividida em duas etapas, na ocasião da realização da segunda visita, foi necessário refazer parte da dinâmica para restabelecer o laço de confiança.

Além disso, na elaboração das estratégias metodológicas para conseguir capturar as vozes e ações das crianças, foram consideradas as valiosas contribuições de Sarmento (2004:13), principalmente no que se refere às culturas da infância e às suas dimensões relacionais, isto é, às interações entre as crianças e entre elas e os adultos. Para tal, as entrevistas foram organizadas de forma a promover diferentes dinâmicas que incluíssem traços distintos da cultura da infância, como a ludicidade e a interatividade.

Com o objetivo de facilitar a interação e o diálogo nas entrevistas, procedeu-se a uma análise prévia, através do monitoramento da grade televisiva dos canais, dos possíveis desenhos animados e seriados de TV mais vistos pelas crianças. A grade televisiva foi acompanhada através do jornal O Estado de São Paulo, aos domingos, e pela internet, nos sites dos canais. Estes foram escolhidos com base na própria classificação do jornal de programação infanto-juvenil: *cartoon, disney channel* e *nickelodeon*. A escolha dos desenhos animados e seriados a serem vistos baseou-se na repetição dos títulos ao longo do dia como, por exemplo, o seriado *iCarly* e o desenho animado Bob Esponja, selecionados por terem sido exibidos duas vezes ao dia (18:30h/21:00h e 14:30h/16:30h, respectivamente) durante a semana do dia 20 a 26 de junho de 2010. No entanto, como havia poucos desenhos na grade televisiva que se repetiam e que poderiam ter um envolvimento maior com as meninas, optou-se por incluir os desenhos Meninas Superpoderosas Geração Z e Clube das Winx. A hipótese era de que meninas mais velhas (9-10 anos) pudessem ter um envolvimento maior com os desenhos Meninas Superpoderosas Geração Z, e as mais novas (6-8 anos) pudessem se envolver mais com Clube das Winx. Uma vez identificados, esta pesquisadora assistiu aos desenhos animados e seriados, buscando conhecer a história, as características de cada personagem e os possíveis fatores de interesse das crianças. Esta análise gerou base de conhecimento para elaboração de questionamentos sobre a narrativa das crianças e para o entendimento das prováveis conexões das crianças com os conteúdos expostos pela mídia.

Após a análise dos desenhos animados e seriados, elaboraram-se dois roteiros específicos que foram utilizados como guia nas interações com as crianças e com as mães. O roteiro para a entrevista com as mães foi dividido em quatro partes:

O escopo da primeira parte foi apresentar a entrevistadora e o objetivo da pesquisa, contar como seria a dinâmica da entrevista com a criança, pedir autorização para gravação áudio-visual e acertar melhores horários e dias para as visitas.

Após as apresentações, a segunda parte do roteiro buscou conhecer um pouco da dinâmica da casa, da família e da criança. Para tanto, foram investigados os valores familiares, a participação do pai nas tarefas que dizem respeito aos cuidados com as crianças, a rotina das crianças e os momentos de lazer da família.

Na terceira parte, o objetivo foi investigar, sob a perspectiva da mãe, como alguns agentes mediadores - a família, a rede de sociabilidade das crianças, a mídia - interferem nas escolhas dos filhos. Ao pesquisar o papel da família como agente mediador, em complemento ao que foi abordado na segunda parte do roteiro, buscou-se informações sobre o hábito de assistir à televisão - se as crianças assistem sozinhas ou se todos assistem juntos e quais canais e programas são os mais vistos. Buscou-se também averiguar o conhecimento das mães a respeito das narrativas midiáticas veiculadas através do conteúdo a que os filhos assistem na televisão. Além da televisão, foram investigadas outras atividades, como, por exemplo, a frequência ao cinema e à livraria. Em relação às redes de sociabilidade da criança, o objetivo foi compreender os círculos de amizade da criança, a frequência dos filhos na casa dos amigos e vice-versa, o conhecimento das mães a respeito dos conflitos de amizade dos filhos. E, por fim, foram feitas perguntas sobre os principais meios pelos quais os filhos ficam sabendo das novidades – brincadeiras, programas, artistas etc.

A última parte teve como objetivo captar a ótica das mães a respeito do período da infância, contemplando as principais diferenças e similaridades identificadas entre a infância que tiveram e a dos filhos, bem como a opinião delas sobre a afirmação de que a infância não existe mais.

O roteiro para a entrevista com as crianças foi dividido em três grandes blocos:

No primeiro bloco, o objetivo foi estabelecer o elo de cumplicidade entre entrevistadora e a criança de forma a facilitar a interação nas próximas etapas. A fim de gerar a aproximação e conhecer um pouco a dinâmica de vida das crianças, a entrevistadora entregou-lhes uma câmera fotográfica digital e solicitou que fossem tiradas dez fotos das

coisas de que elas mais gostassem em casa – poderiam escolher entre roupa, brinquedo, lugar, enfim, qualquer coisa. Essa técnica mostrou-se muito positiva. Primeiro, porque as crianças ficaram entusiasmadas com uma máquina em suas mãos sem um adulto por perto, o que gerou uma maior disposição para participar da entrevista. Segundo, porque produziu uma aproximação física, já que elas sentaram perto da entrevistadora para ver e explicar cada foto, e uma aproximação afetiva, pois as crianças percebiam o interesse da entrevistadora em ouvi-las e conhecer seus objetos preferidos.

O segundo bloco do roteiro buscou conhecer um pouco do dia a dia das crianças, as suas relações com a família, e investigar o que gostam de fazer nas horas livres, com foco nas brincadeiras e nos desenhos animados e seriados a que assistiam na televisão. Neste momento, foram utilizadas duas técnicas: em primeiro lugar, pediu-se que desenhassem sua família e, com base no desenho, investigou-se sua relação com a família; em seguida, foi-lhes apresentado um baralho com diferentes personagens de desenhos animados e seriados, com a finalidade de investigar a negociação dos sentidos atribuídos a estes personagens.

O terceiro bloco, que buscou proporcionar à entrevistadora a experiência de ver o mundo com os olhos da criança, inspirou-se na seguinte passagem:

> Para poder estudar a criança, é preciso tornar-se criança. Quero com isso dizer que não basta observar a criança, de fora, como também não basta prestar-se a seus brinquedos; é preciso penetrar, além do circulo mágico que dela nos separa, em suas preocupações, suas paixões, é preciso viver o brinquedo. E isso não é dado a toda a gente (Bastide, 1979:154).

Para isso, a entrevistadora praticou algumas atividades com as crianças: jogou futebol e videogame; brincou de boneca; navegou em alguns sites da internet. Enfim, tentou viver o brinquedo sem as preocupações de um adulto.

Alem das entrevistas, a pesquisadora fez observação participante da casa e dos espaços da criança.

Dessa forma, levando em consideração o objetivo de investigar a relação existente entre criança e consumo cultural, focalizando as formas como as crianças se apropriam dos produtos culturais e os diferentes usos que fazem deles, e também a metodologia de pesquisa adotada, este trabalho está organizado em três capítulos, além de introdução e considerações finais:

O primeiro capítulo denominado *Infância: a criança ocupando seu lugar no mundo*, aborda questões centrais sobre o lugar da infância no mundo e está dividido em duas etapas: *em busca da infância* e a *criança: consumidora e cidadã.*

Na primeira etapa, na qual se parte da constatação de que a infância é socialmente construída conforme as diferentes épocas e culturas, é apresentado um breve histórico sobre a concepção de infância e de criança nas sociedades ocidentais. Em seguida, é proposta uma discussão sobre a infância contemporânea, através da confrontação de autores que acreditam que a infância está desaparecendo devido às tecnologias da comunicação - sobretudo devido à televisão -, com autores que, por outro lado, creem em uma nova configuração desse período de vida, em que a relação com esses meios pode ser benéfica, se bem utilizada, para o desenvolvimento da criança. Para a fundamentação teórica desta etapa, os seguintes autores foram de extrema importância: Phillipe Ariès, com a constatação de que a infância é socialmente construída; David Buckingham, com reflexões sobre as transformações da infância contemporânea, consumo e cidadania; Walter Benjamin e Manuel Sarmento, com uma visão da criança inserida em sua classe social e capaz de produzir cultura.

Uma vez situado o lugar da infância, na segunda etapa apresenta-se uma discussão com diferentes abordagens sobre as teorias do consumo na sociedade contemporânea. A concepção de consumo adotada neste trabalho considera o ato de consumir como sendo algo muito mais complexo do que gastos inúteis, caprichos e compras de impulso; compreende esse ato "como espaço que serve para pensar, e no qual se organiza grande parte da racionalidade econômica, sociopolítica e psicológica nas sociedades" (Canclini, 2006:14). A seguir, abre-se para uma reflexão sobre a criança e o consumo. Considera-se a criança membro ativo da sociedade em que vive e não uma mera repetidora de valores e escolhas, e ao considerá-la um

> [...] sujeito ativo, conceito presente também nos estudos de recepção, ou seja, são os mesmos sujeitos que vão formar o "consumo ativo". E que, sendo ativo, o consumo não é apenas consumismo, no sentido que o senso popular atribui a essa palavra (Baccega, 2009:19).

Pensar no consumo implica em assumir uma leitura política entre o consumo e a comunicação, o que, inevitavelmente, significa falar em mídia (Rocha, 2010). Portanto, após essa discussão, faz-se um breve levantamento teórico sobre a relação da criança com esse meio.

Por fim, é proposta uma reflexão baseada na possibilidade das crianças exercerem a cidadania de forma mais ativa através do consumo (Canclini, 2006), uma vez que, ao consumirem, as crianças estão interferindo na produção e na economia. Nessa segunda etapa da dissertação trabalhou-se essencialmente com os seguintes autores: Luis Enrique Alonso, que serviu de guia para a breve reflexão sobre o consumo em diferentes épocas; Michel de Certeau, com a abordagem das possíveis táticas de resistência no jogo com as forças dominantes; Jesús Martín-Barbero e Guillermo Orozco Gómez, no que se refere aos conceitos de mediação que dão suporte à investigação sobre a onipotência da mídia; Néstor García Canclini, com sua abordagem do consumo enquanto meio de exercer a cidadania; David Buckingham, com a perspectiva dos direitos de mídia como alternativa de preparar as crianças para se relacionar com a mídia de forma mais eficiente; Gilka Girardello, Isabel Orofino, Rita Pereira, com contribuições sobre os modos de recepção e as práticas culturais infantis.

Com base nos conceitos apreendidos no primeiro capítulo e por reconhecer o fato de que as crianças não têm completa autonomia no processo de socialização - ou seja, sua autonomia é relativa - é possível concluir que suas respostas e reações, suas brincadeiras e interpretações da realidade são também produtos das interações com adultos e outras crianças (Delgado e Muller, 2005).

A partir desses pressupostos, o segundo capítulo denominado *Infância: a criança ocupando seu lugar no espaço doméstico* contextualiza o espaço que as crianças entrevistadas ocupam na dinâmica familiar, fundamentando-se no conceito de mediação de Martín-Barbero (2008) - "os lugares dos quais provêm as construções que delimitam e configuram a materialidade social e a expressividade cultural da televisão" (Martín-Barbero, 2008:294). A reflexão organiza-se do seguinte modo: no primeiro momento são apresentadas algumas mudanças na dinâmica das famílias brasileiras, através da análise de diferentes fontes e de estudos divulgados; em seguida, situa-se o lugar das crianças entrevistadas em suas famílias; depois são analisadas as condições de existência e os espaços estruturais em que vivem as crianças; e, por fim, investiga-se a rotina dessas crianças e os espaços de autonomia que elas têm dentro de suas tarefas cotidianas. É analisado também o papel dos agentes mediadores nesse contexto de ressignificação de sentidos. Neste capítulo trabalhou-se fundamentalmente com os seguintes autores: Jesús Martín-Barbero e Guillermo Orozco Gómez, com os conceitos de mediação; e com as autoras Maria Immacolata Lopes, Silvia Borelli e Vera

Resende, como orientação metodológica para investigar de que modo o cotidiano familiar se concretiza como uma forma de mediação.

Após retratar o lugar das crianças em suas famílias, sua experiência educacional e os usos que elas fazem do tempo de lazer (Buckingham, 2007:92-93), o terceiro capítulo busca mapear, através do eixo analítico da ludicidade – traço fundamental da cultura infantil -, os significados e usos sociais que essas crianças atribuem ao consumo cultural. Através desse mapeamento será possível avaliar a hipótese deste trabalho de que, ao privilegiar, na investigação, a lógica dos usos, há que se considerar que as crianças, como qualquer cidadão, em sua relação com as mídias, mediadas por situações particulares, podem, em alguns momentos, reproduzir em suas práticas sociais o que é veiculado pela indústria cultural e, em outros, negociar sentidos, atribuindo novos significados para os bens culturais que elas consomem, de acordo com uma realidade que lhes é particular.

De modo diferente de muitos estudos que buscam identificar as causas e os efeitos do consumo realizado pela criança, este trabalho tem como objetivo investigar quais significados as crianças atribuem aos produtos culturais que consomem. Seriam eles mera reprodução dos textos midiáticos veiculados pela indústria cultural ou haveria algum espaço de negociação de sentidos a partir de diferentes mediações? Busca-se, portanto, interpretar os produtos culturais sob a ótica da criança e perceber as “microdiferenças onde tantos outros só veem obediência e uniformização” (Certeau, 1984:19).

Capítulo 1 – Infância: a criança ocupando seu lugar no mundo

> A criança não é uma miniatura do cosmos adulto; bem ao contrário, é um ser humano de pouca idade que constrói seu próprio universo, capaz de incluir lances de pureza e ingenuidade, sem eliminar, todavia, a agressividade, resistência, perversidade, humor, vontade de domínio e de mando (Benjamin, 2005).

1.1 Em busca da infância

Para pensar a infância e situá-la nos dias atuais, é preciso, antes, buscar, na história, os diversos modos de se relacionar com as crianças e entender, mesmo que de forma sucinta, a dimensão histórica desse conceito. Essa compreensão será chave para a articulação da criança na infância ocidental contemporânea, em suas relações com a família e com o consumo cultural, como reforça Konder:

> Enquanto não enxergamos a dimensão histórica de um ser, de um objeto, de um fenômeno, de um acontecimento, não podemos aprofundar, de fato, a compreensão que temos deles. É o movimento histórico que passa por todas as coisas e permanentemente as modifica que as torna concretas (Konder, 2002:187).

A concepção de infância é uma ideia moderna. Apesar de sempre ter havido crianças, seres biológicos complexos, culturais e sociais, geracionalmente situados, nem sempre houve infância, categoria social de estatuto próprio. A consciência social da existência da criança começou a emergir com o Renascimento, conforme mostra o estudo de Ariès sobre a história social da criança e da família.

O estudo de Ariès mostra a construção histórica do que denomina um sentimento de infância e como a concepção de infância foi mudando dentro das sociedades ocidentais ao longo dos séculos. O estudo descreve esse sentimento da infância da seguinte forma:

> Na sociedade medieval, que tomamos como ponto de partida, o sentimento de infância não existia – o que não quer dizer que as crianças fossem negligenciadas, abandonadas ou desprezadas. O sentimento da infância não significa o mesmo que afeição pelas crianças: corresponde à consciência da particularidade infantil, essa particularidade que distingue essencialmente a criança do adulto (Ariès, 1981:156).

No recorte específico deste trabalho, a concepção de infância foi sendo elaborada, na Europa, entre os séculos XVI e XIX, articulado a toda uma conjuntura que esboçou a

chamada época moderna, na qual se deu o surgimento e a consolidação dos modos de produção capitalista (Pereira, 2003:30).

A concepção de infância toma forma, então, a partir de amplas transformações políticas, econômicas e sociais - com as mudanças na composição familiar, nas noções de maternidade e paternidade, no cotidiano e na vida das crianças e, principalmente, com a institucionalização da educação escolar (Cohn, 2005:21).

A esse respeito, Zilberman comenta:

> Antes da constituição deste modelo familiar burguês, inexistia uma consideração especial para com a infância. Esta faixa etária não era percebida como um tempo diferente, nem o mundo da criança como um espaço separado. Pequenos e grandes compartilhavam dos mesmos eventos, porém, nenhum laço amoroso especial os aproximava. A nova valorização da infância gerou maior união familiar, mas igualmente os meios de controle do desenvolvimento intelectual da criança e a manipulação das sua emoções (Zilberman, 1981:15).

Segundo Postman (1999:31), o conceito de infância não existiu no mundo medieval, principalmente devido à ausência do conceito de educação, à falta de alfabetização e do conceito de vergonha, à alta taxa de mortalidade infantil. Nessa época, não havia separação entre as crianças - maiores de sete anos (idade da "razão lógica") - e os adultos, pois o mundo oral permitia às crianças o acesso aos "segredos" da língua e da vida, os mesmos que os adultos conheciam. As crianças passavam, então, a participar diariamente do mundo adulto e o resultado era o ganho de conhecimento profissional e de experiência de vida (Steinberg e Kincheloe, 2004:11).

Com a institucionalização da educação, as crianças passaram a estar separadas dos adultos e deveriam passar por um processo de alfabetização para serem inseridas na condição de adultos. As etapas do processo educacional formal foram construídas respeitando as distintas fases da criança. Dessa forma, a evolução nas etapas do sistema garantiria o tempo necessário para a sua formação e, também, para que os "segredos" fossem sendo revelados a ela, respeitando o tempo e o processo de evolução biopsicossocial.

É importante esclarecer que esses foram alguns dos acontecimentos que ajudaram a formação da infância no mundo moderno, mas, como ocorre com toda concepção, ela se disseminou com aspectos singulares e em diferentes tempos, de acordo com a cultura local, o cenário econômico e religioso de cada nação (Postman, 1999:66).

Para Schor (2009:09), foi na primeira parte do século XX que as atitudes dos adultos em relação às crianças mudaram de maneira sensível, tornando-as sagradas, insubstituíveis e inestimáveis. “E foi por volta dessa época que as ideias de inocência e pureza passaram a dominar o ideário adulto acerca da infância” (Schor, 2009:09). Segundo a autora, os teóricos da cultura argumentam que essa construção é mais uma projeção da própria fantasia do adulto - que o faz não querer reconhecer, na criança, certos sentimentos tais como atrevimento, ganância, avareza e perversões do desejo - do que uma descrição da realidade.

O desenvolvimento da concepção de infância sofreu mudanças até chegar ao conceito moderno, que estabelece a separação entre os mundos adulto e infantil, torna compulsória a frequência à escola, resguarda as crianças de algumas informações e cria a noção de que elas precisam dos adultos para ensiná-las (Boruchovitch, 2003).

As transformações econômicas, sociais e culturais que o mundo sofreu, desde o “surgimento” da infância até os dias de hoje, tiveram impacto não apenas na vida dos adultos, mas também na forma como a infância é vivida. Invariavelmente, quando o adulto pensa na criança de hoje, esse pensamento vem acompanhado, principalmente, por dois grandes temas. O primeiro diz respeito à nostalgia da sua própria infância, representada na poesia de Fernando Cardoso:

Crianças da Minha Idade

Onde estão as crianças
da minha idade;
os co-heróis de aventuras
do *Farwest*
passadas no pátio da rua?
Onde estão nossas pistolas
feitas de pau;
nossos cavalos obedientes
de cabos de vassoura;
nossos chapéus
de folhas de jornais velhos;
nossas coroas
de penas de galináceos?
Onde está a nossa imaginação;
nossa liberdade de passos e gestos;
nossa alegria de viver;
nossa felicidade de ter dois tostões no bolso
para comprar rebuçados na mercearia da esquina?
Onde estão as crianças
da minha idade?
Vejo seus espectros
em passos e gestos comedidos

concentrados, compenetrados,
cansados sem correr;
não riem
e se sorriem fazem-nos cronometricamente
na hora precisa
quando parece mal ficarem sisudos;
andam, como eu, de coleira ao pescoço
que só ousam tirar ao Domingo;
não fabricam pistolas, cavalos ou chapéus
compram tudo feito.
Tudo.
Há muito
deixaram de se guiar
pelo Sol e pelas Estrelas
olham apenas
para o Deus-Relógio
com tiques nervosos
em busca do dia seguinte
tirado a foto cópia das vésperas.
Outros
são peritos em gastronomia,
descansam as mãos
sobre o abdómen dilatado,
riem por tudo e por nada
e discutem futebol
como única coisa séria na vida.
Onde estão
as crianças da minha idade,
os Heróis da minha rua?
Morreram? Que saudades!!! (Cardoso, 1989)

Esta poesia pode ser usada como base para análise de certa dimensão do "saudosismo cíclico, em que cada geração condena o seu tempo mitificando um passado idílico, com menos violência e mais inocência" (Magalhães, 2003:113). Junto a esse saudosismo são formulados inúmeros questionamentos sobre as mudanças no comportamento infantil, nas suas brincadeiras e preferências, enfim, no seu papel na sociedade. Entretanto não se pode ignorar que, se as crianças que temos hoje são diferentes, o mundo em que elas vivem também não é o mesmo de décadas atrás.

O segundo tema, muito comentado pelos adultos, é que as crianças de hoje são muito mais espertas, informadas e inteligentes do que eles eram quando crianças. Esse comentário tem sua razão de ser e a ciência tem comprovado que, em muitos países, inclusive no Brasil, o quociente intelectual (QI) médio das populações vem progressivamente aumentando. No Brasil, ele aumentou em 20 pontos desde a década de 70. O fenômeno costuma ser atribuído, em parte, aos avanços na área da saúde e à melhoria nos padrões de alimentação, mas os

fatores culturais são considerados igualmente decisivos. Para pesquisadores, como o neurologista Vilanova e o neuropsicólogo Fuentes, entrevistados pela revista Veja (2006), um desses fatores culturais diz respeito ao aumento da complexidade que envolve a relação existente entre infância, lazer, diversão e entretenimento; imersas na tecnologia[2], sobretudo através da televisão – meio com alta penetração no Brasil -, as crianças se envolvem em formas complexas de lazer. Esse intenso envolvimento das crianças com os meios tecnológicos tem suscitado diversos debates sobre o seu real significado e sobre o impacto que esses meios provocam na infância contemporânea.

Em meio a muitas preocupações, importantes debates têm acontecido nos últimos anos, abordando o comportamento das crianças e o tipo de infância que está sendo oferecido a elas. A imagem de inocência e de dependência dos adultos, que costumeiramente é associada à infância, vai se desfazendo frente às constantes preocupações causadas pelo descompasso entre essa imagem criada e os novos comportamentos das crianças. Algumas vezes a criança é colocada sob constante ameaça e perigo, vítima da violência física, sexual e psicológica. Em outros casos, ela é a própria ameaça, expressando comportamentos agressivos, indisciplinados e consumistas. Para Sarmento (2004:05), essa dicotomia entre criança-anjo e criança-demônio são atualizações das ideias de criança identificadas por Ariès (criança-*bibelot* e criança-irracional) e incorporadas no imaginário coletivo e é fonte dupla da qual emanam as representações sociais modernas sobre as crianças.

Não há dúvida de que a infância está mudando. Entretanto as interpretações dessas mudanças são polarizantes. De um lado estão os estudiosos que acreditam que a infância está desaparecendo, sobretudo devido às tecnologias da comunicação, em especial, à televisão, que, ao possibilitar o acesso ilimitado à informação, provoca o enfraquecimento da fronteira divisória entre infância e idade adulta. Do outro lado, estão os pensadores que acreditam em uma nova configuração da infância, na qual a relação com esses meios seria benéfica para o desenvolvimento da criança, ao promover o estímulo à criatividade e ao aprendizado, além de permitir a construção de uma cultura coletiva, da qual todos, inclusive as crianças, podem

[2] As crianças imersas na tecnologia, em especial, são as que possuem capital cultural mais elevado (Bourdieu, 2007). As que colocam maior foco na televisão, como mídia hegemônica, são as crianças de camadas populares (Martín-Barbero, 2008; Canclini, 2006).

participar. Independente do ponto de vista que tenham, ambos os lados reconhecem que o significado de infância está sendo recriado e redefinido por meio das interações das crianças com as mídias eletrônicas.

As origens da crise da infância contemporânea são apresentadas de formas diferentes por diversos autores, entre eles Postman (1999) e Steinberg e Kincheloe (2004). Postman (1999) aponta a mídia como ponto de partida para esse processo, e os autores Steinberg e Kincheloe (2004) mencionam a construção corporativa da cultura infantil, difundida pela mídia, como a grande culpada.

Postman (1999) considera que o desenvolvimento da concepção da infância foi fruto de um ambiente especial de informação exclusivamente controlada por adultos. Para o autor, o fim da infância começou com o advento do telégrafo, que passou a eliminar, do lar e das escolas, o controle sobre a informação, e ganhou força com as inovações gráficas e elétricas subsequentes, que deram origem à prensa rotativa, máquina fotográfica, telefone, cinema, rádio e televisão. Essas inovações, em especial o advento da televisão, promoveram uma mudança na forma de como a informação era propagada, deixando de ser discursiva, transformando-se em uma linguagem visual, formada por imagens. Diferente da palavra escrita, que exige determinados conhecimentos e que provoca uma avaliação racional por parte do leitor, a imagem provoca uma resposta estética e emocional. Para Postman (1999:87), as imagens “pedem que sintamos e não que pensemos”. O autor resume as razões pelas quais considera que a televisão vem corroendo a base histórica da linha divisória entre a infância e a idade adulta:

> Podemos concluir, então, que a televisão destrói a linha divisória entre infância e idade adulta de três maneiras, todas relacionadas à sua acessibilidade indiferenciada: primeiro, porque não requer treinamento para apreender sua forma; segundo, porque não faz exigências complexas nem à mente nem ao comportamento; e terceiro, porque não segrega seu público. Com a ajuda de outros meios eletrônicos não impressos, a televisão recria condições de comunicação que existiam nos séculos quatorze e quinze. Biologicamente estamos todos equipados para ver e interpretar imagens e ouvir a linguagem que se torna necessária para contextualizar a maioria dessas imagens [...]. Dadas as condições que acabo de descrever, a mídia eletrônica acha impossível reter quaisquer segredos. Sem segredos, evidentemente, não pode haver coisa como infância (Postman, 1999:94).

Para Buckingham (2007:67), Postman parece não fazer grande diferença entre as tecnologias mais recentes e as mais antigas. Postman acusa as tecnologias, de forma geral, de desumanizar as formas naturais da cultura e da comunicação em favor de uma burocracia

mecanicista. Assim como à televisão, aos computadores também é atribuído o papel de abalar a racionalidade, a moralidade e a coerência social e de gerar o caos e a confusão.

Para Postman (1999), por um lado é possível perceber o desaparecimento da infância ao observar, dentro e fora da televisão, a forma como as crianças se vestem, o modo de falar, os hábitos alimentares, a profissionalização prematura dos esportistas, a erotização precoce das crianças e, por outro lado, a busca incessante pelo rejuvenescimento por parte do adulto, também facilmente observável nas vestimentas e na linguagem, entre outros comportamentos. Ou seja, para o autor, já habitamos um tempo onde as diferenças entre gerações serão observáveis apenas nos dois extremos – a primeira infância e a senectude -, no meio dos quais estão as crianças adultas e os adultos infantis.

Steinberg e Kincheloe (2004) reconhecem as transformações sociais, principalmente as ocorridas na família nuclear, e o acesso ilimitado às informações sobre o mundo do adulto como fatores que contribuíram para a crise da infância contemporânea, porém consideram que o principal fator foi o acesso das crianças à cultura popular durante o século XX.

Para Steinberg e Kincheloe, o acesso à cultural infantil comercial e à cultura popular acabou com a inocência das crianças e transformou-as em consumidoras hedonistas (2004:33).

A lógica do passado, que sustentava a autoridade dos mais velhos sobre os mais jovens, também foi rompida a partir do momento em que as crianças passaram a ficar mais expostas à mídia e, com isso, acabaram por deter mais conhecimento que os próprios adultos - ainda que superficial e desorganizado.

Assim como Postman, Steinberg e Kincheloe acreditam que a mídia, ao dar acesso às informações sem segregar o público, fez com que os adultos perdessem a autoridade que tinham por saberem coisas que, propositalmente protegidas, as crianças não tinham como saber.

Através da análise de filmes, entre eles *Esqueceram de mim* e *O pestinha*, e de desenhos animados, principalmente produzidos pela Disney, Steinberg e Kincheloe concluem que, mais que programas inocentes feitos para entreter as crianças, eles são cheios de mensagens preconceituosas de racismo (*Aladim* e *Pocahontas*), subordinação feminina (*A pequena sereia* e *O rei leão*), que moldam os valores, criam representações, enfim, mexem com a visão de mundo das crianças e, claro, vendem mercadorias prometendo redenção e felicidade para as crianças.

Para esses dois últimos autores, as mídias são consideradas agentes de uma ideologia unidimensional capaz de destruir a capacidade imaginativa, o pensamento crítico e a possibilidade de resistência, especialmente quando se dirigem às crianças, que se presume serem especialmente vulneráveis à manipulação ideológica (Buckingham, 2007:51). Por fim, reconhecem a impossibilidade de proibir o acesso das crianças ao conhecimento difundido pela mídia e propõem, como solução, ensiná-las a terem o senso do caos da informação através da educação, servindo-se da habilidade dos pais e das instituições sociais.

Embora os autores descrevam fenômenos similares, as causas apontadas são bem diferentes. Postman chama a atenção para o fato de não haver restrições ao acesso às informações. Já Steinberg e Kincheloe consideram que a cultura infantil produzida pelas corporações e divulgada pela mídia é uma verdadeira "teologia do consumo", que promete a felicidade e molda os valores e a consciência das crianças através do ritual do consumo.

Assim como há os pensadores que consideram as crianças vítimas passivas da mídia eletrônica e apontam o desaparecimento das fronteiras entre a infância e a idade adulta, há também aqueles que caminham na contramão, ao apontarem as tecnologias de comunicação como responsáveis pela criação de um abismo entre as gerações. Estes últimos veem essas mídias como capazes de oferecer à criança novas oportunidades para desenvolver a criatividade, o sentimento de comunidade e a autorrealização.

Buckingham (2007:72) faz uma análise da obra de alguns desses pensadores que consideram a relação da criança com as mídias eletrônicas mais positiva, através dos seguintes livros: *Geração digital*, de Don Tapscott, *A família em rede*, de Seymour Papert, *Virtuous reality* [Realidade virtuosa], de Jon Katz, e *Um jogo chamado futuro*, de Douglas Rushkoff. De uma forma geral, esses autores acreditam que as crianças têm uma habilidade natural de se relacionar com a mídia diferentemente dos adultos. Ao final, Buckingham (Ibid.:82) ressalta o lado otimista desses pensadores ao conceberem as crianças como seres competentes e críticos, ao invés de considerarem-nas vítimas das mídias. No entanto pondera todo esse otimismo, ao questionar a falta de análise sobre o planejamento, a produção, a veiculação dessas mídias e sobre quais usos as crianças fazem delas.

Além das visões apresentadas acima - o "desaparecimento da infância" e a "revolução das gerações eletrônicas" - há autores que buscam um equilíbrio entre essas vertentes e questionam, sobretudo, a crença de que a concepção de infância deveria manter-se o mesmo

desde seu “aparecimento”. Afinal, por ser uam concepção construída socialmente, argumentam que ela tende a acompanhar as mudanças sociais ocorridas no mundo.

Buckigham, ao avaliar os dois grupos de teorias – os apocalípticos e os otimistas –, aponta que ambos têm pontos relevantes, mas que a infância tem mudado de modo muito menos dramático, ambivalente e contraditório do que esses estudiosos apontaram. Nesse sentido, o autor (2007:149) considera que a ideia de que a infância é concebida como uma construção social possibilita pensar que essa fase da vida esteja em contínuo processo de definição, assim como os pensamentos e as emoções associados a ela, sendo, portanto, “mutável e relacional, cujo sentido se define principalmente por sua oposição a uma outra expressão mutável: ‘idade adulta’” (Buckingham, 2007:21).

A visão de infância que Buckingham defende reconhece a natureza provisória e diversificada da infância contemporânea e, por isso, deve-se levar em conta o lugar das crianças na família, sua experiência educacional e profissional e os usos que elas fazem do tempo de lazer (Ibid.:92-93).

Não se pode pensar numa infância abstrata, isolada da sua classe social, do gênero e etnia e do seu contexto cultural. A esse respeito, Pereira (2003:28) alerta para a recorrência vigente de uma única ideia de infância – o de infância burguesa – insuficiente para abarcar a multiplicidade das experiências desse momento de vida.

O outro autor que propõe uma visão mais equilibrada sobre as transformações da infância e que, principalmente, propõe resgatar a concepção de infância das perspectivas biologistas - que a reduzem a um estado de desenvolvimento humano - e psicologizantes - que tendem a interpretar as crianças como indivíduos que se desenvolvem independentemente da construção social, das suas condições de existência e das representações e imagens historicamente construídas sobre e para eles - é Sarmento. Esse autor (2005:368) retoma a etimologia das palavras infância e criança para ressaltar a negatividade e a exclusão implícitas nos significados dessas palavras. Infância deriva de “infante”, do latim “infans”, que significa a idade do não-falante, simbolicamente o lugar do detentor do discurso inarticulado, desarranjado ou ilegítimo. Criança é quem está em processo de criação, de dependência, de trânsito para um outro.

Para ele, a concepção moderna de infância foi desenvolvida em torno dos seguintes processos: de disciplina da infância; de imposição dos modos paternalistas de organização

social; dos modos de intervenção e de desqualificação da voz das crianças; e da colonização dos modos de pensamento e de expressão das crianças na configuração dos seus mundos.

Nessa perspectiva, a sociologia da infância faz distinção semântica e conceitual entre infância, para significar a categoria social, e criança, referente ao sujeito concreto que integra essa categoria – a criança é um ator social que pertence a um grupo etário próprio.

Sarmento ressalta, ainda, que todas as mudanças contemporâneas apenas realçaram as diferenças, como categoria geracional, no plano estrutural e simbólico, entre a infância e a idade adulta. Ele busca, na sociologia da criança, a base teórico-analítica para

> interrogar a sociedade a partir de um ponto de vista que toma a criança como objeto de investigação sociológica por direito, fazendo acrescer o conhecimento, não apenas sobre a infância, mas sobre o conjunto da sociedade globalmente considerada (Sarmento, 2005:361).

Segundo o autor (Ibid.:381), é indispensável, para a construção desse conhecimento, considerar a diversidade das condições de existência e os espaços estruturais em que vivem as crianças, assim como suas interações e as formas como dão sentido às suas práticas.

Nesse sentido, não haveria apenas uma única cultura infantil, mas sim as culturas infantis, no plural, como define Corsario e Eder (1990:197). As culturas das crianças são como "um conjunto estável de atividades ou rotinas, artefatos, valores e ideias que elas produzem e partilham em interações com os seus pares". Essas produções são fruto das constantes interações das produções culturais dos adultos para as crianças e das produções criadas pelas crianças nas suas interações entre pares. Diferente de Schor (2009), Sarmento acredita que estas produções não são apenas redutíveis às produções corporativas para a infância. Para o autor, essas produções

> são ações, significados e artefatos produzidos pelas crianças que estão profundamente enraizados na sociedade e nos modos de administração simbólica da infância (de que o mercado e a escola são integrantes centrais, a par das políticas públicas para a infância) (Sarmento, 2005:373).

Ainda a respeito da constituição do mercado de produtos culturais para a infância (jogos, desenhos animados, parques temáticos, material escolar), que, como coloca Schor (2009), aparentemente contribuiriam para a globalização da infância, pois todas as crianças gostariam das mesmas coisas, Sarmento apresenta outra visão: para ele, há de se considerar a reinterpretação ativa que as crianças fazem desses produtos culturais. Este autor considera que

essas reinterpretações são elaboradas a partir de cruzamentos feitos entre as culturas globalizadas, as culturas comunitárias e as culturas de pares, para se fixarem em uma base local. Apesar de as crianças do mundo inteiro serem expostas aos mesmos produtos culturais (ainda que os acessos sejam de forma desiguais), elas não desconsideram os processos simbólicos e culturais que constroem a sociabilidade de forma distinta em cada um dos locais, e, sobretudo, os usos desses produtos, nos quais colocam em ação as características próprias inerentes à sua condição infantil (Sarmento, 2004: 09-10).

A visão que Buckingham e Sarmento defendem considera a criança como um ser social capaz de reproduzir e criar cultura, que possui modos diferenciados de interpretação do mundo, mediados por diferentes agentes: família, escola, amigos, mídia.

É sob essa ótica que este trabalho se propõe a pesquisar a criança, considerando-a atuante, com um papel ativo na constitutição das relações sociais em que se engaja, e interativa com os adultos, com as outras crianças e com o mundo, sendo parte importante na consolidação dos papéis que assume e de suas relações (Cohn, 2005:27-28).

Uma vez evidenciada a existência de diferentes infâncias e repertórios culturais, o foco de interesse desta reflexão será limitado a crianças residentes na cidade de São Paulo, pertencentes a famílias com capital cultural mais elevado, e que se caracterizam por terem pais com formação superior e serem alunos de escolas particulares com acesso à aquisição de bens produzidos pela indústria cultural - como o livro, o cinema, o brinquedo, os programas de televisão paga (TV a cabo) e internet -, ou seja, crianças que trazem consigo a experiência do consumo cultural.

1.2 A criança: consumidora e cidadã

> Homens e mulheres percebem que muitas das perguntas dos cidadãos – a que lugar pertenço [...] – recebem sua resposta mais através do consumo privado de bens e dos meios de comunicação de massa do que pelas regras abstratas da democracia [...] (Canclini, 2006:29).

Para investigar as práticas culturais da criança contemporânea, uma vez que várias delas se dão através do consumo, exige-se uma breve reflexão sobre o papel deste na sociedade atual, na qual a criança está inserida e da qual faz parte de forma atuante. Essa discussão será necessária para a compreensão da criança enquanto consumidora e cidadã.

No entanto, antes de se estabelecer a articulação da criança enquanto consumidora e cidadã, é preciso desconstruir as concepções de consumo, que consideram consumidores como seres alienados e manipulados que gastam com superfluos, e de cidadania, entendida apenas como questões políticas reconhecidas pelos aparelhos estatais e exercida, entre outras formas, através do voto. Essa desconstrução faz-se necessária, principalmente ao investigar a criança que, enquanto consumidora, não tem fonte de renda própria e, enquanto cidadã, não tem direito ao voto.

1.2.1 A criança e o consumo

> Quando se diz que a função essencial da linguagem é sua capacidade para a poesia, devemos supor que a função essencial do consumo é sua capacidade para dar sentido (Rocha, 2006).

O consumo, assim como a discussão apresentada sobre a infância ocidental contemporânea, desperta debates com diferentes perspectivas: algumas mais focadas nos efeitos do consumo na sociedade, podendo ser de cunho mais otimista ou moralista; outras com foco naquilo que se faz com o que é consumido, podendo ter uma visão de reprodução das forças ou de negociação através dos usos e apropriações.

A linha de pensamento deste trabalho apoiar-se-á nesta segunda perspectiva, embasada nas teorias críticas, em especial dos estudos culturais britânicos e dos denominados estudos culturais latino-americanos, e, sempre que necessário, será feito um contraponto às abordagens mais moralistas e otimistas.

No senso comum, quando se fala em consumo, este é constantemente associado a gastos inúteis e a compulsões irracionais, que são atrelados ora a um tom otimista, visto como essencial para a felicidade e realização pessoal, ora a um tom apocalíptico, responsável pelos problemas sociais.

Em geral, quando associado ao tom mais otimista, o consumo tende a ser considerado o meio pelo qual se atinge o sucesso e a felicidade. Essa visão é mais divulgada pelos meios publicitários, intensamente repetida e, por isso, mais frequentemente conhecida. No entanto, ao equacionar o consumo com o sucesso e a felicidade, essa visão torna-se frágil, artificial e ideológica. É justamente nesse contraponto que vem o tom mais moralista do consumo, que o considera algo superficial, banal, alienador e um dos principais responsáveis pelos problemas sociais.

Para buscar compreender de forma crítica os pontos de vista supracitados é importante que se proceda a uma breve contextualização do consumo em diferentes épocas e, mais recentemente, das novas formas de pensar a relação da criança com o consumo cultural. As origens históricas sobre a sociedade de consumo são alvo de muitas controvérsias, como salienta Barbosa (2008:14). A versão mais tradicional atribui à revolução industrial o acontecimento propulsor do surgimento da sociedade contemporânea, por outro lado alguns trabalhos acreditam que uma revolução do consumo e comercial precedeu a revolução industrial, fruto das expansões ocidentais ao oriente.

Visto inicialmente como uma resposta à produção, as teorias econômicas preocupavam-se com os cálculos de previsão de demanda para programar a produção, assim um aumento da renda implicava em um aumento no consumo. Em seguida, observou-se que o aumento do consumo não era proporcional ao crescimento da renda e, com isso, passou-se a considerar fatores subjetivos nessa relação, como a capacidade dos bens que iriam satisfazer as necessidades individuais do homem. Desta forma, as escolhas eram consideradas extremamente racionais, visando maximizar o capital e a satisfação individual. “O utilitarismo marginalista neoclássico foi o primeiro e o mais potente esquema de investigação do consumo a partir do individualismo metodológico” (Alonso, 2006:05). O consumidor era visto como um ser racional e soberano, e o consumo, como um processo de troca mercantil, no qual todos os agentes econômicos se encontravam em uma posição ótima: as empresas maximizando seus benefícios e o consumidor, individualmente, as suas necessidades (Alonso, 2006:01).

Com o crescimento econômico e social no pós II Guerra, a visão simplificada de sociedade de consumo estritamente econômica e evolucionista entrou em declínio. Desta forma, contribuições de outras áreas, em especial da sociologia e da psicologia, foram incorporadas ao conceito de sociedade de consumo. A contribuição da sociologia, segundo Alonso (2006:02), está justamente na mudança da abordagem do consumo como algo puramente individual, resultado das forças econômicas, para considerá-lo como um produto dependente dos contextos culturais e sociais, presente na formaçõo da intersubjetividade e na reprodução social. A psicologia, por sua vez, baseou-se na crença de que o desenvolvimento do consumo se deu pelo incremento da renda familiar e pela expectativa de melhorias no padrão de vida (Alonso, 2006:06). Então, além dos fatores econômicos, havia também influência de fatores psicológicos e motivacionais. Dessa maneira, a racionalidade utilitarista foi sendo substituída pelas necessidades e motivações. Maslow atribuiu uma escala de

funcionalidade para as necessidades e motivações, hierarquizando-as desde as mais básicas e fisiológicas até as que mais se relacionam à autoestima e à realização. Neste aspecto, após a satisfação de uma necessidade, uma outra surge. Para Alonso (2006:07), esse é um "processo que não conhece o fim".

A partir da evolução dessa visão incessante da satisfação das necessidades, em plena efervescência do milagre econômico norte-americano, com a introdução dos princípios de automatização e do modelo fordista, surgiram as teorias alternativas definidas justamente pela sua negatividade radical e que viam, na sociedade de consumo de massa, uma sociedade desigual, cheia de conflitos e lutas por dominações ideológicas. As críticas giravam em torno de a sociedade basear seu funcionamento na exploração de falsas necessidades e no consumismo hedonista, através de mecanismos de sedução e de manipulação ideológica das pessoas através do marketing e da propaganda. Dessa forma, o consumidor deixava de ser um ser racional e soberano das teorias econômicas para tornar-se um consumidor voraz – aquele que gasta avidamente para manter seu *status* - e manipulado pelas grandes corporações, como preconizavam algumas das teorias marxistas e neomarxistas.

E é assim que, frequentemente, as crianças têm sido consideradas consumidoras-mirins vorazes e manipuladas pelas mídias, peças importantes na chamada "sociedade de consumo" precocemente envolvidas pela "cultura de consumo". Nesse sentido, Barbosa (2008:29) alerta para as diferenças analíticas dessas tendências teóricas. Enquanto as teorias sobre a sociedade de consumo buscam mapear a natureza da realidade social, analisando o "porquê do consumo desempenhar um papel tão importante no interior da sociedade contemporânea ocidental", as teorias sobre o consumo buscam analisar:

> [...] os processos sociais e subjetivos que estão na raiz da escolha de bens e serviços; quais são os valores, as práticas, os mecanismos de fruição e os processos de mediação social a que se presta o consumo; qual o impacto da cultura material na vida das pessoas e, ainda, como o consumo se conecta a outros aspectos da vida social (Barbosa, 2008:29).

Williams (2007:110) evidencia que o termo sociedade de consumo é frequentemente associado a uma sociedade esbanjadora e "desperdiçadora". Esse conceito é derivado do significado da palavra consumo – latim *consumere* – que significa absorver por completo, devorar, gastar, e da forma como ele foi sendo construído historicamente. O conjunto das questões discutidas sob esse rótulo inclui a relação quase causal entre consumo, estilo de vida,

reprodução social e identidade, e atribui ao consumo a perda de autenticidade das relações sociais, o materialismo, a superficialidade, entre outros.

Ainda sobre a discussão da sociedade de consumo, Alonso (2006:30-31) pontua que a sociedade atingiu determinado grau de maturidade e complexidade que se torna inútil e insuficiente considerar o consumo como uma prática de alienação e manipulação material e simbólica (raíz frankfurtiana), assim como pensá-lo como liberdade total e soberania (*homo economicus*). Em ambas as considerações, o sujeito social fica sem espaço para a sua lógica de confrontação, dominação, resistência e mudança.

As teorias de consumo apresentadas até agora veem o consumo como consequência da expansão capitalista e do avanço da produção em massa oriunda da revolução industrial. Durante esses períodos o consumidor foi visto, inicialmente, como um ser racional com autonomia de escolha e, posteriormente, como um consumidor manipulado; e o consumo, associado à esfera do individualismo. De forma diferente dessas, as teorias a seguir referem-se a uma lógica de consumo que ressalta a individualidade e não o individualismo. Neste trabalho, considera-se a lógica de consumo incrustada em todos os mecanismos de funcionamento da vida cotidiana. O consumo sinaliza para formas socialmente estruturadas pelas quais os bens são usados para estabelecer relações, "como os modos de nos integrarmos e nos distinguirmos na sociedade" (Canclini, 2006:35) .

Alonso (2006:30-31) apresenta a ideia de um consumidor socializado - e não robotizado – com espaço de decisão limitado, mas existente, e com uma combinação de manipulação e liberdade de compra, de impulso e reflexão.

> Rochefort dá por morta a sociedade de consumo (global, alienante, uniformadora, manipuladora) e anuncia a "sociedade dos consumidores" em que, perdido qualquer tom apocalítico, as práticas de consumo se naturalizam e ficam mais complexas dentro das formas gerais de socialização dos grupos e das instituições[3] (Alonso, 2006:102, tradução da autora).

Featherstone (2007:121) considera que o uso da expressão *cultura de consumo,* "significa enfatizar que o mundo das mercadorias e seus princípios de estruturação são

[3] No original: "Rochefort da por muerta definitivamente la sociedad de consumo (global, alienante, uniformadora, manipuladora) y anuncia el definitivo asentamiento de *la sociedad de los consumidores* donde, perdido cualcuier tono apocalíptico, las prácticas adquisitivas se neutralizan y complejizan dentro de las formas generales de realización de la sociabilidad de los grupos y las instituciones".

centrais para a compreensão da sociedade contemporânea". Isso quer dizer que a análise deve considerar a dimensão cultural da economia – na qual bens materiais são usados como "comunicadores" e não apenas como utilidades – e a economia dos bens culturais – na qual os princípios de mercado operam em conjunto com a esfera dos estilos de vida.

Quanto à ideia de os bens servirem como "comunicadores", Canclini (2006:62) reforça a importância de os diferentes grupos sociais compartilharem os sentidos dos bens, não podendo ficar restritos à elite ou à maioria que os utiliza. Nesse sentido, o consumo não é só lugar da "distinção" – Canclini (2006) dialoga com a perspectiva de Bourdieu (2007) -, mas também da circulação de seus sentidos.

Dentro deste contexto de cultura de consumo e bens servindo como "comunicadores", o mundo contemporâneo caracteriza-se por ser uma era em que a produção de bens culturais e a circularidade da informação ocupam um papel de destaque na formação moral, psicológica e cognitiva do homem. Trata-se de uma nova ordem social regulada por um mundo intercultural e globalizado. Dentro desse cenário complexo, as crianças estão cada vez mais bem informadas e demonstram, desde cedo, a preferência por marcas específicas, além de participarem das decisões de compra de produtos de uso familiar, principalmente, dos referentes à tecnologia.

O diálogo com esses autores, aliado a minha experiência profissional na área de pesquisa de comportamento de consumidores, permitiu relacionar algumas mudanças socioculturais, tecnológicas e econômicas que se destacaram e contribuíram para o esclarecimento das transformações nos hábitos de consumo infantil:

- Socioculturais:
    - Familiares: a nova estrutura familiar (pais separados, opção pelo filho único, produções independentes, etc.); mães mais ausentes e permissivas, em função das novas atribuições profissionais; relacionamento mais democrático entre pais e filhos, antes marcado pela autoridade e agora pela negociação;
    - Escolares: as mudanças no papel da escola; início prematuro da vida escolar da criança, estimulando o desenvolvimento;
    - Lazer: aumento na complexidade de algumas formas de entretenimento: na televisão, os desenhos animados, seriados e filmes infantis têm maior número de personagens e tramas paralelas, no videogame, os jogos apresentam uma série de desafios ao jogador; na internet, as crianças enquanto jogam

conversam com amigos *on line*, criam perfis e páginas como, por exemplo, no orkut;

- Tecnológicas: o desenvolvimento de novos canais de comunicação/ informação (internet, TV, *messenger*, etc.); redução do preço dos dispositivos eletrônicos, aumentando a capilaridade dos pontos de contato (computador, celular);
- Econômicas: o aumento do poder aquisitivo; a estabilidade econômica; o acesso facilitado ao crédito, fatores que contribuíram para o aumento da disposição dos pais para gastarem mais com os filhos.

Dessa forma, este último, o fator econômico, permeia os dois fatores supracitados, na medida em que dá amparo à permissividade dos pais, que passaram a adquirir tudo o que os filhos pedem como forma de compensação às lacunas familiares. Adicionalmente, com maior poder aquisitivo, novas formas de mídia - tais como computadores, videogames, celulares, etc. - entraram nas residências e, consequentemente, aumentaram ainda mais a capilaridade dos pontos de contato da mídia com a criança.

Essa nova realidade alterou a antiga concepção de disseminação do conhecimento às crianças, antes intermediada pelos pais e pela escola; agora, independente destes, as crianças têm acesso aos meios de comunicação desde muito cedo.

Hoje, os fatores sociais, tecnológicos e econômicos viabilizam a participação da criança no processo de compra de produtos para família, não só extrapolando sua participação na aquisição apenas de produtos que lhe são específicos, como guloseimas e brinquedos, mas também interferindo na decisão, por exemplo, do destino da próxima viagem, de compra do carro da família, ou do celular dos pais.

De acordo com uma pesquisa quantitativa realizada pelo instituto *TNS Interscience*[4], empresa britânica especializada em pesquisas de mercado, entre 2005 e 2006 houve um aumento de 42% para 52% no número de crianças, de acordo com os pais, que participaram de alguma forma do processo de decisão de compra. Estima-se que cerca de 40% das crianças

[4] Pesquisa: *Kids* – Tendências de consumo das crianças, realizada em 2007. Foram feitas, no total, 900 entrevistas, sendo 300 com os pais e 600 com as crianças entre 07 – 12 anos, classes A, B, C e D (critério Brasil), residentes em seis praças: São Paulo, Rio de Janeiro, Belo Horizonte, Curitiba, Porto Alegre, Salvador.

participem das decisões de compra da família, quantia essa que, segundo a revista Exame (2005), chegaria a 94 bilhões de reais por ano.

Segundo McNeal (2000), as indústrias perceberam que as crianças representam um alto potencial de consumo, pois desempenham três papéis no mercado: o de consumidora primária – comprando produtos para elas mesmas; o de influenciadora de compra na família e o de futuro consumidor.

Segundo Buckingham (2007:113), “as crianças ganharam um novo status não apenas como cidadãs, mas também como consumidoras: elas são vistas como um mercado cada vez mais valioso, mas ao mesmo tempo extremamente difícil de atingir e controlar”.

Desde a década de 60, vêm sendo desenvolvidos estudos para compreender como a criança desenvolve suas habilidades como consumidora e como desenvolve o processo de compra. McNeal (2000) descreveu esse processo como “socialização do consumidor”, no qual a criança aprende o comportamento de ser consumidor. Isso implica dizer que a criança aprende a ser um consumidor através de outras pessoas (principalmente dos pais) e de outras influências (televisão, embalagem do produto, experiência de compra). No início da década de 90, McNeal (2000:15) descreveu cinco estágios desse processo:

- Estágio 1: Observação - a criança, ao acompanhar os pais nas compras, começa a perceber como se dão as relações entre os pais e os vendedores. Tem a primeira impressão do ambiente de compra (supermercado, lojas de brinquedo, etc.) através dos sons, cores, cheiro. O entendimento do produto ou do serviço se dá via experiência dos cinco sentidos. Idade média: 2 meses;
- Estágio 2: Pedido - esse é o momento em que a criança começa a pedir, através de gestos e pequenas palavras, produtos, em especial alimentos, que já são consumidos em casa, onde a embalagem vai se tornando familiar a ela. Neste estágio, a criança começa a associar o ambiente de compra como parte da rotina de cuidados dos pais. Idade média: 2 anos;
- Estágio 3: Seleção - nesta fase, a criança seleciona o produto e pega-o na gôndola; não apenas o aponta como na etapa anterior. Idade média: 3 ½ anos;
- Estágio 4: Coaquisição – a criança realiza a sua primeira experiência de compra (entrega o dinheiro e recebe o produto) com a ajuda dos pais. Idade média: 5 ½ anos;

- Estágio 5: Compra independente – realiza o ato de compra completo sem ajuda. Idade média: 8 anos.

Embora McNeal tenha considerado uma idade média em que cada etapa acontece, essas etapas não devem ser confundidas com as fases de desenvolvimento cognitivo descritas por Piaget, porque o modelo de McNeal visa à compreensão do desenvolvimento da criança apenas como consumidora.

Através desses estágios é possível observar a importância dos pais como primeiros agentes de socialização e como mediadores no processo de desenvolvimento do comportamento de compra das crianças. Com o passar dos anos, outros agentes mediadores devem ser considerados nesse processo: os amigos, a escola, a televisão, a internet e os próprios produtos.

Segundo Jobim e Souza (2009), os códigos da cultura de consumo fazem-se presentes na interação com os adultos e com as outras crianças. “As crianças aprendem as regras de convívio social ao entrarem em contato com as mercadorias, quer seja diretamente, quer seja por meio da publicidade” (Jobim e Souza, 2009).

A criança tem sua “iniciação” na cultura do consumo em sua própria casa: o quarto é decorado com o personagem A, usa a fralda P, bebe o leite N, brinca com a boneca B. Desse modo, a criança, desde os seus primeiros momentos de vida em sociedade, é submersa em uma materialidade constituída por objetos que agregam valores aos modos de ser e estar no mundo (Jobim e Souza, 2009).

Devido às mudanças na dinâmica familiar, cada vez mais cedo, a criança ingressa na escolinha e é lá que ela estabelece as primeiras relações com outras crianças, além de manter aquelas já instituídas no ambiente familiar. O contato progressivo na escola com amigos e em outros ambientes amplia os agentes mediadores da criança para além do ambiente familiar.

Essa interação com outros grupos conduz a criança a adotar códigos “tribais”, que se manifestam através da escolha de objetos que a ajudem a pertencer a um determinado grupo. E é nessa interação que cada vez mais a criança valoriza o “ter”, fazendo uso de produtos e marcas como meio de firmar seu estilo de vida perante a um grupo e a ela mesma.

Sob a ótica de Douglas e Isherwood (2006:105) é possível entender melhor a relação “ter para ser”, assumindo que o consumo é algo constante no cotidiano das pessoas e nele estabelece e mantem relações sociais. Os bens são investidos de valores socialmente

utilizados para construir identidades, regular relações sociais, cultivar ideias, fixar e sustentar estilos de vida. O consumo, portanto, possui importância tanto ideológica quanto prática.

A esse respeito, Canclini (2006:35) acrescenta: “quando selecionamos os bens e nos apropriamos deles, definimos o que consideramos publicamente valiosos, bem como os modos de nos integrarmos e nos distinguirmos na sociedade”.

Martín-Barbero (2008:293) reforça a visão de Canclini ao considerar que:

> O consumo não é apenas reprodução de forças, mas também de sentidos: lugar de uma luta que não se restringe à posse de bens dos objetos, pois passa ainda mais decisivamente pelos usos que lhes dão forma social e nos quais se inscrevem demandas e dispositivos de ação provenientes de diversas competências culturais.

Além do contato pessoal com os grupos citados, a televisão, os jogos eletrônicos e a internet são importantes janelas para o mundo.

Do ponto de vista das crianças, a televisão continua sendo a janela para um mundo mágico e divertido, uma amiga de todas as horas” (Magalhães, 2003:114). A televisão faz parte do cotidiano não só da criança, mas também das famílias.

Para outros, no entanto, a televisão é uma das grandes responsáveis pelo “desaparecimento” da infância, como já apresentado. Diversos trabalhos sugerem que grande parte das produções culturais feitas pelas crianças, ou seja, que constituem a cultura da criança, é permeada por mensagens veiculadas pelas produções culturais para as crianças, ou seja, que constituem cultura da mídia. Os programas de TV, em especial os desenhos animados e seriados, extrapolam o meio – televisão – e viram também filmes, histórias em quadrinhos, jogos de computador, brinquedos, roupas e acessórios, mochilas, cadernos, e uma miríade de outros produtos licenciados com os personagens que encantam e, ao mesmo tempo, interferem na qualidade da imaginação das crianças.

Frente a toda essa gama de produtos culturais oferecidos no mercado para as crianças, faz-se necessário buscar compreender não o que elas estão consumindo, mas sim o que elas estão fazendo com esses bens, que significados estão atribuindo a eles. A hipótese deste trabalho é de que, ao privilegiar, na investigação, a lógica dos usos, há que se considerar que as crianças, em sua relação com as mídias, mediadas por situações particulares, podem, em alguns momentos, reproduzir os textos midiáticos e, em outros, negociar sentidos, encontrando “maneiras diferentes de marcar socialmente o desvio operado num dado por uma prática” (Certeau, 1994:13).

Especificamente sobre os usos da televisão nas atividades infantis, Giardello (2008:132) considera que em situações adequadas, a televisão pode ser mais uma fonte de estímulo às crianças, uma vez que estas imaginam, enquanto veem televisão, e depois ainda recriam as imagens da TV, inserindo-as nas suas brincadeiras, elaborando-as e fazendo-as suas. Esse conteúdo amplia o repertório das estórias e das brincadeiras, o que será melhor exemplificado no terceiro capítulo com as entrevistas da pesquisa de campo.

Com relação às possíveis consequências da TV sobre a imaginação infantil, Girardello (1998:160) considera que o seu papel nessa relação com a criança depende de como aquela se encaixa na vida particular da criança e da qualidade geral do cotidiano desta. Nesse trabalho, três fatores se destacaram:

- O tempo - a quantidade de horas diárias em que a criança fica exposta ao meio aparece como fundamental na influência do meio sobre a imaginação da criança. O tempo, aqui, refere-se à audiência intensiva, ou seja, com duração, em média, de mais de sete horas por dia;
- O tipo de mediação adulta – no caso de audiência relativamente baixa, a mediação adulta aparece como grande diferencial na qualidade imaginativa da criança. Se a experiência for guiada por uma pessoa adulta, que ajude a criança a assistir criticamente ao meio e a compreender a linguagem do meio, suas riquezas e limitações, essa relação pode mesmo nutrir a imaginação da criança;
- O conteúdo e o formato da programação – temas de ação, aventura, ou mesmo os mais pesados com tratamento fantasiosos tendem a estimular a imaginação da criança, sendo facilmente incorporados ao faz-de-conta; já os formatos mais realistas, de violência ou muita ação podem deixar as crianças mais ansiosas.

Girardello (1998:162) conclui que a televisão – enquanto meio – não é prejudicial à imaginação da criança e seus efeitos tóxicos ou benéficos dependem dos conteúdos e linguagens, do contexto da recepção e da qualidade geral da vida das criança, não podendo ser isolados dos demais processos sócioculturais.

Em relação às formas como se dá a recepção, os estudos sobre comunicação de massa, em especial os estudos culturais britânicos e os denominados estudos culturais latino-americanos, têm mostrado que a hegemonia cultural não se realiza mediante ações verticais, nas quais os dominadores capturam os receptores, conforme o tradicional modelo linear: emissor-mensagem-receptor. Entre uns e outros reconhecem-se os mediadores, como a

família, o bairro, a escola, os amigos, que têm grande importância nesse processo de recepção, participando da construção negociada de significados. Nessas análises deixou-se também de conceber os vínculos entre aqueles que emitem as mensagens e aqueles que as recebem como relações, unicamente, de dominação. “A comunicação não é eficaz se não inclui também interações de colaboração e transação entre uns e outros” (Canclini, 2006:60).

Embora os estudos de recepção de Canclini não estejam focados na criança, as interações de colaboração e transação encontram eco na dinâmica de recepção da criança, pois, ao mesmo tempo em que toda a produção cultural – desenhos, jogos, filmes - se vê refletida no cotidiano das crianças, nas suas brincadeiras, nas roupas e acessórios, na comunicação com os amigos, elas também refletem parte do seu cotidiano e de suas formas de organização e interação (Fantim, 2008:149).

É possível entender melhor por que as produções culturais das crianças apresentam elementos da mídia, através dos conceitos de Hall (2003) – sobre o processo de codificação e decodificação da mensagens -, de Martín-Barbero (2008) e Orozco Gómez (2005) – sobre a importância das mediações nesse processo de decodificação -, e de Canclini (2006) – com os conceitos de recepção e apropriação.

Para Hall (2003), a comunicação também é uma produção do sistema social, o capitalismo, pressupondo, assim, circulação e não transmissão. Dessa forma, uma mensagem é um bem simbólico que circula como qualquer mercadoria, partindo do princípio de três etapas: produção, circulação e distribuição/consumo.

A produção da mensagem precisa ser codificada em linguagem para que produza “sentido” e seja decodificada em práticas sociais. Porém, o processo de comunicação não ocorre de forma tão simples:

> Antes que essa mensagem possa ter um “efeito” (qualquer que seja sua definição), satisfaça uma “necessidade” ou tenha um “uso”, deve primeiro ser apropriada como um discurso significativo e ser significativamente decodificada. É esse conjunto de significados decodificados que “tem um efeito [...]” (Hall, 2003:368).

Hall explica que a transmissão da mensagem tem dois momentos distintos: no primeiro, o emissor da comunicação emprega um código para produzir uma mensagem; no segundo momento, a “mensagem” é decodificada pelo receptor em práticas sociais.

Para que haja comunicação em algum nível, é necessário que haja códigos comuns aos emissores e aos receptores. Estes são chamados códigos naturalizados, caracterizados por seu

caráter habitual e pela quase-universalidade do seu uso. No entanto, a decodificação pode acontecer de forma diferente da planejada pelo emissor, assim, o receptor pode não ler a mensagem da mesma forma como esta foi lida por seu emissor. Assim sendo, nem sempre a codificação e a decodificação se encontram em consonância. O emissor não pode determinar ou garantir quais códigos de decodificação serão usados pelo receptor. Hall classifica três tipos diferentes de posição em que a decodificação acontece:

- Hegemônica-dominante – em que o receptor decodifica a mensagem com pouca ou nenhuma diferença em relação à codificação original, sendo a posição buscada pelos emissores no processo comunicacional;
- Negociação - o receptor não se encontra inteiramente alinhado com a intenção do emissor: a decodificação da mensagem contém uma mistura de adaptação e oposição, de respeito às regras e direcionamento à exceção das regras;
- Oposição - é quando a mensagem não é interpretada pelo receptor. É possível que o receptor esteja na posição globalmente contrária, decodificando a comunicação através de um "código de oposição". Para Hall: "Aqui se trava a 'política da significação' – a luta no discurso".

O conceito de "mediação" de Martín-Barbero ajuda a compreender a formação de sentido para o receptor e o porquê de as mensagens nem sempre serem absorvidas da forma como foi planejada pelo emissor. Martín-Barbero (2008:294) define "mediações" como sendo "os lugares dos quais provêm as construções que delimitam e configuram a materialidade social e a expressividade cultural da televisão".

Compreender tais mediações, mesmo que de forma sucinta, é crucial para entender a "circulação dos significados no cenário social e os diferentes modos de tradução, apropriação e consumo desses sentidos" (Orofino, 2008:121) por parte das crianças entrevistadas. Possibilita também identificar em que momento ocorrem os "desvios" de sentido e, diante disso, criticar as abordagens que consideram a criança como uma "esponja" que absorve tudo o que a mídia veicula. Para essa compreensão, articulam-se dois lugares onde ocorre a mediação no processo comunicativo.

O primeiro lugar é a cotidianidade familiar, uma vez que a televisão ainda tem a família como "unidade básica de audiência". A unidade familiar passa a ser vista como um dos espaços fundamentais de leitura e codificação da televisão. A mediação que a cotidianidade familiar cumpre vai além do âmbito da recepção, "pois inscreve marcas no

próprio discurso televisivo" (Martín-Barbero, 2008:295). A televisão tenta reproduzir a unidade familiar através da simulação do contato (uso de personagens, tom coloquial, linguagem familiar) e da "retórica do direto" (uso da programação "ao vivo" e tentativa de se criar proximidade com a audiência).

O segundo lugar onde ocorre essa mediação é a competência cultural, que tem a ver não só com as vias de educação formal, mas também com as "competências que vivem da memória – narrativa, gestual, auditiva – e também dos imaginários atuais que alimentam o sujeito social" (Martín-Barbero, 2008:303).

Orozco Gómez (2005) aponta ainda outras mediações nas quais a "decodificação" da mensagem midiática acontece. São elas: videotecnológica, cognitiva, situacional, institucional e de referência.

- Mediação videotecnológica – é a capacidade que a televisão tem de representar o acontecer social, e principalmente de fazê-lo verossímil, verdadeiro para os telespectadores;
- Mediação cognitiva – consiste em como cada indivíduo vai interpretar as mensagens veiculadas. A partir de uma sequência de atividades mentais, conduz a uma série de associações de conteúdo: a informação transmitida na tela e a informação previamente assimilada e armazenada na mente do telespectador vão interferir na percepção, no processamento e na apropriação e produção de sentido;
- Mediação situacional – está focada no contexto pelo qual se dá a recepção. Como exemplo pode-se citar o fato de a criança assistir à TV sozinha ou acompanhada, que pode implicar uma apropriação menos ou mais comentada, ou o local onde se assiste à televisão, na sala ou no quarto, que pode implicar no nível de atenção;
- Mediação institucional – é realizada pelas instituições às quais o receptor pertence ou com as quais tem contato, ou seja, sua condição de telespectador não é única, uma vez que ele pertence a outras instituições e assume outros papéis. O fato de o telespectador pertencer a várias instituições simultaneamente implica desenvolver um referencial múltiplo e inter-relacionado, uma vez que cada instituição luta para impor sua produção de significados e predominar, na socialização dos telespectadores, como a mais legítima;

- Mediação de referência – é associada a determinadas características do receptor, como idade, sexo, religião, escolaridade, estrato socioeconômico, lugar de residência, e também aos referentes da orientação familiar e educacional[5].

Os diferentes tipos de mediações podem se combinar. A produção de sentido que o telespectador realiza, seu processo de recepção, depende, então, da combinação particular de mediações, assim como dos componentes e recursos de legitimação.

Contudo é possível afirmar que a influência da TV não pode ser tida como única, uma vez que a criança permeia e integra outras instituições, como família, escola, grupo de amigos. Tampouco pode-se afirmar que não exerça nenhuma influência, uma vez que a criança, assim como qualquer telespectador, não é um "um ente impermeável ou capaz, em todo momento, de tomar distância crítica da programação; por ser telespectador, não perde totalmente suas capacidades, por exemplo, de crítica ou resistência" (Orozco Gómez, 2005:30).

É nesse espaço de uma possível descentralização da mensagem que Martín-Barbero (2008:293), em diálogo com Beatriz Sarlo, afirma:

> Se entendermos por leitura "a atividade por meio da qual os significados são organizados num sentido" resulta que na leitura – como no consumo – não existe apenas reprodução, mas também produção, uma produção que questiona a centralidade atribuída ao texto-rei e à mensagem entendida como lugar da verdade que circularia na comunicação (Martín-Barbero, 2008:293).

O consumo não pode ser visto como uma coisa única e por isso é possível, em um mesmo produto, encontrar diferentes representações sociais. "Essas representações sociais se constituem na maneira como os indivíduos constroem sua realidade, ou seja, a interpretação que ele faz do meio" (Serralvo, 1999:82). A lógica do consumo varia segundo diferentes atores sociais, grupos, sexo, classes (Martín-Barbero, 2002:58).

A esse respeito, Pereira (2003:16) pontua que todas as transformações tecnológicas alteraram não só os modos de produção – da economia, da cultura, da arte - como também os processos de subjetivação do homem contemporâneo. A gama de possibilidades de atividades cotidianas impõe aos sujeitos uma frenética reelaboração das suas experiências da vida, do

[5] Ainda que se considerem fundamentais as mediações propostas por Orozco Gómez (2005), neste trabalho optou-se por privilegiar as mediações cognitiva, situacional, institucional e de referência.

tempo, da espacialidade, dos modos de relacionar-se. E embora inúmeras situações cotidianas se apresentem indistintamente para adultos e crianças, posto que derivam de uma base social comum, o modo como cada grupo dá sentidos a essas experiências é singular, como coloca a autora:

> Para o adulto, estas se apresentam de forma de problema – prático ou filosófico – a resolver. Já para a criança, o desvendamento desse mundo bem como a compreensão das transformações históricas – seja daquilo que a antecedeu, seja daquilo que testemunha em seu (curto) percurso de vida – encontram-se circunscritos na esfera do lúdico e é atuando nessa esfera que, originariamente, a criança passa a ter consciência das suas intervenções e a re-significar o lugar social que ocupa (Pereira, 2003:16).

Além da esfera do lúdico, as crianças se utilizam de outras formas especificamente infantis de inteligibilidade, representação e simbolização do mundo para se exprimirem na sociedade em que estão inseridas. Para Sarmento (2004:13-18) é possível identificar quatro eixos presentes na estruturação de valores das culturas infantis:

- Interatividade: é através da interação com a família, com o ambiente escolar, com os pares que as crianças aprendem valores e estratégias que contribuem para formação de sua identidade pessoal e social. A interação com os pares permite à criança apropriar-se de, reinventar e reproduzir o mundo que as rodeia, enquanto a interação com o mundo dos adultos produz formas de controle e de configuração do mundo da criança por parte dos adultos;
- Ludicidade: é um traço característico das culturas infantis. O brinquedo e o brincar são fatores fundamentais na recriação do mundo e na produção das fantasias. É por meio do brincar que se aprende a sociabilidade;
- Fantasia do real: o "mundo do faz de conta" faz parte da construção, pela criança, da sua visão de mundo e da atribuição de significados às coisas;
- Reiteração: não há uma linearidade temporal. Para a criança o tempo é recursivo, um tempo sem medida, capaz de ser sempre reiniciado e repetido. Desta forma, elas estruturam e reestruturam as rotinas de ação, estabelecem as regras ritualizadas das brincadeiras e jogos e criam protocolos de comunicação[6].

[6] Ainda que se considerem fundamentais as categorias propostas por Sarmento (2005), neste trabalho optou-se por privilegiar a categoria "ludicidade".

Essa noção de eixos estruturadores de valores será util para examinar as práticas culturais infantis que serão apresentadas ao longo dos próximos capítulos. Essas dimensões, em especial a ludicidade, servirão de ferramentas epistemológicas para conhecer alguns modos de produção e reprodução cultural das crianças e para identificar os processos simbólicos postos em ação no momento de apropriação e reinscrição da cultura do "outro" nos seus próprios modos de conhecimento e comunicação.

Enfim, é evidente que os produtos culturais produzidos para as crianças, como os brinquedos, os programas de televisão, os jogos eletrônicos, entre outros, vêm transformando a vida e as práticas culturais das crianças. No entanto, é preciso considerar que a reinterpretação destas é ativa e que a cultura é algo vivo, portanto o movimento dialético entre permanência-mudança e reprodução-criação também permite sua problematização, com rejeição, negação ou transformação da herança próxima ou distante (Fantim, 2008:150).

1.2.2 Cidadania na infância

Com o objetivo de construir uma discussão baseada na possibilidade de exercício da cidadania através do consumo, optou-se por apresentar a reflexão sobre cidadania e infância apenas no final deste capítulo, que trata da criança ocupando seu lugar no mundo. Essa é uma possibilidade real, já que é através do consumo que o indivíduo se integra e se diferencia na sociedade, cria e organiza novas identidades culturais e responde a perguntas próprias dos cidadãos (Canclini, 2006:29).

No entanto, para que se possa articular consumo e exercício da cidadania, é preciso desconstruir a visão reducionista de cidadania que é difundida no Brasil, que a entende como questões políticas reconhecidas pelo Estado, e a restringe ao cumprimento de deveres como votar e pagar os impostos. "Cidadania não é presente, dádiva; é construção, conquista a partir da capacidade de organização, participação e intervenção social, que supõe a relação entre o público e o privado" (Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, 2009).

Com base nessas definições é possível compreender a afirmação de Canclini (2006:35) de que "ser cidadão não tem a ver apenas com os direitos reconhecidos pelos aparelhos estatais [...], mas também com as práticas sociais e culturais que dão sentido de pertencimento". Essa afirmação leva-nos a reconhecer que a criança não é apenas um indivíduo passivo com direitos definidos por lei, mas, sim, que, através de suas práticas

culturais, ela também exerce sua cidadania e impacto sobre a sociedade na qual está inserida como um todo.

Para Buckigham (2007:243), muitos dos debates sobre a infância caracterizam-se como apelos a uma "transferência de poder" às crianças. Esse discurso aparece nos debates tanto da corrente que acredita no "desaparecimento da infância" como naqueles que tratam da relação da criança com as famílias e com o mercado. No entanto essa "transferência de poder" não aparece nas discussões sobre políticas que influenciam a vida das crianças, uma vez que estas não são "convidadas" a se envolverem nas decisões dessa área. A exclusão das crianças da participação nas tomadas de decisão na esfera política deve-se justamente a argumentos ligados à sua inadequação e à falta de racionalidade e de responsabilidade.

Observa-se, novamente, a negatividade constituinte do conceito de infância, que, em larga medida, sumariza esse processo de distinção, separação e exclusão do mundo social. A própria etimologia dos termos relacionados a essa fase encarrega-se de estabelecer essa negatividade: infância é a idade do não-falante, o que lhe atribui simbolicamente o lugar do detentor do discurso inarticulado, desarranjado ou ilegítimo; o aluno é o sem-luz; criança é quem está em processo de criação, de dependência, de trânsito para um outro. Como consequência, as crianças têm sido juridicamente e socialmente marcadas pelo prefixo de negação. Por exemplo, juridicamente, são definidas como *in*competentes e a própria menoridade exprime a ideia de que criança é o que não pode nem sabe se defender, o que não pensa adequadamente e, por isso, necessita de encontrar quem o submeta a processos de instrução. Socialmente, as crianças não exercem atividades econômicas – pelo menos na teoria, pois, infelizmente, na prática, nem sempre isso acontece -, não votam. Certamente essas interdições sustentam-se numa prática de proteção, constituem, quase todas elas, avanços civilizatórios e não está em causa a sua radical abolição (Sarmento, 2005:368-369).

Compartilhando dessa visão de Sarmento, Charlot (1986:106) ressalta que "a criança não se define por suas relações com o adulto e com a sociedade, mas pela inadequação entre seus poderes e necessidades". Este fato pode ser evidenciado pela autoridade constante que o adulto exerce sobre a criança e pelo entendimento, por parte dos adultos, de que a obediência e o respeito são virtudes da infância. "A inferioridade física da criança e a necessidade em que ela se encontra de viver num mundo inteiramente concebido para e pelo adulto obrigam-na a se submeter ao adulto, o que não exclui as explosões de cóleras e as revoltas" (Charlot, 1986:110). O adulto, portanto, transforma a autoridade social - que pode ser recusada pela

criança – em autoridade natural e, ao fazer isto, a justifica como absoluta, enquanto deveria considerá-la justa apenas em algumas condições e formas (Ibid.:111).

Além da autoridade social, que é legitimada ao ser considerada natural, a ideia de socialização é mais um fator que contribui para a visão adultocêntrica, uma vez que remete as crianças para uma condição de seres pré-sociais. "A psicologia considera a socialização da criança como um desenvolvimento das possibilidades sociais da criança que, no final, permite, enfim, inseri-la na sociedade" (Charlot, 1986:112). Desta forma, transmite a ideia de que a criança ainda não é um ser social no sentido próprio do termo. No entanto, o que deveria ser considerado é o fato da criança já ser socializada, pois, desde o seu nascimento, já participa de um determinado quadro social - que é a família -, com possibilidades de evoluir as modalidades dessa socialização.

Isto posto, vale ressaltar que o que pretende-se aqui é apenas reforçar que constantemente a infância tem sido caracterizada pela sua negatividade e exclusão, quando, de fato, deveria ser caracterizada por seus apectos distintos do mundo adulto e de forma positiva, respeitando suas ideias, representações, práticas e ações sociais (Sarmento, 2005:368-369).

Assim como a concepção de infância nem sempre existiu, ou, quando existiu, nem sempre foi definida de um mesmo modo,

> [...] também é verdade que as políticas públicas direcionadas a essas populações devem estar correlacionadas àquilo que cada sociedade, historicamente datada, decidiu fixar como elementos delineadores da sua infância. [...]. Não por outra razão, o trabalho infantil, amplamente aceito na Inglaterra na Revolução Industrial, é hoje fortemente condenado naquele mesmo país (ANDI[7], 2006:86)

No Brasil, a partir da década de 1980, os debates acerca dos temas da infância e da criança como público consumidor ganharam novas dimensões, tanto políticas quanto sociais, que seguiam as ideias mundiais. Em 1989, a Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança foi aprovada pela Assembleia Geral, influenciando as leis de muitos países. E, em 1990, no Brasil, foi elaborado e promulgado o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), sob a defesa de várias iniciativas em todo o País e de diversos órgãos da sociedade civil. O ECA segue as diretrizes da Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança e incorpora elementos particulares do entendimento de infância e adolescência para a sociedade brasileira.

[7] Agência de Notícias dos Direitos da Infância

A partir dessas perspectivas – dos Direitos da Criança e do ECA - as crianças devem ser compreendidas, sobretudo, "como sujeitos de seus próprios direitos, ou seja, como indivíduos capazes de exercer a sua própria cidadania, sem que, com isso, sejam desconsideradas suas condições peculiares de desenvolvimento" (ANDI, 2006:86).

Desde então vem crescendo a produção acadêmica e o número de títulos publicados que consideram a criança objeto e também sujeito dos estudos no campo da mídia e também do consumo, embora grande parte deles ainda classifique as crianças como sujeitos não aptos a esses contatos.

Apesar de as discussões fazerem menção à "transferência de poder" às crianças (Buckigham, 2007:243), quando o debate aborda a relação delas com os meios de comunicação, essa transferência de poder é questionada. Para alguns, a criança é um ser sem filtro, acrítico, enquanto, para outros, ela é soberana e tem uma habilidade natural para se relacionar com esses meios.

Esse embate vem sendo impulsionado à medida que aumenta o investimento publicitário voltado para o público infantil. De acordo com o Ibope Monitor, no período de abril de 2004 a abril de 2005, houve uma elevação de 34%, em relação ao período anterior, nesses investimentos.

Apesar do crescente investimento em mídia focada para a criança, dois projetos de lei tramitam no legislativo com o intuito de proibir a publicidade para esse público:

- Projeto de Lei de número 5.921, que tramita na Casa desde 2001 e proíbe toda e qualquer propaganda voltada para criança. Este projeto prevê a proibição de qualquer tipo de publicidade, especialmente as veiculadas por rádio, televisão e internet, de produtos ou serviços dirigidos à criança no horário compreendido entre 7 (sete) e 21 (vinte e uma) horas. Também proíbe que sejam veiculados comerciais com apresentadores de programas infantis ou desenhos, que podem atrair a atenção das crianças. Além disso, ficam proibidas as publicidades via correio, e-mail, celular ou telefone fixo para o público infantil.
- Projeto de Lei de número 4935/09, que busca a regulamentação da publicidade de alimentos infantis com quantidades elevadas de sódio, açúcares, gordura trans e bebidas de baixo teor nutricional dirigida às crianças.

Em agosto de 2009, vinte e uma indústrias alimentícias multinacionais presentes no país começaram a adotar regras mais rígidas na publicidade dirigida ao público infantil. A

iniciativa foi tomada após a assinatura do termo de compromisso europeu EU-Pledge, em 2008. Esse acordo é uma medida de autorregulamentação das indústrias com o propósito de evitar a aprovação da lei com medidas mais rígidas e também de ser entendido como uma prova de atuação ética das empresas que dirigem seu discurso à criança. A iniciativa prevê a proibição de qualquer tipo de atividade de marketing dirigida diretamente às crianças de até seis anos, sendo, nesse caso, a propaganda direcionada aos pais. Apenas os produtos que estiverem de acordo com certos critérios nutricionais poderão ter propagandas veiculadas para crianças maiores de 6 anos e devem valorizar os benefícios de uma dieta saudável e equilibrada.

De modo geral, há os que defendem a proibição de qualquer tipo de publicidade dirigida às crianças, seja na televisão, na internet ou nos meios impressos, por considerarem a sua aparente vulnerabilidade à influência desses anúncios. Como mencionado no site da Alana, ONG sobre consumo consciente:

> Hoje, todos que são impactados pelas mídias de massa são estimulados a consumir de modo inconsequente. As crianças, ainda em pleno desenvolvimento e, portanto, mais vulneráveis que os adultos, não ficam fora dessa lógica e infelizmente sofrem cada vez mais cedo com as graves consequências relacionadas aos excessos do consumismo: obesidade infantil, erotização precoce, consumo precoce de tabaco e álcool, estresse familiar, banalização da agressividade e violência, entre outras. Nesse sentido, o consumismo infantil é uma questão urgente, de extrema importância e interesse geral (site Alana, 2010).

Países como Suécia, Noruega, Itália, Irlanda, Grécia, Dinamarca e Bélgica já proíbem a publicidade direcionada para crianças, ainda que com algumas diferenças entre eles. Algumas dessas nações proíbem até mesmo toda e qualquer publicidade durante a programação infantil.

As principais críticas em torno da publicidade voltada para as crianças apoiam-se na ideia de que ela influencia fortemente os valores dos mais jovens e incentiva o consumo guiado por impulsos irracionais, com base na suposta incapacidade das crianças em fazerem a distinção entre um anúncio e um programa de TV.

Do outro lado da discussão, há os que veem a proibição da propaganda como uma forma de coibir a comunicação (censura) e outros que consideram a proibição da propaganda para crianças de até doze anos como apenas um adiamento do problema. Para esse grupo, a solução para controlar o consumismo infantil é a educação e não a restrição. Dentro desse

grupo está a Agência de Notícias dos Direitos da Infância (ANDI), que acredita na comunicação como um instrumento estratégico para o desenvolvimento humano sustentável, a respeito da censura pondera:

> Falar em direito à comunicação é afirmar um dos direitos essenciais da cidadania. Assim como saúde, educação, lazer, moradia, a comunicação também é um direito que deve ser garantido a todo cidadão ou cidadã. A garantia de tal direito é materializada pela possibilidade de acesso, produção e difusão da comunicação por parte da sociedade. Ou seja, não somente os grandes meios de comunicação têm direito de produzir as informações acessadas pela sociedade, mas a própria sociedade, representada por seus diversos segmentos sociais, tem a possibilidade de exprimir sua voz e opiniões.
> A comunicação também é uma grande ferramenta de participação social e política, uma vez que permite que as pessoas, ao se apropriarem dos processos de produção e circulação de conhecimentos, tenham condições de evidenciar na esfera pública suas opiniões e reivindicações[8].

Segundo a ANDI, as crianças devem exercer o direito à comunicação – seja avaliando e criticando os conteúdos que lhe são oferecidos, seja produzindo e difundindo informações que lhe dizem respeito. Porém, para isso, é necessário que as crianças sejam estimuladas a uma leitura crítica dos meios, bem como capacitadas para se apropriarem das ferramentas da comunicação, a fim de questionarem os esteriótipos construídos pelas mídias e afirmarem novas representações e identidades que dialoguem com elas.

Bjurström (1994/1995) faz um extenso levantamento das pesquisas internacionais sobre os efeitos dos comerciais da TV em crianças, analisando as diferentes metodologias aplicadas, entre elas o modelo de efeitos, de usos e gratificações e as pesquisas de propaganda. Ele ressalta a dificuldade de se obter uma visão geral das pesquisas realizadas sobre a influência e os efeitos da propaganda, devido às diferenças de metodologia e, em alguns casos, por só ser divulgado o resultado. Ressalta, ainda, que o aprendizado com as pesquisas americanas não pode ser transferido diretamente para outros países, uma vez que as diferenças culturais, que estabelecem formas de socialização, valores e padrões, bem como outros fatores, levam as crianças de países diferentes a relacionarem-se com a propaganda e serem afetados por ela de maneiras diversas.

---

[8] Para maiores informações: http://www.direitosdacrianca.org.br/temas/comunicacao, acesso em 21/12/2010.

O autor apresenta uma série de pesquisas que avaliam os efeitos das propagandas na TV em crianças, investigando: a capacidade de a televisão atrair a atenção das crianças; a idade com que a criança consegue fazer distinção entre os comerciais e os programas; a capacidade de a criança entender o objetivo da propaganda na TV; a influência dos comerciais no comportamento de compra; entre outros pontos.

Especificamente sobre a influência dos comerciais de TV no comportamento de compra de um determinado bem apresentado pelas crianças, Bjurström (1994/1995) apresenta duas correntes e conclusões opostas: estudos baseados em métodos experimentais mostram, consistentemente, que a influência da propaganda é bastante grande sobre a decisão das crianças de adquirir bens ou produtos, e, em contraste, os estudos baseados em questionários e entrevistas mostram que essa influência é bastante pequena. Por fim, o autor considera que a conclusão mais geral que pode ser extraída desses estudos é que:

> Os comerciais de TV é um *fator importante*, mas dificilmente *o mais importante* para determinar o que leva as crianças e adolescentes jovens a comprar ou pedir bens e produtos. Por exemplo, vários estudos baseados em levantamento confirmam que os comerciais de TV (e outras formas de propaganda) desempenham um papel importante para muitas crianças e adolescentes jovens quando compram ou pedem produtos, mas, com frequência, fatores como amigos, pais e experiência direta com os produtos são mais importantes. Foi constatado que os principais fatores desempenhando um papel importante para se determinar a medida que as crianças e adolescentes jovens compram ou pedem os mais diversos bens e produtos são como eles veem o produto na televisão, sua idade e suas circunstâncias socioeconômica e cultural (incluindo o nível de escolaridade dos pais) e a influência do seu grupo de amigos (Bjurström, 1994/1995:34).

Magalhães (2003:116) corrobora a posição de Bjurström ao pontuar que “há pouca evidência do que realmente acontece na mente infantil quando a criança está assistindo à TV. Como em qualquer relação, é preciso entender os agentes, o que cerca os sujeitos, de onde eles vêm, o que esperam um do outro, qual a história de cada um deles [...]”. Além disso sugere que se crie campanhas educativas para os pais como forma de dividir as responsabilidades entre o governo, a mídia e os pais.

De acordo com os estudos culturais, os estudos de comunicação e de mídia precisam ser pensados considerando os contextos de recepção. A esse respeito, Orofino (2008:120) pontua que “as experiências de consumos culturais precisam ser pensadas com base na diversidade de cenários e contextos sócio-históricos nos quais essas mídias estão inseridas”.

Ainda em relação às pesquisas sobre os efeitos que a propaganda exerce sobre as crianças, há uma tendência muito forte em considerar que quanto menor for a idade da criança mais vulnerável ela será à influência das propagandas. No entanto, segundo Buckingham (2007:217), quanto mais novas as crianças são, menor é a capacidade de elas lembrararem e entenderem os anúncios.

Ora as crianças são consideradas incapazes de críticas, tábulas rasas, seres passivos e "inocentes" que dependem da proteção do adulto, ora são tratadas como "superpoderosas", com poder de decisão e total capacidade de independência em relação aos adultos (Pereira e Bizzo, 2009).

Para Serralvo (1999:82), o consumo "não é ato de resignação nem, muito menos, de aceitação. O consumo pressupõe interatividade, envolvimento e participação, em clara conotação de valores e busca de realizações integradas ao meio". Essa interatividade com que a realidade do consumo é construída perpassa uma dimensão mais ampla, conforme aponta Canclini:

> No entanto, a racionalidade de tipo macrossocial, definida pelos grandes agentes econômicos, não é a única que modela o consumo. Os estudos marxistas sobre o consumo e sobre a primeira etapa da comunicação de massa (de 1950 a 1970) superestimam a capacidade de determinação das empresas em relação aos usuários e às audiências. Uma teoria mais complexa sobre a interação entre produtores e consumidores, entre emissores e receptores, tal como desenvolvem algumas correntes da antropologia e da sociologia urbana, revela que no consumo se manifesta também uma racionalidade sociopolítica interativa (Canclini, 2006:61).

Longe de atribuir uma opinão contrária à corrente a favor da proibição, Buckingham (2007:209-210) chama atenção para a força que é atribuída às mídias, com superpoderes capazes de governar comportamentos e moldar a identidade da criança. E argumenta que as questões envolvidas na relação criança e cultura do consumo vão além da imagem da criança como vítima do capitalismo, mas entram em uma "arena crucial para a negociação e a definição do significado de infância" (*Ibid.*:211) na qual estaria em discussão a transição do *status* de criança (no âmbito da "natureza") para o de adulto (no âmbito da "cultura") (Buckingham, 2007:211).

As discussões sobre a relação da criança com a televisão vão muito além da influência ou não da publicidade, permeiam os critérios de classificação etária dos programas, e,

principalmente, os impactos que a televisão, considerando o meio e o conteúdo, pode causar nas crianças.

O modelo de classificação indicativa de conteúdos audiovisuais no Brasil é baseado na faixa etária. Este modelo vem sofrendo questionamentos sobre sua eficácia, principalmente porque:

- a classificação etária não oferece aos pais informações claras sobre o conteúdo, dificultando seu julgamento acerca da pertinência da classificação estabelecida em relação às suas próprias convicções;
- não respeita as diferentes infâncias, ou seja, os diferentes contextos socioculturais a que cada criança está exposta;
- a proibição pode tornar o conteúdo atraente para a criança, a chamada "armadilha do fruto proibido". No sistema de classificação por conteúdo essa tendência não se confirma.

A ANDI (2006:121) propõe algumas diretrizes comuns (ainda que não unânimes) desenvolvidas nas Américas, na Europa e na Oceania:

- a valorização da classificação pelo conteúdo;
- a presença de um orgão regulador independente com capacidade normativa e de sanção;
- a inclusão de outros temas que constituem os direitos humanos, além dos que, hoje, já os compõem (sexo, drogas e violência).

A respeito dos impactos do conteúdo sobre a criança, Pereira e Bizzo (2009), em sua pesquisa sobre a recepção infantil às telenovelas, ressalta que a forma como as crianças interpretam varia de acordo com suas interações com o mundo e as mediações que lhe são possíveis. Dentre vários relatos que reforçam essa conclusão, em um deles os autores descrevem a narrativa de uma criança de seis anos que conta toda a história de um determinado núcleo da novela, sem mencionar as cenas de sexo e violência que fizeram parte de toda a trama.

Com base em uma extensa revisão bibliográfica, Girardello (1998) conclui que a televisão - enquanto meio - por si só não é prejudicial à imaginação da criança. Seus efeitos dependem de seus conteúdos e linguagens, do contexto da recepção e da qualidade geral da vida da criança – física, afetiva e poética - não podendo ser isolados dos demais processos socioculturais.

Outra crítica constante ocorre em relação à programação infantil, pois o que de melhor se produz está na televisão por assinatura, em que os canais oferecem programas com temáticas variadas que vão desde propostas mais educativas até as de puro entretenimento, o que também é um direito da criança. A programação infantil na televisão aberta, segundo Magalhães (2003:129), está estacionada desde 1990, sem qualquer crescimento significativo. Basta olhar a grade televisiva dedicada à programação infantil para entender o porquê das crianças também assistirem a programas que não sejam produzidos para ela. Essa disparidade entre a programação da televisão por assinatura e a aberta tem criado uma nova exclusão social e cultural das crianças menos favorecidas, as "sem-desenho" (Magalhães, 2003:128), pois o que tem se produzido de melhor está restrito a poucos.

Buckingham (2007:286) propõe pensar os direitos das crianças definidos na Convenção da ONU como direitos de mídia. São eles definidos como o direito à proteção, provisão e participação. Adicionalmente, Buckingham propõe incluir a educação como um quarto termo nesse conjunto de diretos.

Os direitos de proteção referem-se à afirmação de que as crianças precisam de proteção, portanto elas não deveriam ser expostas a conteúdos que elas não escolheram ou que sejam inadequados ao seu bem-estar. É esse o ponto que envolve justamente toda a discussão sobre a censura e a classificação por faixa etária supracitados. No entanto é dificil pensar em censura quando se extrapola para outros meios, como a internet.

Os direitos de provisão, aqui, abrangem a discussão apresentada brevemente sobre a qualidade dos programas e a nova exclusão social e cultural, denominadas por Magalhães como as "crianças sem-desenho". A discussão recai sobre a quantidade e qualidade de programas oferecidos à criança na televisão por assinatura e, principalmente, na televisão aberta. É preciso que haja investimentos para produção de programas de qualidade voltados à criança e para estimular a produção nacional, uma vez que, para pensar a infância, é preciso contextualizá-la no seu ambiente sociocultural. Isso não quer dizer que devam ser "censurados" os programas estrangeiros, mas devem, sim, ser estimuladas as produções nacionais que respondam às necessidades, preocupações e aos interesses específicos da infância brasileira.

Em relação aos direitos à participação, a ênfase não recai sobre o que deveria ou não ser oferecido à criança, mas, sim, sobre o seu direito de envolvimento na formação e na produção do ambiente de comunicação. Buckingham (2007:291) propõe separar dois tipos

gerais de participação: a que se dá na produção propriamente dita, e a que se faz presente na formulação de políticas de mídia, incluindo o gerencimento das instituições de mídia. Para o autor (Ibid.:293), o envolvimento da criança na participação de projetos de mídia permite que elas pensem em si como cidadãs e, por outro lado, estimula os adultos a reavaliarem a ideia que concebem sobre as capacidades infantis.

Ainda sobre os direitos à participação, a ANDI ressalta que não se trata apenas de viabilizar o acesso aos bens e espaços culturais, como, por exemplo, ir ao cinema, exposições de arte, espetáculos teatrais e apresentações musicais. Para a ANDI, o conceito de cidadania cultural significa também garantir que qualquer cidadão, inclusive as crianças, tenha a possibilidade de ser produtor de cultura. Para isso, devem existir espaços públicos que possibilitem a manifestação cultural das crianças nas diversas artes (site ANDI)[9].

E, por fim, o direito à educação refere-se à necessidade de desenvolver nas crianças habilidades que lhe permitam usar as mídias de forma mais produtiva. Segundo Buckingham (2007:285), além do acesso às tecnologias de mídia e do direito à participação, é preciso prepará-las para lidar de forma efetiva com as mídias, ampliando sua informação e participação ativa na cultura de mídias que as cerca.

Além dos direitos de mídia já abordados acima, Canclini (2006:70) considera que a articulação entre o consumo e o exercício da cidadania só é possível diante:

- de uma oferta vasta e diversificada de bens e mensagens representativos da variedade internacional dos mercados, de acesso fácil e eqüitativo para as maiorias;
- de informação multidirecional e confiável a respeito da qualidade dos produtos, cujo controle seja efetivamente exercido por parte dos consumidores, capazes de refutar as pretensões e seduções da propaganda; e
- da participação democrática dos principais setores da sociedade civil nas decisões de ordem material, simbólica, jurídica e política em que se organizam os consumos.

Após analisar diferentes autores, como Girardello, Pereira, Sarmento, Orozco Gómez, Martín-Barbero, Canclini e Buckingham, é possível perceber que, somente através da educação, tanto formal como informal, inclusive da educação de mídia, os direitos das

[9] Para maiores informações, acessar: <http://www.direitosdacrianca.org.br/temas/comunicacao> Acesso em 22/12/2010.

crianças serão respeitados. Somente através da educação dos pais e das crianças, o direito à proteção poderá realmente funcionar, pois a própria criança, auxiliada por seus pais, poderá se autorregular. A criança, sendo progressivamente estimulada à participação, respeitando seu desenvolvimento cognitivo, poderá se utilizar das diversas ferramentas de comunicação para construir suas próprias representações e, como consumidora crítica, terá maior espaço para ser ouvida pela indústria cultural e para se envolver em projetos políticos que afetem sua realidade.

Por fim, ações políticas com esse foco colaboram para que as crianças ascendam da condição de consumidores acríticos para a de cidadãos. Tudo isso implica em mudar a concepção de mercado e de consumo, como sugere Canclini:

> [...] implicam uma concepção do mercado não como simples lugar de troca de mercadorias, mas como parte de interações socioculturais mais complexas. Da mesma maneira, o consumo é visto não como a mera possessão individual de objetos isolados, mas como a apropriação coletiva, em relações de solidariedade e distinção com outros, de bens que proporcionam satisfações biológicas e simbólicas, que servem para enviar e receber mensagens (Canclini, 2006:70).

Diante de todo o exposto, o próximo capítulo tem o objetivo de investigar de que modo o cotidiano familiar se concretiza como uma forma de mediação, fundamental na relação da criança com suas práticas culturais. Tratar-se-á, especificamente, de crianças pertencentes a famílias com capital cultural elevado, em especial, com acesso à televisão por assinatura e internet na residência.

Capítulo 2 – Infância: a criança ocupando seu lugar no espaço doméstico

Segundo as reflexões apresentadas até o presente momento, os adultos sempre monopolizaram o poder de definir a infância. Foram eles que definiram tipos de comportamentos apropriados e aceitáveis para as crianças de diferentes idades, assim como estabeleceram os seus direitos. Mas crianças, certamente, podem falar por si mesmas, e falam, embora raramente tenham a oportunidade de fazê-lo em ambiente público. Sendo assim seu espaço de resistência fica mais restrito àqueles em que se dão as relações interpessoais, principalmente, à família e à escola (Buckingham, 2007:28).

O que se propõe na presente etapa deste trabalho é usar as referências teóricas apresentadas no capítulo anterior, que ajudam a situar a infância, a relação da criança com o consumo e a possibilidade de exercer a cidadania de forma mais ativa, para analisar como se dá esse processo com um grupo específico de crianças entre seis e dez anos residentes na cidade de São Paulo.

Para esta pesquisa, retomando o que já foi citado na introdução, buscaram-se crianças estudantes de escola privada que estivessem cursando entre o primeiro e o quinto ano - de acordo com a nova definição do MEC -, e que tivessem, pelo menos, um dos pais com formação de nível superior. As crianças deveriam pertencer a famílias com capital cultural elevado, em especial com internet na residência e acesso à televisão paga (TV a cabo); além desses requisitos essenciais, seria considerado um acréscimo importante ter acesso à aquisição de bens produzidos pela indústria cultural - livro, cinema, brinquedo.

A escolha das crianças efetivou-se mediante indicações e com a sua concordância prévia em participar da pesquisa. Para isso, foram consideradas a autorização dos pais e a vontade da própria criança de participar, respeitando, assim, o direito da criança de querer ou não fazer parte deste trabalho.

Foram adotados métodos de pesquisa quantitativa na análise de dados macros, tais como: estrutura familiar brasileira, entrada da mulher no mercado de trabalho, investimento em mídia, entre outros; e de pesquisa qualitativa nas situações de trabalho de campo, e consequentemente, na análise dos dados obtidos. As entrevistas aconteceram na casa das próprias crianças, com o objetivo de investigar o que elas fazem com os produtos que consomem e que significados elas lhes atribuem.

Entrevistar as crianças em suas próprias casas apresenta pontos positivos para este trabalho em comparação à entrevista realizada em outros lugares, como a escola, uma vez que o foco incide nas práticas cotidianas, entre elas, assistir à televisão, e na relação com a família como um importante agente mediador. Portanto, a entrevista na casa das crianças facilita o acesso ao seu mundo particular, aos seus brinquedos e à forma como ela ocupa os espaços em sua casa; acontece em um local onde ela se sente segura e mais confortável frente à figura de um estranho, neste caso, da entrevistadora; e também por ser um lugar onde a criança tem a oportunidade de falar por si mesma.

Buscou-se também, como estratégia de abordagem do cotidiano infantil, entrevistar as mães[10] e, com isso, compreender que papel é destinado à criança na dinâmica dessas famílias, considerando desde o espaço físico até os valores e a educação oferecidos. Esse contato foi importante por deixar claro que não se pode falar em culturas da infância apartadas do mundo adulto, principalmente quando esses adultos são os pais, que exercem um importante papel como agente mediador nas escolhas feitas por essas crianças, tanto pela dependência financeira que elas têm dos pais quanto pelos valores familiares que eles lhes transmitem. Entretanto, a maior preocupação deteve-se no diálogo com as crianças, reconhecendo-as como atores sociais e buscando dar visibilidade às suas práticas culturais.

Este capítulo enfoca o espaço que as crianças entrevistadas ocupam na dinâmica familiar. Para isso, foram adaptadas as categorias de análise "espacialidade familiar" e "competência cultural" (Lopes, Borelli e Resende, 2002:141)[11], com o objetivo de entender de que modo o cotidiano familiar se concretiza como uma forma de mediação, fundamental na relação da criança com suas práticas culturais. A escolha por essas categorias analíticas foi feita por compreender a importância da família como um dos agentes mediadores das práticas infantis. A reflexão organiza-se do seguinte modo: no primeiro momento são apresentadas algumas mudanças na dinâmica familiar brasileira, através da análise de diferentes fontes e de estudos divulgados; em seguida, é feita uma reflexão sobre o lugar das crianças entrevistadas ocupam em suas famílias; depois situam-se os espaços que elas ocupam dentro de casa; e, por fim, é analisada a rotina dessas crianças.

---

[10] Foi possível realizar entrevistas em profundidade com três mães e com as demais foi realizada uma entrevista para a seleção das crianças.

[11] É importante ressaltar que essas categorias de análise foram utilizadas pelas autoras supracitadas para entender a relação família-telenovela.

Parte dos relatos deste capítulo foi construída com base na observação direta dos espaços e no diálogo com as mães, por entender que algumas práticas cotidianas vivenciadas pelas crianças são organizadas ou escolhidas pelos seus pais, de acordo com os valores, a visão de infância e as expectativas que eles têm para seus filhos.

A importância dessa perspectiva é ressaltada por Charlot (1986:250-251), ao considerar que as relações pessoais entre pais e filhos não são puramente afetivas; elas se inscrevem num quadro social em que a família ocupa um lugar privilegiado, mas dividem esse espaço com a escola, a mídia, a rede de sociabilidade. A criança, enquanto membro desse grupo, tem um *status* particular e desempenha um papel próprio, em função da sua organização. Ela não é uma simples criança: é filho único ou não, menino ou menina, sua mãe trabalha ou fica em casa, vive em uma moradia exígua ou em um grande apartamento. Além disso, o *status* e o papel da criança na família dependem do *status* e do papel desta na sociedade global: de seus meios financeiros, da sua inserção cultural, de suas atividades profissionais, etc. Por fim, entende-se "a família como um espaço social (sistema de posições e relações de parentesco), um espaço cultural (história e dinâmica familiares) e como um espaço de mediação" (Lopes, Borelli e Resende, 2002:140) das práticas culturais infantis.

Entretanto, como já foi dito, a maior preocupação concentrou-se no diálogo com as crianças, reconhecendo-as como atores sociais.

1.3 A dinâmica das famílias brasileiras

Para uma melhor compreensão das mudanças na infância contemporânea, é necessário contextualizar as mudanças que a família também vem enfrentando, desde sua constituição, com casamentos cada vez mais tardios, até a decisão do casal de ter um filho. Neste caso, a família nuclear pode ser entendida como um pequeno grupo de parentesco que, em geral, habita a mesma casa (Williams, 2007:178).

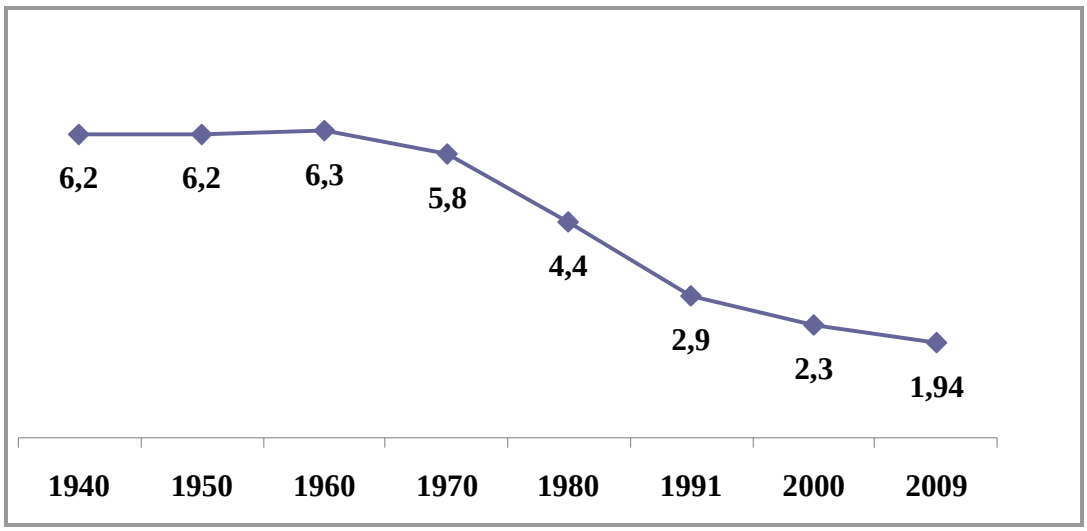
Se, antes, o papel designado à mulher era preparar-se para ser uma dona de casa submissa, boa esposa, boa mãe e responsável pela educação dos filhos e por cuidados com o marido, nas últimas décadas, no entanto, a história da mulher brasileira vem sendo escrita de forma bem diferente. Fatores como o aumento no nível de instrução e a queda da taxa de fecundidade vêm acompanhando a crescente inserção da mulher no mercado de trabalho e a elevação de sua renda. De acordo com o IBGE, em 1990, as mulheres ocupavam 34% dos

postos de trabalho e, em 2009, a parcela feminina já representava quase 43% da população ocupada[12].

Todo esse movimento pela independência feminina foi muito importante para a mulher assumir outro papel na sociedade. No entanto, para consolidar sua posição no mercado, a mulher tem adiado, cada vez mais, projetos pessoais como o casamento e a maternidade.

Com o ingresso da mulher na vida profissional e o aumento no seu nível de instrução, além dos avanços da medicina, a decisão de ter filhos tornou-se mais planejada e consciente, embora ainda apresente importantes desigualdades quanto ao número de filhos por mulher, sobretudo em função da escolaridade desta. Conforme o gráfico abaixo, na década de 60 o número de filhos por família chegava a seis; em 1980, a média caiu para 4,4 e, em 2009, ela chegou a 1,94 filho por domicílio.

Gráfico 1 – Número de filhos por mulher



Fonte: IBGE[13]

[12] Foi considerada a definição utilizada pelo IBGE. Compreende-se por população ocupada aquelas pessoas que, num determinado período de referência, trabalhavam ou tinham trabalho, mas no momento não estavam trabalhando (por exemplo, pessoas em férias). Para maiores informações acessar: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/indicadores/trabalhoerendimento/pme/pmemet2.shtm>. Acesso em 13/01/2011.

[13] Para maiores informações, acessar: http://www.ibge.gov.br/ibgeteen/pesquisas/fecundidade.html

Com todas essas mudanças, a concepção de casamento também vem se alterando. A ideia de que os casamentos não vão necessariamente durar para sempre é cada vez mais aceita e real. Segundo os dados do IBGE, o número de divórcios[14] entre 1995 e 2005 aumentou em 52,6%. Além do aumento dos divórcios, há também o aumento do número de pessoas que reconstroem suas vidas com outros parceiros.

Esses dados ajudam a entender as transformações na estrutura familiar, os novos arranjos familiares e, consequentemente, a experiência de vida familiar das crianças. Antigamente, era fácil entender o desenho de uma família. Nele cabiam pai, mãe, filhos, avós, tios, sobrinhos, primos e primas. Eram relações de parentesco que se estabeleciam por uma única vez e perduravam a vida toda. A mudança nesse padrão tem resultado em novos e surpreendentes "quebra-cabeças" familiares. Filhos vivendo com pais separados, que se casam novamente com outros parceiros, vão colecionando uma notável rede de meios-irmãos, meias-irmãs, avós, tios e tias adotivos.

Uma pesquisa[15] realizada em 2008, pelo instituto de pesquisa *Research International* do Brasil (RI), a pedido da *Viacom Networks Brasil*, com famílias que possuem crianças com idade entre 04 e 14 anos, evidencia essas transformações ao apresentar o perfil das famílias entrevistadas.

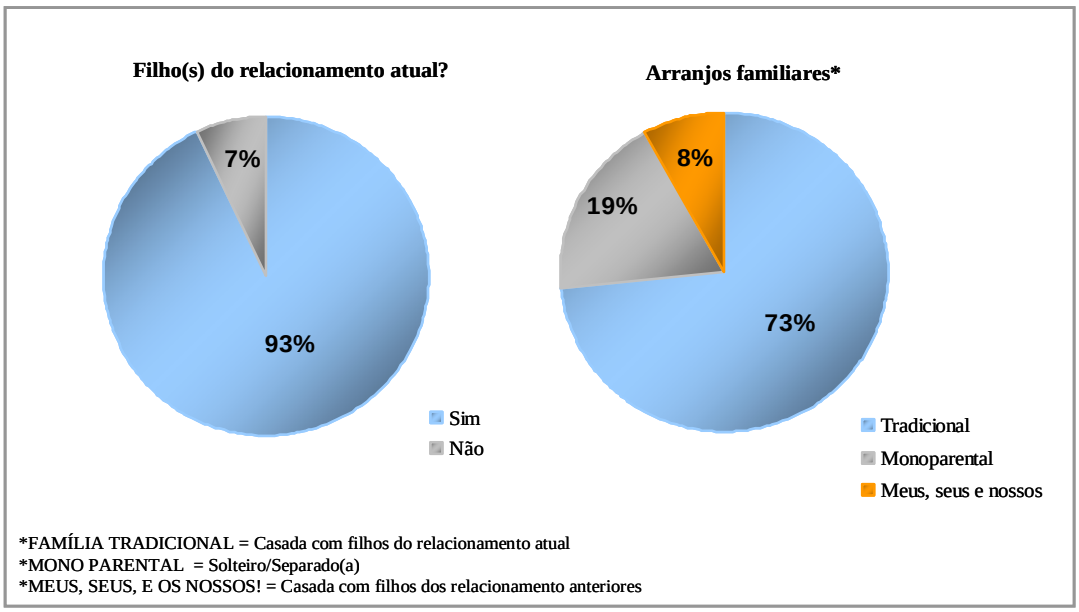
---

http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/noticia_impressao.php?id_noticia=1717. Acesso em 26/03/2011.

[14] Em 2007 foi criada a Lei 11.441, que desburocratizou os procedimentos de separações e de divórcios consensuais, permitindo aos cônjuges realizarem a dissolução do casamento, através de escritura pública, em qualquer tabelionato do país.

[15] Pesquisa: Descobrindo a nova dinâmica familiar. Foram realizadas 600 entrevistas, no total, com pais de crianças entre 04 – 14 anos e com crianças entre 08 – 14 anos, classe AB (critério Brasil), no RJ e em SP, assinantes e não assinantes de TV a cabo.

Gráfico 2 – Nova dinâmica familiar



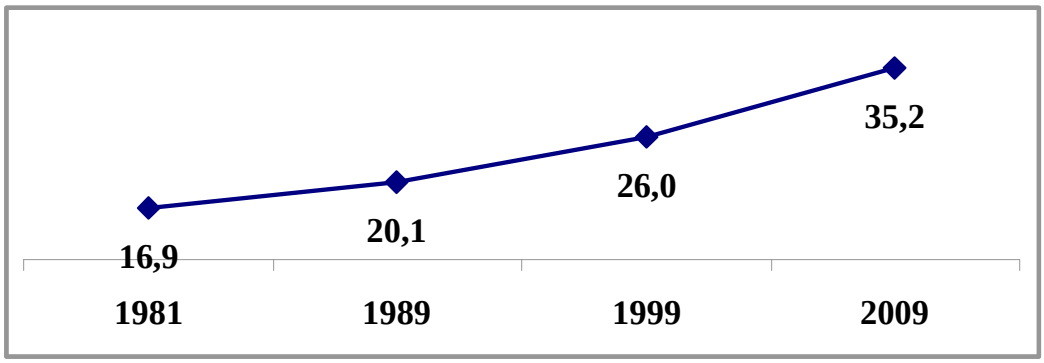
Fonte: Pesquisa *Viacom Networks Brasil* (2008)

De acordo com os resultados da pesquisa é possível constatar que, em somente 7% das famílias pesquisadas, não havia filhos do relacionamento atual; em 19% das famílias, os pais eram solteiros ou separados (monoparental); e, em 8%, havia os que foram chamados pela pesquisa de “meus, seus e nossos filhos”, por juntarem filhos dos relacionamentos anteriores e, em alguns casos, também os filhos da união atual. Estes dados apontam para uma tendência desses novos tipos de organizações familiares. No entanto, a predominância ainda é da estrutura familiar tradicional (pais casados e com filhos da união atual) com 73% dos entrevistados.

Com todas essas mudanças, a dinâmica familiar também precisou acompanhar estes novos tempos e já é possível observar, mesmo de forma tímida, algumas transformações na definição dos papéis do pai, da mãe e, consequentemente, da criança.

Se, no passado, havia claramente a definição dos papéis, em que o pai era o chefe, responsável por manter financeiramente a família, e a mãe, a figura mais presente e responsável pela educação dos filhos, pela manifestação de carinho por eles e manutenção do lar, hoje há outra configuração, uma vez que a mulher vem conquistando a independência financeira e, em alguns casos, é a principal provedora do lar, como mostram os dados do IBGE.

Gráfico 3 – Proporção de famílias com pessoas de referência do sexo feminino 1981 - 2009[16]



Fonte: Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 1981 a 1990, 2001 e 2009 – IBGE

Ainda, segundo a pesquisa da *Viacom Networks Brasil* (2008), é possível detectar outras transformações na constituição familiar, além da financeira, como, por exemplo, o papel da mãe, do pai e das relações entre pais e filhos.

A mãe continua sendo responsável pela organização e administração da casa, pela educação e bem-estar emocional do filho, e por dar o carinho de que ele necessita. Porém, hoje, terceiriza tarefas de cuidados com a casa e com a família.

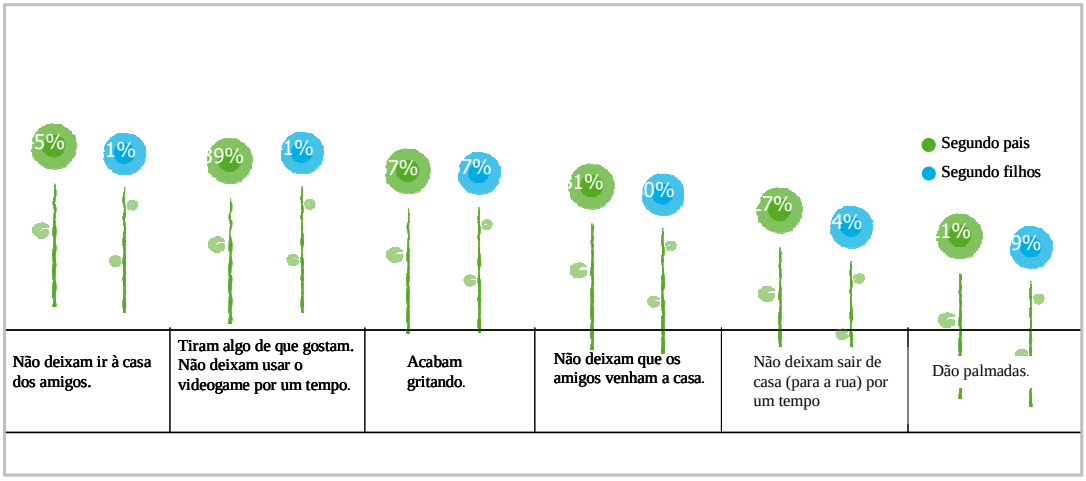
O pai continua sendo a figura de autoridade dentro do lar, provedor, exemplo de conduta. Porém, hoje, esse papel está em plena transformação. Em busca de maior proximidade com os filhos, 19% dos pais entrevistados consideram-se atuantes na criação dos filhos e costumam dividir as tarefas domésticas com a esposa. Mesmo sendo uma minoria a presença do pai atuante, essa transformação aponta mudanças benéficas para a vida da criança, que aprende formas diferentes de expressar afeto e cuidado. A multiplicação deste pai atuante não depende apenas do casal, mas de toda uma rede social (trabalho, amigos) que

[16] Até o censo do ano 2000, era utilizada a denominação “chefe do domicílio” ou “chefe da família". O termo chefe do domicílio ou chefe da família sempre esteve associado à autoridade e responsabilidade pelos negócios da família e, na maioria dos casos, à mais importante fonte de sustento. Com o passar dos anos e a crescente participação de todos os membros da família nas decisões de âmbito familiar, além do crescimento do número de pessoas economicamente ativas por domicílio e do consequente compartilhamento no sustento da família, a palavra chefe passou a ser considerada inadequada e foi abandonada. No Censo 2000, foi usado o termo "pessoa de referência" que, posteriormente, foi alterado para "pessoa responsável". Para maiores informações acessar:
<http://www.ibge.gov.br/censo/questionarios.shtm>,
<http://agencia.ipea.gov.br/images/stories/PDFs/101111_comunicadoipea65_apresentacao.pdf>
Acesso em 13/01/2011.

precisa se adaptar. Essa adaptação, segundo a antropóloga Schritzmeyer (2009:152), pode levar décadas para se consolidar.

Já o relacionamento entre pais e filhos, antes marcado pela autoridade, agora é substituído pela negociação. Essa nova visão da relação entre os pais e os filhos também vem se refletindo na forma de aplicar os castigos, conforme aponta a pesquisa da *Viacom Networks Brasil* (2008), cujos resultados estão representados no gráfico abaixo: as palmadas perderam espaço para castigos mais "privativos", ou seja, aqueles que privam a criança de alguma tarefa que ela valorize.

Gráfico 4 – Castigos mais aplicados



Fonte: Pesquisa *Viacom Networks Brasil* (2008)

Para muitos historiadores e sociólogos, esta nova forma de castigo é compreendida como um "amaciamento" ou uma "democratização" generalizada das atitudes paterna e materna (Buckingham, 2007:98).

A relação entre pais e filhos menos hierarquizada também vem possibilitando à criança participar de algumas decisões familiares que antes eram restritas ao universo do adulto, como, por exemplo, a escolha do destino das férias e a cor e o modelo do carro. Outra mudança na relação familiar é o fato de os pais reconhecerem que aprendem muito com os filhos, principalmente quando o assunto é tecnologia.

Com todas as mudanças na dinâmica familiar, somadas ao aumento da violência e à urbanização das ruas, o lazer das crianças também precisou se adaptar ao novo contexto e está

cada vez mais privatizado e submetido à supervisão dos adultos. Algumas crianças, em geral os filhos de famílias mais afluentes, possuem "agenda" com tantos compromissos que parece a de um "miniexecutivo"; nela, suas atividades englobam, além da escola, a frequência a curso de inglês, escolinha de esportes e de música. Outras vivem a infância em um confinamento maior, que se restringe ao espaço doméstico-escolar.

Nunca as famílias brasileiras de classe média e alta investiram tanto nos filhos. Mesmo antes de nascerem, investem em inúmeros manuais que "ensinam" como lidar com as crianças, e, após o nascimento, os custos só aumentam, devido aos altos investimentos em educação: escola, cursos e especialistas. Além disso, o mercado de brinquedos, de roupas e dos cardápios infantis disputam espaço no orçamento familiar. Segundo Buckingham (2007:97), "há sinais de que o lugar da criança dentro da família tornou-se mais significativo, pelo menos simbolicamente".

Com os pais e as crianças vivendo grande parte do tempo fora de casa, cada um com suas atividades, o tempo que passam juntos tem ficado cada vez menor. Dessa forma, os pais passam a valorizar mais o pouco tempo que têm com os filhos, substituindo o discurso de "quantidade de tempo" por um discurso de "tempo de qualidade", no qual o importante não é passar horas e horas com os filhos, mas, sim, fazer com que o pouco tempo em que estejam juntos seja realmente intenso de atenção e cuidado.

Apesar de todas as transformações sofridas, a família continua a ocupar um papel muito importante na formação do indivíduo. Segundo abordagens psicológicas, é nesse espaço de convivência sanguínea e afetiva que se modela a subjetividade e que se toma contato com as primeiras formas simbólicas de integração social (Setton, 2002). Ainda segundo a autora:

> A família pode também ser considerada como responsável pela transmissão de um patrimônio econômico e cultural. É nela que a identidade social do indivíduo é forjada. De origem privilegiada ou não, a família transmite para seus descendentes um nome, uma cultura, um estilo de vida moral, ético e religioso (Idem, ibidem).

A importância da família também é ressaltada por Bourdieu (2003:18) ao "enfatizar a importância de se estudar o modo de estruturação do *habitus* através das instituições de socialização dos agentes", em especial a família e a escola, por serem, estas, produtoras de um "hábito primário", ou seja, por considerar o *habitus* adquirido através desses agentes como o princípio da estruturação das experiências ulteriores.

No entanto, é importante ressaltar que a noção de *habitus* não se refere apenas à interiorização de normas e valores que antecedem e orientam a ação, mas também está "na origem de outros 'esquemas generativos' que presidem a apreensão do mundo enquanto conhecimento" (Bourdieu, 2003:17). O *habitus* é uma matriz cultural que predispõe os indivíduos a fazerem suas escolhas, mas essas matrizes culturais, segundo Martín-Barbero (2008), dialogando com Williams, não se referem à evocação do arcaico, mas sim ao que carrega o hoje, o "residual": "o substrato de constituição dos sujeitos sociais [...]. Veios de entrada para aquelas outras matrizes dominadas, porém ativas" (Martín-Barbero, 2008:313). Mazzarino (2008:49), apropriando-se de Martín-Barbero (2008), considera as matrizes culturais como marcas incrustadas na experiência social dos sujeitos, que são ativadas nas interações sociais e embaralham-se com as novas experiências e os novos movimentos. Constituem-se por via das mediações sociais e, ao mesmo tempo, são mediações para os fazeres sociais e construção de novas identidades. Estas mediações não estão presentes somente na relação da criança com a família, mas também na relação com a escola, com os amigos, com a igreja e com a mídia.

2.1.1 A dinâmica das famílias pesquisadas

Após a apresentação do panorama geral sobre a estrutura familiar brasileira e algumas mudanças nas relações familiares, o que se propõe agora é contextualizar as famílias nas quais as crianças entrevistadas estão inseridas. Entender o contexto sociocultural que essas crianças vivem será fundamental para a compreensão de como elas reproduzem e recriam significados através das suas práticas culturais. Nesse sentido, Cohn reforça:

> Portanto, mesmo uma antropologia da criança que seja feita em uma realidade sociocultural muito próxima à do antropólogo não pode prescindir de uma reflexão sobre o que é ser criança nesse contexto, e de que infância se está falando. Afinal, como já dizia Margaret Mead, crianças existem em toda parte, e por isso podemos estudá-las comparando suas experiências e vivências, mas essas experiências e vivências são diferentes para cada lugar, e por isso temos que entendê-las em seu contexto sociocultural (Cohn, 2005:26).

Antes, porém, de contextualizar a vida dessas crianças pesquisadas e a sua relação com a família, seguem dois questionamentos feitos a algumas mães, cujas respostas ajudarão a compreender, mais à frente, a rotina dos filhos.

Entrevistadora: Pra você, o que é ser criança?

Mãe do Gabriel[17] (06) e da Fernanda (09):
Ser criança é ir na escola, é brincar, ter responsabilidades de criança (tirar nota, estudar), mas não tem que ter preocupação com o dinheiro, pagar contas. [18]

Mãe da Isa (10):
Crianças têm que brincar, sonhar, não ter responsabilidade.[19]

Entrevistadora: Mudou alguma coisa da sua infância para a dos seus filhos? O que mudou?

Mãe da Isa (10):
Ah, mudou bastante coisa. Eu brincava muito na rua, hoje eu não posso deixar. Eu voltava sozinha da escola, eu não deixo. Questão de segurança, violência. Se a gente não morasse em um prédio que tem área para brincar, elas ficariam confinadas dentro de casa.

Mãe da Aline (10):
Vive sempre dentro de casa, não pode sair para rua. Eu tinha sempre uma turminha, vivia andando de bicicleta [...], hoje as crianças não têm oportunidade nenhuma de brincar [...]. Essa coisa de time, grupo eles não têm. A vida social se restringe à família, mais no final de semana (porque a gente já chega tarde durante a semana), e na escola.[20]

Para essas mães, a violência e a urbanização das cidades tiveram grande impacto na forma de seus filhos viverem a infância. Invariavelmente, quando se perguntou sobre as memórias de infância dessas mães, sempre apareceram, nas citações, as brincadeiras na rua, a liberdade para brincar o dia inteiro, o viver cercado de amigos. São coisas que hoje elas não podem proporcionar inteiramente a seus filhos, muito em função da falta de segurança.

Esses valores sobre o que é ser criança e como as mães viveram sua infância vão direcionar a vida das famílias, influenciando decisões que abrangem desde a "espacialidade familiar" (Lopes, Borelli e Resende, 2002:141), como a escolha da moradia – casa ou apartamento -, até a opção feita pela mãe de continuar trabalhando fora ou não, e ainda a rotina das crianças.

As mães de Gabriel (06) e Fernanda (09) e da Aline (10) mudaram de apartamento para casa, após o nascimento dos filhos, para eles terem espaço para brincar. Já a mãe da Isa

[17] Foram adotados nomes aleatórios para preservar a identidade das crianças.
[18] Entrevista realizada com a mãe do Gabriel e da Fernanda no dia 06/06/2010.
[19] Entrevista realizada com a mãe da Isa no dia 23/06/2010.
[20] Entrevista realizada com a mãe da Aline no dia 15/06/2010.

(10) preferiu morar em prédio com área de lazer para que as crianças tivessem espaço e amigos para brincar.

Como mulheres contemporâneas que estão no mercado de trabalho, conforme evidenciado anteriormente (IBGE, 2009; *Viacom Networks Brasil*, 2008), essas mulheres-mães também buscam formas alternativas para conseguirem equilibrar a vida profissional com a responsabilidade de criar os filhos.

A mãe do Gabriel (06) e da Fernanda (09), advogada, assim como o marido, mudou o escritório deles para o quintal de casa. Foi a opção que encontrou para conseguir coordenar as responsabilidades doméstica, materna e profissional. Já a mãe da Isa (10) perdeu o emprego após o nascimento da filha e preferiu se dedicar à criação das filhas. Segundo ela, isso permitiu participar mais da vida das filhas e oferecer mais atividades para as crianças, já que se tornou "mãetorista". A mãe da Aline (10) conta com o horário mais regrado do marido para cuidar das crianças após o horário da "ajudante do lar".

Outra ajuda importante com que essas mulheres contam na criação dos filhos é a presença dos maridos. A pesquisa da *Viacom Networks Brasil* (2008), citada anteriormente, que apontou a crescente participação da figura paterna na criação dos filhos, é ratificada pelas entrevistas realizadas, nas quais se percebeu o reconhecimento das mulheres em relação à proximidade de seus parceiros nesse desafio de educar os filhos, conforme comprovam os trechos abaixo:

> Mãe da Aline (10):
> Como ele (o pai) tem horário mais regrado, ele é a figura mais confiável. Reveza dentista, médico. Dar banho nas crianças ele gosta, ele prefere.

> Mãe da Isa (10):
> A lição de casa é por conta dele. Antes ficava muito distante do que estava acontecendo, assim fica sabendo e participa mais.

A participação do pai na criação dos filhos é citada em diferentes momentos da entrevista, e ocorre em diversas atividades, desde as mais rotineiras, como dar banho, levar a médicos e dentistas, ou as relacionadas à educação formal, com a ajuda na lição de casa, até as mais prazerosas, nos momentos de lazer, educando por meio da interação e explicação dos conteúdos ao assistir à televisão ou a filmes no cinema com as crianças.

> Mãe do Gabriel (06) e da Fernanda (09):
> O tal do Ned, Manual de sobrevivência do Ned, o pai senta para assistir com ele (Gabriel), [...] Júlio (o pai) explica tudo o que passou, por que aquilo está acontecendo, o que está

> por trás. A mesma coisa quando vai ao cinema. Por exemplo, A Dama e o Vagabundo, o que que tem ali, tem ali o valor da família. Entendeu? Então o Júlio explica essa outra parte que ninguém explica, mas, no fundo, todo mundo quer ter uma família, porque tem A Dama e o Vagabundo 2, onde um dos filhos some...

A família, segundo Orozco Gómez (2005), desempenha um importante papel como "mediador institucional" na apropriação do conteúdo televisivo, especialmente para o público infantil, uma vez que é dentro do lar que, normalmente, se inicia a interação direta com a tela e transcorre o processo de recepção. Dentro da família se dá a "negociação" entre o telespectador e a tela e entre os diferentes membros da família em relação à TV.

Resende (2006) também ressalta a importância da mediação dos pais em relação ao nível geral de informação e ao tipo de uso que a criança faz dos veículos aos quais tem acesso.

Como resultado da pesquisa[21], Resende pôde verificar, entre as crianças com as quais a família procurava comentar e discutir os conteúdos midiáticos ao longo dos programas televisivos, uma capacidade superior de comunicar informações de modo relativamente organizado e coerente e de adquirir um conhecimento mais consistente, conforme destaca:

> Paulo apresentara, em uma aula, várias informações sobre a 2ª Guerra Mundial. Na entrevista, apurou-se que o garoto tinha acesso, em casa, a fontes de informação sobre esse tema, como programas do Discovery Channel e enciclopédias virtuais; mas constatou-se, também, que somente a partir da intervenção do pai, que assistiu junto com o filho aos programas e comentou sobre a Guerra, é que Paulo começou a demonstrar maior envolvimento com o assunto e a buscar ativamente informações sobre ele. Assistindo com o menino aos programas de TV, o pai de Paulo ajudou-o a selecioná-los, como objetos de interesse, dentre tantos outros, acrescentou informações, auxiliou a entender os programas, a contextualizá-los... Enfim, ajudou a criança a apropriar-se da mensagem informativa dos programas e a utilizá-la em seu processo pessoal de construção de conhecimentos (Resende, 2006:177-178).

Resende (2006:178) ressalta ainda que não é suficiente prover as crianças do acesso ao computador, internet, TV paga, jornais e revistas sem a interação com o adulto, pois, sozinhas, nem todas as crianças pesquisadas conseguiram utilizar, de forma significativa, o potencial informativo desses veículos, no sentido de obterem informações que pudessem propiciar a construção de conhecimento. Sem desconsiderar a questão da desigualdade em relação ao acesso a esses tipos de bens pelas crianças brasileiras, o que se pretende, nesta

[21] Pesquisa realizada em 1999, em duas escolas particulares de Belo Horizonte com crianças estudantes da 3ª série (média de idade – 9 anos). Foram entrevistados, ao todo, 69 alunos.

investigação, é chamar a atenção para o fato de que, mesmo dentro das famílias pesquisadas – de capital cultural mais elevado -, a participação do adulto é necessária.

A família atua, ainda, no enquadramento dos hábitos televisivos e no tipo de comunicação familiar, inscrevendo a apropriação da programação e dos canais por parte do telespectador. A mãe do Gabriel (06) e da Fernanda (09) confirma essa situação típica no seguinte depoimento: "só televisão paga, os outros a gente não deixa; de vez em quando eles catam algum canal aberto, mas a gente não deixa".

Segundo Orozco Gómez (2005), "a cosmovisão familiar constitui um conjunto de tradições, valores, informação e atitudes, que tratam de infundir em todos os membros da família, para manter a coesão do grupo e garantir sua reprodução".

No entanto, para que haja a transmissão da herança cultural da família é preciso que os adultos tenham certas disposições culturais a serem transmitidas, além de tempo e oportunidades de exercer um efeito socializador sistemático, regular e duradouro sobre as crianças. É esse efeito que se observa nos casos supracitados dos pais de Gabriel e Fernanda, em que o pai procura mediar a interação dos filhos com o Manual do Ned e com A Dama e o Vagabundo, e do Paulo, no trecho da pesquisa da Resende apresentado, e que também pode ser observado no diálogo abaixo com Eric sobre o seu envolvimento com a arte, mais especificamente com a pintura em tela, que é incentivado pelo avô e pelo pai:

> Eric[22]: Eu vou tentar recriar uma obra de Van Gogh, o Grito[23] [...] com meu pai.
>
> Pesquisadora: Como você ficou conhecendo o Van Gogh?
>
> Eric: Desde que eu era pequeno, eu conversava com meu avô, aí eu descobri um livro, aí perguntei quem era e meu pai falou que era um pintor. Aí procurei, quando fiz 7 anos, na internet e achei. Aí achei essa pintura bonita [...] e agora quero recriar.
>
> Pesquisadora: Alguém da sua família pinta?
>
> Eric: Meu avô e meu pai
>
> Pesquisadora: Ah, eles pintam?

---

[22] Entrevista realizada com o Eric no dia 23/06/2010.
[23] A obra O Grito é de Edvard Munch e não de Van Gogh. Para maiores informações acessar: http://www.noruega.org.br/About_Norway/culture/Artistas-Noruegueses-de-renome/O-pintor-Edvard-Munch/ . Acesso em 08/01/2011.

Eric: É... não são profissionais, meu avô é advogado e meu pai administrador de empresas [...]

Pesquisadora: Aí você tá seguindo o caminho deles?

Eric: Tô tentando!

O gosto do Eric pela pintura evidencia a presença de uma "matriz cultural" (Martín-Barbero, 2008) - o *habitus* (Bourdieu, 2007) familiar -, que vem sendo transferida, pelo menos, através das duas últimas gerações: avô-pai-filho.

O gosto do Eric "não é visto como simples subjetividade, mas sim como "objetividade interiorizada"; ele pressupõe certos "esquemas generativos" que orientam e determinam a escolha estética" (Bourdieu, 2003:17) do Eric, assegurando, dessa forma, a perpetuação do gosto pela arte na família.

Para Bourdieu (2003:83), "o gosto, propensão e aptidão à apropriação (material e/ou simbólica) de uma determinada categoria de objetos ou práticas classificadas e classificadoras, é a fórmula generativa que está no princípio do estilo de vida[24]".

Através do diálogo com as mães, foi possível verificar também como a criança aprende a se comportar como consumidora, ou seja, como as mães procuram desenvolver nos filhos, uma vez que eles já foram iniciados como consumidores, o processo de "socialização do consumidor" (McNeal, 2000).

Mediante esse processo de socialização das crianças como consumidoras pôde-se perceber que a negociação está na base da relação entre os membros da família, permeando desde a escolha de atividades culturais até a compra de bens materiais que reforcem o "estilo de vida" (Bourdieu, 2003). Nessa relação de negociação entre pais e filhos, mesmo a criança desempenhando o papel de consumidora primária, comprando produtos para ela mesma, há algumas situações em que os pais exercem a autoridade, restringindo a escolha, e outras, em que a criança tem maior autonomia no processo de compra. No entanto vale ressaltar que, nessas famílias, as crianças têm um espaço de autonomia, mesmo que limitado.

[24] Por estilo de vida compreende-se "um conjunto unitário de preferências distintivas que exprimem, na lógica específica de cada um dos subespaços simbólicos, [...], a mesma intenção expressiva" (Bourdieu, 2003:83), um princípio da unidade de estilo. Para maiores informações, vide Bourdieu, 2003.

Em geral, as situações em que os pais exercem maior autoridade estão relacionadas à compra de produtos que, de certa forma, contrariam o tipo de infância que eles querem oferecer aos filhos e os valores que querem transmitir à criança. Um exemplo dessa restrição dos pais é o caso da Aline (10), que quis comprar sandálias com salto alto: “Ela adora sandália de salto. A gente não deixa ela usar, mas ela adora, bem peruinha, sabe?”. Neste caso, os pais da Aline (10) julgam ser inapropriado, para a idade da filha, o uso de sandálias com salto alto. Há também situações em que os pais tentam “segurar”os ímpetos de consumo dos filhos, provocados apenas pela vontade de possuir aquilo que os amigos têm, como no caso citado pela mãe do Gabriel (06) e da Fernanda (09): “As crianças pediram uma mochila da Kipling por causa dos amigos da escola. Todo mundo que viaja traz, mas, no shopping, custa R$400,00. Não vou comprar, [...] só porque tem um macaquinho”. O Gabriel (06), já ciente da posição do pai, explica o interesse dele pela mochila da kipling da seguinte forma: “Eu queria uma da kipling, mas meu pai não quer deixar [...]. A Júlia e a Ariana, da minha classe, também têm, [...] porque a mochila tem um porta lápis aqui (apontando), é muito boa!”

Essas crianças demonstraram ter maior autonomia no processo de compra, prioritariamente, em três situações: aquela voltada à educação, aquela em que a criança tem um valor estipulado para gasto e aquela em que a compra é negociada.

Sem dúvida, a situação em que as crianças entrevistadas têm maior autonomia para comprar refere-se à escolha de livros, gibis e revistas. A leitura aparece como prática incentivada pelos pais. Essa prática pode ser constatada ao longo das conversas com as mães, conforme comprovam os trechos das entrevistas com a mãe da Aline (10) e com a do Gabriel (06) respectivamente: “[...] leitura a gente incentiva, então o quanto ela quiser comprar eu compro, porque ela lê”; “a gente leva na livraria Cultura e deixa comprar o que quiser, geralmente no domingo à tarde. O pai leva. O Júlio senta com ele, o Gabriel lê e o Júlio vai corrigindo a leitura, ouvindo as estórias”.

O interesse pela leitura também pode ser verificado nas atividades com as crianças ao contarem as histórias dos livros e gibis. A Aline (10) narrou detalhadamente algumas histórias da revista da turma da Mônica jovem e do livro *Querido diário otário.* Sobre o livro, a Aline concluiu: “moral da história é que nunca é o que ela (Jamie) pensa”. Gabriel (06) contou a história do livro da turma da Mônica: “eu li, é assim ó: o pai e a mãe da Rosinha [...]”.

A segunda situação identificada como aquela em que a criança tem autonomia para escolher o que comprar, mas que passa pelo filtro dos pais, é aquela em que a criança possui um valor a ser gasto. Diante desse valor a ser gasto, foi possível observar dois tipos de comportamento da criança: ou ela junta o dinheiro, ao longo de um tempo, para conseguir algo maior ou melhor, ou ela gasta tudo na hora.

São diferentes as situações em que a criança junta seu dinheiro para conseguir algo maior. No caso de Isa e Laís[25], elas têm a semanada (dinheiro que recebem semanalmente dos pais). Assim explica a Isa (10): "tô economizando pra trocar o meu celular, vai demorar um pouco". A Isa recebe R$8,00 semanalmente. A Laís (07) recebe a semanada de R$7,00 para gastar na escola, mas diz que só gasta R$4,00 e junta o restante; ela tinha juntado R$24,00 para comprar o último DVD do Harry Potter e a mãe completou. No caso do Eric (09), o pai leva-o ao shopping todo mês para comprar dragão, mas, quando ele quer um maior, é preciso "juntar" o dinheiro, valor que fica aos cuidados do pai como "crédito": "eu compro um dragão pequeno todo mês ou espero dois meses para comprar um maior; teve uma vez que esperei três meses para comprar um dragão que vinha com castelo!"

As situações em que a criança gasta tudo o que tem de uma só vez costumam acontecer quando a mãe diz para a criança comprar o que quiser até determinado valor. Geralmente esses momentos acontecem dentro do supermercado, ou de lojas de cosméticos e de bijouterias, ou banca de jornal (para comprar figurinhas), enfim, locais em que se encontram itens menores que permitem à criança comprar várias coisas. É possível exemplificar esse comportamento com a fala da mãe da Aline (10) sobre quando vão às lojas da rua *25 de Março*: "Eu digo pra ela que tem R$20,00 para gastar com bijouteria, aí ela escolhe; tem óculos rosa que parece abelha, ela se acaba, não sabe para onde ela olha". Embora a mãe não se identifique com os objetos escolhidos pela Aline, como o enorme óculos rosa, ela aceita a compra da filha.

Por último, a outra situação em que a criança apresenta certa autonomia de compra é aquela em que ocorre a negociação, uma vez que os pais e os filhos fazem "acordos" para que ambos fiquem satisfeitos. Quando Aline (10) e sua mãe vão ao supermercado, a menina escolhe parte dos produtos para a merenda escolar, em geral guloseimas, e, para balancear o

[25] Entrevista realizada com a Laís no dia 28/06/2010.

lanche escolar, a mãe compra alimentos e bebidas com maior valor nutricional, como bebidas à base de soja, pãozinho e frutas.

Em relação ao processo de socialização da criança como consumidora, também puderam ser verificadas diferentes posturas dos pais na hora de escolher os lugares para irem com as crianças. Há, por exemplo, famílias que adotam, como um dos programas de final de semana, levar as crianças para passear em um *shopping*; outras, porém, acreditam que *shopping* não é lugar para crianças e só as levam a esse centro de compras para irem ao cinema ou à livraria situados dentro dele. Essas duas posições estão expressas nos seguintes relatos:

> Mãe da Aline; Ela adora ir ao shopping para olhar, para ir ao McDonald. Pra ela não importa o que tá comendo, ela gosta de tá ali, ela gosta de olhar
>
> Mãe do Gabriel e da Fernanda:As pessoas hoje vão muito ao shopping para ficar passeando, isso é coisa de adulto. A gente leva apenas para ir ao cinema e à livraria.

Essas posturas também permanecem quando o assunto é a ida ao supermercado: algumas famílias costumam levar seus filhos e outras não, por não considerarem lugar para criança.

Mesmo com certos cuidados dos pais para tentar prolongar a infância dos filhos, eles percebem a vontade de crescer das crianças:

> Mãe da Aline: Coisas além da idade eu seguro, coisas mais infantis eu deixo [...] Ela tá naquela fase que ela acha que não devia gostar de boneca, mas ela gosta.

Esta atitude que a mãe tem de tentar proibir certas ações consideradas não adequadas à idade da criança constitui uma forma de mediação institucional, tendo a família como referência nas orientações (Orozco Gómez, 2005).

E as crianças reforçaram essa vontade de crescer em diversas situações ao longo da entrevista, o que pode ser evidenciado pelas falas da Aline (10), em relação ao quarto todo cor-de-rosa: “quando eu era pequena eu gostava de rosa, agora eu gosto de roxo”, e do Gabriel (06), ao dizer que não usa mais fantasia de super-heróis: “isso era quando eu era pequeno”. O mesmo discurso aparece em relação a algumas brincadeiras; às vezes, o mesmo material permenece como base, que passa a ser utilizado para uma nova estória da brincadeira. Exemplo: a cama do Gabriel, na qual antes ele brincava de navio pirata (“era quando eu era pequeno”), agora serve para ele brincar de fazer cabana e acampamento com os

amigos. As falas citadas acima constituem exemplos de mediação de referência (Orozco Gómez, 2005).

Diferente do que se ouve normalmente, essas crianças buscam, como inspiração para crescer, os irmãos e amigos mais velhos e não artistas fabricados pela indústria cultural. Podem-se encontrar os ídolos em diversas situações e com todas as crianças. A Aline (10), segundo a mãe, tem uma amiga que é da mesma idade, mas que apresenta maior amadurecimento – "é mais vivida"- e é sua atual melhor amiga. A mãe contou uma situação em que todas apareceram "beeem pintadas", porém a Giu (a amiga) tinha os olhos delineados por traços bem firmes, demonstrando que já tinha prática em se maquiar, enquanto a Aline apareceu com os olhos borrados, em virtude da falta de prática, uma vez que seus pais não permitem o uso de maquiagem "mais pesada". No final, a mãe, ao questionar a maquiagem de Aline, ouviu como respota: "porque todo mundo na minha idade se pinta", ideia que foi reforçada pela amiga Giu. As músicas preferidas do Gabriel – *Baby*, de Justin Bieber, e *Sonho de uma noite de verão*, de Skank - foram "apresentadas" a ele pela irmã mais velha, de 12 anos. O Gilberto[26] (10) usava uma pulseira emborrachada chamada "pulseira do equilíbrio", última moda. Segundo ele, o primo de 16 anos e o pai, separado da mãe, também usavam e diziam que essa pulseira ajudava no equilíbrio, na autoconfiança para prática de esportes e no dia-a-dia. A Laís (07) queria cortar a franja do cabelo para ficar igual à melhor amiga e tem o meio-irmão (11) como modelo, pois, segundo ela, ele sabe tudo: fala inglês, sabe jogar bem futebol.

Algumas mães acreditam, inclusive, que os amigos exerçam maior influência nas escolhas feitas por seus filhos do que a própria propaganda, mas não negam que a televisão exerce certa influência, conforme a fala da mãe da Aline (10): "Ela é muito influenciável até pelas amiguinhas, [...] vem mais das amiguinhas do que da televisão, e se ela comprar algo por causa da tevê ela vai buscar aprovação das amiguinhas". A mãe da Isa (10), inclusive, chama atenção para certa desconfiança que as filhas têm das propagandas, em especial, as de brinquedos: "Depende da propaganda, tem algumas que incentivam a compra, agora elas sabem que nem sempre o brinquedo é tudo aquilo". No entanto as mães reconhecem o

[26] Entrevista realizada no dia 19/06/2010. O Gilberto foi uma das crianças que não atendiam aos requisitos desta pesquisa, por esse motivo a entrevista da qual participou não foi considerada para análise neste trabalho.

potencial educativo das propagandas e lembram especialmente aquelas relacionadas ao meio ambiente sobre economia de luz e água: "[...] mas tem propaganda interessante sobre meio ambiente; economizar água, elas ficam falando para eu economizar"(mãe da Isa). A maior influência da televisão sobre os filhos foi apontada pelas mães quando falavam dos filhos mais novos ou de crianças mais novas, em geral, de até uns cinco anos de idade. No próximo capítulo serão abordadas algumas situações sobre a relação dessas crianças com a televisão.

Para algumas mães, o acesso às informações e a abertura para o diálogo na família representam um fator diferenciado em relação à infância que tiveram, fator esse que viabiliza que as crianças questionem certas atitudes, o que, antes, era impensável, como relata a mãe do Gabriel (06) e da Fernanda (09):

> Ela mudou muito, né (referindo-se a infância), porque as crianças hoje têm muitas informações, coisas que a gente não tinha. Isso, por um lado, é bom, porque quando você tem um monte de informação fica mais fácil para decidir. Na minha época, não tinha nenhuma informação, então não tinha nem o que questionar, tinha que aceitar e pronto. Mas por outro lado, eles brincam muito menos do que eu brincava.

As falas acima exemplificam as múltiplas mediações institucionais (Orozco Gómez, 2005) – a família, a mídia, as redes de sociabilidade –, através das quais cada instituição luta para impor seus significados como os mais legítimos.

Por fim, ao comparar os dados macros apresentados no subitem 2.1 – sobre o modelo da família brasileira, com base na pesquisa *Viacom Neworks Brasil* (2008) e nos dados do IBGE (2009) –, com as famílias entrevistadas, é possível destacar os seguintes pontos:

- Das 09 famílias pesquisadas, 07 correspondiam ao modelo tradicional, o que representa 78% da amostra, enquanto, nos dados macros, esse modelo corresponde a 73%. As famílias do Gabriel e da Fernanda, do Teo, do Eric, da Aline, da Isa e do Bernardo foram consideradas pertencentes ao modelo de família tradicional, por estarem compostas pela figura do pai e da mãe, casados apenas uma vez, e dos filhos, frutos desse casamento.
- A família da Laís foi considerada pertencente ao modelo de família "meus, seus e nossos", denominação utilizada na pesquisa da *Viacom Networks* (2008), por haver em sua composição a presença de um meio-irmão, fruto do casamento anterior do pai.

- A família do Gilberto foi considerada pertencente ao modelo monoparental, visto que, nela, há apenas a presença de um dos responsáveis, neste caso, a mãe; ou seja, esse modelo familiar é definido pela separação/divórcio dos pais.
- Nas composições familiares descritas acima, a proporção de famílias consideradas "meus, seus e nossos" e famílias monoparentais foi a mesma, ou seja, uma para uma, o que significa uma diferença em relação aos dados macros. Nestes, o modelo familiar monoparental (19%) representa um pouco mais que o dobro do modelo "meus, seus e nossos" (8%).
- Dentre todas as famílas entrevistadas, apenas as mães do Eric, da Isa e do Bernardo não trabalhavam fora. Isso significa que, nas famílias entrevistadas, foi encontrada uma maior concentração de mulheres que trabalhavam fora (67%) ao contrário do que indicam os dados macros (43%).
- Outro ponto que diverge dos dados macros é o número de filhos nessas famílias pesquisadas. Enquanto a média Brasil, segundo o IBGE (2009), é de 1,1 filho por domicílio, a média de filhos nas famílias entrevistadas foi de 2,4, a mesma média de filhos por residência apontada pelo IBGE, em 1999, no Brasil.

Em síntese, pode-se concluir que as famílias entrevistadas apresentam as seguintes diferenças em relação aos dados macros (IBGE, 2009 e *Viacom Networks* Brasil, 2008): maior concentração em um modelo familiar tradicional; modelo "meus, seus e nossos" sobrerrepresentado em contrapartida do modelo monoparental sub-representado; maior número de mulheres trabalhando fora; número de filhos por domicílios acima da média Brasil.

Abaixo é apresentado um quadro-resumo das famílias que sintetiza os pontos abordados acima:

Tabela 2 – Contexto familiar das crianças entrevistadas

Nome da criança (1)	Idade	Idade dos irmãos	Tipo de família (2)	Profissão da mãe	Bairro	Tipo de moradia
Gabriel	6	9 e 11	Tradicional	Advogada	Pinheiros	Casa
Teo	7	3	Tradicional	Promotora de Justiça	Vila Olímpia	Apartamento
Lais	7	4 e 11	Meus, seus e nossos	Publicitária	Alto de Pinheiros	Casa
Eric	9	3	Tradicional	Dona de casa	Raposo Tavares	Apartamento
Fernanda	9	6 e 11	Tradicional	Advogada	Pinheiros	Casa
Aline	10	4	Tradicional	Administradora	Jabaquara	Casa
Isadora	10	11	Tradicional	Dona de casa	Raposo Tavares	Apartamento
Bernardo (3)	10	6 meses (gêmeos) e 7	Tradicional	Dona de casa	Raposo Tavares	Apartamento
Gilberto (4)	10	0	Monoparental	Administradora	Pompeia	Apartamento

(1) Foram adotados nomes aleatórios para preservar a identidade das crianças
(2) Tipos de família:
- Tradicional: casados com filhos do relacionamento atual;
- Monoparental: solteiros ou separados
- Meus,seus,nossos: casados com filhos de relacionamentos anteriores (podendo ou não ter filhos do relacionamento atual)
(3) e (4) Não serão considerados na análise

Fonte: Pesquisa de campo

2.2 A casa: espaços e lugares

Além de observar a dinâmica das crianças em suas famílias, fazer a leitura de alguns cômodos da casa, considerando-a como lugar e como espaço, à luz do conceito de Certeau (1994), foi mais uma peça-chave para a compreensão da dinâmica e dos valores familiares em que a criança está inserida. O objetivo desta etapa é compor, junto com as informações anteriores, o cenário que envolve cada criança, e a leitura da casa é mais um item necessário para essa composição. No entanto não se busca detalhar e nem compreender o significado de cada um dos objetos nos cômodos observados, pois, como informam Douglas e Isherwood (2006:33), sobre o relato de três aposentos, "tentar decifrar o significado de cada um dos objetos [...] teria sido uma bobagem. O significado de cada um está em sua relação com o todo".

Certeau (1994) faz a seguinte distinção entre lugares e espaços: um lugar é uma configuração instantânea de posições, indica uma estabilidade; já o espaço é animado pelo

conjunto de movimentos que aí se desdobram, “o espaço é um lugar praticado” (1994:202). Lopes, Borelli e Resende (2002:141) ressaltam a importância de analisar a cultura espacial da família, pois, através dela, é possível entender, além dos espaços domésticos pensados para a criança, também os espaços transformados pelas crianças para as suas atividades culturais. A casa dos entrevistados, portanto, será descrita como lugar e como espaço de relações, de movimento, de vida. Como não foi possível conversar com todas as mães, e esse nem era o objetivo principal, também não foi possível observar todas as casas da mesma forma; o acesso, em algumas situações, ficou mais restrito aos ambientes das entrevistas.

- Gabriel (06) e Fernanda (09) – irmãos (a mãe também foi entrevistada)

Moram em uma casa em Perdizes, bem ampla, com três andares: no primeiro fica a garagem, o segundo é a área social e no terceiro ficam os quartos. Os pais decidiram se mudar para uma casa para que as crianças tivessem mais espaço para brincar.

Cada criança tem seu quarto. De cada quarto consta apenas cama, armário com roupas e alguns brinquedos. Não há televisão e nem computador. O quarto, de certa forma simples em termos de entretenimento para as crianças, foi planejado pelos pais para evitar que cada um “se isolasse” em seus quartos.

O quarto da Fernanda tem alguns quadros pendurados na parede da Hannah Montana e do Jonas Brothers colados na parede e algumas bonecas enfeitando-o. Já, no quarto do Gabriel, chama atenção a cama, que tem um escorregador com um espaço embaixo dele, onde ele brincava de cabana “quando era pequeno” (Gabriel).

O coração da casa, para as crianças, está na sala supostamente de televisão. Além da televisão, DVD e videogame Wii, nela também estão os brinquedos, o videogame portátil, os livros e revistas, e os animais que ficam em gaiolinhas. No momento da entrevista havia um ramister, que era da Fernanda, mas, em outros momentos, segundo as crianças e a mãe, já tiveram pintinhos também. Na sala há também uma porta de grade que dá acesso ao quintal, então, o cachorro da raça bernese[27], chamado Tohr, também interage nesse espaço, principalmente quando há algum estranho conversando com as crianças, neste caso, a entrevistadora, Segundo as crianças, “ele (o cachorro) fica com ciúmes!”.

Sofá de couro preto, piso de tábua corrida de madeira, estante da sala de cimento,

[27] Para maiores detalhes sobre a raça bernese acessar <http://www.bernese.com.br/news235.shtml>. Acesso dia 13/01/2011.

pintada de salmão, com um bom espaço entre as prateleiras, conforme a imagem 1. Tudo pensado para que as crianças brinquem à vontade nesse espaço: sofá de couro preto é fácil de limpar; tábua corrida de madeira, além de ser fácil de limpar, não passa friagem; estante de cimento com espaços entre as prateleiras permite que as crianças "subam" na estante quando querem pegar alguma coisa que não esteja na altura delas. Uma única televisão faz com que as crianças tenham que negociar o que cada uma quer assistir. E a negociação precisa ser realmente boa, já que eles têm os dias repletos de atividades extras. Além disso, como o Gabriel e a Fernanda ainda têm uma irmã, ou seja, são três crianças, não raro acontece de uma estar assistindo à televisão e as outras duas brincando ou conversando. Dá para imaginar a altura do som da televisão?!

Há muitos livros e revistas na estante, cujos títulos variam e podem ser encontradas as histórias da Disney - As princesas, A bela e a fera -, a turma da Mônica e a turma da Mônica Jovem, muitos livros sobre vida animal – dragão, cobra, cachorro. Toda essa variedade de estímulos – quantidade de crianças e objetos -, na sala de televisão, interfere nos modos como essas crianças assistem à televisão, ou seja, na mediação situacional.

Aliás, animais é uma paixão dessa turminha. Além do ramister e do cachorro bernese, eles têm outro cachorro, da raça poodle, um gato siamês, um cágado, um coelho e um aquário com peixes.

Assim que se entra na casa, o primeiro cômodo é a sala de estar, dividida em dois ambientes, o primeiro com sofás e o segundo com um bar e o piano. Em seguida há um *hall* que dá acesso à "sala das crianças" e à sala de jantar, onde fazem as refeições. Por fim, a cozinha. Por falar em refeições, há o hábito de almoçarem e jantarem todos juntos à mesa. É nesse espaço também que as crianças fazem a lição escolar – longe da televisão.

A cozinha dá acesso ao quintal e, no final, fica o escritório onde os pais trabalham diariamente. É lá que fica o computador que as crianças utilizam, ou seja, os períodos de uso são bem restritos ao horário não comercial e sob a vigilância dos pais. Talvez, por isso, o computador não tenha aparecido tão fortemente no diálogo com essas crianças.

Imagem 1 – Fotos da casa do Gabriel e da Fernanda

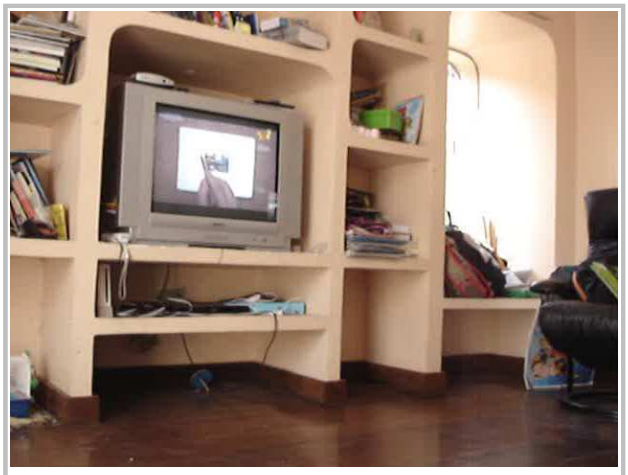


Foto 1 – sala de televisão - Casa do Gabriel e da Fernanda

Fonte: Pesquisa de campo

- Teo (07): (a mãe não foi entrevistada)

Teo mora em um apartamento de quatro quartos, na Vila Olímpia. Nele moram os pais, Teo, a irmã (03) e a babá. O apartamento parece ser bem novo, com muitos objetos decorativos, plantas ornamentais e muitos vidros. Os sinais de que há crianças em casa aparecem apenas no quarto delas e na varanda, onde se encontra uma cama elástica.

O quarto reflete toda paixão pelo futebol que o Teo sente. O tapete simula um campo de futebol, inclusive com as marcações. Na parede, há chuteiras penduradas e três quadros com camisas oficiais: da seleção brasileira, do time de Barcelona e do Palmeiras. Em uma das estantes, há sete bolas de futebol oficiais expostas como troféu (em cima de um suporte), conforme a foto 1, da imagem 2; em outra, encontram-se uma coleção de minijogadores da seleção brasileira e livros - todos sobre esporte, em especial sobre o futebol: Mini Larousse do esporte, Alguém viu a bola?, História do Palmeiras futebol clube. Em cima da cama, duas almofadas em formato e estampa de bola de futebol e no meio delas uma almofada com a letra T.

É na sala de televisão que se pode observar a verdadeira passagem de um lugar para um espaço. Foi nesse ambiente que a maior parte da entrevista aconteceu. A sala de televisão não tem nenhum elemento que sinalize a presença de uma criança, a não ser pela existência de câmeras instaladas no teto. Sofás de couro bege com algumas almofadas, televisão de 42 polegadas ou até maior (não foi possível precisar o tamanho), *home theather*, conforme a foto 2, da imagem 2, dois vasos de planta, cada um em uma extremidade da sala. Essa sala, ao

longo da entrevista, virou um verdadeiro estádio de futebol, chamado de “Parque das Câmeras”. Com direito a câmeras da rede Globo, os sofás viraram arquibancadas com público dos times da casa e do concorrente, a planta virou um espaço para pendurar a placa com a vitória do Teo sobre a entrevistadora (10 x 6) e a porta virou o travessão do gol, onde o Teo e a entrevistadora jogaram a bola (pênalti).

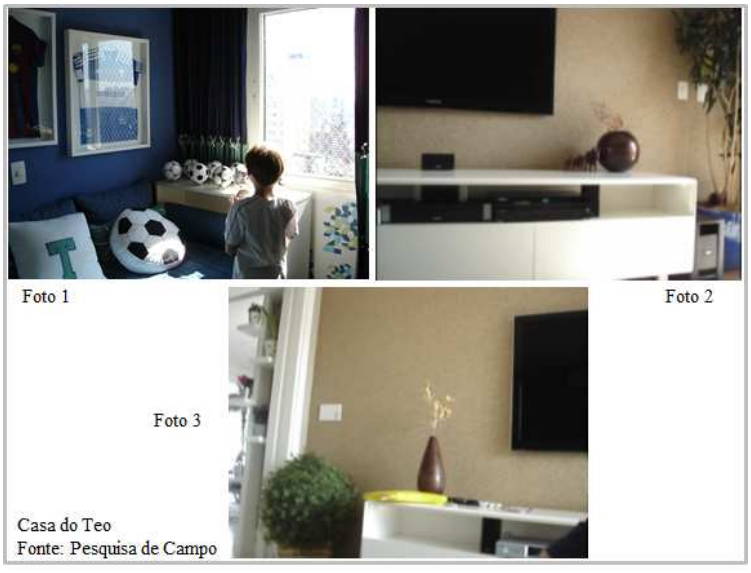
Embora a casa seja extremamente organizada, com muitos objetos de vidro e porcelana, a babá não demonstrou nenhuma preocupação com a possibilidade de a bola quebrar alguma coisa; inclusive contou que ela também costuma brincar de futebol, ali, com o menino.

Mesmo com boa condição financeira, a comida preferida do Teo é macarrão com salsicha. No dia da entrevista, Teo almoçou com a babá e a entrevistadora em uma mesa próxima à cozinha, assistindo ao Globo Esporte. Terminado o programa, ele mesmo desligou a televisão.

Nos poucos contatos da entrevistadora com a mãe, ela demonstrou muita preocupação com a questão da violência e perguntou bastante sobre a pesquisa e sobre o que ia ser divulgado. Talvez, por essa preocupação, o filho faça as atividades extras (inglês e futebol) em casa, com professores particulares.

A família viaja bastante, inclusive estava, na época das entrevistas, com viagem marcada para África do Sul, a fim de acompanhar um jogo da Copa do Mundo. Elementos das viagens vão aparecer nas histórias e desenhos do Teo, no terceiro capítulo.

Imagem 2 – Fotos da casa do Teo



- Laís (07): (a mãe não foi entrevistada)

A Laís mora em uma casa no Alto de Pinheiros, próximo ao parque Vila Lobos, com os pais e a irmã (04). A casa é bem espaçosa e tem um estilo mais moderno; praticamente não há paredes entre os ambientes sociais: espaço de televisão (bem pequeno), como mostra a foto 1, da imagem 3, com vários DVDs das crianças – Os monstros, Hannah Montana, Os incríveis, Bela adormecida, *Toy Story* 3, toda coleção do *Harry Potter*, entre outros -; sala de estar bem ampla, com vários sofás e lareira, conforme a foto 2, da imagem 3; sala de jantar. Mesmo nesse ambiente tão organizado, parece não haver proibição para as brincadeiras, inclusive para jogar bola na sala de estar. No final da entrevista, as crianças, já empolgadas com o jogo do Brasil na Copa, que aconteceria na parte da tarde, convidaram a entrevistadora para brincar de futebol na sala e o gol seria debaixo de um dos sofás. Durante o jogo, foi possível observar como as crianças são capazes de criar possibilidades outras para os móveis e para a sala de estar, as quais fogem da racionalidade projetada pelos decoradores.

Esses espaços sociais são separados do quintal por uma enorme porta de vidro. O quintal tem uma parte gramada, uma piscina e churrasqueira. Lá também fica a cachorra, chamada Preta. Nesse espaço as crianças inventam várias brincadeiras e adaptam os objetos; por exemplo, a cadeira de sol da piscina vira o gol. No segundo andar, há um quarto todo cor de rosa que a Laís divide com a irmã, conforme foto 3, da imagem 3, e um cômodo chamado brinquedoteca, como mostra a foto 4, da imagem 3. Na brinquedoteca há uma televisão pequena e um DVD, além de um armário cheio de brinquedos; em cima da cama ficam bichinhos de pelúcia. Durante o tempo em que estão em casa, as duas irmãs brincam muito dentro e fora de casa.

A Laís é muito interessada em tecnologia; mencionou várias vezes os joguinhos que existem no celular da mãe e no do pai, ensinou a entrevistadora a jogar o Club Penguin no videogame portátil e citou várias diferenças entre o Club Penguin do videogame portátil e o do outro com acesso pela internet.

Imagem 3 – Fotos da casa da Laís

Casa da Laís
Fonte: Pesquisa de Campo

- Eric (09): (a mãe não foi entrevistada)

O Eric mora em um apartamento de aproximadamente 70 m^2, no Jardim Ester, Raposo Tavares, com os pais e a irmã (03), com quem divide o quarto. A entrevista aconteceu na mesa da sala e a entrevistadora não teve acesso ao quarto do Eric. Algumas descrições foram feitas com base nas fotos que o Eric tirou. No seu quarto há um computador, coleção de dragões e muitos livros, alguns, inclusive, em inglês, conforme mostra a foto 1, da imagem 3. Os móveis da sala são dispostos para dividi-la em dois ambientes: sala de televisão e sala de jantar. A entrevista aconteceu na mesa de jantar – uma mesa redonda de vidro – enfeitada com um vaso decorativo roxo e com um relógio digital, conforme a foto 2, da imagem 3. Ao lado

da mesa de jantar, há um aparador com um porta-retratos exibindo foto das crianças e um aquário. O Eric é um garoto mais introspectivo, estudioso e, diversas vezes, comentou que tinha poucos amigos. Quase não desce para brincar no pátio, porque não gosta das mesmas coisas que os meninos do prédio. O gosto pela pintura e pela arte em geral é incentivado pelo pai e pelo avô. O pai é o grande companheiro do Eric; vai com ele ao cinema, ensina o filho a jogar videogame, já jogaram tênis juntos e transmitiu ao menino o hábito de colecionar coisas – o pai coleciona avião e Eric coleciona carrinhos, submarinos e dragões.

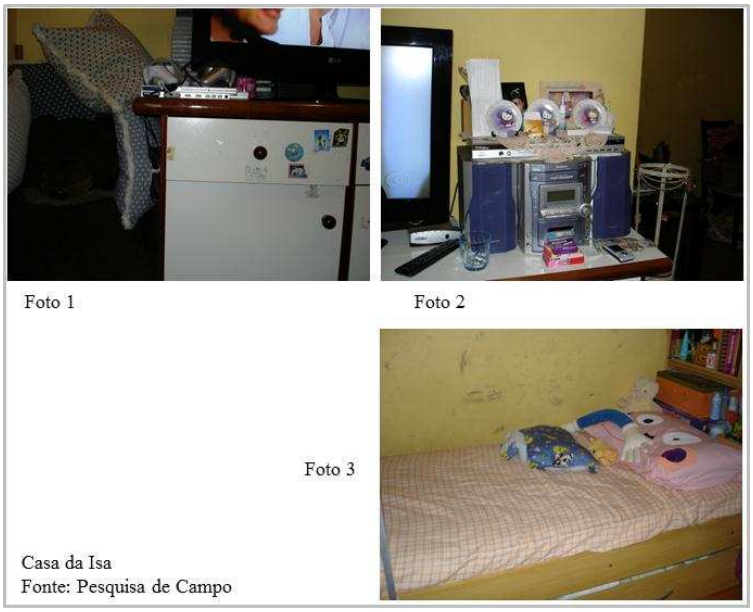
Imagem 3 – Fotos da casa do Eric

- Isa (10): (a mãe também foi entrevistada)

A Isa mora no mesmo prédio em que o Eric. No apartamento de 70m^2 moram os pais, a Isa, a irmã (11) e o cachorrinho. Eles estão de mudança e havia várias caixas na sala no momento da entrevista, mas as marcas no atual apartamento mostram o quanto as crianças brincam em casa. A estante da sala tem várias figurinhas coladas, que podem ser vistas na foto 1, da imagem 4. Nela estão a televisão, o som, o videogame, várias porcelanas com desenhos da *Hello kit*, porta-retratos, como mostra a foto 2, da imagem 4. É interessante notar que, embora a estante da sala seja pequena e haja vários aparelhos sobre ela, a televisão apoiada nessa estante é de 40 polegadas. Em um dos sofás da sala há um urso de pelúcia

gigante. No quarto, que ela divide com a irmã, a parede próxima à cama está toda desenhada e apresenta historinhas com balão de fala, como se vê na foto 3, da imagem 4. Diferente do Eric, a Isa gosta muito de brincar no *playground*.

Imagem 4 – Fotos da casa da Isa



- Aline (10): (a mãe também foi entrevistada)

Mora em uma casa no Jabaquara com os pais e o irmão mais novo (04). O primeiro cômodo da casa, logo que se entra nela, é a sala de televisão, onde há uma televisão de aproximadamente 40 polegadas pendurada na parede e uma mesa logo abaixo com videogame cujo controle é um volante simulando o de um carro, conforme a foto 1, da imagem 5, além de vários carrinhos. Sofá de couro preto e poucos objetos de adulto enfeitam o ambiente. Na primeira observação, já é possível perceber que esse espaço é mais frequentado pelo irmão mais novo, uma vez que a preferência da Aline é ficar no computador, ler e, por fim, assistir à televisão. Logo depois, encontram-se a sala de jantar, uma escada para o segundo andar e a cozinha.

Os quartos ficam no segundo andar. O quarto da Aline é todo cor-de-rosa (atualmente Aline acha que a cor rosa é para criança, e prefere o roxo), repleto de bonecas Barbie expostas em prateleiras cor de rosa penduradas na parede, como mostra a foto 2, da imagem 5. Algumas dessas bonecas apresentam sinais de uso recente. A cama tem bichinhos de pelúcia em cima. Há um espelho cheio de desenhos de bonequinhas na lateral. O computador fica no

canto do quarto, e uma televisão pequena, de frente para cama. Há também o armário com roupas, que ela faz questão de mostrar, em um dos lados, e, com brinquedos em outra parte. É nesse espaço que a Aline parece passar a parte da manhã. Ela aparenta ser muito atenciosa com o irmão, mas não consegue brincar muito com ele, devido à diferença de idade de seis anos e, principalmente, por ele ser novinho e ainda não conseguir ficar parado por muito tempo.

A casa tem ainda um quintal pequeno e uma varanda, lugares que não parecem muito aproveitados pela Aline, até porque ela não costuma receber amigas em casa para brincar.

Imagem 5 – Fotos da casa da Aline

Foto 1 Foto 2

Casa da Aline
Fonte: Pesquisa de campo

Apesar do pouco tempo que essas crianças têm para ficar em casa, foi possível observar, durante as entrevistas, diversos brinquedos e objetos infantis, não só em seus quartos como também em outros espaços, principalmente, na sala de televisão. Pôde-se observar também como as crianças, em seu cotidiano, transformam e recriam os espaços. Parece haver uma unanimidade entre os pais no seguinte aspecto: já que, por diversos motivos, a criança fica parte do seu tempo confinada em casa, que seja da melhor forma para elas, dentro das possibilidades de cada família. No entanto, vale ressaltar que esse melhor oferecido às crianças é assim considerado através da perspectiva dos pais, que abrem algumas brechas para negociações com as crianças.

2.3 Organização da vida cotidiana das crianças

“Bom, a semana é bastante cheia de atividades”. Essa fala da mãe do Gabriel (06) e da Fernanda (09) resume bem a intensidade de compromissos que essas crianças têm ao longo da semana.

Essa situação é mais perceptível quando se examina a rotina dessas crianças. A seguir é apresentada, resumidamente, uma semana típica de cada criança entrevistada:

Tabela 3 – Rotina das crianças entrevistadas

		2a.feira	3a.feira	4a.feira	5a.feira	6a.feira
Gabriel - 6 anos	**manhã**	curso de inglês	escola de música (flauta e piano), escolinha de esportes	curso de inglês	escolinha de esportes	manhã livre
	tarde	escola	escola	escola	escola	escola
Teo - 7 anos	**manhã**	escola	escola	escola	escola	escola
	tarde	professora particular de inglês em casa	aula particular de futebol no pátio do prédio	professora particular de inglês em casa	aula particular de futebol no pátio do prédio	tarde livre
Lais - 7 anos	**manhã**	tarde livre	escolinha de natação	escolinha de esportes e aula de tênis	escolinha de natação	escolinha de esportes e aula de tênis
	tarde	escola	escola	escola	escola	escola
Fernanda - 9 anos	**manhã**	curso de inglês	escola de música (piano), aula de patinação	curso de inglês	aula de patinação	manhã livre
	tarde	escola	escola	escola	escola	escola
Eric - 9 anos	**manhã**	escola	escola	escola	escola	escola
	tarde	tarde livre	escola extra (português, matemática e inglês)	tarde livre	escola extra (português, matemática e inglês)	tarde livre
Isa - 10 anos	**manhã**	escola	escola	escola	escola	escola
	tarde	escola extra (português, matemática, inglês)	curso de inglês	tarde livre	curso de inglês	escola extra (português, matemática, inglês)
Aline - 10 anos	**manhã**	manhã livre	curso de inglês	manhã livre	curso de inglês	manhã livre
	tarde	escola	escola	escola	escola	escola

Com base nessa tabela, é possível identificar uma tensão que se estabelece entre o confinamento infantil e as possíveis brechas que as crianças encontram nessas práticas

cotidianas. O confinamento infantil está representado, na tabela 3, pelo lar e pelas instituições especializadas em educação e cultura nas quais essas crianças fazem as atividades; já as brechas que as crianças encontram nesse confinamento revelaram-se, durante as entrevistas, no contato que tiveram com a entrevistadora. Foram consideradas como brechas, em meio aos compromissos assumidos, o certo grau de autonomia das crianças para escolherem algumas das atividades em seu cotidiano e o caráter lúdico atribuído à maioria dessas atividades.

Com a semana cheia de atividades - escola, curso de inglês, escola de reforço escolar, escolas de música e de esportes –, o confinamento da infância, antes restrito ao lar e à escola, hoje, para essas crianças, tem sua rede ampliada em instituições especializadas na educação e na cultura.

Isso não quer dizer que essas atividades extracurriculares sejam encaradas, pelas crianças pesquisadas, apenas como obrigações. Um exemplo desse fato é a relação que a criança tem com as aulas de inglês, que, se, por um lado, é uma exigência da família, por outro, permitem que as crianças incorporem os aprendizados de inglês em suas práticas cotidianas ao se relacionarem com a música de cantores de língua inglesa e com artistas que elas acompanham nos seriados norte-americanos – como Justin Bieber, Hannah Montana, Jonas Brothers.

Segundo Perrotti (1990:93), o confinamento infantil é uma tendência em ascensão em todos os níveis da sociedade brasileira, dadas as mudanças decorrentes da modernização capitalista. Fatores como a entrada da mulher no mercado de trabalho, a urbanização das cidades com o aumento de tráfego viário e expansão imobiliária, a violência fizeram com que se reduzissem os espaços públicos antes utilizados para brincadeiras.

Esses fatores foram citados pelas mães como grandes responsáveis pela mudança no tipo de infância que hoje elas podem oferecer aos filhos. Para elas, a impossibilidade de deixar seus filhos brincarem livremente na rua – devido à violência e ao trânsito – causam impacto, principalmente, na experiência de convívio social com outras crianças e, consequentemente, no interesse por determinadas atividades lúdicas e na capacidade imaginativa para criar novas brincadeiras. Isso, porque, embora a criança participe de inúmeras atividades extras, esse lazer proporcionado por essas atividades está sempre sendo supervisionado ou organizado pelos adultos. Abaixo alguns trechos destacados da entrevista com a mãe da Aline (10):

> A vida social deles se limita à família, que é só de final de semana, porque durante a semana a gente fica junto só à noite, por uma hora; e na escola [...] é só na educação física,

> que é aquele grupo organizado. Não tem convívio nenhum. Eu tenho dó, mas que jeito, como você faz?
>
> Aline, anda de bicicleta mal, porque quando a gente vai levar ela para andar? [...] essas atividades físicas eles não têm oportunidade, talvez, por isso, ela não goste, não se encontre; não aprendeu a gostar. Agora, quando ela vai ao shopping, ela acha o máximo.

Além do tempo e do espaço restrito que as crianças têm para brincar, chama a atenção também o fato de que, mesmo em espaços especializados para receber crianças, como a escola, certas brincadeiras não são incentivadas; pelo contrário, algumas escolas até proíbem jogar bolas ou correr durante o intervalo escolar.

Quanto à violência urbana, entre os atos que mais causam o medo dos pais está o abuso sexual, que apareceu consistentemente citado nas entrevistas com as mães. Esse medo faz com que elas proibam as crianças de dormirem na casa de amigos e de andarem sozinhas na rua. Esse é um sentimento bem refletido na seguinte frase da mãe da Aline: “hoje em dia deixar uma criança de 10 anos, uma menina, andar sozinha na rua é pedir”.

Historicamente, o confinamento da infância conduziu à perda de autonomia da criança. Segundo Perrotti (1990:91-92),

> a permanência nas instituições de educação e cultura, afinadas com o espaço doméstico e com os valores dominantes, significará para a infância a observação obrigatória de regras e padrões que obedecem a uma lógica que não é necessariamente a de seus desejos e interesses próximos [...]. Em outras palavras, o espaço de resistência da infância ao modelo cultural burguês vai progressivamente diminuindo no mundo moderno.

Embora esse espaço de resistência das crianças tenha diminuído e a vida delas tenha ficado muito restrita às atividades supervisionadas por adultos, as crianças mantêm o desejo de estarem juntas e as brincadeiras que elas praticam nesses momentos escapam do modelo “pré-formatado” para a sua rotina. Segundo a mãe do Gabriel (06) e da Fernanda (09), se as crianças pudessem escolher o que fazer nos finais de semana, “eles chamariam um monte de amigos para brincar em casa; fariam sempre, mas dá trabalho”. A mãe da Aline (10) conta que, no aniversário de 9 anos, a Aline não quis fazer festa, porque segundo ela “festa é coisa de criança” e pediu para levar quatro amiguinhas para brincar em casa.

> Elas brincaram muuuito tempo, e brincadeiras assim: de repente fizeram festa do pijama, de repente fizeram festa à fantasia (com roupas da Aline de mil novecentos e bolinha), [...] concurso de dança [...]. Então essa dinâmica de brincar, eles têm; eles não têm oportunidade. Mas o tempo que junta, eu acho uma judiaçao ter pouco tempo para brincar, né? (mãe da Aline)

Apesar de a tabela 3 revelar, em uma primeira impressão, a presença muito marcante do confinamento, durante as entrevistas com as crianças foi possível perceber a existência de um espaço de autonomia das crianças, que se revela em suas atividades cotidianas, uma vez que, na base dessas famílias, está a negociação, como apresentado no subitem *A dinâmica das famílias pesquisadas* (2.1.1). No entanto, esse espaço de autonomia varia de uma família para outra, de acordo com seus valores, com a ideia dos pais sobre o que é ser criança e com as expectativas que têm a respeito do futuro dos filhos. Dentro da rotina atribulada das crianças, há atividades que admitem menor negociação – como aquelas relacionadas à escola –; há outras em que as próprias crianças puderam fazer escolhas – como a aula de patinação que a Fernanda faz e a aula de piano que o Gabriel frequenta –; há também atividades que as crianças são obrigadas a fazer mesmo que não queiram – como a escolinha de esportes da qual a Laís participa.

Em relação à negociação entre pais e filhos, ela não existe quando o assunto é a escola e a responsabilidade de tirar boas notas. Quanto ao curso de língua estrangeira, percebe-se a hegemonia do idioma inglês, pois das setes crianças pesquisadas, seis – com exceção da Laís - estudam essa língua fora da escola, em cursinho especializado ou com professora particular. Houve uma situação em que a criança não se adaptou ao curso; a decisão, então, foi mudar de curso para ver se ela gostava, mas jamais foi considerada a ideia de a criança parar de estudar inglês.

O maior espaço para negociação aparece nas atividades extras relacionadas à cultura e ao esporte. Apenas na família do Gabriel (06) e da Fernanda (09), os pais faziam questão dos filhos terem contato com a música. Houve uma certa liberdade para as crianças escolherem o instrumento a ser aprendido, no entanto, uma vez escolhido, os pais não aceitaram troca. Esse foi o caso da Fernanda (09), que estuda piano e gostaria de parar para aprender violão. Nessa situação, a mãe considera importante transmitir a ideia de começo e fim. No caso do Gabriel (06), que escolheu aprender flauta, ao ver as irmãs tocando piano, também quis estudar o instrumento e agora estuda flauta e piano.

Já na atividade esportiva parece haver maior flexibilidade e apareceram, durante a pesquisa, diferentes situações: aquela em que as crianças escolheram as atividades que faziam; outra em que faziam mesmo sem gostar; e também aquela em que não faziam nenhuma atividade por opção própria.

A Fernanda (09) havia feito balé e desistiu para fazer aula de patinação. O Gabriel (06)

não tinha nenhum esporte preferido, então os pais optaram por matriculá-lo em uma escolinha de esportes, assim ele teve a oportunidade de conhecer diferentes modalidades. O Gabriel gosta da escolinha. A Laís (07) disse gostar de fazer natação e aula de tênis, mas acha chato fazer a escolinha de esportes, opinião que pode estar relacionada a não identificação com o esporte praticado naquele momento, o vôlei. A Aline (10), atualmente, não faz nenhuma atividade física por escolha própria. Durante a entrevista, sua mãe disse que já havia matriculado a filha em diversas atividades, como aula de circo, natação, patinação artística, mas a Aline não gostou de nenhuma delas, conforme o trecho da fala da mãe: "Atividade física ela não ... Tudo que se expõe, que ela tem que se mostrar, ela não se sente à vontade, não, ela não se encontra [...]. Ela gosta mesmo é de atividades manuais".

Durante a semana, a vida cotidiana dessas crianças é absorvida por instituições de ensino – de educação e de cultura - , o que faz com que os pais fiquem com o sentimento de que os filhos brincam pouco. Diante dessa rotina das crianças, a mãe da Aline (10) define: "as crianças de hoje têm o seu tempo mais ocupado estudando do que brincando". Diante dessa falta de tempo dos filhos para brincar, foi possível identificar, basicamente, dois tipos de ação dos pais:

- Deixar o dia da criança mais livre, como no caso da Aline e do Eric, que têm segunda, quarta e sexta-feira (manhã ou tarde) sem compromissos formais;
- Encorajar que a criança brinque no pouco tempo disponível, mesmo que isso signifique limitar o tempo de uso de certos recursos, como o tempo de exposição à televisão. No caso do Gabriel e da Fernanda, os pais controlam o tempo em que as crianças assistem à televisão, a fim de que encontrem tempo para brincar – "ele brinca pouco com os brinquedos que têm, até porque não sobra muito tempo, né? Aí, quando sobra, ele quer correr para televisão, é por isso que o Júlio (pai) fica em cima; televisão é só um pouco".

Perrotti (1990:93) acentua que o confinamento, sobretudo em instituições especializadas capazes de guardar e educar as crianças, é a solução desejada por adultos de qualquer categoria social na sociedade brasileira, tal como ocorre em países desenvolvidos.

No final de semana as coisas parecem ser mais relaxadas. Com os pais em casa e sem a pressão dos horários, esse é o momento em que os pais procuram fazer programas com a família reunida. Os programas variam muito, mas sempre aparece uma atividade cultural

como a ida à livraria, ao teatro, ao cinema. A *Vejinha SP* e a *Folhinha* do jornal *A folha de SP* foram citadas como fonte de informação sobre a disponibilidade das atrações. A escolha do programa é feita junto com a criança. Visitar os avós/familiares também foi citado como programa de final de semana, especialmente aos domingos.

Os pais procuram oferecer uma grande variedade de experiências sociais e culturais, desde o convívio com a família e os amigos, as viagens, a participação em eventos, até o contato com diferentes veículos culturais – livros, revistas, televisão, internet, DVD e outros, como forma de dar condições para que os filhos possam construir não apenas conhecimentos formais, mas também representações, disposições e valores.

Enfim, ao mesmo tempo em que os pais procuram prolongar o período da infância dos filhos, não permitindo algumas ações mais próprias de adultos - uso de maquiagem e de sandálias com salto alto, contato com programas de televisão inadequados -, também mantêm o dia a dia das crianças sobrecarregado e com certa pressão sobre os filhos para que sejam bem sucedidos em todas as atividades. Dessa forma, mesmo sem querer, acabam incentivando a criança a crescer mais rápido e, consequentemente, a viver menos o período da infância.

Contudo, respeitando a perspectiva de que a criança tem um olhar diferenciado em relação ao do adulto, não se pode considerar que essas atividades sejam encaradas puramente como confinamento, uma vez que as crianças aproveitam-nas para transformar alguns dos seus momentos em experiências lúdicas e para aumentar o repertório das suas práticas culturais infantis.

Capítulo 3 – As práticas culturais das crianças: desenhos animados, brinquedos e jogos.

> [...] Numa folha qualquer eu desenho um sol amarelo. E com cinco ou seis retas é fácil fazer um castelo [...] e se faço chover, com dois riscos tenho um guarda-chuva. Se um pinguinho de tinta cair num pedacinho azul do papel. Num instante imagino uma linda gaivota a voar no céu [...]
>
> Toquinho e Vinícius de Moraes, *Aquarela*.

Após retratar parte da vida de um grupo específico de crianças inseridas em suas famílias, cada uma com a sua própria dinâmica, o que se pretende, nesta etapa, é mapear os significados que essas crianças atribuem às suas práticas culturais, a fim de avaliar a hipótese de que, ao privilegiar, na investigação, a lógica dos usos, há que se considerar que as crianças, como qualquer cidadão, em sua relação com as mídias, mediadas por situações particulares, podem, em alguns momentos, reproduzir, em suas práticas sociais, o que é veiculado pela indústria cultural e, em outros, negociar sentidos, atribuindo novos significados para os bens culturais que elas consomem, de acordo com uma realidade que lhes é particular. No entanto, não se pode ignorar a limitação deste trabalho, uma vez que todo procedimento foi delimitado ao espaço doméstico e, para conhecer essas crianças, seria necessário pensá-las como seres de relações que ocorrem também na escola, no cursinho de inglês, na escolinha de esportes e de música, enfim, em todas as suas atividades (Pacheco, 1998:32).

As instituições midiáticas, principalmente o meio televisivo, vêm despertando muita discussão entre educadores, pais, pesquisadores e emissoras, a respeito de sua influência na formação dos valores e no comportamento das crianças. Na visão desses agentes, a criança é um ser inocente corrompido e impotente frente à TV (Magalhães, 2003:115).

Neste trabalho, a abordagem adotada considera a "criança e a TV inseridas em uma complexa trama social povoada de distintos sujeitos – em graus diferentes de atividade, mas sempre ativos – cercados de fenômenos, circunstâncias e sociabilidades, todos interagindo entre si" (Magalhães, 2003:115). É algo mais complexo do que uma relação entre os "meios manipuladores e dóceis audiências" (Canclini, 2006:60). E, principalmente, pretende-se, aqui, dar atenção não aos produtos culturais oferecidos no mercado de bens às crianças, mas às "maneiras" de uso que as crianças "empregam" aos produtos impostos a elas por uma ordem econômica dominante (Certeau, 1994:13-39).

Assim como o "desaparecimento" da infância, o consumo infantil também é frequentemente associado à influência da televisão, por esta ser o principal veículo de

divulgação dos programas e da publicidade produzidos pela indústria cultural. Os programas de TV, em especial os desenhos animados e seriados, extrapolam o meio – televisão – e viram também filmes, histórias em quadrinhos, jogos de computador, brinquedos, roupas e acessórios, mochilas, cadernos e uma miríade de outros produtos licenciados com os personagens que encantam as crianças.

Imagem 7 – Personagens em todos os espaços

Fonte: Pesquisa de campo

É incontestável a forte presença da televisão na rotina das crianças entrevistadas, no entanto essa relação nem sempre apareceu de forma homogênea no grupo. Em geral, podem ser observados dois tipos de relação com a televisão: um, em que a televisão é vista como uma segunda opção de entretenimento, e o outro, em que ela é o passatempo preferido. Essas situações podem ser representadas pela Isa (10), que prefere brincar no *playground* com as amigas, mas a mãe, em alguns momentos, não permite, principalmente à noite; e a segunda, pelo Gabriel, que gosta muito de assistir à televisão quando chega em casa após a alguma atividade extra e antes de ir para escola, conforme o depoimento da mãe:

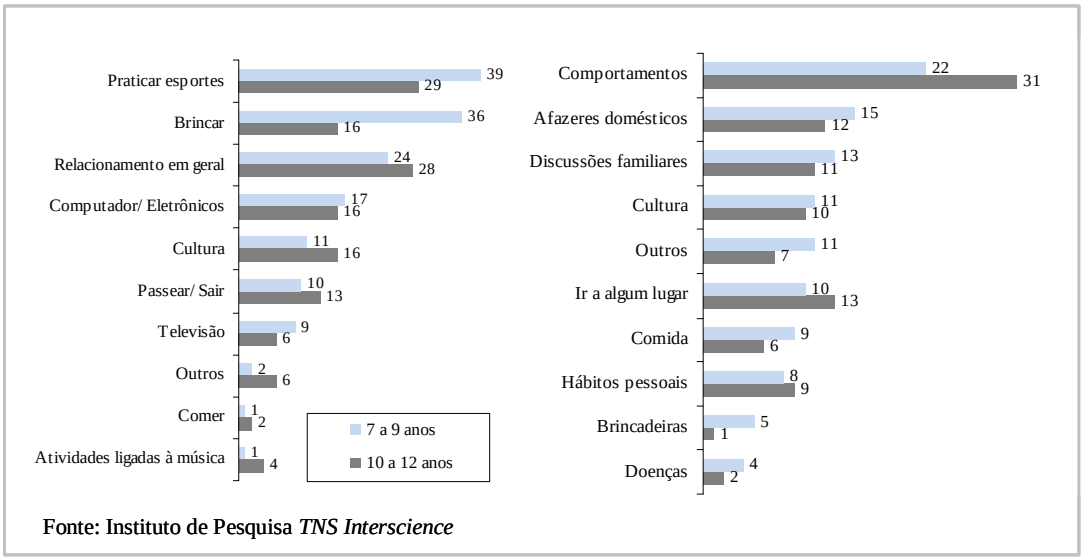
> Mãe do Gabriel: Ah! então por eles, eles assistiam televisão, mas a gente não deixa rsrsrs... aí eles normalmente, assim, ou brincam um pouquinho no quintal, hora de trocar as coisas do coelhinho, faz alguma coisa no quintal, porque eles vêm correndo pra televisão, mas a gente já vai falando “não, televisão não!”

A mãe do Gabriel procura incentivar, mesmo que de forma autoritária, a interação entre os irmãos e a prática de diferentes atividades, ao sugerir que brinquem no quintal, que organizem as coisas do coelho. No entanto, vale ressaltar que, na casa do Gabriel e da Fernanda, é justamente na sala de televisão que está grande parte dos brinquedos, como

apresentado no capítulo anterior. No momento da entrevista, o Gabriel estava assistindo à TV, sentado no chão, jogando Pokemon no videogame portátil, com o álbum de figurinhas da Copa aberto e com a irmã, sentada no sofá, zappeando os canais. Sem dúvida, as mediações institucional e situacional, das quais fala Orozco Gómez (2005), fazem toda a diferença no processo de recepção a que o Gabriel, neste caso, está exposto. Martín-Barbero (1998) aponta que, hoje, a presença permanente da tela acesa é o que segura o espectador, sendo mais atrativo o ininterrupto fluxo das imagens do que o conteúdo do seu discurso ou a diversidade de programas. Portanto o desejo de ter acesso à imagem e ao som da TV, sem prescindir do tempo, faz com que Gabriel use o espaço da sala de diferentes formas.

Segundo Buckingham (2007:105), o principal lugar de lazer da criança foi deslocado dos espaços públicos (a rua) para os espaços familiares e privados (a sala de estar, o quarto de dormir). Com isso, as brincadeiras têm ocupado cada vez mais o espaço de dentro de casa, mas isso não quer dizer que as crianças, em seu momento de lazer, apenas assistam à televisão e nem que não exista mais o "brincar lá fora", como mostra a pesquisa realizada pelo instituto de pesquisa *TNS Interscience* em 2007:

Gráfico 5 – Atividade das crianças



Fonte: Instituto de Pesquisa *TNS Interscience*

Ainda de acordo com a pesquisa da *TNS Interscience*, é possível encontrar no dia a dia das crianças as brincadeiras tradicionais que acontecem dentro e fora de casa, como: brincar

de boneca, casinha, carrinhos, pega-pega, esconde-esconde, entre outras, como mostra a tabela abaixo:

Tabela 4 – Brincadeiras que acontecem dentro e fora de casa

	Brincadeiras em casa	Brincadeiras fora de casa
Meninos 5 a 7 anos	Carrinhos, jogos no computador Desenhos na TV: Power Rangers, Super Patrulha Delta, Força Animal	Pega-pega, esconde-esconde, gira-gira, bicicleta, patins, nadar, casa dos monstros Jogar futebol no prédio, na rua, na escola
Meninos 8 a 11 anos	Games TV: Super Poderosas, Bob Esponja, desenhos, novelas	Jogar futebol, basquete, ping-pong, empinar pipa
Meninas 5 a 7 anos	Brincar de boneca (Barbie, Poly) Brincar de casinha	Ir para piscina, pular corda, andar de bicicleta, patins
Meninas 8 a 11 anos	Cara a cara, pinta maluca Vídeo games, banco imobiliário TV: Super Poderosas, Laboratório do Dexter, Bob Esponja, Padrinhos Mágicos Internet: sites Fliperama, Mickey, Iguinho, Disney	Pega-pega, esconde-esconde, polícia e ladrão, barra manteiga, alerta

Fonte: Instituto de Pesquisa *TNS Interscience*

Na pesquisa de campo, foi possível observar que os lugares de lazer das crianças entrevistadas estavam restritos ao espaço doméstico (a sala de estar, o quarto de dormir) e às instituições especializadas (escolinhas de esportes, de patinação, de natação e de música).

As brincadeiras presentes no cotidiano dessas crianças foram similares às apresentadas na tabela acima, porém mais concentradas em pega-pega, pique-esconde, polícia e ladrão, bicicleta, “reloginho” (girar corda), espiães, corda bamba, brincadeira de boneca (Barbie, Poly), jogo de laboratório e pintura. A grande diferença apareceu em relação aos desenhos animados e sites visitados. Os desenhos e seriados preferidos foram Bob Esponja, Pokemon, iCarly, Drake & Josh, Padrinhos Mágicos.

Durante a pesquisa de campo foi pedido às crianças que tirassem dez fotos das coisas de que elas mais gostavam em casa e que poderiam ser roupa, brinquedo, lugar, enfim

qualquer coisa. O repertório de objetos preferidos foi amplo, entre eles aqueles trazidos pela tecnologia, como a televisão, videogame portátil (Nintendo DS), computador, celular, e também outros, como os jogos tradicionais, figurinhas da copa, boneca, pelúcia, bicicleta. Nessa lista de itens preferidos, não faltaram os animais de estimação. Abaixo alguns registros:

Imagem 8 – Conhecendo o mundo das crianças

DS – videogame (Isa) | Celular (Laís) | Computador (Aline) | Televisão (Aline)

Barbie (Aline) | Bicicleta (Isa) | Bicho de estimação (Fernanda)

Bola de pelúcia (Laís) | Cama com escorrega que vira "cabana" (Gabriel) | Kit de pintura (Eric) | Time de futebol (Teo)

Fonte: Pesquisa de campo

Independentemente das brincadeiras acontecerem dentro ou fora de casa, o fato é que as crianças pesquisadas apresentaram uma variedade de brincadeiras e jogos que vão muito além da televisão. Foram selecionadas três passagens das entrevistas para exemplificar essa gama de atividades, sendo duas brincadeiras que se realizam dentro de casa - Eric (09), que gosta muito de pintar, e Isa (10), com o jogo de laboratório - e uma, fora de casa – Gabriel (06), brincando na escola.

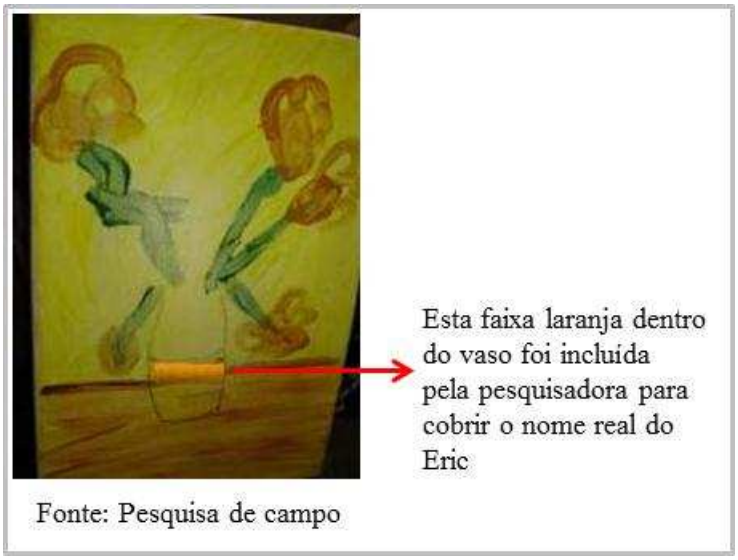
Entrevistadora: Você gosta de pintar?

Eric: Muito.
[...]

Eric: Aí eu ganhei três telas e ainda tô tentando desenhar alguma coisa, mas tá difíííciiil...

Abaixo, a foto da primeira obra em tela que Eric pintou sozinho. Ele reproduziu a obra de Van Gogh sobre girassóis[28].

Imagem 9 – Primeiro quadro pintado em tela do Eric



Fonte: Pesquisa de campo

Isa: (mostrando a foto que ela tirou) Meu jogo de fazer experiência...

Entrevistadora: Nooossa! Eu adorava isso aqui! E o que você costuma fazer?

Isa: Tem uma folhinha que tá escrito as experiências, daí eu leio e vou fazendo.

Algumas brincadeiras aconteciam mais na escola, porque era preciso haver um grupo para acontecer:

Entrevistadora: E no recreio, vocês brincam de que na escola?

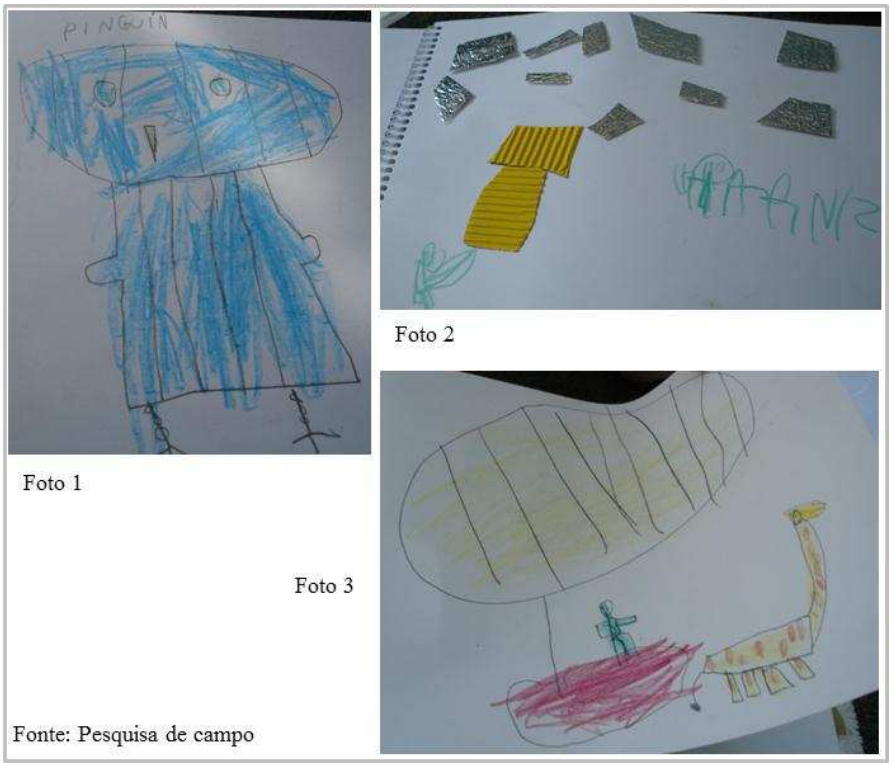
Gabriel: Quando é na quadra, a gente brinca de futebol. Todo dia eu sou o goleiro.

[28] A obra O Grito é de Edvard Munch e não de Van Gogh. Para maiores informações acessar: http://www.noruega.org.br/About_Norway/culture/Artistas-Noruegueses-de-renome/O-pintor-Edvard-Munch/ . Acesso em 08/01/2011.

> Gabriel: E no recreio da recreação a gente brinca de pular corda ou de combate ou de pega-pega e, na cantina, a gente brinca de reloginho... ihihih... só!

Os momentos citados acima exemplificam as brincadeiras realizadas dentro e fora de casa; estando a criança sozinha, com amigos ou com irmãos. Mas também foi possível perceber, ao longo das entrevistas, que algumas experiências lúdicas narradas pelas crianças aconteciam nos momentos em família. Para o Eric, a programação para os próximos finais de semana já estava garantida; ele e o pai estavam fazendo uma escultura em argila. O Teo contou sobre algumas viagens realizadas com os pais e criou novas experiências em seus desenhos.

Imagem 10 – Teo e as viagens com a família



Os dois primeiros desenhos, segundo Teo, representam o que ele viu em sua viagem para a Suíça com os pais; a primeira imagem é a de um pinguim e a segunda é de um menino com um guarda-chuva, e ele explica: “porque estava chovendo granizo”. Conta que já viu neve duas vezes e já esquiou. No último desenho, ele expressa sua expectativa com a próxima viagem a ser realizada, com a família, para a África do Sul (viagem marcada para quinze dias

depois da entrevista). No desenho, ele está passeando de balão e avista uma girafa. Segundo Resende (2006:173),

> [...] falar em acesso a informações significa fazer referência a um processo amplo, contínuo, muitas vezes subliminar, pelo qual se constroem não apenas conhecimentos formais, mas também representações, disposições, valores, que serão constituidores do sujeito. Implica, ainda, pensar em uma grande variedade de experiências sociais e culturais, desde o convívio com a família e os amigos, as viagens, a participação em eventos, até o contato com diferentes veículos – livros, jornais, revistas, televisão, internet, DVD, celular e outros.

Para Benjamin (2005), a imaginação das crianças ultrapassa a função dos brinquedos sofisticados e, na hora de brincar, tudo vira ferramenta de diversão, como elucida a seguinte passagem:

> Trata-se do preconceito de que as crianças são seres tão distantes e incomensuráveis que é preciso ser especialmente inventivo na produção do entretenimento delas. É ocioso ficar meditando na produção de objetos – material ilustrado, brinquedos ou livros – que seriam apropriados às crianças. Desde o Iluminismo é esta uma das mais rançosas especulações do pedagogo. Em sua unilateralidade, ele não vê que a Terra está repleta dos mais puros e infalsificáveis objetos da atenção infantil. E objetos dos mais específicos. É que crianças são especialmente inclinadas a buscarem todo local de trabalho onde a atuação sobre as coisas se processa de maneira visível. Sentem-se irresistivelmente atraídas pelos detritos que se originam do jardim ou da marcenaria, da atividade do alfaiate ou onde quer que seja. Nesses produtos residuais elas reconhecem o rosto que o mundo das coisas volta exatamente para elas, e somente para elas (Benjamin, 2005:57-58).

Essa colocação de Benjamin sobre os resíduos que viram material de entretenimento para as crianças colabora para o entendimento da imagem 5, que documenta a atração do Gabriel pelas pedras, foto que tirou para exemplificar uma de suas brincadeiras preferidas, e também a importância, para o Teo, do violão feito na aula de artes. Nesses casos, pedras e papelão transformaram-se em “contos maravilhosos”.

Imagem 11 – Ferramentas da imaginação

Pedras (Gabriel) "Violão" (Teo)

Fonte: Pesquisa de campo

A seguir as crianças contam o que cada foto significa:

Gabriel mostrando a foto das pedras:

Gabriel: Aqui é as pedras que eu gosto de brincar lá.

Irmã do Gabriel (entra na conversa): Ele gosta das pedras, que a gente fica jogando pedra.

Entrevistadora: Vocês ficam jogando pedra? Mas vocês ficam jogando pedra um no outro?

Gabriel: Não!
[...]

Irmã do Gabriel: no vizinho.

Gabriel: A gente já jogou seis ontem.

Teo, com seu violão, rapidamente cria uma música conforme o diálogo abaixo, enquanto mostra e explica os desenhos do seu caderno.

Teo: E esse é o meu violão (faz movimento com as mãos arranhando e emitindo som), entendeu?

Entrevistadora: E que música você canta aqui?

Teo: (Arranhando com as unhas enquanto canta..) Humm de..(e começa a cantar...) eu gosto dessa marca, eu gosto dessa marca...

Entrevistadora: Você gosta da Adidas?

Teo: Eu gosto dessa marca, eu marco gol (começa a fazer movimentos de gols) de goleiro com ela, gol de bicicleta e de letra, então eu marco o de letra, goool, ganheeei!

Entrevistadora: Gooolll!

Teo: Ganheeeii!

Além dos brinquedos, das experiências familiares e dos resíduos, a televisão é mais uma importante fonte para alimentar a imaginação das crianças. “Do ponto de vista das crianças, a televisão continua sendo a janela para um mundo mágico e divertido, uma amiga de todas as horas” (Magalhães, 2003:114). Para Giardello (2008:132), em situações adequadas, as crianças imaginam enquanto veem televisão e depois ainda recriam as imagens da TV, inserindo-as nas suas brincadeiras, elaborando-as e fazendo-as suas. Mas essa apropriação não é feita apenas pelo conteúdo veiculado na televisão, mas também em outras mídias como a internet, as revistas em quadrinhos e os jogos eletrônicos.

Fernandes (2003)[29], em sua pesquisa sobre as mediações na produção de sentido das crianças sobre os desenhos animados, pôde perceber que as crianças construíam sua identidade na relação circular com objetos consumidos relacionados aos desenhos. Assim, através do consumo das revistas, dos jogos, dos *cards* e de outros produtos, o saber sobre o desenho circulava e se ampliava de diferentes formas. Desse modo, o consumo constituía-se, para as crianças pesquisadas, em elemento de ampliação do ver. Através dele, elas ficavam sabendo mais sobre os desenhos que viam.

Todo esse conteúdo colabora na ampliação do repertório das estórias e das brincadeiras das crianças, fato aqui exemplificado, pela Aline (10) e pelo Eric (09). No diálogo abaixo, Aline, enquanto brincava com a Barbie (e a entrevistadora), contou gostar de ter várias roupinhas para a boneca - para imitar a Hannah Montana (que tem diferentes vestimentas para sua vida “dupla”) ou as pessoas em geral, que costumam trocar sempre de roupa.

Entrevistadora: E por que é legal ter um monte de roupinha?

Aline: Porque aí você pode trocar.

Entrevistadora: E muda a história quando você troca?

Aline: Não, não, é ...é tipo, sabe Hannah Montana? Eu não gosto muito da Hannah Montana, mas como, por exemplo, é que nem a gente tem um monte de roupa pra trocar.

[29] A investigação foi realizada em duas escolas da zona sul do Rio de Janeiro, sendo uma da rede pública e outra da rede particular, com crianças na faixa etária dos nove/dez anos.

Para Benjamin (2005:70) “ao elaborar histórias, crianças são cenógrafos que não se deixam censurar pelo sentido”. Partindo dessa ideia de Benjamin, pode-se dizer que Aline transformou-se em uma cenógrafa e aplicou, em sua brincadeira com a boneca, o aprendizado que teve a partir de um vídeo do *youtube*, ao colocar um fio de nylon amarrado no cabelo da Barbie para ela ficar em pé sozinha, conforme o trecho abaixo:

> Aline: É, eu tento fazer as bonecas andarem, mas elas ficam assim... (faz movimento robotizado) Eu prefiro pegar as duas pernas e fazer assim (com a mão ilustra um movimento como se as pernas estivessem dando pequenos pulinhos).
> Aline: Uma vez eu coloquei um pedaço de linha, geralmente transparente ou bem fininha. Aí ela andava bem assim (puxando uns fios de cabelo da Barbie para cima para ela ficar em pé “sozinha”), só que agora eu tô usando cabelo.
>
> Entrevistadora: E por que você botou ela assim (mostrando a forma da boneca andar) e não foi andando com ela assim (mostrando com a boneca o andar “saltitante”) como você falou?
>
> Aline: É porque eu vi um videozinho no youtube da internet que eles fizeram assim, só que eles colocaram um fio de neon (querendo dizer, fio de nylon) que não aparece; aí eles fizeram bem assim (fez o movimento segurando um fio de cabelo da boneca).
>
> Entrevistadora: Aí fica tipo um teatrinho, é isso?
>
> Aline: É, só que como se as bonecas tivessem vida mesmo.

Já o Eric usou o aprendizado adquirido em um jogo do computador (*Battle Field Bad Company* 2), transpondo o cenário do jogo digital para o pátio da escola, a fim de se dar bem no pique-pega com os amigos da escola. Ao trazer o jogo do computador para a vida real, Eric sugere uma articulação entre o pique-pega e o jogo do computador, conforme é possível acompanhar no diálogo abaixo:

> Entrevistadora: E o que você gostava mais de ser: o pegador ou de ser pego, de correr?
>
> Eric: De fugir!
>
> Eric: É, porque eu sou bom nisso, eu jogo jogo de guerra no computador. Mas eu já zerei; aí perdeu a graça.
>
> Entrevistadora: Mas, e aí, você acha que o jogo de computador te ajuda lá (na escola)?
>
> Eric: Me ajuda, porque no jogo do computador eu sou bem ágil.
>
> Entrevistadora: Hum, e aí?

> Eric: E aí... me dá habilidade, eu aprendo a me esconder porque o jogo teve uma fase que foi muito parecida com a fase do colégio.
>
> Entrevistadora: Que legaall!
>
> Eric: Tinha um campo de inimigos em forma de círculo que parecia um castelo. Era uma base. Eu tinha que ir escondido sem que eles me viam, porque tinha um cara de bazuca. Se eles me pegassem eu...
>
> Entrevistadora: Isso era no jogo do computador?
>
> Eric: No jogo do computador. Aí tinha um tronco de árvore que era um... que parecia lá... o cavalinho, que o cavalinho da escola era, é escuro, eles se escondiam lá, eu me escondia lá, tinha a caverna, que a cavernaaa... Perto da escola também tinha parecido uma caverna.
>
> Entrevistadora: Ah... as mesmas coisas que tinha no jogo tinha coisas parecidas na escola, é isso?
>
> Eric: Aí me ajudou bastante essa fase. Aí eu joguei ela três vezes até pegar habilidade bastante.
>
> Entrevistadora: Ah, aí você foi pra escola brincar.
>
> Eric: Fui pra escola brincar e comecei a ganhar, sempre me salvava. Aí eu...
>
> Entrevistadora: Que jogo era esse de computador?
>
> Eric: É Batou Field bed company 2 (acredito que seja *Battle Field Bad Company* 2).

Através da concepção de "consumo" de Certeau (1994:39), é possível fazer uma análise da narrativa do Eric e de sua apropriação do jogo do computador. Segundo o autor:

> A uma produção racionalizada, expansionista além de centralizada, barulhenta e espetacular, corresponde outra produção qualificada de consumo: esta é astuciosa, é dispersa, mas ao mesmo tempo ela se insinua ubiquamente silenciosa e quase invisível, pois não se faz notar com produtos próprios, mas nas maneiras de empregar os produtos impostos por uma ordem econômica dominante.

Ou seja, a produção do Eric pode ser qualificada como "consumo" e tem como característica "suas astúcias, seu esfarelamento em conformidade com as ocasiões, suas 'piratarias', sua clandestinidade, seu murmúrio incansável, em suma, uma quase-invisibilidade" (Certeau, 1994:94). O jogo do computador, neste caso, representa a arte de utilizar os produtos que são impostos. Sob a perspectiva expressa pelo modo de apropriação e de transformação pessoal, há uma invenção no cotidiano que estabelece as formas como o Eric vai se ajustando e reorganizando esse produto – uma produção mais escondida, aquela

dos “consumidores”, e que “marca o que fazem com os produtos”. Eric, claramente subverte o uso do jogo do computador ao transpor os aprendizados para um jogo da vida real.

Segundo Brougère (2010), as crianças baseiam-se na realidade imediata para criar um universo alternativo, que ele batizou de segundo grau e no qual o faz-de- conta reina absoluto. Através da narrativa e da “arte de fazer” da Aline (10), pois ela não só contou como também brincou com a entrevistadora, é possível capturar as apropriações feitas por ela. De acordo com Hall (2003), sobre os diferentes tipos de posição em que a decodificação acontece, nesta transcrição descrita logo abaixo, a Aline (10) decodifica a comunicação da Barbie através de um “código de oposição”, pois, do ponto de vista da indústria cultural, seria inimaginável, para os fabricantes da Barbie, concebê-la pegando um ônibus ou metrô, já que existe toda uma proposta de vida glamourosa para a boneca, inclusive com um carro luxuoso rosa conversível. E, sob o ponto de vista da apropriação da Aline, a Barbie é uma pessoa comum que pega ônibus e metrô.

> Aline: Elas (as Barbies) vão pro trabalho, eu tenho uma boneca que vai pra faculdade.
>
> Entrevistadora: Ah, é? E o que que ela estuda?
>
> Aline: Eu acho, que ela...eu não sei o que ela estuda, eu acho que ela estuda artes.
>
> Entrevistadora: Ah, é?
>
> Aline: É.
>
> Entrevistadora: Aí ela vai pra faculdade?
>
> Aline: É, ela vai pra faculdade, volta só à noite. Às vezes a mãe dela pede pra ela comprar alguma coisa no meio da rua, porque ela vai de ônibus.
>
> Entrevistadora: Ela vai de ônibus?
>
> Aline: Às vezes de metrô.

Ainda nesse mundo do faz-de-conta, o Teo (07), durante a brincadeira com a entrevistadora, reproduz toda a estrutura do jogo de futebol, no entanto, ao escalar o seu time, ele inventa novos nomes para todos os jogadores, sem usar nenhum nome dos grandes jogadores conhecidos. Essa situação, transcrita no diálogo abaixo, ao ser analisada pela perspectiva de Hall (2003), pode ser considerada uma decodificação em negociação, pois, do ponto de vista da FIFA e da mídia, seria impensável que uma criança de 7 anos não escalasse,

para a sua seleção, nenhum dos atuais craques de futebol, estando em plena Copa do Mundo e tendo acabado de completar o album de figurinhas da Copa.

> Teo: 4 na zaga, 1 no meio, não 3 no meio campo e 1 atacante, que é o Oja.
>
> Teo: Eu vou falar os nomes: número 1, goleiro, é o... o... o... é o... o... o Caloja. Ush!
>
> Entrevistadora: De qual time?
>
> Teo: Não, no faz de conta, ele é da Nigers. Ele nasceu na... no país Nigers, lá na África, ele é africano.
>
> Entrevistadora: Mas ele existe, não? Você que tá dando nome pra ele, é isso?
>
> Teo: É.
>
> Entrevistadora: Tá bom, número 2?
>
> Teo: Número 2, não. Não tem lateral. Aí número 3 que é o Nif, Nif; ele é da Rússia.
>
> Entrevistadora: Tá bom, e ele é o que, qual papel dele no jogo?
>
> Teo: Ele fica de zagueiro

Para uma melhor interpretação dessa atividade do Teo, que mescla a experiência da realidade com a imaginação, Jobim e Souza colocam que

> em seus jogos as crianças reproduzem muito daquilo que experimentam na vida diária, as atividades infantis não se esgotam na mera reprodução. Isso porque as crianças não se limitam apenas a recordar e a reviver experiências passadas quando brincam, mas as reelaboram criativamente, combinando-as entre si e edificando com elas novas possibilidades de interpretação e representação do real, de acordo com suas afeições, suas necessidades, seus desejos e suas paixões (Jobim e Souza, 2006:148).

É possível perceber essa mescla entre a realidade e a fantasia quando o Teo em sua narrativa mistura a primeira pessoa do singular “eu” e a terceira pessoa do plural “eles”, ou seja, ora ele é o jogador ora ele está representando os jogadores.

> Entrevistadora: E como é que ele comemora quando ele faz gol?
>
> Teo: *Todo mundo* comemora assim: oh, oh! (e se joga no sofá) eheheh!
>
> Entrevistadora: E a dancinha?
>
> Teo: A dancinha *eu* não faço.

Entrevistadora: Ah, ele não faz a dancinha?

Teo: Não, só quando forem campeão deste ano que *eu vou* fazer a dancinha.

Entrevistadora: Ah, tá bom.

Teo: *Eles* sempre comemoram assim, né (e se joga no sofá da sala).

Entrevistadora: Se jogando onde?

Teo: Aqui né, aqui na torcida.

Mais um exemplo dessa mescla entre fantasia e realidade pode ser observado no trecho a seguir, que reproduz parte da entrevista do Teo. Nele, Teo transforma a sala em um verdadeiro estádio de futebol.

Teo: Oh, vou te ensinar, tudo isso daqui (passa a mão ao longo do móvel da sala e do sofá – dá a volta pelos cantos da sala) é a torcida.

Entrevistadora: É a torcida, de qual time?

Teo: Do time da casa. O time da casa fica, tem que fazer gol pra lá (na porta que separa a sala com a varanda). Aqui (colocando a mão na caixa de som do home theather) é a torcida do time de fora de casa.
[...]

Teo: E tem a Globo...

Teo: A Globo que é aquelas câmeras (aponta para a câmera no alto da parede do lado esquerdo).

Entrevistadora: Ah, ali é a Globo? Ah...

Teo: Ali também é a Globo (aponta para a câmera no alto da parede do lado direito).

Entrevistadora: Ahram!

Teo: Aquela é a Globo do rádio e aquela é a Globo da televisão.

Entrevistadora: Ahh! E você costuma assistir o jogo na Globo da TV?

Teo: Na Globo do rádio também.

Teo: E aí continuando ...(a escalação do time)

Abaixo, constam algumas fotos do “estádio Parque das Câmeras”, nome dado à sala de televisão, transformada em estádio de futebol, onde Teo e a entrevistadora jogaram bola.

Imagem 12 – Estádio Parque das Câmeras

Fonte: Pesquisa de campo

Apesar de o Teo reproduzir, em sua brincadeira, o que é veiculado pela mídia, é possível observar aspectos de criação nessa ação, quando ele inventa os jogadores, transforma o sofá em torcedores, e a árvore em apoio para exibir a placa (troféu). Enfim, há uma implicação do Teo naquilo que ele consome e na forma como consome, fazendo com que seu comportamento de consumo não tenha somente um aspecto reprodutor, mas também criador.

Esse modo como as crianças transpõem o real imediato e o reconstroem criativamente pelo imaginário, importando situações e personagens fantasiosos para o seu cotidiano, faz parte da construção, pela criança, da sua visão do mundo e da atribuição do significado às coisas (Sarmento, 2004:16). Dentro disso, outra característica presente nas brincadeiras das crianças é o "ser e não ser". Elas se transformam, transformam os materiais, as pessoas, o mundo, várias vezes, constantemente.

A perspectiva benjaminiana em relação ao brinquedo, à brincadeira infantil e a todo imaginário que permeia essa ação lúdica permite explicar as atitudes descritas acima sobre a Aline – com a Barbie – e sobre o Teo - com o time de futebol. Segundo Benjamin:

> Hoje talvez se possa esperar uma superação efetiva daquele equívoco básico que acreditava ser a brincadeira da criança determinada pelo conteúdo imaginário do brinquedo, quando, na verdade, dá-se ao contrário. A criança quer puxar alguma coisa e torna-se cavalo, quer brincar com areia e torna-se padeiro, quer esconder-se e tornar-se bandido ou guarda (Benjamin, 2005:93).

Brougère (1995) corrobora a diferenciação entre brinquedo, brincadeira e conteúdo imaginário feita por Benjamin e descrita acima, ao considerar que "o brinquedo não condiciona a ação da criança: ele lhe oferece um suporte determinado, mas que ganhará novos significados através da brincadeira" (Brougère, 1995:09). Para ele, o brinquedo é apenas um dos meios para desencadear a brincadeira, porém a brincadeira escapa, em parte, ao brinquedo. O "brinquedo estimula a brincadeira ao abrir possibilidades de ações coerentes com a representação", mas o que caracteriza a brincadeira é justamente o fato de ela poder fabricar seus objetos, em especial, desviando de seu uso habitual os objetos que cercam a criança

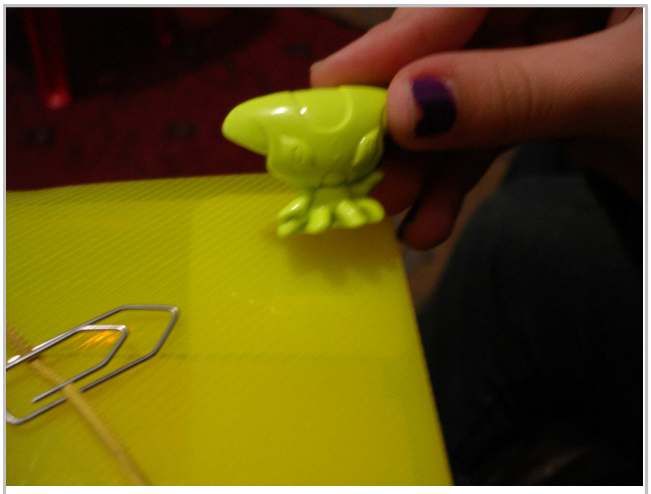
O brinquedo, para Brougère (1995:08), é, antes de tudo, o suporte de uma representação que pode ser manipulada livremente no interior da atividade lúdica da criança, sem estar condicionada às regras ou a princípios de utilização. Diferentemente do brinquedo, o jogo se caracteriza justamente por ter regras, "pressupõe a presença de uma função como determinante no interesse do objeto e anterior a seu uso legítimo" (Brougère, 1995:12).

A brincadeira é uma mutação do sentido, da realidade; ela é um espaço à margem da vida comum que obedece a regras e acordos criados durante a atividade lúdica. Uma regra da brincadeira só tem valor se for aceita por aqueles que brincam e, através desses acordos, as crianças têm a possibilidade de viver situações sem consequências imediatas. Essas regras podem ser evidenciadas com o seguinte depoimento da Aline, explicando as regras para brincar de "google", na escola, sem perder o seu monstrinho:

> Aline: Por exemplo, você coloca ele em pé assim, aí você joga outro google, aí, se ele cair, ele é seu. Mas isso é de verdade, mas, se você só brincar, aí tudo bem, ele continua sendo seu. [...] Quando é de verdade, você joga seu boneco na sua vez e, se ele cair, o boneco do seu amigo é seu. Agora, se for a vez dele e ele derrubar o seu boneco, o seu

boneco é dele. Agora se for brincando, só brincando mesmo, se cair, legal, tudo bem, ele continua sendo seu, mas aí a gente fala “vamos jogar só de brinca”, cada um tem o seu.

Imagem 13: Imagem do google



Fonte: Pesquisa de campo

Na imagem 13, chama atenção, mais do que o próprio “google”, a cor roxa do esmalte usada na unha de Aline. Além dessa cor, ao abrir o armário, ela mostrou outros esmaltes nas cores verde limão e amarelo - vale ressaltar que essa entrevista aconteceu durante o período da Copa do mundo.

3.1 Brinquedos, jogos e cultura: novas formas de brincar

A fim de melhor compreender as novas formas de brincar que foram incorporadas às práticas infantis, buscaram-se referências provenientes de estudos mais estabelecidos, referentes à relação da criança com os brinquedos reais ou físicos.

Segundo Brougère (1995:07), é possível associar o brinquedo à cultura, uma vez que o brinquedo é produto de uma sociedade dotada de traços culturais específicos e, por estar inserido em um sistema social, o brinquedo suporta funções sociais que lhe conferem a razão de ser. “Para que existam brinquedos é preciso que certos membros da sociedade deem sentido ao fato de que se produza, distribua e se consuma brinquedos” (1995:07).

Ao longo das últimas décadas, brinquedos, jogos, programas de televisão - em especial desenhos animados – e, consequentemente, o significado de brincar foram adaptados e modificados aos novos tempos, às novas crianças. Segundo Benjamin, as atualizações dos brinquedos podem ser compreendidas pelo fato de que:

> [...] se a criança não é nenhum Robison Crusoé, assim também as crianças não constituem nenhuma comunidade isolada, mas antes fazem parte do povo e da classe a que pertencem. Da mesma forma, os seus brinquedos não dão testemunho de uma vida autônoma e segregada, mas são um mudo diálogo de sinais entre a criança e o povo. Um diálogo de sinais, para cuja decifração a presente obra oferece um fundamento seguro (Benjamin, 2005:94).

Talvez por não compreenderem as atualizações dos brinquedos, muitos pais tenham o sentimento de nostalgia em relação às brincadeiras do seu tempo. Nas entrevistas foi possível identificar, nos jogos, brinquedos e desenhos animados, a continuidade de diversas experiências lúdicas antigas, apenas com uma nova "roupagem" (diferentes nomes e tecnologias). Mas essas atualizações e inovações nos brinquedos e nas brincadeiras devem acontecer por estes estarem intrisecamente ligados ao meio cultural e ao momento histórico da comunidade em que se inserem. Negar essas atualizações seria "negar as mudanças na realidade econômica e social, associadas ao acesso das crianças a informações sobre o mundo que as cerca, [...] seria dissociar-se do rumo da história" (Vitória, 2003:41).

Nas entrevistas foi possível identificar alguns jogos, brinquedos e brincadeiras: na escola do Gabriel, "bater bafo" é batizado de verda; para Isa, pega-pega é "mãe na rua"; no site Habbo, a Aline brinca de boneca ao escolher roupas, cabelos e acessórios para o seu avatar e brinca com os jogos de rima, jogo tipo "adedanha" (uma pessoa fala uma categoria, por exemplo, fruta, e as pessoas têm que dar nomes: morango, uva...) e com o jogo de não poder repetir palavras; no Club Penguin do videogame portátil e da internet, o Gabriel e a Laís brincam de "banco imobiliário", ao ganharem dinheiro, juntarem e trocarem por bens virtuais, neste caso, roupas, iglus. Os trechos abaixo apresentam a explicação que as crianças dão para cada brincadeira.

> Entrevistadora: Que que é Verda?
>
> Gabriel: É, tipo assim, oh (pega as figurinhas para mostrar). Você pega duas figurinhas, aí você faz assim, aí você tem que bater e virar as duas. Mas o que virar, tipo, se eu apostei essa daqui, mas se o outro ganhar, ele leva essa figurinha daqui.

Abaixo, a Isa explica como se brinca de mãe da rua:

> Entrevistadora: E como é que é essa brincadeira “mãe da rua”?
>
> Isa: É assim: fica uma pessoa no meio, pode ser um menino também; daí quando ele fala mãe da rua, todo mundo tem que passar correndo. Se ele pegar alguém, tá com essa pessoa que ele pegou.

Para a Aline, o site Habbo é mais um jeito de brincar de boneca e ter amigos a qualquer hora. O Habbo Hotel, ou Habbo, nome pelo qual é mais conhecido, é uma comunidade virtual na forma de um hotel. Quartos de hóspedes são salas que usuários podem customizar infinitamente com “mobis” (mobília virtual) e texturas de pisos e de papéis de parede, que podem ser comprados com Habbo Moedas. Esses quartos são classificados, no navegador, em várias categorias como "Trocas e Negócios", "Festas e Bate-Papo" e "Jogos e Labirintos" (Wikipédia, 2010).

A seguir, é possível acompanhar a transcrição da Aline brincando de boneca virtualmente. Ela escolhe roupas, acessórios e cortes de cabelo para seu avatar (bonequinha que representa visualmente e virtualmente a Aline no Habbo):

> Aline: Vamos mudar o visual, tem certos, por exemplo, aqui você pode mudar o visual como você quiser [...]. Por exemplo, esse é um cabelo que eu chamo de Lady Gaga Esse sai mais ainda (clicou em outro).Eu gosto desse cabelo aqui, mas eu só posso usar esse cabelo, se eu for HC (membro Habbo Club – pago à parte), mas como eu não sou HC...(várias simulações de novos cabelos para o Avatar).
>
> Aline: Por exemplo, se eu fosse só HC, eu me vestiria assim; vou colocar tudo que é HC.
>
> Entrevistadora: Ah, você pode simular, mas aí não vai salvar as mudanças. É isso?
>
> [...]
>
> Aline: Por exemplo, olha já tô com a cara toda diferente.
>
> Entrevistadora: Mas você colocou nariz de palhaço!
>
> Aline: É moda, é modinha.
>
> Entrevistadora: É modinha aí no jogo. É isso?
>
> Aline: É. Humm, vamos ver o sapato HC. Vou colocar também esse lacinho.

Em seguida, Aline explica como funciona o Habbo e os jogos da rima, de repetição, “banco imobiliário”. A imagem 14 mostra o avatar da Aline no Habbo:

Imagem 14: Jogo virtual Habbo hotel

Na imagem 14, é possível observar as múltiplas telas e interações da Aline, pois, ao mesmo tempo em que aguarda sua vez para entrar no jogo, escolhe um novo visual para seu o avatar.

A seguir, o diálogo da Aline com a entrevistadora explica como funciona o habbo e o jogo da rima:

> Aline: Oi, Tim tá vivo, claro! É, aqui sou eu! Aqui, entre no hotel, aqui aparece outra janela em que você vai clicar no hotel, em que, por exemplo, você pode ir pra jogos e ir pra outros quartos.
>
> Entrevistadora: Mas é sempre num hotel a história? Habbo é um hotel, é isso?
>
> Aline: Habbo é um hotel, um hotel on line. Jogo da rima, um exemplo. Eu tenho quantos amigos, por exemplo, eu não sei. Eu vou entrar na minha casa, cadê meu bonequinho? Olha só o estado que tá meu bonequinho, ai meu Deus!
>
> Aline: Isso aqui é um movel vip pra quem paga.
>
> Entrevistadora: Ah, e como é que você paga?
>
> Aline: Eu não pago, eu ganhei da minha amiga que é vip, porque ela falou que tem duas, dois dessa daqui; ela é muito minha amiga, isso aqui eu ganhei.

Após explicações básicas de como funciona o Habbo, Aline entra no quarto onde tem o jogo da rima:

> Aline: Vou nesse daqui, jogo de rima. Ish!
>
> Entrevistadora: Ué, mas essa daqui não é você.

Aline: Não, é a rainha Juju.

Aline: Oh, ela perguntou “Lulu você paga ou fila?” Fi-la (digitando).

Entrevistadora: O que que é o fila?

Aline: Fila, eu volto pra cá pra quando acabá.

Entrevistadora: Ah?

Aline: Fila, eu volto pra cá, pra quando acabar eu voltar pro jogo.

Entrevistadora: Por quê?

Aline: Porque eles falaram que iam me kiká.

Entrevistadora: Ah?

Aline: Por exemplo, eu perdi o jogo. Aí ela falou paga ou fila? Aí eu falei fila, porque eu não quero pagá, porque eu não vou pagá pra ela pra ficar no jogo.

Entrevistadora: Mas como é que você sabe que você perdeu o jogo?

Aline: Porque falaram meu nome, por exemplo, quando depois que ela fala a palavra e já acertaram, aí, por exemplo, a pessoa que acertou, por exemplo, a pessoa vai falar. Aí ela falou a palavra. Se tiver certo, sim tá certo, aí ela pode kiká alguém, por exemplo, aí ela falou meu nome: Lulu. Aí a dona falou você quer pagar ou ir pra fila.

Entrevistadora: Nooossa! Vamos jogar um inteiro, então, pra eu entender, porque tá difícil esse negócio, hein! Você não tinha dito que era de rima? Eu não vi fazer rima nenhuma.

Aline: Quando, por exemplo, a moça fala uma palavra.

Entrevistadora: (interrompendo) Eu vi que uma falou madeira.

Aline: É, aí rima com cadeira, que ela falou (escreveu) ali.

Entrevistadora: Ah, eu num vi, vamos acompanhar um então.

Aline: Ok! Vamos ver. Ela falou fila, eu ainda tô aqui.

Aline: Ela vai falar uma palavra, a rainha Juju aí.

Entrevistadora: Quem é a rainha Juju (apontando para os avatares). É essa daqui? Ah! Ela é que tá ditando a regra do jogo.

Aline: É, proparoxitona! Noossa, essa é dificil!

[...]
Aline: Acetona, proparoxítona, nada vê.

Entrevistadora: E quem diz se tá certo ou errado?

> Aline: Ela, porque ela que falou a palavra.

Abaixo, Aline explica o jogo de “adedanha”, este jogo acontece no quarto chamado de planta carnívora

> Aline: Tema: jogos de play 2, vou colocar guitar erro, mario carti, GTA, guld of war.
>
> Entrevistadora: Ah, aí todo mundo tem que falar um tema.
>
> Aline: Por exemplo, ah.. se ele falar raça de cachorro, aí todo mundo tem que falar uma raça sem repetir e sem, por exemplo, passou o negócio (seta). Aí já não pode falar mais.
>
> Entrevistadora: agora o tema vai ser fruta.

Agora, Aline explica como o jogo de repetição:

> Aline: Tema: nome de habbo sem ser vocês. Humm, não não pode ser sucesso do gato (comentando a resposta de outro participante). Iihh, errei, já era, repeti eu não posso repetir.

É possível perceber que em todas as narrativas da Aline, ela está jogando com várias outras crianças, mesmo sem ter o contato físico, ou seja, com a internet Aline diariamente se encontra virtualmente com os amigos.

No encontro com a Laís, ela abre o videogame portátil (DS Nintendo) com o jogo do Club Penguin para ensinar a entrevistadora a jogar. Segundo o Wikipédia (2010), o Club Penguin é um jogo eletrônico de interpretação de personagem online para múltiplos jogadores, voltado para crianças e pré-adolescentes. Na pesquisa, esse jogo foi citado pelas crianças mais novas com idade entre 6 e 7 anos. Ele contém uma série de jogos online e outras atividades. “Sob a forma de avatar pinguins coloridos, os jogadores podem explorar, se divertir com jogos e participar de outras atividades com seus amigos em um mundo virtual coberto de neve” (Wikipédia). A imagem 15 mostra o videogame portátil com o jogo do Club Penguin:

Imagem 15 – Jogo no videogame portátil - Club Penguin

Jogo Club Penguin (Laís)

Fonte: Pesquisa de campo/ Foto Laís

Na imagem 15, é possível observar a firmeza com que a Laís segura a caneta para acionar as atividades do puff.

O interessante é que a Laís, mesmo sem saber a língua inglesa, já conhece a "linguagem" do jogo. Por exemplo, enquanto ela ligava o jogo para explicar a dinâmica, apareceu escrito na tela *choose a profile* – escolha um perfil – e a Laís imediatamente clicou no vermelho, sem ler. Depois apareceu algo escrito também em inglês e, nesse momento, ela pediu para a entrevistadora falar qualquer coisa para acionar o jogo, conforme o diálogo abaixo:

> Laís: Escolhe um desses (puff azul ou vermelho).
>
> Entrevistadora: Um desses puffs... o azul! Ah! Esse é o que você comprou, né? (apareceu em uma das fotos preferidas da Laís).
>
> Laís: Assopra ou fala azuul.
>
> Entrevistadora: Azuul.
>
> Laís: (interrompendo a entrevistadora) Fala qualquer coisa aqui, oh (apontando para a caixinha de som do DS).
>
> Laís: E olha o que que ele faz (o puff azul com gorro vermelho começa a equilibrar as bolinhas de neve com a cabeça fazendo movimentos em círculos).
>
> Laís: E olha, (aproxima a caneta de uma árvore) ele vai soltar neve (as bolinhas) nessa árvore.

Surfar nesses espaços, aparentemente sem controle e disciplina, parece assumir uma posição oposta ao controle tradicional exercido pela família e pela escola. No entanto esses novos territórios não são de todo destituídos de controle. Durante as entrevistas, observou-se que havia, sim, controle, e este era exercido por meio do estabelecimento de horários limites para acesso e de quantidade de horas de permanência on line, além da seleção de sites permitidos, tudo isso estabelecido mediante diálogo entre pais e filhos, pois não havia software que bloqueasse certos conteúdos. Um exemplo disso é o fato de a mãe da Aline, ao ouvir sua filha comentar sobre o Habbo, estranhar o nome e entrar na página do Habbo para conhecer melhor o site.

Brincar nesses espaços virtuais permite o contato da Aline e da Laís (principalmente quando jogam Club Penguin no computador) com outras crianças sem sair de casa. Já que essas crianças entrevistadas tiveram que se retirar dos espaços públicos devido à violência e aos perigos que cada família enxerga além da porta de casa ou dos portões do condomínio residencial, agora elas participam, sem saírem de casa, do espaço exterior à esfera doméstica. Através dessas comunidades, criam-se novas formas de relacionamento e de mobilidade que amenizam o confinamento da infância, conforme é possível observar nos diálogos com a Aline e com a Laís.

O trecho da entrevista abaixo exemplica as novas formas de relacionamento:

> Aline: Eu não pago, eu ganhei da minha amiga que é vip, porque ela falou que tem dois dessa daqui; ela é muito minha amiga.
>
> Entrevistadora: Sua amiga de verdade?
>
> Aline: Não, é uma amiga minha no habbo.
>
> Entrevistadora: E como é que você conheceu ela?
>
> Aline: Conheci pela internet mesmo, por exemplo, você fala Oi, aí aparece lá...

E o exemplo da Laís ajuda a evidenciar a mobilidade sem sair de casa:

> Entrevistadora: Cadê o da missão secreta que você falou que era muito legal?
>
> Laís: Eu tô na missão secreta.
>
> Entrevistadora: Você tá? Deixa eu ver. E aí o que que você tem que fazer nessa missão secreta?
>
> Laís: Aqui, oh, aqui eu tenho que ver dois problemas. Aqui, eu tenho que ver problemas aqui.

Para resolver os problemas designados para a missão secreta, a Laís entra em iglus, esconde-se na neve, atira bolinhas de neve pelo canhão, enfim, vai para um mundo muito distante do seu quarto de dormir.

É possível perceber nas narrativas da Aline (10) e da Laís (10), produzidas durante os jogos e as brincadeiras virtuais (no Habbo e no Club Penguin), os eixos estruturadores das culturas da infância propostos por Sarmento (2004), como a interatividade, a ludicidade e a fantasia do real. Ou seja, muitas das regras próprias da cultura da infância também são exercidas nas brincadeiras virtuais.

Essas crianças entrevistadas nasceram com acesso a vários tipos de tecnologia, portanto, para elas, tanto o brincar virtual como o brincar real são brincadeiras e diversão, conforme o diálogo com Gabriel (06):

> Entrevistadora: E de que que você mais gosta de brincar?
>
> Gabriel: De brincar no Club Penguin.
>
> Entrevistadora: Ah! No Club Penguin, é na internet isso, não é?
>
> Gabriel: É! Mas eu gosto de brincar lá.

No entanto não se quer dizer, com isso, que a brincadeira virtual pode substituir a brincadeira "real", pois a equivalência subsiste até certo ponto, conforme pontua Girardello:

> "Não se pode comparar, é claro, os dois tipos de experiência sensorial; e a experiência tátil – a exploração material do mundo - [...]. E evidentemente a brincadeira no chão da sala ou no pátio permite um envolvimento corporal mais rico do que a criança sentada diante do computador" (Girardello, 2008:142).

O Wikipédia apresenta algumas reações e críticas sobre o Club Penguin. De um lado, há os que acreditam que esse jogo incentiva o consumismo, pois os jogadores são encorajados a ganhar moedas virtuais com as quais podem comprar produtos virtuais. Por outro lado, há usuários que comentam que o uso de dinheiro virtual, no jogo, pode ajudar a ensinar as crianças a economizar dinheiro, escolher quando desejam gastá-lo e a praticar matemática, incentivando um "gerenciamento mais responsável e seguro do dinheiro". Essa relação com o dinheiro e com a matemática no Club Penguin é retratada no diálogo com Gabriel (06):

> Entrevistadora: E como é que é a brincadeira no Club Penguin?

> Gabriel: É assim, oh: você faz um pinguim e aí você pode comprar roupa pra ele, você pode fazer ele ganhar dinheiro, você pode comprar iglu com o dinheiro e, em todos os jogos, você ganha moeda.
>
> Entrevistadora: E o que você faz com elas?
>
> Gabriel: Com elas você ganha dinheiro pra comprar coisas.
>
> Entrevistadora: E aí você troca sempre pro seu pinguin, e aí você troca sempre pro seu personagem da internet?
>
> Gabriel: [...] mas é assim, oh, tipo a mina, é quando você ganha mais dinheiro, né. Tem esse jogo, aí você, quando você vai até o final da mina, você ganha bastante dinheiro. Aí se custar, sei lá, 2 mil e faltar, ahh, 50 e aí te der 50 na mina, aí você pode comprar um iglu.

3.2 Identificação com os personagens de desenhos animados, seriados e filmes e apropriação dessa produção cultural.

Assim como acontece com os brinquedos e os jogos, os desenhos animados também mantêm a experiência do lúdico, da fantasia, do *non sense*, da sátira aos modos de vida dos adultos, das batalhas entre o bem e o mal. Além disso, também precisam acompanhar as mudanças sociais, portanto trazem novos formatos e linguagens com traços mais elaborados, novas concepções de identidade e de estilo de vida para os personagens.

Da mesma forma como os brinquedos e os jogos precisaram se atualizar, os desenhos animados trazem, agora, novas temáticas, novos personagens e modelos de narrativas. Essas abordagens atualizadas surgem de novas concepções de identidade e relações sociais, que se adaptam aos recentes contextos sociais (Magalhães, 2003:120). Bons exemplos dessa atualização são os desenhos que apresentam uma super-heroína como elemento central, em vez do super-herói, ou também heroínas com a agenda cheia de compromissos – ir à escola e salvar o mundo – como é o caso das Meninas Superpoderosas e as Três Espiãs Demais (Odinino, 2009).

Embora tenha havido atualizações nos modelos de narrativas audivisuais, alguns elementos permanecem os mesmos, como aponta Magalhães (2003:119):

> Existe a busca por uma essência em ser criança. Uma essência que mantém uma estrutura, geração após geração, de novos programas: o nonsense; o conflito como gerador de situações inusitadas e cômicas; o lúdico, a fantasia e o mágico[...] as batalhas épicas ou cotidianas entre o bem e o mal. E, principalmente, um modelo de personagens com identidade e características que formem um laço social com seu público-alvo: não faltam

> os desajustados (na lógica dos adultos, mas fantástica do ponto de vista da criança, ela mesma uma desajustada no mundo do adulto); os incompreendidos...

A relação da criança com os personagens é muito mais complexa do que um puro jogo de manipulação das forças dominantes, portanto é preciso deslocar "a atenção do consumo supostamente passivo dos produtos recebidos para a criação anônima, nascida da prática do desvio no uso desses produtos" (Certeau, 1994:13).

A entrevista mostrou que, embora as crianças tivessem à disposição inúmeros desenhos animados, uma vez que todas tinham acesso à TV por assinatura, foram poucos os apontados espontaneamente como preferidos.

> Entrevistadora: E o que você mais gosta de assistir na TV?
>
> Isa: De TV? Humm, Padrinhos Mágicos, Bob Esponja, eh... iCarly e também gosto de assistir... só!

Com o objetivo de facilitar a interação e o diálogo nas entrevistas, procedeu-se a uma análise prévia, por meio do monitoramento da grade televisiva dos canais, dos possíveis desenhos animados e seriados de TV mais vistos pelas crianças. A grade televisiva foi acompanhada através do jornal O Estado de São Paulo, aos domingos, e pela internet, nos sites dos canais. Estes foram escolhidos com base na própria classificação feita pelo jornal para programação infanto-juvenil: *Cartoon*, *Disney Channel* e *Nickelodeon*. O principal critério para a escolha dos desenhos animados e seriados vistos baseou-se na repetição dos títulos ao longo do dia, como, por exemplo, o seriado iCarly e o desenho animado Bob Esponja, que foram exibidos duas vezes ao dia (18:30h/21:00h e 14:30h/16:30h, respectivamente) durante a semana do dia 20 a 26 de junho de 2010. No entanto, havia poucos desenhos na grade televisiva que se repetiam e que poderiam ter um envolvimento maior com as meninas, por isso optou-se por incluir Meninas Superpoderosas geração Z e Clube das Winx. A hipótese era de que meninas mais velhas (9-10 anos) pudessem ter um envolvimento maior com os desenhos Meninas Superpoderosas Geração Z, e as mais novas (6-8 anos) pudessem se envolver mais com Clube das Winx.

Com base nesse levantamento, foi apresentado um baralho com imagens dos seguintes desenhos e seriados: Bob Esponja, Yu-Gi-Oh!, Pokemon, Naruto, Clube das Winx, Ben 10, Meninas Superpoderosas Geração Z, Bakugan e Padrinhos Mágicos, iCarly, Manual de sobrevivência escolar do Ned, Drake & Josh. Abaixo seguem os desenhos respectivamente:

Imagem 16 – Imagens de desenhos e seriados apresentadas

Fonte: Imagens retiradas da internet

A imagem 16 chama atenção pelo colorido, pela presença de traços de desenhos animados que seguem o padrão norte-americano, como os do Bob Esponja, e de traços caracterizados pelo estilo *animê*, como o do Yu-Gi-OH!. Também é possível observar, nas imagens dos seriados, que os adolescentes representam um modelo de beleza mais próximo e real.

O baralho apresentado durante as entrevistas continham as imagens acima e, quando se pediu que as crianças comentassem aquilo a que eles mais gostavam de assistir, as primeiras reações percebidas foram:

- Quanto à questão do gênero (masculino e feminino): alguns desenhos foram classificados espontaneamente pelas crianças como desenhos de meninos, mas havia aqueles que apareciam com indicação para os dois, sem distinção. Os desenhos classificados como tipicamente masculinos foram Yu-Gi-Oh!, Pokemon, Naruto, Ben 10 e Bakugan. Os seriados apresentados - iCarly, Manual de sobrevivência do Ned e Drake & Josh -, e o desenho Bob Esponja eram vistos pelos meninos e meninas. Os desenhos Clube das Winx, Meninas Superpoderosas Geração Z tiveram baixo apelo, mesmo com as meninas. E o desenho Padrinhos Mágicos apareceu um pouco mais na preferência das meninas;

- Quanto à questão da idade: alguns desenhos chamavam mais a atenção das crianças mais novas (inclusive os mais velhos diziam que viam quando eram “pequenos”), outros das mais velhas e havia aqueles que permeavam todas as idades;
- Houve baixo envolvimento com alguns dos desenhos apresentados, mas, em geral, sabiam contar a história desses também.

A tabela 5 apresenta um resumo do que foi dito acima sobre os desenhos e seriados apresentados, de acordo com o envolvimento das crianças por faixa etária e sexo. É importante ressaltar que esta é uma pesquisa de caráter qualitativo, portanto esta é uma tabela que sumariza as sete entrevistas.

Tabela 5 – Envolvimento das crianças por sexo e faixa etária com os desenhos e seriados apresentados.

Desenhos/ seriados	**mais novos (6-8 anos)**		**mais velhos (9-10 anos)**		**Baixo**
	meninos	**meninas**	**meninos**	**meninas**	**envolvimento**
iCarly		**x**	**x**	**x**	
Bob Esponja	**x**	**x**		**x**	
Yu-Gi-Oh!					**x**
Pokemon	**x**	**x**			
Naruto			**x**		**x**
Clube das Winxs					**x**
Ben 10					**x**
Drake & Josh			**x**	**x**	
Meninas superpoderosas geração Z					**x**
Bakugan			**x**		**x**
Padrinhos mágicos		**x**		**x**	

Com base nas narrativas das crianças, ao contarem as histórias dos desenhos e seriados, buscou-se compreender os modos de apropriação dessa produção cultural, a partir

dos conceitos de mediação de Orozco Gómez (2005) e Martín-Barbero (2008), apresentados no primeiro capítulo e que levaram à constatação de que diferentes mediações correspondem a diferentes preferências e modos de recepção televisiva, como será possível verificar, mais abaixo, nas narrativas de Aline (10) e de Isa (10). A análise das narrativas não teve como objetivo medir a distância entre as mensagens e seus efeitos, e, sim, de construir uma análise do consumo, entendido como o conjunto dos processos sociais de apropriação dos produtos (Martín-Barbero, 2008:292).

Para tanto, o foco da pesquisa, neste momento, foi orientado para compreender as apropriações das crianças através das negociações de sentido, das interpretações, das estratégias e das táticas em suas relações pessoais e na forma de ver o mundo, com ênfase na suas condições sociais enquanto crianças. Na análise, foi possível observar que, de um mesmo desenho/seriado, são feitas diferentes apropriações e usos, mesmo quando se consideram as variáveis estáveis como sexo, idade e acesso aos bens culturais, como na narrativa do seriado iCarly feita por Isa (10) e Aline (10). Para Orofino (2008:119), os usos sociais que as crianças fazem da mídia não estão diretamente ligados às condições socioeconômicas, mas, sim, às questões relacionadas às condições de vida. Essas diferenças nos usos sociais e nos sentidos que as crianças atribuem à mídia são compreensíveis a partir dos aprendizados das etnografias de audiência, segundo os quais, o "[...] consumo de mídia está embutido nas rotinas, rituais e instituições - públicas e domésticas - da vida cotidiana. O significado dos meios de comunicação [...] são inseparáveis desses contextos e negociados dentro deles" (Seiter, 2002:02).

Através das narrativas de algumas crianças, foi possível entender que as apropriações que cada uma delas faz tem a ver com seu momento atual de vida e, por isso, foi possível identificar "trilhas" heterogêneas do mesmo seriado - iCarly - para a Isa e para Aline, que esboçam "astúcias de interesses e de desejos" diferentes (Certeau, 1994:97).

Neste primeiro momento, será exposta apenas a "trilha" de Isa. Para isso, foram destacados três momentos distintos da entrevista: no primeiro é feita uma comparação entre a narrativa da Aline e da Isa sobre o seriado iCarly; depois são comparadas as respostas que Aline e Isa deram ao serem questionadas sobre o que fariam se também tivessem padrinhos mágicos; e, por último, como complemento da análise, foi selecionado um trecho da entrevista correspondente ao momento em que Isa desenhava sua família e tecia comentários

sobre ela. O trecho de entrevista abaixo apresenta o diálogo da entrevistadora com a Isa sobre o seriado iCarly:

> Entrevistadora: Como é o iCarly (mostrando o baralho com a imagem do seriado iCarly)?
>
> Isa: A Carly e a Sam são duas amigas que ... *muito amigas*[30]... que fazem um programa [...]. Daí tem coisas engraçadas só que, às vezes, *raramente elas brigam*, mas é só em algumas vezes. Daí elas vão no colégio, ehh...
>
> Entrevistadora: E o que elas fazem que é engraçado?
>
> Isa: Eles fazem coisas engraçadas, e *Sam, ela é muito arteira*.
>
> Entrevistadora: E a Carly também é arteira?
>
> Isa: A Carly não, Carly é... ela *é boazinha*; ela *obedece*, e *ela não mora com os pais*.
>
> Entrevistadora: Ué, ela não mora com os pais?
>
> Isa: *Ela só mora com o irmão*, e o irmão, Spencer, ele é muito, *ele é muito, muito esquisito*. Ele só foi três dias pro colégio
>
> Entrevistadora: A Carly e o irmão brigam muito?
>
> Isa: Não, o *Spencer cuida da Carly e a Carly cuida do Spencer*, porque o Spencer, ele é muito... *muito doido, sei lá, ele é esquisito*.
>
> Entrevistadora: De qual deles você gosta mais?
>
> Isa: Eu gosto mais da Carly.
>
> Entrevistadora: Da Carly, por quê?
>
> Isa: Porque ela é legal, divertida, mas a Sam também. Eu gosto das duas.
>
> Entrevistadora: E você tem uma amiga igual a Carly tem a Sam, que seja muito sua amiga?
>
> Isa: Hum... tenho!

É interessante observar a ênfase que Isa dá para a relação de amizade e cumplicidade entre a Carly e a Sam e para a personalidade de cada uma (boazinha vs. arteira). Por outro lado, ao comentar a relação familiar da Carly, Isa ressalta o quanto o irmão da personagem é esquisito e também a relação que esta tem com o irmão. Esses pontos ressaltados pela Isa

[30] Destacado pela autora para marcar as diferenças entre os diálogos da Isa e da Aline.

passam de forma mais natural na narrativa da Aline, quando aparecem. Abaixo, a narrativa da Aline sobre iCarly:

> Aline: É uma menina, acho que tem ... quase ... 13 anos, que ela faz um web show com os três amigos dela, com os dois amigos dela, o Fred e a Sam. Nesse programa, ela faz um programa muito engraçado que ela é dela colocando um monte de vídeos de programa na internet dela, que ela chama de programa da web, de web show. E eu tenho um álbum dela que também ensina fazer, só que eu nunca fiz um.
>
> Aline: Bom, ela estuda numa escola, *ela mora com irmão dela de vinte anos*, e ela mora num prédio em que passa os episódios que o porteiro dela é horrível e ela faz uns quadros no web show dela que chama zoando com o Ilbert [..].
>
> Entrevistadora: *A Sam é a melhor amiga da Carly?*
> Aline: *Hurrum.*
>
> Entrevistadora: E elas estudam juntas, é isso?
>
> Aline: Sim, tem outro menino que faz o... que ele é o produtor técnico... o Fred. Ele tem uma mãe supercoruja. Ela fica sempre atrás dele, sempre vê o programa, e ele sabe tudo sobre a internet, sobre as coisas tecnológicas, essas coisas.
>
> Aline: O web show acontece na parte de cima do *apartamento deles e o irmão dela é artista, aí ele faz um monte de esculturas.*
>
> Entrevistadora: E são legais (as esculturas)?
>
> Aline: Ahaha, ele deixou a faculdade de direito pra fazer esculturas.

O segundo momento da entrevista com a Isa que foi destacado refere-se ao desenho animado Padrinhos Mágicos. O interessante, aqui, é comparar o que a Isa (10) e a Aline (10) pediriam, se tivessem um padrinho mágico:

> Isa: Ele (Timmy) é um menino que os pais quase nem dão atenção. Tem uma empregada que é do mal; ela põe ele para trabalhar enquanto fica assistindo TV. Aí, quando ele fez oito anos, ele ganhou os padrinhos mágicos.
>
> Entrevistadora: Por que ele ganhou os padrinhos mágicos?
>
> Isa: Porque ele era infeliz [...], mas tem regra: ninguém pode saber [...]. Nem sempre o que ele pede dá certo, aí ele mesmo tem que arrumar o que ele fez de errado.
>
> Entrevistadora: E aí, você não me respondeu, se você tivesse um padrinho mágico o que você ia pedir?
>
> Isa: Eu ia pedir...eu ia pedir...(nesse momento a mãe saiu da sala) que *a minha mãe fosse mais legal, não gritasse tanto e que minha irmã fosse legal também, que não fosse tão chata como ela.*

É interessante observar que o pedido da Isa a um padrinho mágico fica concentrado nos laços familiares, bem diferente do pedido da Aline, como pode ser visto no trecho da entrevista abaixo:

> Entrevistadora: Se você tivesse um padrinho mágico o que você ia pedir?
>
> Aline: *Eu ia pedir muito dinheiro* e depois, quando acabasse, eu ia pedir mais dinheiro.
>
> Entrevistadora: Mas pra que você quer tanto dinheiro, o que você ia fazer?
>
> Aline: *Eu ia comprar roupas, brinquedos*, uma casa da Barbie de dois andares, jogos. Depois eu ia pedir *pro verão voltar*, porque não tô aguentando mais esse frio. E ia pedir *um computador mais rápido e veloz.*

No terceiro momento foi pedido a Isa que desenhasse sua família e depois falasse um pouco sobre a relação entre eles:

> Isa: *Só desenhar o meu pai e minha mãe ou desenho meus avós e todo mundo?*
>
> Entrevistadora: *Pode desenhar só sua mãe e seu pai e sua irmã.*
>
> Isa: *É, e a minha irmã, não gosto muito da minha irmã*, ela é muito chata [...] a minha irmã essa. Ela é baixinha, então fiz ela menor (a irmã é um ano mais velha).
>
> Entrevistadora: Ela é menor do que você?
>
> Isa: Por isso eu fiz ela pequena. *Daí vou desenhar um vestido, ela não gosta de usar vestido*, mas deixa...(enquanto desenha a irmã).
>
> Entrevistadora: E você costuma brincar muito com ela também?
>
> Isa: Mas a gente briga mais do que brinca.
>
> Entrevistadora: E hoje vocês já brigaram?
>
> Isa: Não, hoje ainda não (a irmã tinha chegado da escola e estava dormindo).

Interessante notar que a primeira dúvida que surgiu com essa solicitação foi sobre que família (nuclear ou completa) ela deveria desenhar? Mesmo pensando na família completa, ou seja, incluindo os avós, tios, ela mostra que tinha esquecido justamente da irmã.

Através dos trechos da narrativa da Isa, sobre o seriado iCarly e o desenho animado Padrinhos Mágicos, descritos acima no primeiro e segundo momento, percebe-se que ela dá alguns indícios de estar se apropriando dessas histórias para lidar com as suas dificuldades em sua relação familiar, em especial com a irmã. Na história da iCarly, Isa chama a atenção para

o fato de que a Carly e a Sam nunca brigam e enfatiza isso; destaca que o Spencer é muito esquisito, que ele e a Carly cuidam um do outro e que os pais da Carly estão viajando; caracteriza a Carly como uma menina boazinha, que obedece. Já ao falar dos Padrinhos Mágicos, o seu pedido fica concentrado nos laços familiares (bem diferente do pedido da Aline). E, na narrativa, enquanto desenhava a sua família, esquece de incluir sua irmã no desenho e, ao incluí-la, faz questão de ressaltar a altura da irmã e desenhá-la usando vestido, coisas de que a irmã não gosta. Nesse sentido, as práticas cotidianas, em particular a familiar, relacionam-se com a recepção dos desenhos e seriados, "conferindo-lhes novos sentidos ou influindo na maneira em que estes mesmos sentidos são lidos, isto é, entendidos e apreendidos" (Lopes, Borelli e Resende, 2002:72). Assim, os diferentes "modos de ler" da Aline e da Isa estão ligados às expectativas e preocupações da vida prática.

Para entender as interpretações e os significados que os desenhos, seriados e filmes têm para a Aline, é preciso cruzar sua narrativa com outros diferentes produtos culturais - iCarly, história da Turma da Mônica Jovem, brincadeiras com a Barbie - e complementar com a entrevista com a mãe. Abaixo, segue a narrativa da Aline sobre iCarly:

> Aline: O produtor (Fred) filma elas duas (Carly e Sam), que aparecem, e coloca no site deles, só que, quando eu vejo ela no site, tem os episódios que eu vejo na TV, só que é em inglês [...]
>
> Entrevistadora: Ah, entendi, então qualquer um pode fazer?
>
> Aline: É, qualquer um pode fazer, eu tenho um livro ilustrado deles que ensina a fazer e no site mesmo ensina a fazer também.
>
> Entrevistadora: E você já pensou em colocar algum vídeo seu, você já mandou algum vídeo seu pro Faustão, pro Fantástico?
>
> Aline: Não, não, nunca pensei nisso, eu tenho vergonha.

No diálogo acima, dois pontos chamam a atenção: o fato de ela atribuir um papel importante a um outro membro do grupo, que não a Carly e a melhor amiga Sam, pois a ideia de montar o *web show* é da Carly, mas o programa só acontece, porque o Freddie é o produtor técnico e responsável por colocar na internet os programas.

Embora no dia da entrevista Aline tenha apresentado uma edição da Turma da Mônica Jovem chamada: *Monstros do ID*, na hora em que foi pedido para ela contar a história da

Turma da Mônica Jovem de que ela mais gostasse, ela contou *Surge uma estrela,* conforme a narrativa abaixo:

> Aline: A estorinha é mais ou menos assim: a Mônica e a Magali vão para o show de uma banda que eles adoram, o grupo chama Star & Star. Elas são quatro, aí elas fazem um concurso de canto para a maior fanática ser a quinta estrela. Só que aí a Magali vai, mas ela não é muito fã; a Mônica é mais fã da banda que a Magali. *Aí então a Magali ajuda a Mônica a cantar para participar, só que aí a Mônica esquece uma fala e a Magali canta e só que aí, em vez disso, escolhem a Magali. Só que aí a Mônica pensa que foi de propósito. Só que aí a Magali fica indecisa se entra ou não para a banda, aí vem uma amiga delas, a Denise, que ela faz tudo pela fama. [...] Ela fala para Magali que se a Mônica fosse amiga de verdade ela estaria feliz por ela.* Só que aí, na segunda parte, a Magali não gosta muito de estar, porque elas são ótimas, mas a vida delas é muito puxada. E ela gostou menos do almoço, como ela é muito comilona e como as cantoras são muito magrinhas, elas têm que comer muito pouco. Elas comeram [...] e aí, no meio do show delas, aí a *Magali falou que estava saindo do show da Stars e Stars, e aí ela voltou a ser amiga da Mônica.*

A narrativa acima evidencia a atenção que Aline dá à relação de amizade entre a Mônica e a Magali, assim como aos conflitos decorrentes dessa amizade.

Abaixo é destacado um trecho da entrevista da Aline a respeito das suas bonecas Barbie, no momento em que ela as apresentava para a pesquisadora:

> Aline: Eu falo que *essa aqui (Barbie) é a patricinha.*
>
> Entrevistadora: Você tem amigas na escola patricinhas?
>
> Aline: Tenho uma. *Ela quer sempre chamar a atenção* da professora, ela sempre tá grudando na professora, a mais educada, a mais educada, *a mais inteligente, a mais bonita, a mais legal...*
>
> Entrevistadora: Ah! Ela é a mais bonita?
>
> Aline: Não, *ela não é, ela quer ser*, ela se acha. Ela tem uma melhor amiga que é chiclete (não se separam).

Em outro momento da entrevista, também enquanto brinca com a Barbie, Aline (10) comenta que é legal ter um monte de roupinhas para trocar, igual à Hannah Montana, mas, logo em seguida, diz que não gosta da Hannah Montana, "porque ela é muito certinha, gosta de aparecer". Enfim, é possível perceber que a brincadeira com a Barbie ajuda Aline a lidar com as situações do dia a dia na escola e com ela mesma.

Na entrevista com a mãe, percebe-se que ela mostra a importância, para Aline, da amizade e também da personalidade:

> Mãe da Aline: Ela é muito, *muito influenciada pelas amiguinhas*, o que as amigas fazem, ela faz e, se ela compra alguma coisa que tá na televisão, *ela vai buscar aprovação das amiguinhas*. Sempre tem uma amiga que é a popular. Esse ano é a Giu [...], o que a Giu fala [...] a gente vive a mercê da opinião dessa menina (Giu).
>
> Mãe da Aline: *O humor da Aline varia de acordo com as amizades da escola*; a Aline chora porque não é a melhor amiga da Giu naquela semana [...]
>
> Mãe da Aline: *Aline, ela é muito amorosa, ela sofre quando alguém sofre*, ela tá sempre tentando conciliar; se ela vê alguma amiguinha chorando, *ela se compadece* [...].
>
> Mãe da Aline: *Ela é muito criativa. Às vezes, ela tenta ser engraçada*, para idade dela até que ela consegue, ela tem *umas sacadas bem irônicas*.
>
> Mãe da Aline: Ela (Aline) *não lida bem com competição de nada, competição individual* ela *não consegue*, ela chora, não gosta. Quando é *competição em grupo, aí tudo bem*. Esse negócio de ter o holofote/toda atenção voltada para ela em uma competição não dá pra ela.
>
> Mãe da Aline: Aline [...] tudo que é competitivo ela não gosta, que *tem que se mostrar ela tem vergonha*. Eu insisto, mas ela não gosta [...], ela gosta de coisas manuais.

A entrevista da mãe ajuda a compor a análise sobre as lógicas do uso que a Aline faz dos produtos culturais, uma vez que reforça os elementos que apareceram nas narrativas da Aline - sobre o seriado iCarly, a história em quadrinhos Turma da Mônica Jovem e a brincadeira com a boneca Barbie - como o valor da amizade, sentimento de pertencimento a um grupo, maior envolvimento com programas que apresentam propostas *non sense* do com aqueles que valorizam a perfeição.

Assim, é possível perceber que os personagens que flutuam no espaço eletrônico suscitam identificações – sejam eles elementos de inspiração ou meios de aprendizagem para lidar com situações do dia a dia –, impregnam sonhos, devaneios e releituras imprevisíveis (Lopes, Borelli e Resende, 2002:374-375).

Abaixo, a breve descrição sobre as duas séries Hannah Montana e iCarly ajudará a seguir o caminho trilhado pela Aline em suas apropriações:

- Hannah Montana centra-se em uma garota que vive uma vida dupla: de dia, ela vive como uma adolescente comum chamada Miley Stewart (interpretada por Miley Cyrus), e, à noite, como uma cantora pop famosa chamada Hannah Montana, escondendo sua identidade real de todos e do público, com exceção de sua família e amigos íntimos.

- iCarly, a Carly Shay (interpretada por Miranda Cosgrove), cria seu próprio *web show* chamado iCarly com seus melhores amigos Sam (interpretada por Jannette McCurdy) e Freddie (interpretado por Nathan Kress).

Ao ler as duas descrições acima sobre as séries – Hannah Montana e iCarly – e estabelecer um cruzamento com as narrativas anteriores da Aline – iCarly e Turma da Mônica Jovem- e com a entrevista da mãe da Aline, é possível identificar alguns traços que mostram que a Aline se aproxima de e se identifica com as situações e personagens das histórias, e outros que, embora mostrem uma aproximação, evidenciam também que ela faz um uso diferente delas. São eles:

- Desempenho individual versus coletivo;
- Valor da amizade e o sentimento de pertencimento a um grupo;
- Veia cômica

No seriado Hannah Montana, embora os familiares (pai e o irmão) e alguns amigos façam parte do núcleo principal, a estória é centrada na Miley/Hannah; os holofotes estão sobre essa menina. Enquanto no iCarly, mesmo tendo a personagem principal – Carly – toda história gira em torno do grupo de amigos, inclusive dividindo a importância com a Carly. Assim, por exemplo, dentro da trama, a ideia de montar o *web show* é da Carly, mas o programa só acontece, porque o Freddie entende tudo de internet; ele é o produtor técnico do *web* show e responsável por colocar na internet os programas.

Embora a Miley também tenha amigos, no seriado Hannah Montana, eles são complementares ao enredo, diferente do seriado iCarly, no qual, para a história acontecer, os amigos precisam estar presentes. Essas questões sobre o desempenho individual *versus* coletivo aparecem na entrevista com a mãe da Aline. Também é possível traçar um paralelo entre a Hannah Montana e a Barbie, que a Aline chama de patricinhas, e que, enfim, retratam uma colega da escola.

Ao narrar a história da Turma da Mônica Jovem, a Aline enfatiza a amizade entre a Mônica e a Magali, relatando, inicialmente, que vão juntas ao show de uma banda que a Mônica adorava e, em seguida, que a Magali acompanha a Mônica para participar do concurso, a fim de se tornar a quinta integrante da banda; depois, apontando o dilema da Magali em aceitar ou não a vaga, inclusive sob as intrigas da amiga Denise; e, por fim, destacando que a Magali larga tudo e elas voltam a ser amigas. Nessa história é possível notar

a atenção que Aline dá à relação de amizade, e também certo gostinho pela Magali ter sido a escolhida para participar da banda e não a Mônica (protagonista da turma).

Em relação à veia cômica, tanto Hannah Montana quanto iCarly apresentam o humor como base, no entanto o humor proposto pela Carly é de situações mais "bizarras" e que poderiam acontecer ou serem reproduzidas por qualquer criança, como o episódio descrito pela Aline em que os personagens usaram uma caixa de ovo para simular um videogame. Esse *non sense* também aparece, quando Aline comenta o desenho animado do Bob Esponja: "uma esponja que mora embaixo do mar e que mora em um abacaxi (a casa tem formato de abacaxi) [...], a Sandy é uma esquila da terra que usa roupa de astronauta para ficar debaixo do mar [...], é muito diferente, eu nunca vi!".

Segundo Pacheco (1998),

> é por meio dessa magia, desse fantástico, que a criança elabora suas perdas, materializa seus desejos, [...], muda de tamanho, liberta-se da gravidade, fica invisível e, assim, comanda o universo por meio de sua onipotência. Dessa forma, ela realiza todos os seus desejos e as suas necessidades. Mas é inaceitável acreditar que ela, durante tais jogos, seja passiva e acrítica. É inacreditável pensar que a criança confunda ficção com realidade. Aliás, creio que uma não existe sem a outra. Não há realidade que não seja mesclada de ficção, e esta baseia-se no real (Pacheco, 1998:34).

Portanto, através das histórias da Isa e da Aline, foi possível perceber que essas crianças não são passivas quando estão diante da televisão; elas conhecem os desenhos exibidos, selecionam aqueles com os quais têm maior afinidade e elegem os preferidos. Apropriam-se de e identificam-se com alguns personagens e histórias mencionados ao longo deste trabalho. Reforça essa afirmativa o fato de que elas também têm opinião própria, mesmo que essa opinião vá de desencontro ao que foi veiculado. Abaixo seguem os exemplos da Laís (07), do Gabriel (06) e do Teo (07)

No diálogo abaixo, a Laís (07), ao narrar o filme *Harry Potter – A Câmera Secreta* –, sugere uma mudança no diálogo de uma cena:

> Entrevistadora: E se você tivesse que escolher um outro final para o filme, o que você escolheria?
>
> Laís: *Na verdade, não era o final que eu escolheria*; tem uma parte de uma morta que geme que é um fantasma que fica no banheiro [...], *o que eu mudaria é que* foi lá que o Harry acha o diário, então, mas aí ia ter que mudar a história inteira (fica pensativa)
>
> Entrevistadora: Você não queria que ele encontrasse o diário no banheiro?

Laís: É que *eu queria que a morta que geme falasse para ele: você que jogou o livro em mim (altera o tom de voz como se fosse a própria personagem falando)*

Cabe ressaltar um ponto nessa passagem da Laís: o fato de ela vislumbrar uma alternativa diferente para a história - afinal, Harry Potter é um sucesso. Apesar de a pergunta feita pela entrevistadora focar a possibilidade de mudança para o final do filme, ela consegue responder à pergunta com uma alternativa que não foi a inicialmente solicitada, ou seja, a alternativa que ela deu para a cena e a mudança no tom de voz indicam que sua resposta já era algo que permeava o imaginário dela.

Os exemplos a seguir, do Gabriel (06) e do Teo (07), não estão relacionados a desenhos animados, filmes ou seriados, mas a um assunto muito presente na vida desses meninos: o futebol. Embora a mídia costume dar destaque a alguns jogadores, em geral, aos jogadores que atuam como atacante, atrelando a eles fama, dinheiro e poder, o Gabriel (06) e o Teo (07) elegeram, como os melhores jogadores, além do já esperado Kaká, alguns que atuam na posição de goleiro (Júlio César) e zagueiro (Lúcio), conforme os depoimentos seguintes:

Gabriel: Este é o Kaká (enquanto mostrava o album de figurinhas da Copa)

Entrevistadora: Kaká é o que você mais gosta da seleção?

Gabriel: Kaká e o Júlio Cesar

[...]

Entrevistadora: De qual o jogador da seleção você gosta mais, Teo?

Teo: (responde gesticulando com o braço).

Entrevistadora: Ah! Quem é, o Robinho?

Teo: (faz sinal de negativo).

Entrevistadora: Ita! Tá difícil essa mímica, hein..rs.. o Kaká?

Teo: Lúucio!!

Surpresa também na resposta do Gabriel, ao ser perguntado sobre qual jogador ele gostaria de ser, conforme diálogo abaixo:

Entrevistadora: Quem que você fala assim: eu queria ser igual a ele?

> Gabriel: Igual, não, eu não queria ser igual a ninguém; eu só queria ser melhor que o Kaká, que o Ronaldo e melhor que o Adriano

As autoras Lopes, Borelli e Resende (2002), ao analisarem a telenovela *A Indomada*, que apresenta famílias de diferentes contextos socioeconômicos, concluem que o repertório compartilhado entre as famílias não significa consenso de sentido,

> [...] seus conteúdos são associados a histórias de vida individual [...] e adquirem outras significações segundo a maneira como o sujeito envolvido começa a colocar sentido em suas produções imaginárias. O entendimento do real passa antes pelo entendimento do mundo e de seus elementos (Lopes, Borelli e Resende, 2002:373-374).

À luz desse conceito de consenso de sentido, aplicado pelas autoras supracitadas, é possível traçar um paralelo entre a relação das crianças entrevistadas e alguns produtos culturais veiculados pela mídia e abordados nesta dissertação. Em geral, essas crianças conheciam praticamente todos os desenhos e seriados apresentados no baralho, alguns com maior ou menor proximidade. Dentre aqueles com os quais elas tinham maior envolvimento, o repertório compartilhado era similar, no entanto os sentidos e significados atribuídos a cada um desses produtos era diferente e correspondia a um contexto de vida próprio, englobando, além das relações familiares, as relações de amizade na escola e no bairro, a formação de um estilo de vida.

Enfim, é possível perceber alguns sentimentos e algumas negociações de sentido nas práticas cotidianas infantis capturadas ao longo das entrevistas, e, mais uma vez, o diálogo com Benjamin torna-se pertinente com a seguinte passagem:

> "Os pássaros cantavam e as pessoas saíam do livro e falavam". Mas quando a princesa virava a página "pulavam imediatamente de volta, para que não houvesse nenhuma desordem"... Não são as coisas que saltam das páginas em direção à criança que as vai imaginando – a própria criança penetra nas coisas durante o contemplar, como nuvem que se impregna do esplendor colorido desse mundo pictórico. Diante de seu livro ilustrado, a criança coloca em prática a arte dos taoístas consumados: vence a parede ilusória da superfície e, esgueirando-se por entre tecidos e bastidores coloridos, adentra em palco onde vive o conto maravilhoso (Benjamin, 2005:69).

Por fim, se inúmeros são os produtos oferecidos a essas crianças pela indústria cultural, força dominante, múltiplas também são as leituras feitas por esses usuários que ora reproduzem ora reelaboram significados através da bricolagem com e na economia cultural

dominante, reorganizando suas brincadeiras com práticas que endereçam os seus interesses e desejos.

Considerações finais

Longe de querer apresentar uma conclusão sobre a relação existente entre criança e consumo cultural, pois não se tem a pretensão de esgotar as questões presentes nesta dissertação, este trabalho tem como objetivo contribuir para a corrente de pensadores que veem a criança como sujeito ativo, capaz de reproduzir e criar cultura, que possui modos diferenciados de interpretação do mundo mediados por diferentes agentes.

Para entender a relação da criança com os produtos culturais foi preciso navegar, mesmo que de forma sucinta, pela história, a fim de localizar em que contextos sociais, econômicos e políticos o conceito de infância moderna se desenvolveu, para, então, compreender algumas discussões sobre a infância contemporânea. Este trabalho foi conduzido pelas seguintes questões: afinal, de que infância se está falando? Teria a infância acabado? Qual o lugar da criança? A mídia é onipotente ou há um espaço, no processo de escolha dos produtos pela criança, que pode ser ocupado pela tradição familiar e pelos amigos? As crianças são realmente "esponjas" que absorvem tudo que a mídia veicula ou teriam elas "táticas" de resistência? Haveria espaços para negociação de sentido ou apenas para reprodução dos discursos da indústria cultural? Quais usos e apropriações elas fazem dos produtos?

Com base nas perguntas acima, o que se pretende como considerações finais é apresentar uma possibilidade de resposta, entre tantas possíveis, para essas questões que guiaram o trabalho. As respostas serão apresentadas cruzando o arcabouço teórico com alguns aprendizados da pesquisa de campo, sempre de forma sucinta, por acreditar que já foram se revelando ao longo do trabalho. Entretanto não há nenhuma pretensão de estender esses aprendizados a todas as crianças brasileiras, uma vez que a forma como a infância é vivida varia de acordo com as condições de existência, as experiências educacionais, os usos do tempo de lazer, entre outros fatores.

- De que infância se está falando?

Apesar de apresentar essa questão em primeiro lugar, esse será o último ponto a ser respondido, por entender que a sua compreensão será construída por meio do conjunto das respostas aos outros questionamentos. Por enquanto, pretende-se apenas situar o contexto em que se assenta o tipo de infância de que se está falando. Para apresentar uma resposta possível

para esta questão, foi preciso entender a partir de que contexto o sentimento de infância foi sendo elaborado. Podem-se destacar os seguintes processos: consolidação dos modos de produção capitalista, mudanças nas noções de maternidade e paternidade, separação da criança do mundo do adulto, principalmente através da institucionalização da educação, redução da taxa de mortalidade infantil; fatores que levaram ao fortalecimento da visão da criança como ser indefeso, incompleto e dependente do adulto.

No entanto, toda essa concepção foi sendo elaborada em contexto diferente deste da atualidade. As famílias já não são mais as mesmas e apresentam novos arranjos familiares, mudanças no papel de cada membro, como, por exemplo, da figura paterna que começa a ser mais próxima dos filhos, e, em alguns casos, na relação entre pais e filhos que está mais pautada no diálogo. As cidades também mudaram com a urbanização e o aumento do tráfego viário e da violência. Houve um considerável avanço tecnológico e dos meios de comunicação, o que, para a infância, significou uma alteração na dinâmica de difusão do conhecimento, que antes era controlada pelos pais e pela escola, e agora, também, por meio da mídia. Mudanças ainda ocorreram no cenário econômico, com o aumento do poder aquisitivo e a estabilidade econômica, fatores que contribuíram para o aumento da disposição dos pais para gastarem mais com os filhos.

Com todas essas mudanças, é possível perceber que a forma de se viver a infância na contemporaneidade já não é a mesma daquela vivida na época em que "surgiu" a concepção de infância, por volta do século XVI, e nem mesmo da infância vivida pelos pais das crianças entrevistadas.

As mães entrevistadas na pesquisa sentem a diferença entre a infância que tiveram e a infância dos filhos; consideram que muitas das mudanças foram ocasionadas, principalmente, pela violência e pela falta de tempo que as crianças, hoje, têm para brincar. O que elas mais percebem nessa diferença é que, atualmente, os filhos já não podem mais brincar na rua com os amigos e, para essas mães, essa atividade em grupo, nesse período da vida, significa não só aprender a lidar com as diferenças, com os conflitos, e a negociar ao elaborar regras de jogo, como também desenvolver a imaginação para criar novas brincadeiras e usar a liberdade de andar pela redondeza só com amigos.

Diante dessa realidade, essas mães procuram, dentro do possível e de acordo com seu modo de pensar, fazer com que seus filhos prolonguem o período da infância. Para isso, usam alguns recursos: limitam o tempo que as crianças dedicam a algumas mídias, fazendo com

que seus filhos intercalem esse interesse com outras atividades; restringem o acesso a alguns programas de televisão ou canais; proíbem (ou pelo menos tentam proibir) o uso de acessórios que consideram inadequados à idade dos filhos. Além disso, algumas dessas mães tentam diminuir o confinamento dos filhos nos espaços doméstico e escolar, matriculando-os em outras instituições especializadas em educação e cultura. Com isso, acabam criando uma verdadeira agenda de miniexecutivo para seus filhos, haja vista que, em média, as crianças entrevistadas faziam três atividades extras além da escola. Dessa forma, mesmo sem querer, acabam incentivando a criança a crescer mais rápido e, consequentemente, a viver menos o período da infância.

- Qual o lugar dessas crianças em suas famílias?

O papel que é destinado às crianças entrevistadas na dinâmica das famílias, considerando desde o espaço físico até os valores e a educação oferecidos, depende de como as mães viveram sua infância. Esses valores sobre o que é ser criança e a forma como as mães viveram a infância vão direcionar a vida das famílias, influenciando desde a escolha da moradia adequada para acolher os filhos – casa ou apartamento -, passando pela opção feita pela mãe por continuar trabalhando fora ou não, até a rotina das crianças.

Das setes crianças entrevistadas, em apenas dois casos as mães não trabalhavam fora. As outras cinco, que estavam no mercado de trabalho, buscavam formas alternativas para conseguirem equilibrar a vida profissional com a responsabilidade de criar os filhos. Dentre essas formas alternativas, está a maior presença do pai na criação dos filhos, que participa tanto das atividades mais rotineiras, como dar banho, levar a médicos e dentistas, como das relacionadas à educação formal, com a ajuda na lição de casa, e, ainda, das mais prazerosas, nos momentos de lazer, educando por meio da interação; um exemplo disto é a explicação dos conteúdos ao assistir à televisão ou a filmes no cinema com as crianças.

Embora a relação entre esses pais e filhos seja aberta ao diálogo, pôde-se perceber um espaço limitado de autonomia das crianças em relação às suas atividades cotidianas. A negociação que faz parte dessa relação varia em cada família, de acordo com os valores, com a ideia dos pais sobre o que é ser criança e com as expectativas destes a respeito do futuro dos filhos. Quando o assunto é escola e responsabilidade de tirar boas notas não existe negociação. A maior flexibilidade aparece nas atividades extras relacionadas à cultura e ao esporte. Mesmo assim, o grau dessa flexibilidade varia entre as famílias: houve aquela em que

as crianças escolheram o tipo e a atividade que faziam; aquelas em que os pais escolheram o tipo e a criança, a atividade (exemplo, os pais faziam questão de que o filho fizesse alguma atividade física e a criança, então, escolheu futebol); outra em que, mesmo sem gostar, as crianças praticavam algo; e também aquela em que não faziam nenhuma atividade por opção própria.

Apesar do pouco tempo que essas crianças têm para ficar em casa, foi possível observar, durante as entrevistas, diversos brinquedos e objetos infantis, não só em seus quartos como também em outros lugares, principalmente, na sala de televisão. Pôde-se observar também como as crianças, em seu cotidiano, transformam os lugares e recriam espaços para brincar. Parece haver uma unanimidade entre os pais no seguinte aspecto: já que, por diversos motivos, a criança fica parte do seu tempo confinada em casa, que seja da melhor forma para elas, dentro das possibilidades de cada família.

- Teria a infância acabado?

Mais do que uma resposta do tipo sim ou não, este trabalho buscou investigar as práticas culturais de algumas crianças, sob o olhar dos eixos presentes na estruturação de valores das culturas infantis – ludicidade, interatividade, reiteração e fantasia do real (Sarmento, 2004:13-18) –, em especial da cultura lúdica, e sob o conceito de mediação (Martín-Barbero, 2008 e Orozco Gómez, 2005), para constatar ou não o período da infância na vida dessas crianças.

A concepção de infância que conduziu este trabalho foi guiada por Ariès (1981), a partir da constatação de que a infância é socialmente construída; e por Buckingham (2007:149) que, ao considerar a infância como uma construção social, possibilita pensar que essa fase da vida esteja em contínuo processo de definição, assim como as emoções e os pensamentos associados a ela.

Ao longo do trabalho de campo foram identificados diversos elementos que fazem parte da cultura infantil e que são parte tanto do repertório infantil quanto de uma cultura mais ampla. Um patrimônio construído histórica e socialmente, fundado em brincadeiras, brinquedos, jogos e músicas, por meio do qual as crianças dialogam e significam suas formas de olhar o mundo que as cerca. Mesmo com pouco tempo e espaço para brincar, as crianças continuam brincando de pique-pega, pique-esconde, pega ladrão, corda, boneca, bola, enfim praticando uma gama de brincadeiras tradicionais, embora outras tantas não façam mais parte

do seu repertório (bolinha de gude, pipa, bambolê, etc.). Também foi possível identificar brincadeiras e jogos antigos com uma nova "roupagem" e/ou forma de brincar, como: bater bafo, que virou "verda" na escola do Gabriel, e brincar de boneca virtualmente. Outro elemento típico dos jogos e das brincadeiras infantis é a criação de regras, que permanece e pôde ser observada com a Aline, que contou jogar google na escola de "brinca ou de verdade", e com a Laís, ao jogar futebol com a entrevistadora.

Contudo, o contexto social que engloba o espaço físico, o acesso a outras crianças, o tempo livre, o acesso aos produtos culturais, determina quais serão as brincadeiras escolhidas e o modo como elas serão realizadas.

- A mídia é onipotente ou há um espaço, no processo de escolha dos produtos pela criança, que pode ser ocupado pela tradição familiar e pelos amigos? As crianças são realmente "esponjas" que absorvem tudo que a mídia veicula ou teriam elas "táticas" de resistência?

Frequentemente algumas instituições e pensadores atribuem as mudanças no comportamento infantil à mídia, em especial à televisão, pela força de penetração que esse veículo tem entre as crianças e por ser o principal meio de divulgação dos produtos disponíveis para esse público. Nessas discussões, geralmente, a criança é vista como um ser impotente, vulnerável e passivo frente à tela. No entanto, é possível questionar essa visão de que a mídia é onipotente, com a análise de alguns autores citados neste trabalho, entre eles Girardello (1998, 2008), Buckingham (2007), Bjurstrom (1994/1995), Pereira (2003, 2009), Orofino (2008), Orozco Gómez (2005), que investigaram a relação da criança com a tela.

Apesar de diferentes propostas de trabalho, em linhas gerais, esses autores consideram difícil medir e qualificar os efeitos da mídia, pela complexidade que essa tarefa oferece, inclusive classificar esses efeitos como positivos ou negativos, uma vez que, aparentemente, o efeito pode ser considerado ruim a curto prazo, mas positivo a longo prazo. Além disso, o contexto de recepção e a qualidade geral de vida das criança também devem ser levados em consideração para avaliar as possíveis consequências da TV sobre a imaginação infantil. Adicionalmente, pode-se concluir que, em situações adequadas, a televisão pode ser mais uma fonte de estímulo às crianças, ampliando o repertório das estórias e das brincadeiras.

Através dos conceitos de Hall (2003) – sobre o processo de codificação e decodificação da mensagens -, de Martín-Barbero (2008) e Orozco Gómez (2005) – sobre a

importância das mediações nesse processo de decodificação -, e de Canclini (2006) – com os conceitos de recepção e apropriação – é possível entender melhor por que as produções culturais das crianças apresentam elementos da mídia.

À luz desses conceitos, foi possível observar, nas entrevistas, a importância dos pais como agentes mediadores, que interferem tanto na escolha do local em que a televisão é exposta na residência, como na quantidade de aparelhos que mantêm em casa, no estabelecimento do horário para uso da TV e do canal (em geral TV a cabo) a ser visto, e até na discussão sobre os conteúdos veiculados. Além disso, com base nas narrativas das crianças, em especial da Aline (10) e da Isa (10) ao contarem as histórias dos desenhos e seriados, pôde-se constatar que diferentes mediações correspondem a diferentes preferências e modos de recepção televisiva.

Ao contrário do que se ouve normalmente, as crianças entrevistadas buscavam inspiração nos irmãos e amigos mais velhos e não em artistas "fabricados" pela indústria cultural. Esses "ídolos" apareceram no discurso de todas as crianças e em diversas situações. No caso da Laís (07), a inspiração vinha da aparência física, uma vez que ela queria cortar a franja igual à da melhor amiga; com o Gabriel (07), que gostava das músicas que a irmã mais velha (12) ouvia, a inspiração vinha da preferência; até o comportamento servia de inspiração, como para a Aline (10), que sempre buscava aprovação das amigas da escola. Para Eric (09), a principal fonte de inspiração era o pai, que o influenciava no gosto pela arte, em especial pela pintura, no gosto de colecionar objetos e no gosto por programas como Maravilhas Modernas, que trata de antiguidades.

Contudo é possível afirmar que a influência da TV não pode ser tida como única, uma vez que a criança permeia e integra outras instituições, como família, escola, grupo de amigos. Tampouco pode-se afirmar que esse meio não exerça nenhuma influência, uma vez que a criança, assim como qualquer telespectador, não é um "um ente impermeável ou capaz, em todo momento, de tomar distância crítica da programação; por ser telespectador, não perde totalmente suas capacidades, por exemplo, de crítica ou resistência" (Orozco Gómez, 2005:30).

- Haveria espaços para negociação de sentido ou apenas para reprodução dos discursos da indústria cultural? Quais usos e apropriações as crianças fazem dos produtos?

Neste trabalho, a abordagem adotada considerou a “criança e a TV inseridas em uma complexa trama social povoada de distintos sujeitos – em graus diferentes de atividade, mas sempre ativos – cercados de fenômenos, circunstâncias e sociabilidades, todos interagindo entre si” (Magalhães, 2003:115). É algo mais complexo do que uma relação entre “meios manipuladores e dóceis audiências” (Canclini, 2006:60).

Para investigar essa questão, na pesquisa de campo foram utilizados principalmente os conceitos de Hall (2003) – sobre o processo de codificação e decodificação da mensagens -, de Martín-Barbero (2008) e Orozco Gómez (2005) – sobre a importância das mediações nesse processo de decodificação -, de Canclini (2006) – com os conceitos de recepção e apropriação –, de Lopes, Borelli e Resende, (2002) – sobre repertório compartilhado e consenso de sentido –, e de Certeau (1994) – com a chave conceitual para pensar a criança como usuária dos produtos culturais, capaz de aplicar táticas de resistência no jogo com as forças dominantes.

Foi possível identificar, dentro da cultura lúdica das crianças entrevistadas, práticas de reprodução, como a do Teo, que reproduz, em sua brincadeira, o jogo de futebol, contendo os elementos que são veiculados pela mídia. No entanto, nessa atividade do Teo, também foi possível observar aspectos de criação, que se tornam evidentes no momento que ele inventa os jogadores e transforma o sofá em torcedores e a árvore em apoio para exibir a placa (troféu). Dessa forma, pode-se dizer que houve uma implicação do Teo naquilo que ele consumia e na forma como consumia, fazendo com que seu comportamento de consumo não tivesse somente um aspecto reprodutor, mas também criador (Martín-Barbero, 2008).

Através da narrativa e da arte de fazer da Aline (10), pois ela não só falou de sua ação como também brincou com a entrevistadora, pôde-se capturar as apropriações feitas por ela. Durante a brincadeira, Aline (10) narrou uma situação de um dia corriqueiro da Barbie, em que a boneca pegava um ônibus, algo comum na vida de Aline. Entretanto, para os fabricantes da Barbie, concebê-la pegando um ônibus ou metrô seria algo inimaginável, já que eles criaram toda uma proposta de vida glamourosa para a boneca, inclusive com um carro luxuoso rosa conversível. Dessa brincadeira de boneca, pode-se apreender que a decodificação da comunicação da Barbie, feita por Aline (10), encontra-se em oposição (Hall, 2003) ao que os fabricantes/emissores previram. É possível perceber ainda a negociação de sentido que Aline faz, ao trazer a Barbie para uma realidade mais próxima da sua vida.

Dentro da cultura lúdica dessas crianças, também são identificadas práticas que transgridem a ordem dominante, como o exemplo do Eric, que dá novos usos ao videogame.

O menino usou os aprendizados de um jogo do computador (*Battle Field Bad Company* 2), transpondo o cenário do jogo digital para o pátio da escola, a fim de se dar bem no pique-pega com os colegas. O jogo do computador, neste caso, representa a arte de utilizar os produtos que são impostos. Sob a perspectiva expressa pelo modo de apropriação e de transformação pessoal, há uma invenção no cotidiano que estabelece as formas como o Eric vai se ajustando e reorganizando esse produto. Eric, claramente, apresenta uma nova "maneira de empregar" (Certeau, 1994:39) o uso do jogo do computador ao transpor os aprendizados para um jogo da vida real.

Com base no conceito de repertório compartilhado e de consenso de sentido (Lopes, Borelli e Resende, 2002), identificou-se que, embora as crianças entrevistadas conhecessem os desenhos e seriados, ou seja, o repertório desses desenhos fossem compartilhados, na análise, foi possível observar que isso não significava um consenso de sentido, pois um mesmo desenho/seriado foi apropriado com diferentes significados, mesmo considerando as variáveis estáveis, como sexo, idade e acesso aos bens culturais, como se observa nas narrativas do seriado iCarly feitas por Isa (10) e Aline (10).

Mesmo considerando o escopo e a limitação desta dissertação, uma vez que todo procedimento foi delimitado apenas ao espaço doméstico, e sabendo que, para conhecer essas crianças, seria preciso pensá-las como seres de relações que ocorrem também na escola, no cursinho de inglês, na escolinha de esportes e de música, enfim, em todas as suas atividades (Pacheco, 1998:32), pode-se concluir que as crianças entrevistadas, assim como qualquer cidadão, não apenas reproduzem, em suas práticas sociais, o que é veiculado pela indústria cultural, mas também criam e reelaboram novos significados para os bens que elas consomem, de acordo com uma realidade que lhes é particular.

- Afinal, de que infância se está falando? Teria a infância acabado? O que as crianças estão fazendo com os produtos culturais que consomem?

A concepção de infância, por ser construída histórica e culturamente, difere de acordo com o tempo e espaço - momento histórico, político, econômico e social. Além disso, mesmo ao analisar determinada cultura em determinado período, a noção de infância está sujeita a um constante processo de negociação de significados, pois muda de acordo com o contexto de vida, das experiências educacionais, entre outros fatores. Portanto, ciente da existência de diferentes infâncias e repertórios culturais, a reflexão deste trabalho limitou-se a entrevistar

crianças de faixa etária entre seis e dez anos, residentes na cidade de São Paulo, pertencentes famílias com capital cultural elevado e que se caracterizam por serem filhos de pais com formação superior, alunos de escolas particulares com acesso à aquisição de bens produzidos pela indústria cultural - como o livro, o cinema, o brinquedo, os programas de televisão paga (TV a cabo) e internet -, ou seja, crianças que trazem consigo a experiência do consumo cultural.

As transformações econômicas, sociais e culturais que o mundo sofreu, desde o "surgimento" da infância até os dias de hoje, tiveram impacto não apenas na vida dos adultos, mas também na forma como a infância é vivida. Invariavelmente, quando o adulto pensa na criança de hoje, esse pensamento vem acompanhado, principalmente, por dois grandes temas: a nostalgia da sua própria infância e a noção de que as crianças de hoje são muito mais espertas, informadas e inteligentes do que eles eram quando crianças.

Durante a pesquisa, perguntou-se às mães sobre as diferenças que viam entre sua própria infância e a infância dos filhos. As grandes diferenças apontadas referiram-se sempre à liberdade de brincar na rua, ao tempo disponível para brincar, à vida rodeada de amigos, coisas que elas tinham e das quais os filhos não podem desfrutar, devido ao contexto da vida atual. Diante da pergunta: "como seria criar um filho hoje se ele tivesse um comportamento típico de quando você era criança?", as mães, depois de um tempo em silêncio, responderam que seria muito difícil. Algumas justificaram essa dificuldade, dizendo que as crianças, em sua época, eram mais dependentes; outras responderam que essa criança seria muito carente; e uma das mães colocou: "talvez a gente é que faça isso (referindo-se ao fato de as crianças brincarem pouco, terem poucos amigos) com eles, impondo nosso ritmo na vida aos nossos filhos". Na verdade, mesmo sabendo que essa era uma pergunta capciosa, por tentar trazer a infância descontextualizada de sua época, foi um exercício proposto às mães apenas para evidenciar que a infância muda de acordo com o momento histórico, político, econômico e social e não é possível manter esse período da vida a salvo das mudanças que acontecem.

Assim como aconteceu com a infância, ao longo das últimas décadas, também os brinquedos, os jogos, os programas de televisão - em especial desenhos animados – e, consequentemente, o significado de brincar sofreram adaptações e modificações para se adequarem aos novos tempos, às novas crianças. Pois como aponta Benjamin: "a criança não é nenhum Robison Crusoé, [...], mas antes fazem parte do povo e da classe a que pertencem.

Da mesma forma, os seus brinquedos não dão testemunho de uma vida autônoma e segregada [...]" (Benjamin, 2005:94).

Talvez, por não compreenderem as atualizações das brincadeiras, muitos pais tenham o sentimento de nostalgia em relação às brincadeiras do seu tempo. Durante as entrevistas, foi possível identificar, nos jogos, brinquedos e desenhos animados, a continuidade de diversas experiências lúdicas tradicionais, apenas com uma nova "roupagem" (diferentes nomes e tecnologias). Mas essas atualizações e inovações nos brinquedos e nas brincadeiras devem acontecer por estes estarem intrisecamente ligados ao meio cultural e ao momento histórico da comunidade em que se inserem; negar essas atualizações seria "negar as mudanças na realidade econômica e social, associadas ao acesso das crianças a informações sobre o mundo que as cerca, [...] seria dissociar-se do rumo da história" (Vitória, 2003:41).

Da mesma forma, não dá para pensar em proibir a criança de assistir à televisão. Constantemente esse meio tem sido colocado, nos debates sobre a infância, como um dos grandes responsáveis pelo "desaparecimento" desse período de vida, em virtude da acessibilidade indiferenciada aos conteúdos. Adicionalmente, diversos estudos sugerem que grande parte das produções culturais feitas pelas crianças, ou seja, que constituem a cultura da criança, é permeada por narrativas veiculadas pelas produções culturais para as crianças, ou seja, que constituem cultura da mídia, o que, portanto, estaria destruindo a capacidade da criança de criar e imaginar enquanto brinca.

Especificamente sobre os usos da televisão nas atividades infantis, Giardello (2008:132) considera que, em situações adequadas, a televisão pode ser mais uma fonte de estímulo às crianças, uma vez que estas imaginam, enquanto veem televisão, e depois ainda recriam as imagens da tela, inserindo-as nas suas brincadeiras, elaborando-as e fazendo-as suas. A presente pesquisa revelou que a TV e a mídia em geral não são totalmente substitutivas das práticas tradicionais das crianças, mas, sim, um elemento constitutivo da sua cultura que se manifesta nas brincadeiras cotidianas e uma fonte alternativa de diversão nos períodos de confinamento doméstico.

É preciso, portanto, avançar nas discussões sobre a relação da criança com a televisão, passando a considerar os direitos das crianças em relação à mídia propostos por Buckingham (2007:278) – proteção, provisão, participação e educação - e permeando os diferentes âmbitos: da produção, da circulação/distribuição e da recepção. Ao pensar na produção dos conteúdos oferecidos às crianças, deve-se levar em conta a quantidade, a diversidade e a

qualidade dos programas. No entanto, é preciso também alterar a visão adultocêntrica da forma de propor programas para às crianças e passar a incluí-las como coautoras no momento da formação e da produção do ambiente de comunicação. Nesse processo deve-se considerar o direito da criança à proteção, em relação aos conteúdos que possam ser prejudiciais ao seu bem-estar; o direito à provisão, oferecendo materiais adequados e variados; e também o direito à participação das crianças na produção desses conteúdos. Quando à circulação e à distribuição dos programas, é preciso atentar para a condição financeira e para a possibilidade de acesso às tecnologias. Um exemplo disso é o fato de que o que de melhor se produz na programação infantil está na televisão por assinatura, consequentemente, está restrito a poucos. Adicionalmente, deve ser considerado o acesso via capital cultural e educacional necessário para o uso da tecnologia de modo criativo e efetivo (Buckingham, 2007:290). Além de participar da produção, a criança, nessa fase, poderia também tomar parte na formulação de políticas de mídia, incluindo o gerencimento das instituições de mídia. Por fim, no momento da recepção, em vez de encarar as crianças como vítimas passivas da manipulação comercial e criar mecanismos de proteção através de meios tecnológicos - como *software* - ou legais – como a proibição de propagandas de televisão e classificação etária – para controlar ao acesso à televisão, deve-se pensar em políticas sociais bem diferentes, construindo, por meio da educação dos pais e das crianças, um contexto de recepção adequado para que essa relação com a mídia seja frutífera e ajude a preparar as crianças para execer a cidadania. Nas entrevistas foi possível perceber a atenção dos pais dedicada à relação de seus filhos com os diferentes meios de comunicação e identificar um conjunto de táticas usadas por eles para mediar essa relação, como a restrição de determinados canais, sites e horários; o estabelecimento do local onde a televisão e o computador devem ficar expostos e do número de aparelhos mantidos em casa, a tentativa de buscar explicações para as motivações e os valores implícitos nos conteúdos veiculados.

À mídia também tem sido atribuída a responsabilidade de manipular as crianças e envolvê-las precocemente na “cultura de consumo”. No entanto, através da descrição do processo de socialização da criança como consumidora, é possível perceber a importância dos pais como primeiros agentes de socialização e como mediadores no processo de desenvolvimento do comportamento de compra das crianças. Durante a pesquisa de campo, também pôde-se mapear como os pais procuram ensinar aos seus filhos o valor do dinheiro e a compra consciente.

Na perspectiva adotada neste trabalho, considera-se a lógica de consumo incrustada em todos os mecanismos de funcionamento da vida cotidiana, portanto os códigos da cultura de consumo fazem-se presentes na interação com os adultos e com as outras crianças (Jobim e Souza, 2009). O consumo sinaliza para formas socialmente estruturadas pelas quais os bens são usados para estabelecer relações, "como os modos de nos integrarmos e nos distinguirmos na sociedade" (Canclini, 2006:35). Durante o trabalho de campo, foi possível conhecer algumas produções e reproduções culturais feitas pelas crianças entrevistadas e identificar os processos simbólicos postos em ação no momento de apropriação e reinscrição da cultura do "outro" nos seus próprios modos de conhecimento e comunicação (Sarmento, 2006:02). Foi possível observar os significados que elas atribuem aos bens culturais consumidos e como estes são usados no seu cotidiano para estabelecer e manter relações, construir identidades, cultivar ideias e sustentar estilos de vida (Douglas e Isherwood, 2006:105). Pôde-se também identificar que o mesmo produto cultural pode ter significados e representações diferenciadas para cada criança.

A criança, ao comparar, pechinchar, selecionar, recusar, exigir, expressa a identidade de um sujeito que não é somente consumidor, mas que interage em diversificados lugares sociais: é filho, criança, irmão, estudante, aluno, amigo, membro de alguma atividade extra, enfim, um sujeito que, em cada ação, confere a marca do seu modo de ser e de pensar (Pereira, 2003:79). Portanto, "implícitos ao ato de consumir, estão presentes outros modos de ser dos sujeitos, o que permite compreendê-los para além da esfera do consumo" (Pereira, 2003:79).

A afirmação de Canclini (2006:35) de que "ser cidadão não tem a ver apenas com os direitos reconhecidos pelos aparelhos estatais [...], mas também com as práticas sociais e culturais que dão sentido de pertencimento" leva a reconhecer que as crianças não são somente seres passivos com direitos definidos por lei, mas, sim, que, através de suas práticas culturais, elas são capazes de exercer a sua cidadania, sem que, com isso, sejam desconsideradas suas condições peculiares de desenvolvimento. No entanto, como apresentado, há ainda um longo caminho a ser percorrido. Tudo isso implica em mudar a concepção de mercado e de consumo, educar os pais e as crianças para se relacionarem com mídia, e alterar a negatividade constituinte do conceito de infância para pensar a criança a partir da positividade das suas ideias, representações, práticas e ações sociais (Sarmento, 2005:368). A partir daí, é preciso repensar os espaços de autonomia da criança, uma vez que

“o respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros” (Freire, 1996:30).

Referências bibliográficas

AGÊNCIA DE NOTÍCIAS DOS DIREITOS DA INFÂNCIA - ANDI. *Classificação indicativa: construindo a cidadania na tela da tevê*. Brasília, 2006. Disponível em: <http://www.andi.org.br/_pdfs/Classificacao_indicativa_livro.pdf>. Acesso em 15/01/2011.

ALDERSON, Priscilla. As crianças como pesquisadoras: os efeitos dos direitos de participação sobre a metodologia de pesquisa. *Educ. Soc*., Campinas, vol. 26, n. 91, p. 419-442, maio/ago. 2005. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/es/v26n91/a07v2691.pdf>. Acesso: 19/02/2010.

ALONSO, Luis Enrique. *La era del consumo*. Madrid: Siglo XXI de España Editores, 2006.

ARIÈS, Phillipe. *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.

BACCEGA, Maria Aparecida. Inter-relações comunicação e consumo na trama cultural: o papel do sujeito ativo. In: CASTRO, Gisela G. da Silva e TONDATO, Marcia Perencin (orgs.). *Caleidoscópio midiático: o consumo pelo prisma da comunicação.* São Paulo: ESPM, 2009. Disponível em: <http://acervo-digital.espm.br/e-books/275298.pdf>. Acesso em 01/03/2011.

BARBOSA, Lívia. *Sociedade de consumo*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.

BASTIDE, Roger. "As Trocinhas do Bom Retiro". Prefácio. In: FERNANDES, Florestan. *Folclore e Mudança social na cidade de São Paulo.* São Paulo: Anhembi, 1979.

BENJAMIN, Walter. *Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação*. Tradução Marcus Vinicius Mazzarini. São Paulo: Editora 34, 2005.

BORUCHOVITCH, Monica M. C. *A programação infantil na televisão brasileira sob a perspectiva da criança*, Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Departamento de Psicologia, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2003.

BOURDIEU, Pierre. *A sociologia de Pierre Bourdieu.* Org. Renato Ortiz. Tradução Paula Montero, Alicia Auzmendi. São Paulo : Olho d'Agua, 2003.

_____. *A distinção: crítica social do julgamento*. Tradução Daniela Kern e Guilherme J. F. Teixeira. São Paulo: Edusp; Porto Alegre, RS: Zouk, 2007.

BJURSTRÖM, Erling. *A criança e a propaganda na TV: um estudo crítico das pesquisas internacionais sobre os efeitos dos comerciais da TV em crianças*. Relatório 1994/95. Disponível em: <http://www.alana.org.br/banco_arquivos/arquivos/docs/biblioteca/pesquisas/children_tv_ads_bjurstrom_port.pdf>. Acesso em 19/02/2010.

BRASIL, Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Secretaria Nacional de Assistência Social.Adolescências, juventudes e socioeducativo:concepções e fundamentos. Brasília, 2009.

BROUGÈRE, Gilles. *Brinquedo e cultura*. Tradução Maria Alice A. S. Dória. São Paulo: Cortez, 1995.

_____. O aprendizado do brincar. *Revista Nova Escola*. Edição 230, março 2010. Disponível em <http://revistaescola.abril.com.br/crianca-e-adolescente/desenvolvimento-e-aprendizagem/entrevista-

gilles-brougere-sobre-aprendizado-brincar-jogo-educacao-infantil-ludico-brincadeira-crianca-539230.shtml>. Acesso em 19/02/2010.

BUCKINGHAM, David. *Crescer na era das mídias eletrônicas*. Tradução Gilka Girardello e Isabel Orofino. São Paulo: Loyola, 2007.

CARDOSO, Fernando. *Amo, logo existo*. Lisboa: Portugal Mundo, 1989.

CANCLINI, Néstor García. *Consumidores e Cidadãos*. Tradução Mauricio Santana Dias. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 2006.

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano – artes de fazer*. Tradução Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis-RJ: Vozes, 1994.

CHARLOT, Bernard. *A mistificação pedagógica; realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação*. Tradução Ruth Rissin Josef. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

COHN, Clarice. *Antropologia da criança.* Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

CORSARO, William e EDER, Donna. *Children's peer cultures*. Annual Review of Sociology, 16, pp. 197-220, 1990.

CORSARO, William A. *The sociology of childhood*. California: Pine Forge, 2005.

DELGADO, Ana Cristina C. e MULLER, Fernanda. Em busca de metodologias investigativas com as crianças e suas culturas. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, vol. 35, nº.125, pp.161-179, maio/ago. 2005.

DOUGLAS, Mary e ISHERWOOD, Baron. *O mundo dos bens – para uma antropologia do consumo*. Tradução Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2006.

EXAME. *Elas mandam. O mercado obedece*. São Paulo, edição 0847, jul. 2005. Disponível em <http://portalexame.abril.com.br/revista/exame/edicoes/0847/marketing/m0079964.html> Acesso em 27/09/2009.

FANTIM, Mônica. "Do mito de Sísifo ao mito de Pegaso: as crianças, a formação de professores e a escola estação cultura". In: FANTIM, Mônica e GIRARDELLO, Gilka (orgs.) *Liga, roda e clica: estudos em mídia, cultura e infância*. Campinas-SP: Papirus, 2008.

FEATHERSTONE, Mike. *Cultura de consumo e pós-modernismo*. Tradução Julio Assis Simões. São Paulo: Studio Nobel, 1995.

FERNANDES, Adriana Hoffmann. *As mediações na produção de sentido das crianças sobre os desenhos animados*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2003.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GIRARDELLO, Gilka. *Televisão e imaginação infantil:histórias da Costa da Lagoa*, Tese (Doutorado em Jornalismo) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo. São Paulo, 1998.

_____. “Produção cultural infantil diante da tela: da TV à internet”. In: FANTIM, Mônica e GIRARDELLO, Gilka (orgs.) *Liga, roda e clica: estudos em mídia, cultura e infância*. Campinas-SP: Papirus, 2008.

HALL, Stuart. *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. In: SOVIK, Liv (org.); Resende, Adelaine La Guardia *et al*. (trad.). Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

JOBIM e SOUZA, Solange. *Infância e linguagem: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin*. Campinas – SP: Papirus, 2006.

_____. Criança, consumo e cidadania: uma equação possível? *Vida e Educação: A Revista da Educação Básica*, Fortaleza, ano 5, nº.22, pp. 17-18, jan/fev. 2009. Disponível em < http://www.alana.org.br/CriancaConsumo/Biblioteca.aspx?v=1&art=98 >. Acesso 24/04/10.

KRAMER, Sonia. Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 116, p. 41-59, jul. 2002. Disponível em < http://www.scielo.br/pdf/cp/n116/14398.pdf>. Acesso 20/01/2011.

KETZER, Solange M. “A criança, a produção cultural e a escola”. In: JACOBY, Sissa (org.). *A criança e a produção cultural: do brinquedo à literatura*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.

KONDER, Leandro. A Questão da Ideologia. Rio de Janeiro: Companhia das Letras, 2002.

LOPES, Maria Immacolata V.de; BORELLI, Silvia Helena S.; RESENDE, Vera da Rocha. *Vivendo com a telenovela: mediações, recepção, teleficcionalidade*. São Paulo: Summus, 2002.

MAGALHAES, Claudio M. “Criança e televisão: uma relação superpoderosa”. In: JACOBY, Sissa (org.). *A criança e a produção cultural: do brinquedo à literatura*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 2003.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. Cidade Virtual: novos cenários da comunicação. *Revista Comunicação e Educação*, São Paulo, jan/abr de 1998. Disponível em <http://www.usp.br/comueduc/index.php/comueduc/article/view/334/331>. Acesso 21/01/2011.

_____. *Dos meios às mediações*. Tradução Ronald Polito e sérgio Alcides. Rio de Janeiro: UFRJ, 2008.

MAZZARINO, Jane. Matrizes que se cruzam: interações entre movimentos socioambiental e campo jornalístico. *Ambiente & Sociedade*, Campinas, vol.XI, nº.1, pp.49-66, jan/jun. 2008.

MCNEAL, James. U. *Children as consumer of commercial and social products*. Washington (DC): PAHO, 2000. Disponível em <http://www.paho.org/English/HPP/HPF/ADOL/childcons.pdf>. Acesso 21/01/2011.

ODININO, Juliane Di Paula Q. *As super heroínas em imagem e ação: gênero, animação e imaginação infantil no cenário da globalização das culturas*. Tese (Doutorado em Filosofia e Ciências Humanas) – Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis - SC, 2009.

OROFINO, Maria Isabel. “Ciranda de sentidos: criança, consumo cultural e mediações”. In:

FANTIM, Mônica e GIRARDELLO, Gilka (orgs.). *Liga, roda, clica: estudos em mídia, cultura e infância*. Campinas – SP: Papirus, 2008.

OROZCO GÓMEZ, Guillermo. O telespectador frente à televisão: uma exploração do processo de recepção televisiva. Tradução: Talita Borelli Gomes Teixeira, Gabriela Aurazo Watson e Carmen S. Aurazo de Watson. *Revista Communicare*, Volume 5 - nº. 1 - 1º sem. 2005.

PACHECO, Elza Dias. "Infância, cotidiano e imaginário no terceiro milênio: dos folguedos infantis à diversão digitalizada". In: PACHECO, Elza Dias (org.). *Televisão, criança, imaginário e educação: dilemas e diálogos*. Campinas – SP: Papirus, 1998.

PEREIRA, Rita M.R. *Nossos comerciais, por favor! Infância, televisão e publicidade*. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: 2003.

PEREIRA, Rita M.R. e BIZZO, Katia S.A. *As crianças e as telenovelas.* II Encontro Obitel Nacional dos Pesquisadores de Ficção Televisiva no Brasil, São Paulo, nov.2009.

PERROTTI, Edmir. *Confinamento cultural, infância e leitura*. São Paulo: Summus, 1990.

POSTMAN, Neil. *O desaparecimento da infância*. Tradução Silvana C. Menescal e José Laurenio de Melo. São Paulo: Graphia, 1999.

RESENDE, Tânia de Freitas. Crianças e informação: papéis da família e da escola. *Educação & Realidade.* Belo Horizonte, vol 31, nº. 2, pp.171- 188, jul./dez. 2006. Disponível em <www.seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/artivle/view/6851/0 > Acesso: 15/11/2010.

ROCHA, Everardo. Prefácio. In: DOUGLAS, Mary e ISHERWOOD, Baron. *O mundo dos bens – para uma antropologia do consumo*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2006.

ROCHA, Rose de Melo. Cenários e práticas comunicacionais emergentes na América Latina: reflexões sobre culturas juvenis, mídia e consumo. *Revista Online de Comunicação, Linguagem e Mídias(RuMORes).* São Paulo: ECA-USP. Edição 08, nº. 2, ano 4, jul./dez. 2010. Disponível em <http://www3.usp.br/rumores/visu_art.asp?cod_atual=205>. Acesso: 01/03/2011.

SANTOS, Nubia de Oliveira. *Infância, práticas culturais e consumo: um olhar sobre crianças e adultos numa escola pública*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2005.

SARMENTO, Manuel J. Gerações e Alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. *Educ. Soc*., Campinas, vol. 26, nº.91, pp.361-378, maio/ago. 2005.

_____. "As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade". In: SARMENTO, M. J. e CERISARA, A B. (org). *Crianças e Miúdos:Perspectivas Sócio-Pedagógicas da Infância e Educação*. Porto: Asa, 2004. Disponível em < http://cedic.iec.uminho.pt/Textos_de_Trabalho/textos/encruzilhadas.pdf> Acesso: 01/11/10.

_____. *Infância, diversidade e expressão simbólica*. In: Seminário internacional de Educação Intercultural, movimentos sociais e sustentabilidade, 3, e colóquio da *Association Pour La Recherche Interculturelle* (RIC) na América Latina, 1, 2006, Florianópolis. Anais...Florianópolis: CED/UFSC, 2006. Disponível em <http://www.rizoma3.ufsc.br/textos/351.pdf> Acesso: 01/11/10.

SCHOR, Juliet B. *Nascidos para comprar: uma leitura essencial para orientarmos nossas crianças na era do consumismo*. Tradução Eloisa Helena de Souza Cabral. São Paulo: Gente, 2009.

SCHRITZMEYER, Ana Lucia. A nova dinâmica das famílias. *Claudia,* São Paulo, pp.150-153, fev.2009. Entrevista concedida a Susana Lakatos.

SEITER, Ellen. *Television and New Media Audiences.* Oxford University Press, 2002.

SERRALVO, Franciso Antonio. *A influência das marcas na formação cultural dos usos e costumes*. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Departamento de Ciências Sociais, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 1999.

SETTON, Maria da Graça J. Família, escola e mídia: um campo com novas configurações. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, vol. 28, 2002.

STEINBERG, Shirley e KINCHELOE, Joe.(org.). *Cultura infantil: construção corporativa da infância*. Tradução George Eduardo Japiassú Bricio. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

TNS INTERSCIENCE. *Kids – Tendências de consumo das crianças*. 2007.

VEJA. *Imersos na tecnologia – e mais espertos*. São Paulo, ano 39, n°.1, edição 1938, jan. 2006, pp. 66-75. Disponível em <http://veja.abril.com.br/acervodigital/home.aspx>. Acesso: 27/09/2009.

VIACOM NETWORKS BRASIL. *A Nova Dinâmica Familiar*. 2008.

VITÓRIA, Maria Inês C. "O brinquedo e a brincadeira: uma relação marcada pelas práticas sociais". In: JACOBY, Sissa (org.). *A criança e a produção cultural: do brinquedo à literatura*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 2003.

WILLIAMS, Raymond. *Palavras-chave: um vocabulário de cultura e sociedade.* Tradução Sandra Guardini Vasconcelos. São Paulo: Boitempo, 2007.

ZILBERMAN, Regina. *A literatura infantil na escola*. São Paulo: Global, 1981.