



Educação

ISSN: 0101-465X

reveduc@pucrs.br

Pontifícia Universidade Católica do Rio

Grande do Sul

Brasil

Momo, Mariangela

Professora, pesquisadora, fotógrafa e consumidora enxergando crianças pós-modernas que vão à
escola

Educação, vol. 38, núm. 1, enero-abril, 2015, pp. 87-95

Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul

Porto Alegre, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=84838252010>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica

Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe , Espanha e Portugal
Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto



Professora, pesquisadora, fotógrafa e consumidora enxergando crianças pós-modernas que vão à escola

A professor, researcher, photographer and consumer observing post-modern school children

Profesora, investigadora, fotógrafa y consumidora estudiando niños pos-modernos que asisten a la escuela

MARIANGELA MOMO*



RESUMO – Neste artigo, entende-se que a infância é uma construção cultural, social e histórica, sujeita a mudanças. Supõe-se que as condições culturais contemporâneas, marcadas pela mídia e pelo consumo, produzem infâncias distintas da infância moderna – ingênua, dócil, dependente – e modificam as formas de as crianças viverem esse período tido como próprio delas. Entende-se, também, que o modo como vemos e explicamos as crianças depende das lentes teóricas que utilizamos. Este artigo tem como um de seus objetivos dar visibilidade às crianças pobres que frequentam algumas escolas do município de Porto Alegre (RS) neste início do século XXI, por meio das lentes teóricas dos Estudos Culturais. Para promover essa visibilidade, utilizam-se as posições assumidas pela estudiosa durante o processo da pesquisa – professora, pesquisadora, fotógrafa e consumidora –, que permitiram enxergar crianças contemporâneas que vivem uma infância pós-moderna.

Palavras-chave – Infância pós-moderna. Estudos Culturais. Mídia. Consumo.

ABSTRACT – In this paper, childhood is understood as a cultural, social, historical construction that is subject to changes. Contemporary cultural conditions, being marked by the media and consumption habits, have both produced childhoods that are different from the naïve, docile, adult-dependent modern childhood, and modified the ways children experience this period regarded as peculiar to them. Furthermore, the way we see and explain children depends on the theoretical lenses we use. One of the main goals of this paper is to provide visibility to poor children who have attended some schools in Porto Alegre, Brazil, at the beginning of the twenty-first century, by means of the theoretical lenses of the Cultural Studies. In order to provide such visibility, the positions taken by the author along the research process as a professor, researcher, photographer and consumer have enabled her to see contemporary children living their post-modern childhood.

Keywords – Post-modern childhood. Cultural Studies. Media. Consumption.

RESUMEN – En este artículo, se entiende que la infancia es una construcción cultural, social e histórica, sujet a cambios. Se supone que las condiciones culturales contemporáneas, marcadas por los medios de comunicación y por el consumo, producen infancias distintas a la infancia moderna – ingenua, dócil, dependiente – y modifican las formas en que los niños vivirían ese período considerado como propio de ellos. Se entiende, también, que el modo como vemos y explicamos la niñez depende de las lentes teóricas que utilizamos. Este artículo tiene como uno de sus objetivos hacer visibles a los niños pobres que frecuentan algunas escuelas del municipio de Porto Alegre (RS) en este inicio del siglo XXI, por medio de las lentes teóricas de los Estudios Culturales. Para promover esta visibilidad, se utilizan las posiciones tomadas por la estudiosa durante el proceso de investigación – profesora, investigadora, fotógrafa y consumidora –, que permiten observar niños contemporáneos que viven una infancia pos-moderna.

Palabras clave – Infancia pos-moderna. Estudios Culturales. Medios de comunicación. Consumo.

* Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (Porto Alegre, RS, Brasil) e professora na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (Natal, RN, Brasil). E-mail: <marimomo@terra.com.br>.

INTRODUÇÃO

Ao se falar de infância, é preciso considerar que este é um conceito, uma invenção historicamente recente. As crianças sempre existiram (condição para a própria continuidade da espécie humana), mas os modos de olhar para elas, o que sobre elas se pensa, se sente e se diz, os saberes que sobre elas são construídos, as práticas e as instituições que a elas são dirigidas mudam ou são inventados de acordo com os contextos social, cultural, econômico, geográfico e familiar, entre outros, de cada época e lugar.

A invenção da infância está relacionada a um conjunto de fatores ocorridos nas sociedades ocidentais dos séculos XVII e XVIII, como: o fortalecimento da família nuclear; a revolução industrial e a invenção da classe burguesa; as mudanças nas condições de vida – principalmente sanitárias e higienistas – das sociedades; as descobertas científicas – especialmente no campo da medicina –, diminuindo a mortalidade infantil; a introdução e manutenção da escola moderna, responsável, entre outras questões, por práticas específicas para as crianças. Esses fatores já foram discutidos por vários estudos que se ocuparam em analisar a infância moderna, entre eles, destaco, no Brasil, os de Bujes (2002a), Felipe (2000), Dornelles (2005), Faria (2002), Kramer e Leite (1998) e Rosenberg (1996).

Em relação à escola moderna e ao campo da educação, durante muito tempo, os saberes científicos que deram sustentação a ambos, no que diz respeito ao modo de entender e explicar as crianças, foram majoritariamente os advindos da área da Biologia e da psicologia. A biologia trata de explicar as crianças em relação à sua estrutura, maturação e ao seu desenvolvimento físico. Ou seja, considera a criança a partir do seu organismo e se ocupa em estudar os fatores biológicos para entender o modo como se constitui e evolui fisicamente. A psicologia, de certo modo, valeu-se dos conhecimentos advindos da área da biologia para desenvolver algumas de suas diferentes áreas, como a psicologia do desenvolvimento, a psicologia educacional e a psicologia clínica. A psicologia do desenvolvimento comprehende a criança como um ser psicológico em desenvolvimento e faz isso a partir dos estudos das funções psíquicas características de cada fase do crescimento da criança, já estipuladas pela biologia.

Ao tomar como objeto de estudo e análise a criança, esses dois campos do conhecimento afirmaram dizer verdades científicas e inquestionáveis sobre ela que acabaram por colaborar para instituir a ideia de criança universal, a-histórica, ou seja, um ser único e igual em qualquer tempo e lugar. Ao instituir essas verdades, tais saberes balizaram não somente os modos de enxergar as

crianças, mas também e principalmente as práticas e as instituições a elas direcionadas. Dito de outro modo, o que se faz com as crianças e para elas depende do modo como as vemos, as entendemos, as explicamos e do que por elas sentimos.

Foi somente nos dois últimos séculos que ocorreu um considerável investimento na vida das crianças, e elas se tornaram objetos de estudo de diferentes áreas do conhecimento científico, como os já citados campos da biologia e da psicologia. Mais recentemente, as crianças também se tornaram objetos de estudo de áreas como a História, a sociologia, a antropologia, entre outras. A maioria desses estudos foi sendo realizada na intenção de “conhecer” as crianças em detalhes, observando, descrevendo, classificando, comparando, registrando e analisando seus comportamentos para “descobrir” como realmente eram/são. No entanto, em vez de realizar descobertas, acabaram por inventar verdades, com o estatuto de verdade científica, sobre as crianças a partir de determinados referenciais teóricos, de determinados modos de dizer, de pesquisar, de nomear, de explicar, de pensar, de interpretar e de sentir. Ainda assim, esses saberes contribuíram para ampliar, especialmente no campo educacional, os modos de ver, entender e explicar as crianças para além do enfoque biológico e psicológico.

No caso dos estudos da história da infância e da sociologia da infância, eles ajudaram a compreender que as crianças estão inseridas em determinados contextos históricos e sociais, com determinadas regras, hábitos e costumes, e que são seres integrantes e ativos das sociedades. Destaca-se, na área de história, a tese do conhecido historiador Philippe Ariès, apesar das críticas que lhe são feitas, porque contribui para problematizar o conceito de infância, entendendo-o como uma criação, uma invenção, ocorrida durante o longo período da modernidade, e não como algo natural, que sempre teria existido. Sua tese consiste em afirmar a inexistência da infância antes do século XVII, por meio do estudo e da análise da iconografia religiosa e laica da Idade Média da Europa ocidental (ARIÈS, 1981).

Aproximadamente nas últimas duas décadas, tem-se ampliado o número de autores que consideram a infância uma construção social, histórica e cultural e que colaboram para romper com a “lógica” da infância moderna, detentora de uma suposta natureza, que faz parte da “essência” humana. É o caso dos pensadores Philippe Ariès (1981), Mariano Narodowski (1995), Maria Isabel Edelweiss Bujes (2000, 2002a, 2002b) e Neil Postman (1999). Estudiosos como Shirley Steinberg (2001), Joe Kincheloe (2001), Susan Linn (2006), Juliet Shor (2004), Carmen Luke (1999) e Henry Giroux (1995) também consideram a infância dessa forma, expondo-a

como um construto e como materialidade vivida sujeita às condições da pós-modernidade.

Destaco, então, que houve e que há diferentes modos de enxergar as crianças e que os modos que mais têm, tradicionalmente, influenciado e definido as práticas pedagógicas de maneira geral e a formação de professores de crianças, no Brasil, são os da psicologia. Por isso, em minha tese de doutorado, intitulada *Mídia e consumo na produção de uma infância pós-moderna que vai à escola* (MOMO, 2007), ancorada no campo dos Estudos Culturais em educação, considerei a infância não como um *a priori*, mas como construção social, histórica e cultural. Ao tomá-la desse modo, ponderei, assim como Steinber e Kincheloe (2001), que ela está sujeita a mudanças sempre que grandes transformações culturais se verificam. Com base em autores que se ocupam em descrever e analisar a condição cultural pós-moderna, entre eles Zygmunt Bauman (1998, 2001), Gilles Lipovetsky (2004), Beatriz Sarlo (2000), Richard Sennet (2006), David Harvey (1993) e Frederic Jameson (2004), considerei que, na atualidade, vivemos uma condição que já não é a mesma da modernidade e que, portanto, novos significados estariam sendo atribuídos à infância e novos modos de vivê-la estariam sendo experienciados pelas crianças que estão em nossas escolas.

Desenvolvi, então, minha tese de doutorado realizando uma pesquisa em três escolas públicas de educação básica que possuíam turmas de educação infantil, na cidade de Porto Alegre, no Rio Grande do Sul, durante os anos de 2004 e 2007 e em uma escola assistencial de educação infantil, na mesma cidade. Neste artigo, ocupo-me em evidenciar o processo que vivi durante a pesquisa – assumindo as identidades de professora, pesquisadora, fotógrafa¹ e consumidora –, deixando aos poucos de ver as crianças com as quais eu trabalhava, como professora todos os dias, por meio das lentes teóricas do campo pedagógico com forte influência da psicologia educacional e passando a enxergá-las, gradativamente, por meio das lentes teóricas dos Estudos Culturais em educação. Ou seja, não foram as crianças (meus alunos e alunas e as demais crianças pesquisadas) que mudaram, foram os meus modos de olhar para elas, de entendê-las e de explicá-las que foram mudando. Essas mudanças ocorreram na medida em que, durante o período do doutorado, eu fui me apropriando das descrições e análises sobre o mundo contemporâneo, realizadas por autores que o consideram como um mundo pós-moderno. Penso que, neste artigo, ao evidenciar o processo de ser professora, pesquisadora, fotógrafa e consumidora ao longo da pesquisa desenvolvida no doutorado, estarei dando visibilidade para as crianças pós-modernas que estão em nossas escolas hoje.

PROFESSORA, PESQUISADORA, FOTÓGRAFA E CONSUMIDORA ENXERGANDO CRIANÇAS PÓS-MODERNAS QUE VÃO À ESCOLA

Como já referido, a pesquisa foi realizada de modo concomitante em três escolas da rede pública municipal de ensino de Porto Alegre e em uma escola assistencial sem fins lucrativos. Uma das escolas escolhidas foi aquela em que eu já trabalhava como professora durante oito anos. Escolhi essa escola porque o modo como eu enxergava as crianças (meus alunos e alunas) e as narrava, na maioria das vezes, dizia respeito a crianças pobres, em condição de falta de bens materiais e culturais, indisciplinadas, agitadas, mal-educadas, inquietas, desajustadas e agressivas. Ou seja, modos muito comuns, por parte dos(as) professores(as) cujas lentes utilizadas advêm das áreas da psicologia e da biologia, de enxergar as crianças contemporâneas, principalmente as que são pobres. No entanto, durante a pesquisa, vivi um processo de troca de lentes teóricas, ou quem sabe tenha sido uma gradativa substituição de lentes ou talvez o simultâneo uso de lentes distintas, que me permitiram enxergar, interpretar, abordar, posicionar-me, sentir e problematizar as crianças com as quais eu trabalhava todos os dias e as outras crianças da pesquisa, de outros modos. Penso que a mudança das lentes teóricas acabou por conduzir o próprio caminho da pesquisa, uma vez que “as opções teóricas que fazemos e os conceitos com os quais trabalhamos acabam não apenas por conduzir as escolhas em termos do *corpus* empírico da investigação – [...] –, mas também por nos induzir a trilhar certas sendas de investigação, e não outras” (BUJES, 2002b, p. 16-17).

As três outras escolas foram escolhidas por atenderem crianças pobres e possuírem turmas de educação infantil. A escolha pela infância pobre foi teórico-metodológica e também de cunho pessoal. Teórico-metodológica porque eu pretendia lidar com as condições culturais da pós-modernidade e estudar como elas estão presentes na sociedade – independentemente de se ter dinheiro ou não – e como produzem a infância² contemporânea. De cunho pessoal porque eu trabalhava com crianças pobres e eram elas que me desafiavam, me desestabilizavam e me inquietavam todos os dias. Além disso, eu acreditava que, se havia um conjunto significativo de estudos, descrições, pesquisas, análises, crônicas e problematizações dizendo que a mídia e o consumo têm modificado as faces do mundo, configurando-o não mais como moderno, e sim como pós-moderno, então essas mudanças deveriam estar presentes também na vida das crianças pobres (con)formando seus modos de ser, agir, pensar e sentir, (con)formando um determinado tipo de infância.

Adotar mídia e consumo como critérios para a seleção de materiais, tanto nas escolas quanto fora

delas, disse respeito ao fato de eles serem considerados elementos centrais na produção das condições culturais da contemporaneidade. Nas escolas, fotografei (e as crianças também), registrei o que chamei de “cenas”³³ em um pequeno diário de campo, recolhi textos, desenhos, ganhei *cards* e brinquedos, conversei com crianças, jovens e alguns de seus familiares, além de professoras e funcionários. Ao realizar esse trabalho de “coleta” de dados, fui estabelecendo critérios. Quer dizer, não considerei (tanto nas escolas quanto fora delas) qualquer material relacionado à infância a que tive acesso para compor o *corpus* da pesquisa, mas selecionei apenas aqueles materiais que pudessem ser pertinentes para constituir a própria ideia de uma infância pós-moderna.

Por considerar a infância uma invenção, uma construção que está sujeita a mudanças sempre que grandes transformações se verificam, e por ponderar a existência do que Yúdice (2004) chama de uma *episteme* pós-moderna, os materiais coletados, tanto nas escolas quanto fora delas, tiveram como principal critério a possível contribuição para compreender a *episteme* dessa época. Dito de outra forma, tomei os materiais que pertencem a um determinado conjunto de significados relacionados ao que se poderia chamar de infância pós-moderna. Considerei que o que se diz sobre as crianças, e o que é dito por elas, a forma como se representa a infância e o que se produz para elas está conectado a uma série de enunciados que acabam por instituir determinados regimes de verdade sobre o que vem a ser a infância que chamo de pós-moderna. O que eu procurei “registrar” nas escolas e “captar” fora delas foi o que supus compor essa rede de significados do que chamo de infância pós-moderna. Neste artigo, lanço mão apenas de alguns dos dados “coletados” para expor uma infância pós-moderna que vai à escola no início do século XXI.

No processo da pesquisa, lidei com a condição de ser professora, pesquisadora, fotógrafa e consumidora, e com as implicações que essas posições e identidades que eu ocupava – de modo concomitante ou não – tinham na produção dos dados, na leitura que eu realizava sobre as crianças investigadas e na seleção dos materiais sobre o modo como a infância contemporânea é descrita, representada e narrada.

Ser professora e pesquisadora ao mesmo tempo, na escola em que eu era professora, fez com que eu fosse constantemente desafiada pela proximidade. Segundo Velho (2003, p. 15), atualmente, cada vez mais o próximo, o vizinho, o amigo e, no caso de minha pesquisa, as crianças que eram minhas alunas têm se transformado em “objeto” de estudo, o que implica “[...] lidar com a problemática da familiaridade e do estranhamento”. Em relação à familiaridade, para mim, o maior problema esteve em

conseguir “enxergar” as condições da pós-modernidade dentro da escola em que eu trabalhava há anos, uma escola de periferia de uma grande cidade. Parece-me que o que eu conseguia ver, até então, eram apenas as condições de uma escola moderna, regida pela ordem e pelo controle dos tempos e espaços. Nessa escola, eu via crianças com uma infinidade de carências materiais, sujas, mal vestidas e com problemas para respeitar a ordem, os tempos e os espaços determinados pela escola, além dos proclamados “problemas” de aprendizagem. Penso que os significados sociais que atribuímos à pobreza, aliados à falta de lentes teóricas para além da área Pedagógica, impossibilitavam-me de ver outras coisas. No que concerne à pobreza, cabe considerar que seus significados são construídos socialmente, compartilhados e relacionados a questões geográficas, de cor da pele, de “capacidade” de produção e de consumo.



Figura 1 – A pobreza e a “falta” de cor
Fonte: Jornal Zero Hora, 6 maio (2005, p. 41).

Escolhi colocar em evidência essa imagem e essa chamada de reportagem (Figura 1) – um dos materiais que coletei fora das escolas durante o período da pesquisa – para mostrar que, quando imagens relacionadas à infância pobre aparecem na mídia impressa ou televisiva, as cores empregadas são em tons escuros, como o marrom, o preto e o cinza. O recurso discursivo dessa fotografia (principalmente o uso do preto e do branco) pode nos remeter à leitura de que o mundo da pobreza é algo negro, escuro, sujo, triste e “sem cor”. Além disso, escolhi colocar em evidência essa imagem porque

as quatro escolas onde pesquisei estavam localizadas em favelas que eram “conhecidas” pela população por meio da mídia como locais de pobreza, tristeza e extrema violência. Muitos acabam por pensar, e era também assim que eu pensava, que nesses espaços todas as pessoas vivem nas mesmas condições, homogeneizando-as.

Para estranhar essa pobreza tão familiar, preciso não só de lentes teóricas que me permitissem ver, mas também das lentes de uma câmera digital. O primeiro movimento para a produção dos dados da pesquisa foi fotografar artefatos relacionados com a mídia, estando quase todos associados à mídia televisiva. Fotografei as imagens (Homem-Aranha, Barbie, Meninas Superpoderosas etc.) que estavam presentes nas mochilas, camisetas, sandálias etc. Em outros casos, as fotografias eram do artefato que não carregava imagens, por exemplo, a sandália preta com a inscrição *Rouge*⁴ em branco. Em outros momentos, ainda, a fotografia dizia respeito apenas à imagem da criança, por exemplo, um menino pendurado em galhos de uma árvore em “posição de Homem-Aranha”. É importante lembrar que, segundo Guran (1998, p. 91), “[...] uma das potencialidades da fotografia é a de destacar um aspecto particular, que se encontra diluído em um vasto e sequencial campo de visão, explicitando, através da escolha do momento e do enquadramento, a singularidade e a ‘transcendência’ de uma cena”. Comecei a perceber, então, que aquele mundo sem cor em que eu vivi como professora durante anos era também um mundo colorido, composto por inúmeros detalhes que se remetiam a formas de viver atreladas à mídia e ao consumo.

Provavelmente poderíamos dizer que o registro fotográfico está diretamente relacionado àquilo que a cultura ocidental moderna considera importante de ser lembrado ou colocado em evidência: o nascimento, o batizado, o aniversário, o casamento, o primeiro dia de aula, a formatura [...] (SCHMIDT, 1999, p. 9).

Eu mesma, na atividade de professora, muitas vezes, selecionei momentos da escola que considerava “dignos” de serem fotografados: festividades, passeios e formaturas. Parece-me que a legitimidade para fotografar esses acontecimentos era reconhecida por seus participantes (alunos, professores, familiares, funcionários etc.), de tal modo que não me recordo de questionamentos sobre o porquê de eu estar fotografando. No entanto, fotografar pés, mãos, cabelos, barrigas, camisetas, calçados, brinquedos, alimentos, paredes, estantes, no ambiente escolar durante a pesquisa, suscitou muitos questionamentos e um grande desafio: o desafio do espetáculo.

Bastava o *flash* de uma fotografia, de qualquer cena, em um dia comum de aula (se fosse uma festividade

isso não acontecia), para ser rodeada por várias crianças querendo ver o que eu tinha fotografado, saber por que eu tinha fotografado e solicitando que eu as fotografasse. Imediatamente, parecia que o espetáculo estava armado! “O espetáculo torna o comum extraordinário e faz do conteúdo um pretexto para a celebração” (SILVA, 2004, p. 18). Com o meu olhar de “fotógrafa”, eu parecia selecionar e tornar o comum extraordinário. Ao tentar captar o mundo espetacular que é vivido pelas crianças, acabei sendo pelo espetáculo capturada.

Sobre o mundo espetacular que é vivido pelas crianças pós-modernas, cito o caso de uma menina, vestida com a calça dos *Rebeldes*⁵ e a camiseta do Brasil, na época da Copa do Mundo em 2006. Ela brincava de boneca com outras duas meninas e eu me aproximei e a fotografei de surpresa. Isto é, até disparar o *flash*, eu ainda não havia sido percebida por aquelas três meninas na minha condição de fotógrafa.⁶ No mesmo instante, a menina fotografada se levantou, colocou a mão na cintura e disse: “Agora pode bater!” Então, sem dizer nada eu a fotografei. Ela trocou de posição e pediu nova foto. Sentou em uma cadeira e pediu mais outra. Levantou novamente, colocou a mão no cabelo e novamente eu a fotografei. Assim, seguimos como se estivéssemos em um estúdio fotográfico em que eu era a fotógrafa, ela a modelo a ser fotografada e as outras crianças a plateia. Depois dessa menina, outras crianças quiseram ocupar o seu lugar, e eu continuava ali, na minha posição de fotógrafa. Parece-me que o próprio fascínio e desenvoltura diante dos artefatos que colaboraram para produzir o espetáculo (no caso, a câmara digital) é um dos indícios de que uma outra infância está sendo constituída. Infelizmente, pude guardar apenas duas fotos daquele “ensaio fotográfico” (Figuras 2 e 3).



Figura 2 – Ensaio fotográfico 1
Fonte: da autora em 2006.



Figura 3 – Ensaio fotográfico 2
Fonte: da autora em 2006.

Hoje, comprehendo que a motivação da fotografia – a camiseta do Brasil e a calça dos *Rebelde* – tornou-se, nessa situação específica, algo secundário ao que foi gerado no ato de fotografar, pois “[...] a realidade surge [surgiu] no espetáculo, e o espetáculo é [foi] real” (DEBORD, 1997, p. 15). Aquela menina estava, de certa forma, a “materializar” uma das teses de Debord (1997, p. 14) de que “[...] o espetáculo constitui o *modelo* atual da vida dominante na sociedade”. Nesse modelo, formas particulares de espetáculo acontecem por meio de informações, comunicações publicitárias e consumo. Cultuam-se o sucesso, as celebridades, afirmam-se aparências (e aquela menina parecia querer afirmar a aparência de uma modelo fotográfica, procurando fazer poses que poderiam ser consideradas até mesmo eróticas) e prevalecem o aparecer e o parecer sobre o ser. Ou talvez seja melhor dizer que o ser se constitui pelo próprio parecer e aparecer.

Na experiência de estar nas escolas e em conexão com as teorias, passei a considerar que, para falar das crianças que vão à escola hoje, seria preciso olhar também para as condições culturais atuais. Durante todo o tempo de realização da pesquisa, mergulhei na cultura pós-moderna da forma que me foi possível, pois queria sentir um pouco do que as crianças das escolas estudadas sentiam. Se nas escolas as crianças estavam jogando *Beyblade*⁷, eu também queria aprender sobre ele, saber como se joga, ver o desenho na televisão, conhecer os tipos e versões existentes, verificar onde ele poderia ser encontrado no comércio em geral, nos camelôs, nas comunicações publicitárias etc. Já no começo da pesquisa, iniciei o meu vai e vem entre escola e cultura contemporânea, ou talvez seja melhor dizer entre escola, mídia, mercado e consumo. Nessas idas e vindas, os alunos, meninos e meninas, foram meus melhores guias. Em pouco tempo, compreenderam que eu queria “fazer parte” da cultura que era compartilhada por eles e passaram a me dar dicas, a me ensinar e a me propor trocas. Em pouco tempo, assim como eles, tornei-me consumidora de artefatos e significados em voga na mídia do momento.

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

mos me davam indicativos de onde eu deveria ir para encontrar os produtos, a que eu deveria assistir na televisão e o que eu deveria fazer para integrar a meu modo o circuito cultural vivido por elas. Por exemplo, pedi para dois alunos comprarem, no mercadinho da vila, dez *chiclets* para ganhar um álbum de figurinhas do *Yu-gi-oh*⁸ (como negociação, fiquei com o álbum e eles com os *chiclets*), aprendi a jogar *Beyblade*, comprei pirulitos e amoebas.⁹

Inicialmente queria “experimentar” as coisas da cultura que aquelas crianças específicas consumiam. No entanto, eu não tinha como experimentar exatamente os mesmos artefatos, mas eu podia experimentar artefatos da cultura que diziam respeito ao universo chamado infância. Ao mesmo tempo, as próprias crianças não vivenciam da mesma forma a cultura na qual estão inseridas: cada uma delas é subjetivada de determinada forma. Cada pessoa tem uma forma de decodificar, entender, interpretar e consumir os textos e imagens da mídia televisiva, por exemplo.

Aos poucos, fui aguçando minha sensibilidade para os artefatos da cultura do consumo que interpelam as crianças de hoje, sejam elas da favela ou não. Aliás, trabalhar com artefatos dirigidos às crianças parece promover um processo de fascinação no qual o pesquisador começa a ser consumido pela busca e aquisição constante de artefatos que possam ser úteis para a pesquisa. Os caminhos que percorri acabaram sendo muito semelhantes aos relatados por Steinberg (2001, p. 326) em seu estudo sobre a Barbie: “Comecei a pegar Barbies, mobília da Barbie, quadinhos da Barbie, livros da Barbie, joias da Barbie e brinquedos da Barbie em qualquer lugar que eu fosse. [...] Para fazer análises textuais completas da Barbie, precisei comprar meus artefatos”.

Nesse processo de ser pesquisadora-consumidora, rapidamente percebi que no universo da mídia e do consumo, quando se direciona algo às crianças, o uso da cor passa a ser uma estratégia muito empregada. A exceção parece acontecer quando se “fala” da infância pobre, como demonstrado por meio da análise da Figura 1 deste artigo. O jornal *Zero Hora*, de ampla circulação no estado do Rio Grande do Sul, Brasil, foi a mídia que mais me ajudou a perceber essa questão. Em meio a inúmeras páginas em preto e branco, quando algo relacionado à infância aparecia, saltava aos olhos o emprego das cores e a seção em que estava localizado. As imagens diziam respeito a filmes infantis no cinema, programação na televisão, peças de teatro infantis, propagandas de brinquedos, celulares, roupas e até mesmo ao Informe Econômico (uma das seções do jornal), como na reportagem que segue (Figura 4).



Figura 4 – A cor, as crianças e as compras
Fonte: Jornal Zero Hora, 30 nov. (2004, p. 22).

Não por acaso, utilizei esse fragmento para mostrar a questão do uso da cor. Nele, podemos ler que o “fenômeno” da criança como consumidora compõe cenas de vários países do mundo. Outro fato a ser destacado é que a imagem nos remete a um encarte publicitário e a um *shopping center*, instituição que tem se configurado como o próprio “templo do consumo” no mundo contemporâneo. Um terceiro elemento, entre muitos possíveis, é a utilização de um urso pantufa, nos pés. A associação criança/brinquedo também é uma das estratégias muito utilizadas, tanto para vendas como para a constituição da ideia de infância. Criança e brinquedo, ou a “necessidade” da criança de brincar, também é uma construção social e cultural. Conforme Bujes (2000), os brinquedos são objetos culturais comprometidos com a construção dos processos de identidade das crianças. No entanto, os brinquedos são tomados, nas sociedades contemporâneas, como algo natural, próprio da infância, e dificilmente são colocados em questão. Junto com alimentos, roupas, calçados, álbuns, revistas, perfumes, lá está um brinquedinho, uma figurinha, um chaveirinho endereçando o produto para o público infantil e constituindo esse público.

Em uma sociedade definida como de consumidores (BAUMAN, 1998, 2001), as crianças mudam seu lugar social. Segundo Campos e Souza (2002), as crianças, na contemporaneidade, deixam, cada vez mais, de ser consideradas inaptas, incompletas, para ser consideradas consumidoras, transformando sobremaneira sua forma de inserção no mundo. Schor (2004) também argumenta que o fato de as crianças comprarem está se tornando bem mais comum, sendo a infância cada vez mais mercantilizada. Diz ainda que o processo de extensão das marcas (Homem-Aranha nos desenhos de televisão, nas embalagens de

alimentos, nos jogos eletrônicos, brinquedos, vestuário etc.) já é parte da vida das crianças. Essa autora estudou, entre outras questões, como as crianças usam seu tempo hoje em dia e verificou que as norte-americanas gastam cinco vezes mais tempo comprando do que brincando fora de casa, como faziam as crianças de antigamente.

Preocupada com a invasão do consumo na vida das crianças, Schor (2004) desenvolveu um estudo - divulgado em seu livro *Born to buy* (Nascido para comprar), o qual se tornou um *best-seller* – que evidencia e denuncia o ataque à infância empreendido pelas redes de consumo. Ela acompanhou o trabalho desenvolvido por grandes corporações e pôde constatar que as crianças norte-americanas de oito meses já reconhecem logos; as de um ano já assistem Teletubbies e comem McDonald’s; antes de dois anos, pedem produtos pelo nome da marca; aos três e três anos e meio começam a acreditar que as marcas comunicam suas qualidades pessoais (dizer se elas são espertas, por exemplo); na escola inicial, já evocam mais de duzentas marcas e acumulam uma quantidade de setenta brinquedos novos por ano; e aos seis/sete anos, as meninas pedem a última moda, pintam as unhas e cantam músicas *pop* (SCHOR, 2004). A autora afirma que atualmente, nos Estados Unidos, as crianças são o epicentro da cultura de consumo e suas opiniões moldam as estratégias de *marketing*. “As crianças tornaram-se condutoras do mercado de consumo para dentro dos lares, o elo entre os anunciantes e a bolsa da família”¹⁰ (SCHOR, 2004, p. 11). Segundo a autora, as crianças são as primeiras a adotar e utilizar as novas tecnologias, conhecem e se envolvem com a mídia eletrônica (televisão, Internet, *videogames*, cinema etc.) e têm influência na escolha de produtos e marcas que serão consumidos pela família.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: CRIANÇAS POBRES, MAS PÓS-MODERNAS

Parece que a mídia, ao descrever, narrar, representar, interpelar, convoca a infância contemporânea e acaba operando como uma cronista dos modos de ser criança hoje. Penso que a mídia faz isso se referindo primordialmente a crianças de estratos sociais economicamente mais favorecidos. Por isso, neste artigo, tive a intenção de, ao demonstrar brevemente o percurso de professora, pesquisadora, fotógrafa e consumidora, durante o processo da pesquisa, voltar-me mais especificamente para as crianças pobres das escolas estudadas. É como se agora fosse eu a realizar a crônica da infância que vive em situação de pobreza, mostrando como os sentimentos do que é ser criança no mundo de hoje estão presentes também na vida das crianças pobres das escolas estudadas. Uma vez que, nas condições culturais do mundo contemporâneo, é possível ser *high tech* sem ter

computador em casa, ser consumidor quase sem dinheiro, experimentar a vida glamourizada das estrelas da mídia e da TV, sendo apenas espectador dos espetáculos da telinha.

Em um contexto no qual a forma de nos tornarmos humanos tem sido radicalmente modificada, no qual as identidades e as subjetividades infantis são forjadas em um cenário pós-moderno – do consumo, do espetáculo, das visibilidades, da efemeridade, da mídia, da tecnologia, entre tantas outras dimensões –, pensar em como são as crianças que vão à escola no início deste século tem sido uma tarefa estimulante, desafiadora e necessária, mas, em certa medida, quase irrealizável. Embora eu reconheça que as crianças dos tempos pós-modernos muito mais nos escapam do que nos permitem descrevê-las em suas ambivalências e infinitas faces, ainda assim este artigo teve o desejo de mostrar como elas são, dentro da escola, nesse mundo que aí está.

Não se pode esquecer, contudo: trata-se de crianças pobres que vão à escola na periferia de uma grande cidade, onde certas condições da pós-modernidade parecem ser mais intensas e visíveis. Exemplos disso são a velocidade na circulação de informações, a efemeridade no consumo e as tecnologias que atuam na vida diária das pessoas. Cabe dizer aqui que não pretendo generalizar ou essencializar a infância pós-moderna. Esta assume diferentes contornos, por vezes disformes, nos diversos locais do mundo e do Brasil, embora possam existir pontos em comum: “[...] há múltiplas maneiras de ser jovem brasileiro do século XXI, assim como são múltiplas e variadas as infâncias que vão à escola” (COSTA, 2006, p. 208). Como mencionei anteriormente, trata-se de realizar leituras possíveis sobre a criança escolar contemporânea, inserida nas condições culturais da pós-modernidade. Ainda assim, não abarquei todas as crianças com as quais tive contato e muito menos o “todo” de uma criança. Trata-se, sim, de lidar com algumas possibilidades dentre uma multiplicidade de olhares que seriam possíveis, tanto na experiência com as crianças na condição pós-moderna quanto em termos teóricos. E, por fim, trata-se, mais ainda, de pensar quais as implicações desses modos de ser criança e de viver a infância para os contextos escolares e para as práticas pedagógicas.

Entre a multiplicidade de olhares sobre as crianças a pesquisa permitiu visualizar que se trata de um modo de ser criança que: faz várias coisas ao mesmo tempo; muda de interesses, artefatos e práticas (como o que cantar, o que dançar, do que brincar, sobre o que conversar e se interessar) de forma muito veloz de acordo com o que está em voga na mídia do momento; está constantemente conectada, ou busca estar, ao universo tecnológico; valoriza o aparecer, em um mundo que posiciona seus membros pelo que eles têm e não pelo que eles são; caracteriza seu modo de viver por uma temporalidade

na qual a velocidade, a efemeridade e a instantaneidade são elementos constantes; preocupa-se com a estética corporal; procura constantemente a fruição e o prazer e busca incansavelmente fazer parte de uma comunidade de consumidores de artefatos e significados colocados em circulação pela mídia.

Quais as implicações, então, desse modo de ser criança para os contextos escolares e para as práticas pedagógicas? Penso que esta não é uma questão para ser respondida nos limites deste texto, mas uma questão para deixar ressoar, para fazer pensar e para inquietar quem está nas escolas todos os dias com essas crianças.

REFERÊNCIAS

- ARIÈS, Philippe. *História social da infância e da família*. Tradução de Dora Flaskman. Rio de Janeiro: LTC, 1981.
- BAUMAN, Zygmunt. *O mal-estar da pós-modernidade*. Tradução de Mauro Gama e Cláudia Martinelli. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.
- BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade líquida*. Tradução de Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- BUJES, Maria Isabel Edelweiss. Criança e brinquedo: feitos um para o outro? In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). *Estudos Culturais em educação*: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema... Porto Alegre: Editora da Universidade, 2000. p. 205-228.
- BUJES, Maria Isabel Edelweiss. *Infância e maquinarias*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002a.
- BUJES, Maria Isabel Edelweiss. Descaminhos. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). *Caminhos investigativos II*: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2002b. p. 11-33.
- CAMPOS, Cristina C. Guimarães; SOUZA, Solange Jobim. Infância, mídia e cultura do consumo. In: GONDRA, José Gonçalves (Org.). *História infância e escolarização*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2002.
- COSTA, Marisa Vorraber. Quem são, que querem, que fazer com eles? Eis que chegam às nossas escolas as crianças e jovens do século XXI. In: MOREIRA, Antônio Flávio et al. (Org.). *Curriculum, cotidiano e tecnologias*. Araraquara: Junqueira & Martin, 2006.
- DEBORD, Guy. *A sociedade do espetáculo*. Tradução de Estela dos Santos Abreu. 7 ed. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.
- DORNELLES, Leni Vieira. *Infâncias que nos escapam*: da criança na rua à criança cyber. Petrópolis: Vozes, 2005.
- FARIA, Ana Lúcia Goulart de. *Educação pré-escolar e cultura*: para uma pedagogia da educação infantil. 2. ed. São Paulo: Cortez; Campinas: Editora Unicamp, 2002. v. 1.
- FELIPE, Jane. *Governando mulheres e crianças*: jardins de infância em Porto Alegre na primeira metade do século XX. 2000. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2000.

GIROUX, Henry A. A disneyização da cultura infantil. In: SILVA, Tomaz Tadeu da; MOREIRA, Antônio Flávio (Org.). **Territórios contestados**: o currículo e os novos mapas políticos e culturais. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 49-81.

GURAN, Milton. A “fotografia eficiente” e as ciências sociais. In: ACHUTTI, Luiz Eduardo R. (Org.). **Ensaios (sobre o) fotográfico**. Porto Alegre: Unidade Editorial Porto Alegre, 1998. p. 87-99.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções de nosso tempo. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 22, n. 2, p. 15-46, jul.-dez. 1997.

HARVEY, David. **A condição pós-moderna**. Trad. Adail Sobral e Maria Estela Gonçalves. São Paulo: Loyola, 1993.

JAMESON, Fredric. **Pós-modernismo**: a lógica cultural do capitalismo tardio. 2. ed. Trad. Maria Elisa Cevasco. São Paulo: Ática, 2004.

KRAMER, Sonia; LEITE, Maria Isabel Ferraz. (Org.). **Infância e produção cultural**. Campinas: Papirus, 1988.

KINCHELOE, Joe. Esqueceram de mim e Bad to the Bone: o advento da infância pós-moderna. In: STEINBERG, Shirley; KINCHELOE, Joe. (Org.). **Cultura infantil**: a construção corporativa da infância. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001. p. 53-86.

LINN, Susan. **Crianças do consumo**: a infância roubada. Trad. Cristina Tognelli. São Paulo: Instituto Alana, 2006.

LIPOVETSKY, Gilles. **Os tempos hipermodernos**. Trad. Mário Vilela. São Paulo: Barcarolla, 2004.

LUKE, Carmem. La infancia y la meternidad y paternidad em la cultura popular infantil y en las revistas de cuidados infantiles. In: LUKE, Carmem (Comp.). **Feminismos y pedagogías em la vida cotidiana**. Madrid: Morata, 1999. p. 160-177.

MOMO, Mariangela. **Mídia e consumo na produção de uma infância pós-moderna que vai à escola**. 2007. 366 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

NARODOWSKI, Mariano. A infância como construção pedagógica. In: COSTA, Marisa Vorraber. (Org.). **Escola básica na virada do século**: cultura, política e currículo. São Paulo: Cortez, 1995. p. 57-63.

POSTMAN, Neil. **O desaparecimento da infância**. Trad. Suzana Menescal de A. Carvalho, José Laurendo de Melo. Rio de Janeiro: Graphia, 1999.

ROSENBERG, Flúvia. Educação Infantil, classe, raça e gênero. **Cadernos de Pesquisa**, n. 96, 1996, p. 58-65.

SARLO, Beatriz. **Cenas da vida pós-moderna**: intelectuais, arte e vídeo-cultura na Argentina. Trad. Sérgio Alcides. 2. ed. Rio de Janeiro: UFRJ, 2000.

SCHMIDT, Saraí Patrícia. **A educação nas lentes do jornal**. 1999. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1999.

SCHOR, Juliet. **Born to buy**: the commercialized child and the new consumer culture. New York: Scribner, 2004.

SENNETT, Richard. **A cultura do novo capitalismo**. Trad. Clóvis Marques. Rio de Janeiro: Record, 2006.

SILVA, Juremir Machado. A cultura do espetáculo. **Correio do Povo**, Porto Alegre, v. 11 p. 18, jul. 2004.

STEINBERG, Shirley. A mimada que tem tudo. In: STEINBERG, Shirley; KINCHELOE, Joe. (Org.). **Cultura infantil**: a construção corporativa da infância. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001. p. 321-338.

STEINBERG, Shirley; KINCHELOE, Joe. (Org.). **Cultura infantil**: a construção corporativa da infância. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

VELHO, Gilberto. O desafio da proximidade. In: VELHO, Gilberto; KUSCHNIR, Karina (Org.). **Pesquisas urbanas**: desafios do trabalho antropológico. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003. p. 11-19.

YÚDICE, George. **A conveniência da cultura**: usos da cultura na era global. Tradução de Marie-Anne Kremer. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2004.

NOTAS

¹ Durante a pesquisa fotografiei crianças nas escolas investigadas. A permissão para a realização das fotografias e para o seu uso em contexto científico foi concedida tanto pelas crianças, de modo verbal, quanto por seus familiares que assinaram um *Termo de Consentimento Informado*. Esse termo foi esclarecido de modo verbal e todas as dúvidas foram sanadas antes da assinatura dos responsáveis de cada criança.

² A opção por usar o termo infância, no singular, não significa que não considero a existência de múltiplas infâncias, múltiplas formas de narrá-las, descrevê-las, pensá-las, senti-las e, principalmente, múltiplas e distintas maneiras de vivê-las. No entanto, como um dos objetivos deste artigo é procurar mostrar uma das faces da infância contemporânea, escolhi chamar essa face de “uma infância pós-moderna”.

³ “Cenas” refere-se a acontecimentos ocorridos no ambiente escolar (brincadeiras, conversas, conflitos, negociações, músicas cantadas e/ou dançadas etc.) que estivessem relacionados à questão da mídia e do consumo.

⁴ O grupo musical *Rouge* fez grande sucesso entre as camadas populares durante o ano de 2004. Meninas, jovens e até mulheres adultas dançavam *Ragatanga* (uma das músicas), fazendo coreografias idênticas às do grupo.

⁵ Novela produzida pela rede mexicana *Televisa*, exibida no Brasil pela emissora SBT.

⁶ Inicialmente, quase sempre procurava fazer as fotografias sem ser percebida. Queria evitar o que eu achava uma certa “confusão”, a qual me impedia de captar o que é chamado por Guran (1998) de “instante decisivo”, já que a situação que eu pretendia fotografar se desfazia tão logo a primeira fotografia fosse ação. Muitas vezes, a situação se desfazia antes mesmo de eu conseguir fotografar. Quer dizer, inúmeras vezes perdi o que eu havia selecionado como o “instante decisivo”.

⁷ Uma espécie de pião industrializado, inspirado no desenho animado de televisão, no qual travam disputas típicas de um tradicional esporte japonês.

⁸ Baralho de origem japonesa. *Yu-gi-oh* significa “O Rei do Jogo” em japonês. Difundiu-se mundialmente como desenho animado de televisão em 2000.

⁹ Durante o ano de 2004, uma das “ondas” entre as crianças foi uma meleca chamada Amoeba. Constantemente, as crianças cantavam a música da propaganda da televisão: *A-mo-e-ba, a-mo-e-ba, a massinha pra gente brincar!*

¹⁰ A tradução desse texto foi realizada por Ricardo Uebel.

Artigo recebido em setembro 2014.

Aprovado em fevereiro 2015.