



INFÂNCIAS EM FOCO:
MÍDIA, CONSUMO E ARTEFATOS
DA CULTURA CONTEMPORÂNEA

Dinah Quesada Beck e Joice Araújo Esperança (Orgs.)

Agnes Piangers Mengue, Aline Maria Ulrich Bloedow,
Antonio Jorge Ferreira Knupp, Bianca Salazar Guizzo, Daniela Ripoll,
Dinah Quesada Beck (Org.), Joice Araújo Esperança (Org.),
Luciana Sauer Fontana, Marcio Caetano, Michely Calciolari de Souza,
Samilo Takara, Simone Barreto Anadon, Teresa Kazuko Teruya
Autores/as

Infâncias em foco: mídia, consumo e artefatos da cultura contemporânea

Coleção Cadernos Pedagógicos da EaD
Volume 27



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE – FURG

Reitora

CLEUZA MARIA SOBRAL DIAS

Vice-Reitor

DANILO GIROLDO

Chefe do Gabinete da Reitora

DENISE MARIA VARELLA MARTINEZ

Pró-Reitor de Extensão e Cultura

DANIEL PORCIUNCULA PRADO

Pró-Reitor de Planejamento e Administração

MOZART TAVARES MARTINS FILHO

Pró-Reitor de Infraestrutura

MARCOS ANTONIO SATTE DE AMARANTE

Pró-Reitor de Graduação

RENATO DURO DIAS

Pró-Reitora de Assuntos Estudantis

DAIANE TEIXEIRA GAUTÉRIO

Pró-Reitora de Gestão e Desenvolvimento de Pessoas

LUCIA DE FÁTIMA SOCOOWSKI DE ANELLO

Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação

EDUARDO RESENDE SECCHI

Secretária Geral de Educação a Distância

IVETE MARTINS PINTO

EDITORA DA FURG

Coordenação

CLEUSA MARIA LUCAS DE OLIVEIRA

COLEÇÃO CADERNOS PEDAGÓGICOS DA EAD

Cleusa Maria Moraes Pereira

Narjara Mendes Garcia

Suzane da Rocha Vieira – Coordenadora

Zélia de Fátima Seibt do Couto

Agnes Piangers Mengue, Aline Maria Ulrich Bloedow,
Antonio Jorge Ferreira Knupp, Bianca Salazar Guizzo, Daniela Ripoll,
Dinah Quesada Beck (Org.), Joice Araújo Esperança (Org.),
Luciana Sauer Fontana, Marcio Caetano, Michely Calciolari de Souza,
Samilo Takara, Simone Barreto Anadon, Teresa Kazuko Teruya
Autores/as

**Infâncias em foco:
mídia, consumo e artefatos da
cultura contemporânea**



Rio Grande
2017

Conselho Editorial

Ana do Carmo Goulart Gonçalves – FURG
Ana Laura Salcedo de Medeiros – FURG
Antonio Mauricio Medeiros Alves – UFPEL
Alexandre Cougo de Cougo – UFMS
Carlos Roberto da Silva Machado – FURG
Carmo Thum – FURG
Cleuza Maria Sobral Dias – FURG
Cristina Maria Loyola Zardo – FURG
Danúbia Bueno Espindola – FURG
Débora Pereira Laurino – FURG
Dinah Quesada Beck – FURG
Eder Mateus Nunes Gonçalves – FURG
Eliane da Silveira Meirelles Leite – FURG
Elisabeth Brandão Schmidt – FURG
Gabriela Medeiros Nogueira – FURG
Gionara Tauchen – FURG

Helenara Facin – UFPel
Ivete Martins Pinto – FURG
Joanalira Corpes Magalhães – FURG
Joice Araújo Esperança – FURG
Kamila Lockmann - FURG
Karin Ritter Jelinek – FURG
Maria Renata Alonso Mota – FURG
Narjara Mendes Garcia – FURG
Rita de Cássia Grecco dos Santos – FURG
Sheyla Costa Rodrigues – FURG
Silvana Maria Bellé Zasso – FURG
Simone Santos Albuquerque – UFRGS
Suzane da Rocha Vieira – FURG
Tanise Paula Novelo – FURG
Vanessa Ferraz de Almeida Neves –UFMG
Zélia de Fátima Seibt do Couto – FURG

Núcleo de Material Educacional Digital – MED/SEaD

Responsável: Zélia de Fátima Seibt do Couto

Diagramação: Lidiane Fonseca Dutra

Revisão: Micaeli Nunes Soares e Marco Müller

Imagem de capa: Samantha Sophia via *Freepik*.

143 Infâncias em foco [recurso eletrônico] : mídia, consumo e artefatos da cultura contemporânea / Agnes Piangers Mengue ... [et al.], autores/as; Dinah Quesada Beck, Joice Araújo Esperança (Orgs.). – Rio Grande: Ed. da FURG, 2017. - (Coleção Cadernos Pedagógicos da EaD ; v. 27)
Dados eletrônicos (1 arquivo : 1,5 megabytes).

Sistema requerido: Adobe Acrobat Reader.

Modo de acesso: <<http://www.sead.furg.br/index.php/sead/cadernos-pedagogicos>>

ISBN 978-85-7566-230-4 (obra completa). - ISBN 978-85-7566-494-0 (v. 27)

1. Sociedade de consumo. 2. Cultura contemporânea. 3. Crianças. 4. Identidade. I. Mengue, Agnes Piangers. II. Beck, Dinah Quesada. III. Esperança, Joice Araújo. IV. Série.

CDU 316.323.63-053.2

Catálogo na fonte: Bruna Heller (CRB10/2348)

SUMÁRIO

Apresentação <i>Dinah Quesada Beck e Joice Araújo Esperança</i>	07
Infâncias, mídia e consumo: olhares de uma professora-pesquisadora <i>Joice Araújo Esperança</i>	13
Mídia e consumo: pedagogias culturais de investimento na infância <i>Dinah Quesada Beck</i>	37
A Galinha Pintadinha e a educação de crianças na primeira infância <i>Marcio Caetano e Simone Barreto Anadon</i>	57
Infâncias femininas contemporâneas construídas na cultura dos concursos infantis de beleza <i>Antonio Jorge Ferreira Knupp e Daniela Ripoll</i>	83
Representações de feminilidades na mídia: articulando infância, gênero e consumo <i>Aline Maria Ulrich Bloedow e Bianca Salazar Guizzo</i>	111
As pedagogias do <i>site</i> Discovery Kids: colocando mães, pais e filhos na mesma conexão <i>Luciana Sauer Fontana</i>	137
Sobre meninos e meninas: Ken e as pedagogias culturais de masculinidade <i>Michely Calciolari de Souza, Samilo Takara, Teresa</i>	

Kazuko Teruya

167

Empreendedorismo na educação: a Junior Achievement RS e a constituição de alunos “miniempresários”

Agnes Piangers Mengue

199

“No *Google* tem tudo o que a gente procura...”
investigando narrativas de crianças dos anos
iniciais sobre mídia e consumo

Joice Araújo Esperança

219

Uniformes escolares e sua face contemporânea:
um consumo estético e visual produzindo
identidades de gênero na infância

Dinah Quesada Beck

237

Sobre os/as autores/as

259

APRESENTAÇÃO

É com satisfação que apresentamos o presente número da Coleção Cadernos Pedagógicos, da Secretaria de Educação a Distância (SEaD) da Universidade Federal do Rio Grande – FURG). A publicação intitulada “Infâncias contemporâneas em foco: mídia, consumo e artefatos culturais” reúne artigos científicos oriundos de estudos e pesquisas que conferem visibilidade às infâncias e suas interfaces com as produções culturais da contemporaneidade. Assim, esta coletânea de textos visa ampliar o debate educacional acerca dos modos de ser, viver e aprender das crianças na atualidade, evidenciando os investimentos das produções televisivas, do consumo, da moda, da música, da publicidade, dos brinquedos, enfim, das diversas formas de interpelação midiática que educam os sujeitos desde a mais tenra idade, forjando suas condutas e identidades.

Os/as autores/as que integram esta obra, ao investigarem “a infância” enquanto uma categoria inventada na Modernidade e ao olharem atentamente para os processos culturais das infâncias produzidas pela mídia e pelo consumo, instigam-nos a compreender o presente e as formas de educação das crianças que se efetivam para além da família e da instituição escolar. Sendo assim, os artigos aqui reunidos tomam como ponto de partida o entendimento de que as infâncias contemporâneas são educadas por instâncias culturais dispersas pelo tecido social e seus/suas autores/as estão comprometidos em problematizar a produção das culturas infantis, valendo-se de perspectivas teóricas situadas e contextuais.

Nesse sentido, a publicação se nutre de artigos – potentes ferramentas analíticas e metodológicas – que se propõem a investigar as infâncias vivenciadas, imaginadas e construídas de diversas formas no contexto atual. Para além de simples

instrumentos pedagógicos e de inspiração profissional, o que por si só constitui uma imensa contribuição para os Estudos da Infância, os artigos aqui apresentados se encontram comprometidos com os sujeitos aos quais remetem suas análises: as crianças.

O termo “infâncias”, empregado ao longo dos textos deste caderno, é cunhado no plural por compreendermos as experiências das crianças como diversas, transitórias e multifacetadas. As infâncias, constituídas na história e na cultura, engendradas no espectro social com diversas inscrições – étnico-raciais, de classe, de gênero, de geração, entre outras – mobilizam a nós, professores/as e pesquisadores/as, a estudá-las com o intuito de com elas podermos produzir outras inteligibilidades e outros modos de compreensão, mais realistas e atentos à complexidade do tempo em que vivemos. Dessa forma, é possível perceber que aqui não se trata de desvelar o universo da infância, de descobri-la, de capturá-la ou, ainda, de desnudá-la, buscando o encontro de sua essência, de seu começo, de sua verdade mais eminente.

Nessa perspectiva, os artigos agregam debates importantes sobre pesquisas e estudos com/sobre crianças e defende o caráter heterogêneo de construção das infâncias, buscando salientar suas possíveis articulações com a mídia, o consumo e os artefatos da cultura contemporânea. Cada texto se responsabiliza pelo olhar intensificado sobre as infâncias e busca problematizar suas especificidades, estando atento para as características de nossa sociedade e de nosso tempo, distanciando-se de uma interpretação universal e homogênea que nos levaria a uma ação reducionista de categorização das crianças, suas culturas, suas infâncias. Os debates aqui propostos também buscam ampliar nosso olhar e nossa reflexão sobre as produções culturais destinadas às crianças, o que nos

auxilia a, novamente, distanciarmo-nos de interpretações que remetem a uma infância pura, ingênua, frágil e inocente. As autoras e os autores, de modo instigante e provocativo, em suas narrativas, levam-nos a compreender, ainda que provisoriamente, como determinadas redes de poder/saber se espalham, constroem e exercitam diferentes modos de ser criança e viver as infâncias na atualidade.

Integram este Caderno Pedagógico dez artigos. No artigo “Infâncias, mídia e consumo: olhares de uma professora-pesquisadora”, Joice Araújo Esperança apresenta a reflexão sobre a construção das infâncias e suas imbricações com a mídia e o consumo. Para tanto, a autora analisa vivências com crianças no cotidiano escolar, documentadas ao longo de sua trajetória como professora e pesquisadora, e registros da prática docente no Curso de Pedagogia da FURG. Pautada pela compreensão das infâncias como artefatos históricos e socioculturais em constante mudança, a autora sinaliza algumas coordenadas para repensarmos os tempos e espaços de aprendizagem das crianças que frequentam os anos iniciais do Ensino Fundamental na atualidade.

O artigo de Dinah Quesada Beck, intitulado “Mídia e consumo: Pedagogias Culturais de investimento na infância”, tem o propósito de problematizar a potente articulação que se tem observado contemporaneamente entre crianças, consumo e mídia. A autora busca mostrar o exercício das pedagogias culturais na constituição de determinados sujeitos infantis e, para tanto, vale-se de cenas ocorridas ao longo de sua pesquisa de doutorado e de considerações empreendidas em seu estudo.

O artigo de Simone Barreto Anadon e Marcio Caetano, “A Galinha Pintadinha e a educação de crianças na primeira infância”, busca problematizar os efeitos do discurso empreendido pela personagem midiática “Galinha Pintadinha”,

sobretudo aquele que versa sobre a forma como os pais e as mães devem agir e pensar sobre a educação dos/das filhos/as na primeira infância.

O próximo artigo, de Antonio Jorge Ferreira Knupp e Daniela Ripoll, intitulado “Infâncias femininas contemporâneas construídas na cultura dos concursos infantis de beleza”, analisa as múltiplas infâncias contemporâneas construídas pelos/nos certames de beleza, bem como problematiza os modos como tais infâncias têm sido acionadas dentro dos concursos infantis, impregnados da cultura do espetáculo, do consumismo, da competição desenfreada e da exposição dos corpos.

Na sequência, temos o artigo de Aline Maria Ulrich Bloedow e Bianca Salazar Guizzo, com o título “Representações de feminilidades na mídia: articulando infância, gênero e consumo”. As autoras, a partir de um recorte de textos divulgados pela mídia *on-line* brasileira nos anos de 2013, 2014 e 2015, discutem a relação entre as representações de feminilidade propagadas pela cantora Anitta e suas possíveis contribuições no que diz respeito à questão do consumo de certos jeitos de ser e de se comportar.

O artigo de Luciana Sauer Fontana, intitulado “As pedagogias do *site* Discovery Kids: colocando mães, pais e filhos na mesma conexão”, é decorrente de sua tese doutorado e busca tecer considerações a partir de quatro artigos postados na My Kids que dão destaque a algumas das principais pedagogias e direcionamentos voltados ao gerenciamento das atitudes das crianças. A autora destaca que as prescrições contidas nos artigos do *site* do Discovery Kids atribuem à infância características universais, desconsiderando a existência da pluralidade de modos de viver a infância e das diferentes estruturas familiares presentes na contemporaneidade.

No próximo artigo, “Sobre meninos e meninas: Ken e as pedagogias culturais de masculinidade”, os/as autores/as Michely Calciolari de Souza, Samilo Takara e Teresa Kazuko Teruya abordam a mídia enquanto uma esfera de consumo na construção da identidade de meninos e meninas e, para tanto, tomam o boneco Ken como artefato cultural de investigação e análise. Interessa ao/às autor/as problematizar determinado artefato como objeto de disputa nos territórios da educação e da cultura, tendo como campo teórico os Estudos Culturais.

O artigo de Anges Piangers Mengue, “Empreendedorismo na Educação: a Junior Achievement RS e a constituição de alunos “miniempresários””, traz-nos significativas contribuições sobre as articulações do consumo na infância. A autora, movida pela questão de como a Associação Junior Achievement RS constitui o aluno empreendedor alinhado aos princípios do mercado, analisa algumas ações da instituição Junior Achievement RS – JARS enquanto propagadora do empreendedorismo na escola.

No artigo intitulado “No Google tem tudo o que a gente procura... Investigando narrativas de crianças dos anos iniciais sobre mídia e consumo”, Joice Araújo Esperança volta o olhar para as configurações de infância na contemporaneidade, analisando a proeminência das mídias eletrônicas nos processos de comunicação e aprendizagem dos/as estudantes e as repercussões do consumo no espaço escolar.

Por fim, no artigo “Uniformes escolares e sua face contemporânea: um consumo estético e visual produzindo identidades de gênero na infância”, Dinah Quesada Beck problematiza os uniformes escolares como instâncias pedagógicas que reiteram ensinamentos e denominações de feminilidade e masculinidade, sugerindo às crianças que constantemente invistam e afinem sua aderência ao uso de tais

vestimentas.

Esperamos que esta coletânea inspire estudantes e profissionais da educação a refletirem acerca das infâncias e a repensarem as formas de educação das crianças na contemporaneidade. Desejamos a todos/as uma proveitosa leitura!

Dinah Quesada Beck
Joice Araújo Esperança

INFÂNCIAS, MÍDIA E CONSUMO: OLHARES DE UMA PROFESSORA-PESQUISADORA

Joice Araújo Esperança

Infâncias, histórias, olhares...

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

Ao pensar acerca da construção das infâncias em articulação com a mídia e o consumo, sou mobilizada a recordar um repertório de experiências em que se conjugam ações de docência e pesquisa no cotidiano escolar. Essas experiências abarcaram, dentre outros aspectos, o convívio com crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental e o pensar acerca de sua educação em correlação com os processos de formação de professores/as.

Importa salientar que minha intenção não é a de escrever uma história linearmente organizada e datada ou de destacar, de modo causal, uma série de fatos que me conduziram a perceber as crianças e seus modos de educação de certa forma. As histórias, como destaca Bauman (2005), são como holofotes e refletores: “iluminam partes do palco enquanto deixam o resto na escuridão” (p.26), produzem luz, lançam sombras, promovem ênfases e seleções a partir de escolhas interessadas e propositais, movimento que sou instada a realizar nesse exercício de reconstruir sentidos pela via da recordação.

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

Portanto, ao reconstruir sentidos, ou recordar, proponho-me a examinar o que antes tinha por consensual, a “olhar” de outros modos o que antes via de forma não problemática. Trata-se, portanto, de me arriscar a “olhar”, colocando em questão significados instituídos em relação às crianças, seus modos de ser e de aprender. Essa referência ao “olhar” não se relaciona à tentativa de desocultar ou decifrar uma verdade baseada em evidências, tampouco implica, como sugere Veiga-Neto (2007, p.25), “conceder à visão a possibilidade de revelar como é

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

Com o intuito de problematizar algumas formas de “olhar” ou atribuir sentidos às crianças e suas culturas, na sequência deste texto, apresento e analiso cenas do cotidiano escolar, documentadas ao longo de minha trajetória como professora e pesquisadora, e vivências da prática docente no curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande – FURG. Esses registros possibilitam pensar as infâncias como artefatos históricos, sociais e culturais em constante mudança. Por fim, sinalizo algumas implicações dessa perspectiva para a reorganização dos tempos e dos espaços de aprendizagem das crianças que frequentam os anos iniciais do Ensino Fundamental na atualidade.

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

Olhares de estranhamento: a educação das crianças na sociedade de consumo

A cena narrada acima foi documentada em 2005, quando conjugava ações de docência e pesquisa em uma classe de 1ª série de uma escola da rede pública do município de Rio Grande/RS. A cena em questão possibilita desalojar certezas a respeito do acesso ao consumo de mercadorias alvos da publicidade entre crianças das classes populares. Além disso, tal cenário nos incita a considerar as tramas percorridas pelas mercadorias, considerando a velocidade com que são produzidas, consumidas, descartadas e reintegradas nas relações sociais, matizando as desigualdades inerentes às condições de vida de crianças que vivem em países como o Brasil.

Conforme enfatiza Bauman (2007), o excesso é um dos pilares sob o qual se assenta a sobrevivência da sociedade de

consumidores e, para tanto, o caminho percorrido pelas mercadorias, da loja à lata de lixo, deve ser curto e, sua passagem, rápida. “A sociedade de consumo não é nada além de uma sociedade do excesso e da fartura – e portanto da redundância e do lixo farto” (BAUMAN, 2007, p.111).

As possibilidades de uma menina, filha de catadores de lixo, ter acesso a um artefato como a Revista Recreio¹ talvez pudessem ser remotas, não fosse o processo de obsolescência e descarte a que são submetidos os objetos de consumo no contexto das sociedades contemporâneas. O fato é que a Revista Recreio desafiava os arranjos e códigos culturais daquela instituição educativa e a pretensão das pedagogias escolares em circunscrever a educação às fronteiras das salas de aula, como a própria palavra que intitula o periódico mencionado parece sugerir: “recreio”. Entretanto, a presença desse artefato em sala de aula também inquietava e mobilizava o pensar da pesquisadora, ao posicionar as crianças como consumidoras e oferecer conteúdos simbólicos que nutriam suas interações, como conversas e brincadeiras.

Essa cena, entre outras, intensificou o desejo de compreender as práticas de consumo compartilhadas pelas crianças e suas correlações com as aprendizagens e o currículo escolar. Afinal, as mesmas crianças que demonstravam resistência em realizar as atividades formais de escrita ou em frequentar a biblioteca e ler, conforme suas hipóteses e saberes, livros de literatura infantil, denotavam significativo interesse pelo conteúdo da Revista Recreio e considerável conhecimento acerca das características daquele suporte de texto.

¹ Trata-se de uma publicação da Editora Abril, com periodicidade semanal, endereçada ao público infantil.

Refletir sobre a cena narrada no início desta seção, leve-me ainda a repensar o modo como estava habituada a pensar as crianças – enquanto alunos, sujeitos escolarizados – e a considerar a escola, de forma naturalizada, como “o lugar da infância”. Problematizar essa tendência prevalecente em “olhar” as crianças como escolares, ou como alunos, remete à reflexão acerca da infância como objeto de saber da Pedagogia e da constituição histórica de uma estreita relação entre infância e escolarização. Conforme ressalta Sacristán (2005), os significados que a categoria aluno representa, enquanto construção social inventada pelos adultos ao longo da experiência histórica, advêm e se alimentam da concepção uniforme e ideal acerca da infância, forjada na Modernidade, associada à carência de razão e autonomia.

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

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

tomava corpo em minha Dissertação engendrava “olhares de estranhamento” sobre as práticas pedagógicas voltadas para as crianças, sobre as escolhas e determinações a respeito de como ensinar e os modos de ser professora.

Assim, também passei a atentar para as produções da mídia televisiva como instâncias educativas profundamente implicadas na formação das crianças contemporâneas. Desse modo, conviver com as crianças, observar e participar de suas interações, provocada pelas interrogações relacionadas à pesquisa², possibilitou-me problematizar as perspectivas essencialistas e as análises maniqueístas que descreviam as crianças como vulneráveis e passivas diante das mídias eletrônicas. Se a experiência da infância é variável, se os modos de ser e viver das crianças são plurais, já que se constituem sob condições históricas e de pertencimentos socioculturais igualmente diversos, por que pensar o consumo televisivo como um processo homogêneo de assimilação e introjeção?

Em 2005, quando realizava a referida pesquisa na escola, as crianças brasileiras, em comparação com aquelas de outros países, eram as que dedicavam mais tempo ao consumo televisivo, conforme informações do Painel Nacional de Televisão do Ibope³. Isso sugere que as crianças de nosso país são telespectadoras assíduas, que a mídia televisiva constitui um dos principais contextos de formação em seu cotidiano e que, possivelmente, muitas delas passam mais tempo assistindo TV do que envolvidas com atividades escolares e de convívio social.

² Refiro-me à Dissertação de Mestrado intitulada “Na interação com as produções televisivas, as crianças aprendem sobre gênero, violência e consumo”, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental (PPGEA) da FURG e concluída em 2006.

³ Os dados são apresentados por Ana Lúcia Villela, no prefácio à edição brasileira do livro “Crianças do consumo: a infância roubada”, de Susan Linn.

Ademais, esses dados sinalizam que as crianças brasileiras estão expostas a um volume vertiginoso de interpelações ao consumo sob a forma de *marketing* e propaganda⁴.

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

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

⁴ Conforme Linn (2006), estima-se que uma criança assista cerca de 40 mil comerciais ao ano somente na televisão.

A retomada dessa cena possibilita questionar a visão adultocêntrica⁵ que rege o modo como muitos/as de nós, adultos/as e professores/as nos relacionamos com as crianças em situações de aprendizagem formais, elegendo nossas próprias experiências como referência, como se a infância fosse uma categoria estável, atemporal e universal. Essa visão, que tem a perspectiva adulta enquanto centro, impede-nos de perceber as crianças como situadas em seu tempo, assim como as diversas categorias identitárias – de classe, etnia, gênero, geração – e seus entrecruzamentos na constituição dos modos de ser criança.

Ademais, essa cena me remete a interrogar a forma como os saberes do campo pedagógico me ensinaram a “olhar” para as crianças das escolas públicas, sobretudo àquelas que frequentam instituições educativas situadas à margem dos centros urbanos, buscando a identificação de carências de várias ordens – econômicas, cognitivas, linguísticas, afetivas, etc. Tais carências supostamente justificariam o desempenho escolar dessas crianças, frequentemente julgado como insatisfatório, mediante esquemas classificatórios que idealizam “o aluno” como um sujeito universal, ofuscando o fato de que tais crianças, em grande medida, não se sentem representadas pelos saberes e códigos culturais em operação na instituição escolar.

Como esclarece Santomé (1995), uma das grandes ausências nos currículos escolares são os modos de vida das crianças e dos jovens, as culturas infantis e juvenis. “Todo seu

⁵ Gobbi (1997) esclarece que o termo adultocentrismo se aproxima de outra expressão, amplamente empregada na antropologia, o etnocentrismo, ou seja, “uma visão de mundo segundo a qual o grupo ao qual pertencemos é tomado como centro de tudo e os outros são olhados segundo nossos valores, criando-se um modelo que serve de parâmetro para qualquer comparação. Nesse caso, o modelo é o adulto e tudo passa a ser visto e sentido segundo a ótica do adulto, ele é o centro” (p.26).

mundo de relações, predileções, interesses, jogos e brinquedos, é objeto de atenção, de reflexão e crítica apenas no quadro das instituições acadêmicas” (p.163). Ainda de acordo com o referido autor, os programas escolares costumam rejeitar ou não conceder reconhecimento à cultura popular e, mais concretamente, às produções culturais das infâncias e das juventudes, tais como o cinema, os desenhos animados, os quadrinhos, o repertório musical como o *rap* e o *rock and roll*, etc.

A despeito das privações que marcavam as condições de vida daquelas crianças, sobretudo as de ordem material, e como a cena documentada sugere, elas tinham acesso aos objetos de consumo, como os brinquedos das séries televisivas, mencionados na cena anterior, e às formas de entretenimento que produzem as infâncias economicamente privilegiadas, buscando estratégias como a ida frequente às locadoras para jogar *videogame*, a compra de brinquedos e jogos em centros de comércio informal, como os camelódromos⁶, ou reintegrando em suas atividades os objetos lúdicos, roupas e calçados descartados por outras crianças. Sendo assim, aos poucos percebia que as crianças participavam do “jogo” que engloba a todos/as no contexto de uma sociedade que interpela seus membros como consumidores, independente das distinções de classe, gênero e geração. Como sinaliza Bauman (2008),

Numa sociedade de consumidores, todo mundo precisa ser, deve ser e tem que ser um consumidor por vocação (ou seja, ver e tratar o consumo como

⁶ Um camelódromo é um espaço comercial onde se concentram vendedores que, em geral, ofertam produtos importados, obtidos legalmente ou não. No município de Rio Grande/RS, o camelódromo, ou Centro de Comércio Informal, foi construído pela Prefeitura Municipal, promovendo a transferência de vendedores ambulantes que se localizavam nas imediações da principal praça da cidade para um amplo local, com bancas padronizadas.

vocação). Nessa sociedade, o consumo visto e tratado como vocação é ao mesmo tempo um direito e um dever humano universal que não reconhece exceção. A esse respeito, a sociedade de consumidores não reconhece diferenças de idade ou gênero (embora de modo contrafactual) e não lhe faz concessões. Tampouco reconhece (de modo gritantemente contrafactual) distinções de classe. (p.73).

Atuar como professora possibilitava a proximidade com as crianças e o contato cotidiano com seus familiares e/ou cuidadores/as. Por meio dessas relações, conheci diversas histórias que me provocavam a pensar sobre os efeitos do consumo na vida das crianças das classes populares. Dentre elas, recordo de um menino cuja família não possuía geladeira, mas havia adquirido uma TV de LCD a prestações; meninos e meninas cujas famílias recebiam auxílios governamentais, como Bolsa Família, e os empregavam na compra do último lançamento de celular com câmera fotográfica; meninas que, aos nove anos de idade, tingiam o cabelo e o alisavam para se parecer com atrizes de telenovela; grupos de meninas que se vestiam como as integrantes do grupo RBD⁷ e encenavam coreografias no espaço do recreio e da sala de aula; adultos que relatavam sobre a insistência das crianças em adquirir objetos, como brinquedos e aparelhos de reprodução de áudio, como, por exemplo, MP3; crianças que realizavam a lavagem e guarda de carros em postos de gasolina para poder adquirir brinquedos relacionados a séries televisivas ou ainda tênis da marca *Nike*. Artefatos esses cuja posse se constituía como fator de

⁷ Trata-se de um grupo musical mexicano, composto por jovens que protagonizavam a telenovela Rebelde. No Brasil, a telenovela foi exibida em 2005 e, a partir de então, as canções do grupo ganharam versões em português.

pertencimento e distinção no espaço da escola. Essas histórias instigaram sobremaneira o meu pensar acerca dos modos de vida das crianças que frequentam os anos iniciais do Ensino Fundamental nas primeiras décadas deste século.

No ano seguinte, em 2008, recebi o convite para atuar como Coordenadora Pedagógica da escola. Extrapolando os limites da sala de aula e conhecer o trabalho docente em sua pluralidade trouxe um misto de sentidos em que se entrecruzam satisfações, desgostos, afetos e até mesmo aversões pelo que se apresenta no cotidiano escolar, marcado por contradições e tensionamentos relacionados à diversidade de motivos e compromissos que mobilizam as práticas docentes.

O ingresso no curso de Doutorado se deu de forma concomitante à atuação como Coordenadora Pedagógica, possibilitando um movimento reflexivo articulado ao campo teórico dos Estudos Culturais. A partir dessas lentes teóricas, passei a atentar para os processos históricos implicados na constituição dos sujeitos, para as relações de poder urdidas no interior da cultura, para os discursos e as práticas que constituem, fabricam os sujeitos infantis.

Interrogar convicções e saberes cristalizados, bem como desalojar crenças que davam sentido a minha experiência existencial como professora e pesquisadora, dentre outras posições de sujeito, causava instabilidade e desconforto, engendrando, durante algum tempo, imobilismo nos momentos de falar e agir com as crianças, de planejar as aulas e os encontros de formação continuada da escola. Uma insistente necessidade de lançar mão de outras “lentes” ao “olhar” as crianças me afligia, possibilitando ensaiar formas de pensamentos que colocavam em questão significados acerca das infâncias aceitos como naturais ou como verdades inabaláveis.

No contexto desta história feita de sentidos e

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

Com o passar do tempo, as proximidades entre os relatos docentes acerca das crianças que frequentavam as escolas da cidade do Rio Grande passaram a provocar em mim inquietações. A razão disso talvez estivesse no fato de que a recorrência de algumas palavras, como “indisciplina” e “falta de limites”, empregadas pelos/as professores/as para descrever os comportamentos das crianças em relação às práticas escolares, reduzia o espaço para o questionamento, a dissensão e a dúvida. Referências comuns nas narrativas dos/as professores/as sobre as crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental incluíam o acesso à TV e à internet, o uso de celulares, inclusive nos espaços escolares, o acesso a jogos de *videogame*, a filmes em que a violência desponta como atrativo e a adesão a gêneros musicais populares, como o *funk*. Nesses momentos, também observava, por parte dos/as professores/as, a recorrência a categorias do campo psicopedagógico para descrever as condutas das crianças e sua suposta inadequação às práticas escolares, no intento de enquadrá-las e corrigi-las.

Os relatos compartilhados ao longo dos encontros de

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

Pensar as infâncias sob a ótica das análises culturais me provocava a interrogar as formas como as professoras descreviam as crianças e seus modos de ser na contemporaneidade. Recordo que buscava intervir nas discussões compartilhadas com os/as professores/as, a fim de destacar as inextricáveis relações entre educação e sociedade, entre as condições históricas, culturais e sociais e a constituição dos sujeitos, em específico as crianças que frequentam a escola neste início de século. Tais sujeitos, como sugere Costa (2011), são protagonistas de um tempo/espaco cada vez mais fluido, rápido e instável e seus modos de ser desestabilizam a lógica da maquinaria escolar, ostensivamente marcada pela racionalidade moderna em que o minucioso domínio do espaço e do tempo é central. Sendo assim,

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

– do ensino fundamental escapam entre os dedos e os saberes das professoras (COSTA; SOMMER, 2005, p.66).

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

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

Das vivências com as crianças ao longo dos estágios, destaca-se o surpreendente fascínio e a repercussão, observados

em suas interações, por ícones da música *pop*, bem como pelos protagonistas de produções televisivas. Ao transitar pelas salas de aula, conversei com meninas que empregavam o dinheiro do lanche na compra de figurinhas e fotos de cantores/as, atores e atrizes; conheci crianças que se recusavam a usar o uniforme da escola, no intento de usar roupas coloridas como as que compõem o figurino da banda *Restart*⁸; observei as interações entre meninos ao pentearem o cabelo, a fim de se parecerem com o ídolo *Justin Bieber*⁹, segundo eles, havia um vídeo no *Youtube*¹⁰ com instruções necessárias para tal; presenciei grupos de crianças cantarem em coro a faixa “*Baby*”, de grande repercussão nas rádios e nos programas de TV.

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

Refletir sobre o que observava, a partir do lugar que ocupo

⁸ *Restart* foi uma banda brasileira formada por quatro garotos adolescentes. Entre 2008 e 2009, a banda ficou popularmente conhecida pelo uso de roupas e acessórios coloridos.

⁹ O jovem cantor canadense *Justin Bieber* lançou, em 2009, seu primeiro álbum que logo alcançou notoriedade internacional. Ele também passou a lançar moda entre crianças e adolescentes, como o corte de cabelo, intitulado “*Biebertcut*”, o uso de bonés e tênis coloridos.

¹⁰ *Youtube* é o *site* mais popular de acesso e compartilhamento de vídeos entre usuários da internet.

como professora do curso de Pedagogia e do meu envolvimento com a formação de professores/as, levou-me a considerar as produções midiáticas como instâncias pedagógicas, apesar de seu distanciamento em relação aos significados corporificados nos currículos escolares, os quais valorizam a erudição, a abstração e a racionalidade. As formas de pedagogia e currículo da mídia, fortemente estruturadas por dinâmicas comerciais, a partir dos processos de regulação de significados que colocam em ato, educam as crianças, assim como a família, a escola e a religião, já que suas imagens e celebridades operam como árbitros de gosto, valor e pensamento (KELLNER, 2001). Nas palavras de Giroux (1995),

Um exame da cultura infantil desestabiliza a noção de que as batalhas em relação ao conhecimento, aos valores, ao poder e em relação ao que significa ser um cidadão estão localizadas exclusivamente nas escolas ou nos locais privilegiados da alta cultura; além disso, esse exame fornece um referente teórico para “lembrar” que as identidades individuais e coletivas das crianças e dos/as jovens são amplamente moldadas, política e pedagogicamente, na cultura visual popular dos videogames, da televisão, do cinema e até mesmo em locais de lazer como *shopping centers* e parques de diversão (p. 50, grifo do autor).

As reflexões acerca das pedagogias culturais¹¹ e a formação das crianças foram pauta de diversos encontros de orientação decorrentes dos estágios, chegando a serem problematizadas por algumas estudantes, em maior

¹¹ O conceito de pedagogia cultural possibilita compreender as instâncias culturais como pedagógicas, devido ao seu envolvimento com os processos de produção e regulação de significados, que incidem na transformação de identidades e subjetividades (SILVA, 2007).

profundidade, em seus Trabalhos de Conclusão de Curso. Tais análises também vêm sendo incorporadas à disciplina Mídias e Educação, vinculada ao Instituto de Educação da FURG, possibilitando ampliar a compreensão das questões pedagógicas e de seu papel para além dos limites da escola como o local tradicional de aprendizagem (GIROUX, 1995).

De 2010 a 2013, além de exercer a docência no Ensino Superior, dediquei-me a compreender, em maior profundidade, a construção das infâncias na sociedade de consumidores. Interessada em conhecer as formas de consumo compartilhadas pelas crianças no espaço da escola e em compreender como, a partir de seus meios sociais e culturais, as crianças percebiam e narravam os objetos e práticas acionados pelo consumo, decidi realizar minha pesquisa de Doutorado¹² com foco na participação das crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Assim, não com o intuito de encontrar respostas, mas de buscar aproximações com os modos de pensar e agir das crianças, para o desenvolvimento da pesquisa, realizei encontros semanais, no decorrer do segundo semestre letivo de 2010, com crianças do 3º e do 4º anos de uma escola da rede pública de Rio Grande/RS. A escola em questão está situada próxima ao centro comercial da cidade, o que possibilita o atendimento a crianças de diversas localidades, demarcadas por distintas configurações de infraestrutura, formas de acesso a bens e serviços, alternativas de lazer, etc. Essa condição é reveladora da diversidade de condições socioeconômicas e experiências culturais que caracterizava o grupo de crianças participante da

¹² Refiro-me à Tese de Doutorado intitulada “Ser criança na sociedade de consumidores: outros tempos, outras infâncias...”, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental (PPGEA) da FURG e concluída em 2013.

pesquisa.

Ao todo, 95 meninos e meninas da faixa etária de 8 a 12 anos participaram da investigação. Nos encontros da pesquisa propus às crianças a realização de algumas atividades, como a produção de autorretratos, por meio de desenhos e colagens, e a leitura de histórias infantis e de histórias em quadrinhos, seguida de produções escritas. Durante esses encontros, conversávamos sobre as representações de consumo presentes nos artefatos e vigentes nas práticas sociais.

Os principais achados do estudo afirmam a importância das práticas de consumo, materiais e simbólicas para a construção dos sentidos de identificação que possibilitavam às crianças construir sentidos sobre si mesmas e sobre os/as colegas da escola. Nas vivências narradas pelas crianças, o consumo midiático assume lugar de destaque, compondo uma rede de significações compartilhada que assegurava a meninos e meninas a participação em diversas interações no contexto da escola.

Outro aspecto recorrente nas falas e produções das crianças se refere ao valor atribuído à moda, ao vestuário e à aparência. A maioria das crianças se mostrou afeita aos padrões estéticos corporais focalizados em propagandas de roupas, brinquedos e produtos de higiene e beleza. Ademais, para expressarem seus desejos e perspectivas, as crianças frequentemente recorreram a ídolos/celebridades, como jogadores de futebol, atores/atrizes de telenovelas, modelos, apresentadores/as, cantores/as, enfim, figuras públicas que alcançam visibilidade e notoriedade na sociedade líquido-moderna de consumidores. Essas figuras midiáticas foram citadas de modo quase unânime pelas crianças participantes da pesquisa, quando questionadas sobre quem ou como gostariam de ser.

As narrativas do grupo de crianças participante da pesquisa colocam em destaque importantes alterações nas experiências de infância, que se engendram em correlação com as formas contemporâneas de consumo. Essa constatação reforça a necessidade de perscrutarmos as infâncias como artefatos históricos suscetíveis às mudanças que caracterizam as sociedades ou, como enfatizam Steinberg e Kincheloe (2001), como criações das sociedades que são ativamente produzidas e moldadas por forças sociais, culturais, políticas e econômicas. Tal compreensão tem implicações para a organização dos currículos escolares e para o planejamento das situações de ensino voltadas para as crianças que frequentam os anos iniciais do Ensino Fundamental hoje. Na última seção deste texto, volto meu olhar para essas questões.

Implicações decorrentes da mudança de olhar: repensando os currículos escolares *com* as crianças

Ao longo deste texto, reconstruí uma história de interrogações acerca das crianças e de suas culturas, situando algumas experiências de docência e pesquisa instauradoras de deslocamentos nos modos de “olhar”, ou atribuir sentidos, às infâncias contemporâneas. Ao narrar algumas memórias de encontros com as crianças na escola, em diferentes momentos de minha formação acadêmica e atuação profissional, busquei explicitar a necessidade de abertura à reflexão sobre o tempo em que vivemos e sobre os modos de ser, viver e aprender das crianças que mobilizam nossas intenções pedagógicas.

Atualmente, ao transitar pelas instituições de ensino tenho colocado sob suspeita as formas de organização dos currículos escolares, sobretudo porque percebo que os tempos e

os espaços de aprendizagem formais nos anos iniciais do Ensino Fundamental ainda são fortemente estruturados a partir da lógica adultocêntrica. Nessa perspectiva, as práticas escolares não levam em conta a participação das crianças acerca do que e como podem aprender na escola, tampouco criam condições para que as rotinas e as relações entre adultos e crianças possam ser repensadas e resignificadas.

Assim, ao analisar os currículos praticados nos anos iniciais do Ensino Fundamental, não raras vezes tenho a impressão de que as instituições educativas dissociam as vivências e os modos de aprender das crianças, cindindo o que pertence e o que não pertence ao mundo da escola. Desse modo, coexistem duas possibilidades de ser criança: dentro e fora da escola. Fora da escola as crianças são educadas pela mídia: com o controle remoto em mãos, praticam o *zapping* televisivo, participam de *sites* de redes sociais, comunicam-se a distância e em tempo real, criam, publicam, compartilham conteúdos e obtêm informações sobre dúvidas e curiosidades por meio dos *sites* de buscas disponíveis na internet. Enquanto isso, dentro da instituição de ensino, prevalecem as formas de socialização consagradas pela experiência da escolarização: copiar do quadro de giz, manter-se sentado e quieto durante longos períodos de tempo, realizar atividades sem sentido aparente, porque não assumem relação com os saberes das crianças ou porque não as reconhecem como agentes de suas próprias aprendizagens, obedecer regras e determinações, mesmo quando essas se pautam em arbitrariedades ou se confrontam com as vivências construídas fora dos limites escolares.

Talvez essa dissociação entre a cultura infantil contemporânea e a cultura escolar contribua para a compreensão acerca dos motivos que fazem das salas de aula cenários privilegiados para a expressão de resistências e conflitos

intergeracionais. Familiarizadas com a presença de equipamentos tecnológicos que as acompanham desde o nascimento, as crianças consumidoras parecem se sentir desconfortáveis no ambiente estável e monótono da escola. Para os professores, o mundo fora da escola é que parece se mover rápido demais e as mudanças intermitentes provocam inseguranças e incertezas.

Que tal se aplacássemos nossas incertezas, assumindo uma postura investigativa e reflexiva acerca das propostas pedagógicas pensadas para as crianças, na tentativa de aproximar as experiências de infância vividas dentro e fora da escola? As orientações legais e os estudos pedagógicos certamente são importantes coordenadas para a organização de tempos e espaços de aprendizagem nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Entretanto, será preciso conjugarmos docência e pesquisa no cotidiano escolar para compreendermos as linguagens, os saberes e as práticas de consumo que mobilizam as crianças fora das instituições de ensino e, assim, dotarmos de sentido nosso trabalho pedagógico, repensando *com* as crianças as possibilidades de viver as infâncias e as práticas escolares.

REFERÊNCIAS

BAUMAN, Zygmunt. **Vidas desperdiçadas**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

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

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

CORAZZA, Sandra Mara. Labirintos da pesquisa, diante dos ferrolhos. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Caminhos investigativos I**: novos olhares na pesquisa em educação. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

COSTA, Marisa Vorraber. Cartografando a gurizada da fronteira: novas subjetividades na escola. In: ALBUQUERQUE JUNIOR, Durval Muniz; VEIGA-NETO, Alfredo; FILHO, Alípio de Souza (Orgs.). **Cartografias de Foucault**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

COSTA, Marisa Vorraber; SOMMER, Luís Henrique. A pedagogia da cultura e a educação de crianças e jovens do ensino fundamental. In: LEHENBAUER, Silvana; PICAWY, Maria Maira; STEYER, Vivian Edite; WANDSCHEER, Maria Sirlei Xavier (Org.). **O ensino fundamental no século XXI: questões e desafios**. Canoas: ULBRA, 2005.

ESPERANÇA, Joice Araújo. **Na interação com as produções televisivas, as crianças aprendem sobre gênero, violência e consumo**. Dissertação (Mestrado em Educação Ambiental), Universidade Federal do Rio Grande – FURG, Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental – PPGEA. Rio Grande, 2006.

_____. **Ser criança na sociedade de consumidores: outros tempos, outras infâncias...** Tese (Doutorado em Educação Ambiental), Universidade Federal do Rio Grande – FURG, Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental – PPGEA. Rio Grande, 2013.

GIROUX, Henry. A disneyzação da cultura infantil. In: SILVA, Tomaz Tadeu da; MOREIRA, Antônio Flávio (Orgs.). **Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais**. Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

GOBBI, Márcia. **Lápis vermelho é coisa de mulherzinha: desenho infantil, relações de gênero e educação infantil**. Campinas, SP. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade de Campinas, 1997.

GORE, Jennifer. Foucault e educação: fascinantes desafios. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2008.

KELLNER, Douglas. **A cultura da mídia – estudos culturais:**

identidade e política entre o moderno e o pós-moderno. São Paulo: EDUSC, 2001.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana**: danças, piruetas e mascaradas. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

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

SACRISTÁN, José Gimeno. **O aluno como invenção**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2005.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Alienígenas na sala de aula**: uma introdução aos estudos culturais em educação. Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

STEINBERG, Shirley; KINCHELOE, Joe. Sem segredos: cultura infantil, saturação de informação e infância pós-moderna. In: STEINBERG, Shirley; KINCHELOE, Joe. (Orgs.). **Cultura Infantil**: a construção corporativa da infância. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

VEIGA-NETO, Alfredo. Olhares. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Caminhos investigativos I**: novos olhares na pesquisa em educação. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

MÍDIA E CONSUMO: PEDAGOGIAS CULTURAIS DE INVESTIMENTO NA INFÂNCIA

Dinah Quesada Beck

Em relação à infância, a construção das identidades articula-se aos discursos a respeito da criança que são veiculados e sustentados por diversos artefatos culturais. Dentre tais artefatos, a mídia vem ocupando lugar de destaque nos últimos tempos, na medida em que veicula uma gama enorme de informações sobre os mais variados assuntos. Tais informações mostram desde modos de ser criança até do que devem gostar e como devem proceder (FELIPE, 2007a, p.253).

Tenho entendido por mídia as diversas formas que pessoas e instituições têm se utilizado para estabelecer comunicação, entretenimento e educação. A mídia se converte como uma instância pedagógica com elevado poder educativo na vida das pessoas, sendo concebida como produtora de significados. Notadamente, atrelada ao consumo como condição de emergência e possibilidade, a mídia se posiciona como espaço pedagógico ensinando, a adultos e crianças, modos de ser, viver, conviver, agir, estando cada vez mais próxima desses sujeitos. Na profícua associação estabelecida entre sentimentos, artefatos e vida, a mídia se revela complexa e abrangente. Conforme Fischer (2006), a mídia é um poderoso veículo e espaço social produtor de identidades, significados, ultrapassando os superficiais e tênues limites “da informação, do lazer e do entretenimento” na vida cotidiana.

Através de um conjunto articulado de saberes e conhecimentos, fazendo uso de discursos e representações que circulam em nosso meio social e cultural, a mídia é considerada

como uma das principais e mais importantes instâncias que hoje produzem uma polissemia de significados na vida das pessoas, educando-as. Podemos dizer, inclusive, que a mídia não apenas faz uso de discursos e representações sociais e culturais, ela os cria, inventa e produz. Como ferramenta de uso, vale-se de imagens, artefatos, símbolos, produtos, sujeitos, ícones e programas como instâncias pedagógicas por onde circulam múltiplos ensinamentos, integrantes de um conjunto articulado de sentidos e conhecimentos significativos.

A mídia, ao se projetar como uma pedagogia cultural em nossas vidas, assumindo seu potente papel educativo, se posiciona, também, como uma rede de socialização em que são partilhadas identidades a serem consumidas. Com efeito, a mídia tem se tornado na contemporaneidade um legítimo espaço de educação e aprendizagens das crianças e, de maneiras diversas, aliada à publicidade e aos programas de televisão, fabrica desejos nos consumidores, seduzindo-os.

As crianças deste nosso século, de uma forma primorosa e, ao mesmo tempo, simplificada, interagem de modo muito íntimo com o consumo, com a mídia e com a publicidade. Elas sabem o que querem, conhecem as novidades disponíveis no mercado a elas destinado e sabem persuadir seus familiares para suas aquisições. Podemos alegar, inclusive, que uma das faces assumida por essa infância de hoje seja, justamente, a de consumidora. Sua capacidade de consumo faz com que as crianças componham uma significativa parcela do mercado, constantemente reconfigurada para que seus interesses e desejos se vejam atendidos. Nesse sentido, este artigo tem o propósito de problematizar essa potente articulação que temos acompanhado contemporaneamente entre crianças, consumo e mídia, buscando mostrar o exercício das pedagogias culturais na constituição de determinados sujeitos infantis. Valho-me de

algumas cenas ocorridas ao longo da pesquisa de doutorado que originou a tese de título “Com que roupa eu vou? Embelezamento e consumo na composição dos uniformes escolares infantis”.

Infância, mídia e consumo: que relação é essa?

Atualmente, no caso das crianças, em decorrência da variedade de produtos e artefatos de consumo a elas hoje disponibilizados, percebemos que não apenas tais objetos são consumidos, mas também comportamentos e atitudes, muitas vezes atrelados a determinadas posições de gênero que os personagens que admiram assumem. Segundo Sabat (2004), ao consumir, o sujeito também está envolvido na educação de “valores”, reproduzindo-os.

Validamente, as crianças têm se revelado muito próximas e atentas às configurações e reconfigurações sociais e culturais, sendo capazes de absorver e incorporar, em suas condutas, as transformações que ocorrem ao seu redor. As crianças passam a ser conhecedoras de todas essas transformações em que estão inseridas, por meio da relação que elas mesmas estabelecem com a mídia, com a publicidade e com o consumo.

Para Rita Pereira (2002):

[...] a criança não é mais colocada como dependente do adulto, seja no âmbito mais amplo da esfera econômico-política, seja no plano mais restrito da vida familiar e escolar, mesmo porque o lugar que o mercado concedeu para a criança tem sua história intimamente ligada às transformações das relações entre adultos e crianças. Olhada inicialmente como filho do cliente que se relacionava com o mercado a partir do uso de bens materiais e culturais que se ofereciam a ela à margem da sua opinião, a criança é

elevada ao status de cliente, isto é, um sujeito que compra, gasta, consome e, sobretudo, é muito exigente. (p.84).

Durante uma das entrevistas realizadas no decorrer da pesquisa de doutorado, realizada entre os anos de 2008 e 2012, com a proprietária da livraria que vende uniformes escolares, bem como outros materiais e artefatos, uma fala em especial da entrevistada merece atenção neste momento, por ter referido aspectos de consumo proveniente das vivências das crianças por ela percebido.

As crianças daqui compram muito e em excesso, sem ter a necessidade de usar. É impressionante. Eu que sou do comércio e ganho, mas tem umas meninas que já são 'clientes' da livraria. Elas vêm sozinhas ou com suas mães. Às vezes é por que precisam de um lápis ou por que a professora pediu que comprassem um livro de história, mas daí saem daqui com mochila nova, estojo, borracha com perfume, algo de novo que recebi dos uniformes [...] Vendo muito para elas (Patrícia, 13/4/2011).

Recordo de ter assistido, há alguns anos atrás, uma série do programa televisivo veiculado pela Rede Globo “Pequenas Empresas & Grandes Negócios”, destinado a debater o tema criança e consumo. A série exibida em quatro programações no mês destinado às crianças, outubro, chamava-se “O poder da garotada na hora da compra”. Os episódios apresentaram uma série de aspectos que envolvem a temática, entre eles: algumas das empresas hoje consolidadas no mercado que oferecem produtos e entretenimento para as crianças; o setor da higiene e da beleza, demarcando experiências bem sucedidas de pequenas empresas que têm crescido dentro do ramo; lojas especializadas em produtos diferenciados às crianças; o poder de compra e persuasão das crianças e sua influência nas aquisições da família; o crescimento do setor que oferece produtos

exclusivos para gestantes, bebês e crianças. Com esse exemplo quero dizer que é, certamente, essa posição privilegiada que as crianças têm assumido como consumidoras nas diversas instâncias sociais e culturais que favorecem e propiciam o crescimento do setor infantil dentro do mercado.

Com efeito, o que temos visto é que as infâncias contemporâneas se encontram engendradas pelas estratégias de consumo, o qual apresenta velozmente modelos para que as crianças, facilmente, com eles se identifiquem. Essa proposta de consumo na infância se posiciona como uma das formas de produzir, desde pequenos, os consumidores do presente e do futuro, incitando-os a constituir suas identidades pelas malhas do consumo.

Talvez seja preciso dizer mais do que isso. De algumas décadas para cá, em especial desde meados do século XX, por meio de configurações na paisagem social e cultural é que as crianças ganharam relevância e foram sendo constituídas como consumidoras. Paulatinamente, as crianças passaram a ocupar espaços e lugares importantes e privilegiados, tais como a mídia, nas suas mais variadas instâncias. Filmes, novelas, programas, campanhas, propagandas, entre outros, são alguns dos dispositivos da mídia que dão visibilidade ao público infantil e, nesse exercício, a crescente oferta de produtos, bens e serviços para este seletor público se consolida. Diariamente, as crianças, oriundas de diferentes grupos e segmentos sociais, são interpeladas pela TV e pela publicidade, cada vez mais preparadas (e ousadas) para seduzi-las.

Ao mencionar essa relação que se estabelece entre criança, mídia e consumo, um aspecto importante de ser ressaltado é, especificamente, o do surgimento da televisão, mais detalhadamente, o do poder revelado pelas imagens e pelos

discursos que, por meio dela, foram/são veiculadas/os cotidianamente às crianças.

Em meados da década de 20 do século passado, na Europa, mais especificamente na Inglaterra, é que o primeiro aparelho televisivo foi inaugurado. No Brasil, a televisão custou um pouco mais a aparecer, tendo surgido por volta dos anos 50.

Inicialmente, os programas de televisão com caráter informativo e de entretenimento apresentavam imagens estáticas que, com o tempo e com o desenvolvimento do setor, foram dando espaço às imagens em movimento. Logo do seu surgimento, as imagens apresentadas eram em preto e branco. Anos mais tarde, por meados da década de 70, é que a televisão em cores foi inaugurada, chegando, paulatinamente, às casas brasileiras. De lá para cá a sua utilização teve aumento expressivo em nossa sociedade e, muito disso, em virtude dos avanços tecnológicos que marcaram o século em questão, em especial desde a Segunda Guerra Mundial.

Na década de 60 do século XX, um aspecto importante emergiu nesse cenário: as crianças, outrora meras espectadoras dos programas televisivos com caráter final de entretenimento, tornaram-se, também, protagonistas de programas transmitidos pela televisão, ocupando o lugar de personagens de espetáculos artísticos e culturais.

Com essa ferramenta em mãos e uso, foi-se propiciando o aumento e a proliferação de uma série de programas televisivos destinados ao público infantil. Se inicialmente esses programas tinham o propósito de servir ao entretenimento das crianças, reforçando a ludicidade presente nesse período de vida, foi a partir da década de 80 em nosso país que os respectivos programas assumiram outra perspectiva na captação do mesmo público. Nas palavras de Felipe (2007a):

Já na década de 80, a inclusão das crianças na mídia sofreu algumas alterações, pois programas como o Xou da Xuxa (transmitido pela TV Globo de 1986 a 1995) promoviam gincanas e brincadeiras com a participação

dos “baixinhos”. No âmbito desses programas, havia também a exibição de variados produtos infantis. A partir daí, no intervalo de programas desse tipo, as propagandas televisivas infantis passaram a ganhar maior destaque. Em tais propagandas as crianças eram interpeladas a comprar desde guloseimas (bolachas recheadas, chocolates, etc.) até roupas e acessórios que levavam o nome de apresentadoras desses programas infantis (Xuxa, Angélica e Mara Maravilha) ou dos personagens protagonistas (He-Man, por exemplo) dos desenhos animados transmitidos durante a programação de tais programas. (p.255, grifos da autora).

Em outras palavras, foi a partir dessa década que uma “explosão de programas infantis e o crescimento de sua importância na mídia” (SAMPAIO, 2000, p.47) se projetaram, delineando um vigoroso marcador às infâncias que vêm se constituindo até hoje: aliar entretenimento infantil ao consumo de produtos especificamente produzidos para crianças foi/é uma estratégia lucrativa e que deu certo. Sobre esse aspecto Shirley Steinberg e Joe Kincheloe (2001) alegam que as “corporações que fazem propagandas de toda a parafernália para crianças consomem promovem uma **teologia de consumo** que efetivamente promete redenção e felicidade através do ato de consumo” (p.24, grifos dos autores).

Ao mesmo tempo, é preciso reconhecer, nessa nova reconfiguração social e cultural que vivenciamos desde a segunda metade do século passado, que a proliferação e a diversidade de infinitas opções disponibilizadas no mercado e que tem o caráter de atender aos desejos, às necessidades e às expectativas de consumo das crianças **não se esgota**. Para Cunha (2010):

[...] os diferentes artefatos criam modos de agir, eles não são inocentes objetos/utensílios

que apenas cumprem suas funções utilitárias, eles direcionam condutas, seja para comprarmos alimentos, seja para vestirmos as crianças, seja para formularmos nossas concepções sobre as infâncias. (p.136).

Livros, músicas, desenhos animados, filmes, programas televisivos, produtos de higiene, beleza, roupas, acessórios, calçados, brinquedos, aparelhos celulares, computadores, notebooks, jogos eletrônicos, materiais escolares, entre outros, servem como exemplo da multiplicidade de produtos e artefatos que compõe o vasto segmento do mercado da infância.

Das pastas de dentes aos lençóis, dos jogos pedagógicos aos talheres, dos relógios às camisetas, há uma parafernália de objetos/imagens que se instituem como associados, colados, representativos da infância, ou sendo a própria infância. Ou seja, a infância passa a ser vista pelos artefatos (CUNHA, 2010, p. 135).

Nesse sentido, o alto valor que o mercado dá ao consumo na infância, proveniente da própria multiplicidade de ofertas que ele destina às crianças, ao se conceber como uma *tendência global* promove, em diferentes lugares e localidades, a constante propagação e valorização desse *potencial* de consumo, o qual é permanentemente elaborado e incrementado para atender às crianças.

Os discursos veiculados pela mídia acionam poderosos efeitos de verdade, que podem contribuir significativamente para a construção das identidades dos sujeitos. Neste sentido, podemos afirmar que a mídia, especialmente a televisiva, pode ser considerada como um espaço educativo, uma vez que produz conhecimentos a respeito da vida, do mundo que nos cerca, de como devemos ser ou nos

comportar, do que devemos gostar (FELIPE, 2007a, p.254).

Desse modo, podemos perceber que se propicia a constituição de uma das máximas do consumo já abordada nessa narrativa. O incessante desejo em consumir, pela satisfação que esse movimento delega aos consumidores, mobilizando sentimentos como prazer e felicidade. É também pelo pertencimento que o consumo outorga àqueles/as que percorrem suas características e seus desígnios: um consumo que vem sendo caracterizado como “rápido, imediato, urgente e instantâneo”, na vida das crianças dessa “infância instantânea” (MOMO, 2007, p.199).

Conforme aborda a autora:

A satisfação não dura mais do que o instante de obter, e diante de infinitas possibilidades, a quantidade de objetos que seduzem os infantes parece nunca ter fim. Urgência, rapidez, imediatismo são condutas que já estão incorporadas aos modos de viver das crianças de hoje, produzindo um fenômeno que talvez possamos denominar de “infância instantânea”. (p.199, grifos da autora).

Aliado a esse aspecto cultural e social do potencial de consumo na infância, incitado pela fatia considerável que é destinada a esse público no mercado, precisamos considerar que a criança brasileira é a que mais assiste televisão no mundo. Elas chegam a ficar em média até cinco horas por dia na frente da TV¹³. A televisão que hoje temos disponibilizada em nossas casas, por meio de seus variados e complexos mecanismos, tem se mostrado extremamente eficaz (muito mais do que a própria escola) no exercício de dialogar com as crianças e, desse modo,

¹³ Dados extraídos do Instituto Alana, através do site <www.alana.org.br/CriancaConsumo>.

vem se revelando como profícua “produtora de sentidos e significados” em suas vidas, “fixando-lhes verdades”, incitando-as a determinadas práticas, como as de consumo (FISCHER, 2006).

De acordo com informações extraídas do *site* do Instituto Alana¹⁴:

As crianças brasileiras influenciam 80% das decisões de compra de uma família (TNS/InterScience, outubro de 2003). Carros, roupas, alimentos, eletrodomésticos, quase tudo dentro de casa tem por trás o palpite de uma criança, salvo decisões relacionadas a planos de seguro, combustível e produtos de limpeza. A publicidade na TV é a principal ferramenta do mercado para a persuasão do público infantil, que cada vez mais cedo é chamado a participar do universo adulto quando é diretamente exposto às complexidades das relações de consumo sem que esteja efetivamente pronto para isso. [...] A televisão permanece a principal mídia utilizada pela publicidade. Ao cruzar essa informação com o fato da criança brasileira passar em média quatro horas, 50 minutos e 11 segundos por dia assistindo à programação televisiva (Painel Nacional de Televisores, IBOPE 2007) é possível imaginar o impacto da publicidade na infância.

Cabe destacar, contudo, em especial ao utilizar o excerto acima mencionado, que muitos são os estudos, como o do Instituto Alana¹⁵, que têm sido desenvolvidos com o caráter de

¹⁴ Disponível em: <www.alana.org.br/CriancaConsumo>. Acesso em: abr. 2010.

¹⁵ O Instituto Alana, órgão da sociedade civil sem fins lucrativos, na incumbência de defender os direitos das crianças relacionados ao consumo, tem se concebido como importante órgão para os estudos dessas marcas da infância contemporânea, em especial, auxiliando na constituição da legislação brasileira no que tange à regulamentação da publicidade dirigida às crianças.

demarcar os efeitos negativos, os impactos sofridos e até mesmo as severas consequências da televisão, da mídia e da publicidade na vida das crianças. Entretanto, em suas pesquisas e ações desenvolvidas pelo Brasil, tem percorrido o entendimento da criança como um sujeito *exposto* ao meio, que *sofre* com “o paradigma da sociedade que valoriza o consumo e menospreza os valores humanísticos”¹⁶. Do mesmo modo, entende e fixa à noção de consumo a qual se refere, como sendo aquela esgotada na lógica do comprar.

No entanto, a narrativa que vem sendo construída nesta tese utiliza alguns dados que esse instituto tem elaborado no intuito de com eles arquitetar algumas inferências analíticas ao estudo. Contudo, afasta-se da noção por ele percorrida, mas não por considerar o seu oposto, ou seja, a televisão, a publicidade e a mídia como positivas na vida das crianças. Interessa-me, sim, problematizar e tencionar o modo como essas relações contemporâneas de consumo na infância (as quais ultrapassam a noção de que consumo finaliza-se no ato de comprar) têm possibilitado a promoção de uma espécie de *nova* institucionalização às crianças. Ou seja: esta pesquisa, ao constituir em sua narrativa a compreensão das crianças como sujeitos consumidores em potencial, não tem o caráter e nem a preocupação em demarcar positivities ou negatividades constituídas em suas vidas.

Ao falar da mídia, e aqui mais especificamente da televisão, considerando sua abrangência na vida das crianças, faz-se necessário registrar que muitas rotinas infantis brasileiras a tem como partícipe. Fischer (2006) aponta como a mídia, através da televisão, tem contribuído para a fabricação dos sujeitos infantis

¹⁶ Dados Extraídos do Instituto Alana, no *site*: <www.alana.org.br/CriancaConsumo>, em junho de 2011.

através da educação e da constituição de específicas identidades agregadas aos desenhos animados e aos personagens infantis, bem como o modo como essas identidades se configuram em diferentes contextos sociais e culturais.

Ao mesmo tempo, a mídia, através de suas *outras mídias*, como é o caso da internet, também tem estado presente nessa constante constituição das identidades das crianças contemporâneas. Solange Sousa e Raquel Salgado (2009, p.213), ao problematizarem o modo como as crianças de hoje interagem com a cultura do consumo e da tecnologia, refletindo sobre a velocidade implicada por essas esferas na constituição de uma “cultura lúdica” na denominada “Idade Mídia”, corroboram com a argumentação desenvolvida, considerando o papel dinâmico das crianças, e não passivo, nessa relação. Segundo as pesquisadoras:

Se, de um lado, é certo que a criança, ao invés de absorver ou consumir passivamente os objetos e as informações disponíveis nessa rede, atua como leitora e construtora de significados e conexões entre as narrativas que nela circulam, como se ordenasse e reordenasse as peças de um quebra-cabeça polimorfo, de outro, é importante considerar que essa mesma criança, para ser bem sucedida nessa tarefa, deve estar atenta e a par de cada nova informação e produto lançado na rede, exigindo de si própria e dos outros com quem compartilha, *atitude empreendedora, atualização e expertise*. (p.213, grifos meus).

As crianças, imersas nesse cenário cultural, a partir de determinado momento social e histórico, passaram a ser compreendidas como consumidoras, tornando-se motivo da criação dos mais variados produtos e, nesse processo, protagonistas de constantes propagandas e campanhas

publicitárias, conforme já abordado. A proliferação de materiais de bens de uso e consumo infantil intensifica, cada vez mais, a perspectiva proposta pelo mercado. Assim, por serem concebidas como poderoso veículo de consumo, também perfazem, as próprias crianças, o seu objeto de desejo.

Alguns/as estudiosos/as têm discutido amplamente a relação estabelecida entre infância, consumo, cultura e televisão. Tais pesquisas têm apontado que as crianças de hoje já nascem dentro de uma sociedade que prima pelo desenvolvimento e pela manutenção das práticas de consumo e, imersas nessa cultura, crescem assumindo para si os desígnios das grandes corporações do mercado (MOMO, 2007; COSTA, 2009; DUARTE, 2008; SAMPAIO, 2000; FISCHER, 2006; BUCKINGHAN 2002; KINCHELOE e STEINBERG, 2001; COUTINHO, 2002; GUIZZO, 2005, 2009; GIRARDELLO, 2008; SOUZA e SALGADO, 2009). Nesse sentido, em especial a programação televisiva infantil contemporânea, além de vasta, mostra-se como uma poderosa ferramenta “educativa” engajada no propósito de constituir as crianças como consumidoras, incitando a constante produção de suas identidades.

Nessa aldeia global, da supremacia da televisão e das relações de consumo instauradas em nossas vidas, uma discussão recorrente tem sido sobre o papel exercido pela própria publicidade infantil. Segundo Inês Sampaio (2000, p.152), a criança é cada vez mais interpelada pela publicidade que a reconhece como consumidora em “condição privilegiada”. Para essa pesquisadora, a criança, além de ter poder de influência e decisão sobre as compras, é “precocemente cortejada” ao consumo e à fidelização enquanto cliente. A autora afirma que diante desse lugar privilegiado ocupado pela criança na atualidade, e pelo fato da publicidade “dialogar” diariamente com elas, os pais, diferentemente de antigamente, tornam-se conhecedores dos seus produtos de desejo por meio delas próprias. Ou seja: brinquedos e uma infinidade de objetos variados circundantes do universo infantil passam a ser almejados e consumidos pelas crianças não pela escolha primária de seus pais, mas porque foram elas viram na TV.

Ao dizer tudo isso é importante fazer uma ressalva, embora as crianças contemporâneas estejam envolvidas em relações de consumo, de visibilidade, protagonizadas pela mídia, pela publicidade e pela indústria televisiva, – as quais têm marcado o nosso tempo, alterando significativamente nossas vidas cotidianas e se propagado como necessidade de pertencimento nessas sociedades –, é preciso considerar que as crianças, em meio a essa produção, não podem ser tomadas em uma posição de *vítimas*, supostamente **vulneráveis** e **passivas** a este processo. Embora educadas nessa sociedade de consumo por meio de tecnologias e aparatos de controle e regulação (os quais se encontram resguardados nas características do consumo já abordadas neste capítulo), que tem o propósito de fazê-las percorrer os desígnios dessa colonização da sociedade do mercado, não podem ser concebidas como **sofredoras** diante dessas novas configurações sociais. Assim como já destacado anteriormente, sensações como as de prazer e felicidade também são experimentadas pelas crianças em suas relações de consumo, com o mercado, com a publicidade e com a mídia (PEREIRA, 2002, BUCKINGHAN, 2002, STEINBERG; KINCHELOE, 2001, PAIVA, 2009).

Certamente, o que podemos afirmar é que o mercado tem estimulado a proliferação de produtos destinados às crianças, promovendo sua visibilidade por meio dos programas infantis televisivos que se alastram para outros tantos espaços, tais como a internet, os *shoppings centers*, a escola, etc. O intuito deste vasto mercado é o de que os produtos e artefatos disponibilizados sejam consumidos pelas crianças, incitando a produção de identidades de consumo na infância, as quais necessitam ser constantemente perseveradas e continuadas.

As relações e práticas de consumo propagadas na contemporaneidade – incitando a um consumo expressivo,

contínuo e, de certo modo, agressivo, movido pelo mercado, pela indústria da mídia, pela publicidade e pelo *marketing* – servem-nos como exemplo de um destes fins dados às crianças e suas infâncias na atualidade. Segundo Canclini (2001, p.41), ao se referir ao modo de consumo globalizado e neoliberal com o qual nos relacionamos hoje, faz uma importante ressalva para problematizarmos. Segundo ele, “as sociedades se reorganizam para fazer-nos consumidores do século XXI e, como cidadãos, levar-nos de volta para o século XVIII” (p.41).

O que isso quer dizer? Conforme aborda o autor em sua argumentação, atualmente somos convocados a um potente exercício de consumo “espetáculo”. Nesse exercício, o “acesso simultâneo aos bens materiais e simbólicos” se consolida. No entanto, tal prática não vem acompanhada de um “exercício global e pleno de cidadania”. Para o autor, o fato de não decidirmos como os nossos bens de consumo são produzidos, distribuídos, apresentados e utilizados nos remete – e restringe – a um típico cidadão do “século da Modernidade”. Por isso, alega que “devemos nos perguntar se ao consumir não estamos fazendo algo que sustenta, nutre e, até de certo ponto, constitui uma maneira de ser cidadão” (CANCLINI, 2001, p.42).

Paradoxalmente, o feitiço se vira contra o feiticeiro: nessa sociedade disciplinar, a qual dita e nomeia destinos e fins às crianças (de consumo, de moda e de embelezamento), muitas vezes, são elas próprias que nos deixam sem saber o que fazer, desestabilizando nossas certezas e nossos saberes. Nesse sentido, aquela histórica imagem da infância concebida pela Modernidade, vislumbrada na criança como um ser universal, ingênuo, bom, dependente, frágil e puro, tem dado lugar a uma criança contemporânea, prodígio, que tem vontades que lhes são próprias.

Essa percepção acerca da criança – protagonista de sua própria história – leva-nos a refletir sobre o que alguns/algumas autores/as têm anunciado como sendo uma “crise” na infância (BUCKINGHAN, 2002). Crise, porque é como se, social e culturalmente, tudo estivesse fora de controle e, nesse contexto, almejássemos alcançar certo estado de graça, para produzir, permanentemente, outras metanarrativas à infância. Crise, porque é como se o conceito de infância engendrado pela Modernidade se encontrasse ameaçado pelo protagonismo da criança contemporânea – precoce e prodígio e, desse modo, a infância estivesse “desaparecendo” (POSTMAN, 1999). Crise, também, porque são tantos os atrativos e práticas hoje apresentados às crianças que é como se esse período de vida, o qual passou a ser preservado e preconizado desde a Modernidade, estivesse cada vez mais próximo da vida do adulto, deflagrando o seu “encurtamento” (PAIVA, 2009).

Mariano Narodowsky (2001) nos auxilia na problematização acerca dessas considerações ao investigar a infância, trazendo-nos subsídios cruciais para compreender o denominado processo de crise, anunciando a “morte da infância moderna”. Suas investigações têm nos levado a considerar a maestria de tais sujeitos infantis na projeção que assumem, ao inverter papéis e padrões hierárquicos, alternando a relação de saber e de poder que se estabelece entre crianças e adultos. É como se essa infância contemporânea, ao se mostrar autônoma e independente, estivesse em crise, perturbando e desacomodando razões, práticas e prescrições que, às crianças, foram naturalizadas pela Modernidade. Desse modo, incita-nos a pensar sobre o conceito de infância, mas não em crise, e sim “indefinido”, uma vez que o mesmo vem sendo alterado e ressignificado, em consonância com os acontecimentos que têm

marcado as configurações sociais e culturais da contemporaneidade.

Considerações Finais

Enfim, esse exercício analítico de problematização acerca do consumo, com sua dinâmica, seus contornos e sua fluidez, longe de ter sido esgotado na narrativa por ora apresentada, levamos a um aspecto a ser problematizado no próximo capítulo: as implicações da moda e do embelezamento na produção dos corpos e nos modos de ser e de produzir tal infância de consumo. Identidades de gênero, em especial as femininas, se veem constituídas na contemporaneidade, tendo os corpos infantis como abrigo para essa pluralidade de discursos e representações demarcados na mídia, na publicidade e na televisão.

O uso dos corpos infantis, especialmente os corpos femininos, visibilizados como desejáveis, têm sido uma constante na mídia brasileira, seja através da publicidade impressa ou televisiva, seja através de outdoors ou mesmo programas de TV (novelas, mini-séries, etc.). Esse processo de erotização crescente dos corpos infantis, que venho chamando de “pedofilização”, pode acionar algumas reflexões a respeito da interessante contradição existente nas sociedades contemporâneas, em especial na sociedade brasileira, pois ao mesmo tempo em que se lançam campanhas de combate à pedofilia (UNESCO, 1999; BRASIL, 2004), na tentativa de preservar a integridade física e emocional das crianças, propaga-se, no cenário brasileiro, uma espécie de pedofilia consentida, amplamente aceita e difundida principalmente pelos veículos de comunicação de massa, posicionando os corpos infantis como objetos de desejo e de consumo (WALKERDINE, 1999, FELIPE; GUIZZO, 2003). Em

geral, a sociedade nem se dá conta do quanto ela própria está produzindo novas identidades sexuais e de gênero, a partir da objetificação de seus corpos (FELIPE, 2007a, p.259, grifos da autora).

Com efeito, a erotização dos corpos femininos infantis – atravessada e sustentada pelos marcadores da moda e do embelezamento – é aqui concebida como ferramenta central para se problematizar esse processo de pedofilização “consentido e estimulado”, ou ainda como “prática social contemporânea” instaurada em nossa sociedade e cultura. Nesse sentido, foram tais aspectos que me interessaram problematizar aqui neste texto, com o intuito de contribuir com o debate sobre mídia, consumo e infância.

REFERÊNCIAS

BUCKINGHAM, David. **Creceer en la era de los medios electrónicos** – tras la muerte de la infancia. Madrid: Ediciones Morata, 2002.

CANCLINI, Néstor García. **Consumidores e Cidadãos**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2001.

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

COUTINHO, Karyne Dias. **Lugares de Criança**: shopping centers e o disciplinamento dos corpos infantis. Dissertação (Mestrado), Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, UFRGS, 2002.

CUNHA, Susana Rangel Vieira da. As infâncias nas tramas da Cultura Visual. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (Orgs.). **Cultura Visual e Infância**: quando as imagens invadem a escola. Santa Maria: UFSM, 2010.

DUARTE, Rosália. **A televisão pelo olhar das crianças**. São Paulo: Cortez, 2008.

FELIPE, Jane. Representações de gênero, sexualidade e corpo na mídia. **Revista Tecnologia e Sociedade**, 2007.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. **Televisão e educação**: fruir e pensar a TV. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

GIRARDELLO, Gilka. Produção Cultural Infantil diante a tela: da TV à Internet. In: FANTIN, Mônica; GIRARDELLO, Gilka (Orgs.). **Liga, Roda, Clica**: estudos em mídia, cultura e infância. Campinas: Papyrus, 2008.

GUIZZO, Bianca Salazar. **Identidades de gênero e propagandas televisivas**: Um estudo no contexto da educação infantil. 2005. Dissertação (Mestrado), Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, UFRGS, 2005.

MOMO, Mariângela. Mídia e consumo na produção de uma infância pós-moderna que vai à escola. 2007. Tese (Doutorado), Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, UFRGS, 2007.

NARODOWSKY, Mariano. **Infancia y Poder** – La conformacion de La Pedagogia. Buenos Aires: Aique, 1994.

PAIVA, Flávio. **Eu era assim**: infância, cultura e consumismo. São Paulo: Cortez, 2009.

PEREIRA, Rita Marisa Ribes. Infância, televisão e publicidade: uma metodologia de pesquisa em construção. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.116, jul./2002.

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

SABAT, Ruth. Só as bem quietinhas vão casar. In: MEYER, Dagmar; SOARES, Rosângela de Fátima R. (Orgs.). **Corpo, gênero e sexualidade**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

SAMPAIO, Inês Sílvia Vitorino. **Televisão, publicidade e infância**. São Paulo: Annablume, 2000.

SOUZA, Solange Jobim e; SALGADO, Raquel Gonçalves. A criança na idade média – Reflexões sobre cultura lúdica, capitalismo e educação. In: SARMENTO, Manuel; GOUVEA, Maria Cristina Soares de (Orgs.). **Estudos da Infância**: educação e práticas sociais. Petrópolis: Vozes, 2009.

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

A GALINHA PINTADINHA E A EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS NA PRIMEIRA INFÂNCIA

Marcio Caetano
Simone Barreto Anadon

Nas últimas décadas, a preocupação com educação e seus processos na primeira infância tornaram-se centrais nos debates mais amplos ocorridos na sociedade brasileira. A busca pela qualidade na educação, a inserção crescente de mulheres de classe média¹⁷ no mundo produtivo do trabalho, as políticas públicas de aumento dos anos de escolaridade ou mesmo a ampliação do tradicional arranjo familiar, anteriormente limitado à ideia de mãe, pai e filho/a, têm levado os mais diversos agentes sociais a uma intensa produção discursiva sobre a temática.

Paralelo ao cenário descrito acima, as mídias e as próprias ações governamentais, ou do chamado “terceiro setor”¹⁸, têm se utilizado de um interessante expediente para disputar no campo das verdades, a formação e seus desdobramentos na educação infantil. Esse cenário vem instituindo novas perspectivas, a exemplo dos diversos materiais produzidos pelo mercado editorial brasileiro com o fim de educar e/ou preparar

¹⁷ É importante destacar que historicamente as mulheres estiveram presentes no mundo do trabalho, seja ele produtivo (assalariado) ou reprodutor (doméstico). Basta um olhar atento à História das camadas populares ou às histórias das mulheres negras no período colonial ou republicano no Brasil para se observar a presença de mulheres mães como força produtiva. A diferença, na segunda metade do século XX com a ampliação da industrialização no Brasil e mais amplamente no mundo, é a presença de mulheres brancas, pertencentes às classes medianas da sociedade e religiosamente casadas no mundo do trabalho. Nesse sentido, ampliou-se o número de mulheres que realizavam/realizam a dupla ou tripla jornada de trabalho diário.

¹⁸ Convenciona-se entender terceiro setor como aquele ocupado pelas organizações não governamentais.

mães e pais para os princípios que devem reger a educação das crianças¹⁹.

Todas as instâncias produzidas pelas pedagogias culturais são compreendidas não somente como meios de transmissão de conhecimento, valores morais ou verdades, mas como eficazes produtoras de identidades e de verdades sobre elas. Em outras palavras, elas funcionam como dispositivo de construção, regulação e controle sobre as formas como essas identidades são vividas e experimentadas no cotidiano. Um exemplo dessa afirmação se encontra na ideia de “mãe”. Independente de onde possamos estar, existe entre nós elementos que orientam os modos de fazer-se “mãe”; em caso de qualquer deslize nesse modo performático, a identidade “mãe” é colocada em dúvida e frases como “isso não é mãe”, “ela é uma péssima mãe” ou “mãe que é mãe não faz isso” são conseqüentemente reproduzidas no cotidiano.

Inúmeros produtos voltados ao público infantil tratam de utilizar atrizes, atores, músicos e personagens infanto-juvenis apresentando propostas, relatando experiências ou, ainda, proferindo prescrições sobre como se chega a bons resultados no campo das práticas educativas – sejam elas no âmbito da educação formal, a qual entendemos como aquela desenvolvida através das tecnologias escolares, ou informal, desenvolvidas pelas pedagogias culturais da mídia, da religião, do judiciário, etc. Assim, convive-se em muitos espaços sociais com essas personalidades ou personagens a apontar diretrizes no campo da educação das crianças e dos adolescentes. São discursos que disputam verdades e que incidem sobre a forma como os

¹⁹ Como crítica à universalização masculina e seu governo no uso da Língua Portuguesa, descreveremos o sujeito da frase no feminino antecipado dos artigos “o”, que descreve a existência do gênero masculino, e “a”, que anuncia o gênero feminino do sujeito.

diferentes sujeitos educativos se percebem e percebem as relações.

Compreendendo o desafio de refletir os modos como as pedagogias culturais produzem modelos familiares e que nos ensinam formas de nos constituirmos pai, mãe e filhos/as, procura-se nessa escrita problematizar os efeitos do discurso empreendido por uma personagem midiática, a “Galinha Pintadinha”, sobretudo aquele que versa sobre a forma como os pais e as mães devem agir e pensar sobre a educação dos/das filhos na primeira infância. Trata-se de um trabalho analítico realizado sobre uma seção do *site* “Educar para Crescer²⁰”, da editora Abril, que oferece aos/às leitores/as indicativos sobre a conduta mais adequada com as crianças de 0 a 6 anos. Entretanto, antes de discutir o cenário que emerge com as preocupações debatidas no *site*, cabe apresentar, ainda que brevemente, a personagem central desse texto: a “Galinha Pintadinha”.

“A Galinha Pintadinha” é um produto voltado ao consumo do público infantil criado pelos publicitários brasileiros Juliano Prado e Marcos Luporini em dezembro de 2006. O sucesso inicial ocorreu acidentalmente, visto que, impossibilitados de participar de uma reunião na cidade de São Paulo, os publicitários tomaram a decisão de adicionar a animação infantil no *site* Youtube para apresentação a alguns produtores de canais

²⁰ Disponível em: <educarparacrescer.abril.com.br>. Acesso em: 12 jun. 2015. “Educar para Crescer” é um *site* do movimento que leva o mesmo nome e é mantido pelo Grupo Abril e pelo Grupo Bandeirante. O movimento e o *site* recebem ainda o patrocínio da Malwee e apoio do Confef e da Todolivre. O movimento “Educar para crescer” tem como objetivo disseminar o debate sobre a qualidade da educação no Brasil e suas ações visam sensibilizar, informar e engajar a sociedade no processo de melhoria da educação. Para tanto, o *site* divulga reportagens, cartilhas, campanhas, eventos para subsidiar a prática de todos e de cada um em busca de uma maior qualidade nos processos formativos escolares ou não.

infantis. O vídeo veiculado no Youtube não foi aprovado pelos executivos. Entretanto, seis meses após a veiculação, o número de visualizações havia alcançado a marca de 500 mil²¹.

Percebendo a possibilidade de sucesso, a dupla de publicitários seguiu adiante com o projeto e criou o DVD independente “Galinha Pintadinha e sua turma”, que contava com animações em 2D com personagens infantis e músicas de domínio público, como “A barata”, “Indiozinhos”, “Escravos de Jó” e “Marcha soldado”. Com o apoio da gravadora musical “Som Livre”, em 2010, a dupla criou o segundo DVD “Galinha Pintadinha 2”, que também incluía cantos populares, como “Atirei o pau no gato”, “Alecrim dourado”, “Sapo cururu” e “Se essa rua fosse minha”.

Já no primeiro mês do lançamento do segundo DVD, foram mais de 100 mil cópias vendidas, o que lhes garantiu a premiação com disco de platina duplo a despeito da pirataria ou facilidades de cópias com os recursos disponíveis na rede virtual. No *ranking* criado pela Associação Brasileira dos Produtores de Discos (ABPD) para o mercado brasileiro de música, o segundo DVD do projeto foi o 6º mais vendido em 2010 e, em 2011, alcançou a 17ª posição entre os mais vendidos.

Com a boa receptividade dos DVDs, nos últimos tempos os publicitários também se focaram na venda de outros produtos, tais como pelúcias, jogos, livros e aplicativos para celulares e *tablets*. Não obstante, a dupla de empresários do mercado de produtos voltados ao público infantil criou show lúdico “Galinha Pintadinha - Turnê Oficial”. O projeto teatral também chegou ao palco dos musicais com o show “Galinha Pintadinha: o musical” e contou com a direção de Ernesto Piccolo. Ademais, vale destacar que o espetáculo já foi indicado duas vezes ao prêmio Shell.

²¹ Disponível em: <<http://educarparacrescer.abril.com.br/comportamento/guia-primeira-infancia-807948.shtml>>. Acesso em: 12 jun. 2015.

O clipe que deu início à trajetória comercial de Juliano Prado e Marcos Luporini já foi assistido mais de 200 milhões de vezes. O *site* oficial da “Galinha Pintadinha” mostra que o número de visualizações total no YouTube passa a marca de 1 bilhão de acessos²². Com base nisso, é possível estimarmos o alcance dos produtos e sua capilaridade nas redes de consumo de crianças e adultos.

Com todo o alcance da linha de produtos criada em torno da “Galinha Pintadinha”, tomamos o artefato cultural “Guia da Primeira Infância – conheça os segredos da Galinha Pintadinha para cuidar bem do seu filho nos primeiros seis anos de vida” como material central dessa análise. O material faz parte do *site* e possui a finalidade de orientar responsáveis na relação com a primeira infância. Partindo da premissa de que os discursos midiáticos configuram estratégias de governo da conduta dos sujeitos, fazem-se inferências sobre os efeitos do discurso desse artefato nos processos de subjetivação dos indivíduos.

É importante salientar, entretanto, que este texto se caracteriza pela ótica da emissão e não da recepção. Assim, buscamos problematizar as formas como as atribuições de mães, pais e filhos e, portanto, a família aparecem no artefato “Guia da Primeira Infância – conheça os segredos da Galinha Pintadinha para cuidar bem do seu filho nos primeiros seis anos de vida” e não os seus efeitos no público infantil ou na família. Assim como diversos autores e autoras pesquisados/as, este trabalho concebe a infância, a família e os marcadores identitários “mãe” e “pai” como construções sociais que têm, nos grandes momentos de deslocamentos históricos, as condições de emergência para outras abordagens conceituais. O tratamento das temáticas, por

²² Disponível em: <youtu.be/SNIJ5mq6E2c?list=PL15E7197D64BD34D0>. Os acessos às páginas do Youtube com os vídeos da Galinha Pintadinha ocorreram entre os dias 12 e 17 de junho de 2015.

sua vez, tem como suporte teórico principal as contribuições foucaultianas no campo do discurso e dos regimes de verdade, ou seja, preocupa-se em estabelecer uma relação entre a produção e legitimidades dos discursos e as verdades por eles investidas.

Segredos para cuidar bem das crianças nos primeiros 6 anos de vida

Os meios de comunicação na contemporaneidade são acessíveis à grande maioria dos sujeitos sociais, tornando-se elementos indispensáveis no cotidiano da população. São programas de televisão, propagandas comerciais, telenovelas, telejornais, revistas, jornais, sites, chats, blogs e redes sociais que formam um conjunto cada vez maior de discursos da cultura de massa implicados diretamente na construção das identidades dos indivíduos desde, sobretudo, o século XX.

A cultura de massa, ainda que entendida, no geral, como sinônima de cultura popular²³, será aqui interpretada como sendo aquela produzida para a população a despeito de suas heterogeneidades sociais, étnico-raciais, faixas etárias, diferenças sexuais ou cognitivas. Veiculada pelos meios de comunicação, a exemplo dos programas televisivos ou radiofônicos, redes sociais, periódicos ou discursos religiosos, a cultura é massificada e/ou pausterizada, produzindo modos e

²³ São expressões que caracterizam os elementos culturais específicos de determinada localidade, sociedade ou nação. Classificada, no geral, como culturas tradicionais ou de massas, as culturas populares são aqui entendida, sem grau de hierarquização, como sendo as manifestações criadas por um grupo de pessoas que expressem seus valores e expressões adotadas por várias gerações em relação as configurações da vida. Diferente da Cultura de Massa, a Cultura Popular é, no geral, transmitida oralmente daquelas/es mais velhas/os da sociedade para aquelas pessoas mais novos.

valores sobre a vida. Em outras palavras, entendemos a cultura de massa como sendo aquela manifestação cultural produzida para o conjunto das camadas mais numerosas da população.

Compreendendo a força pedagógica da cultura de massa, as diferentes mídias veiculam artefatos carregados de sentidos e significados produzidos com muita criatividade que buscam conduzir os indivíduos ao encantamento e os educando para o mundo do consumo. Nesse sentido, os discursos de tais artefatos advêm de diferentes segmentos econômicos, sociais e culturais, de diversas ideologias, e são apresentados por diferentes agentes que consolidam as verdades e buscam convencer sobre perspectivas de vida, de expressão, de ser e de estar no mundo. Por conseguinte, essa maquinaria econômica forma um eficiente jogo de produção e conquista de subjetividades; não por menos que os processos de interação dos indivíduos com as mídias têm se apresentado como potentes objetos de investigação e questionamento, a exemplo de trabalhos como de Castro (1999) e Corazza (1998).

No âmbito das pesquisas educacionais, os artefatos culturais da mídia têm interessado sobremaneira aos e às estudiosos/as do campo dos Estudos Culturais de perspectivas críticas e pós-críticas. São muitos os trabalhos que indagam sobre a relação estabelecida entre as mídias e os sujeitos no processo de construção das identidades no atual momento histórico. Caracterizam-se por estudos que identificam as formas como são apresentados pelas mídias os sujeitos sociais e as relações humanas na contemporaneidade; como apresentam os modelos de vida saudável, de existência ideal, de relacionamentos promissores e práticas de sucesso e de felicidade e a maneira como essas perspectivas sugeridas têm efeitos sobre os sujeitos e suas maneiras de viver. Em relação a isso, as pesquisas apontam que os investimentos realizados

pelas mídias não visam apenas o comércio de mercadorias (MARZOLA, 2004; ROCHA, 2004; AMARAL, 2004; FABRIS, 2004; FISCHER, 1996).

No campo dos Estudos Culturais, as produções atestam que os discursos midiáticos apresentam representações sobre ser homem, sobre ser mulher, sobre arte, sobre ciência, sobre moral, sobre saúde, sobre sexualidade, sobre maternidade, que, entre outras verdades, disputam território na construção das subjetividades dos indivíduos. Por isso, é curioso e produtivo indagar sobre os efeitos que esses discursos produzem na forma como os indivíduos constroem sentidos em suas existências cotidianas (AMARAL, 2000).

Buscando inspiração em Foucault (1995, 2009), deseja-se explorar o discurso naquilo que ele tem de peculiar. Assim, propõe-se problematizar o dito a partir da compreensão de que os discursos ao mesmo tempo nomeiam e “fabricam” as coisas que enunciam (FOUCAULT, 1998; FISCHER, 2001). Procede-se na análise do discurso de modo a indagá-lo e a localizá-lo em seus respectivos campos discursivos, uma vez que esse processo analítico pressupõe identificar quais enunciados constituem o discurso, para então relacioná-los a outros enunciados que formam o seu próprio campo discursivo ou outros campos diversos. Logo, impõem-se a interrogação do discurso de maneira que seja possível identificar os elementos que o compõe, em virtude de evidenciar como o discurso incita, mobiliza os indivíduos a agirem e a emitirem enunciados específicos, bem como neles se reconhecerem.

Os artefatos culturais apresentam também um modo peculiar de endereçamento. Trata-se de uma forma de relacionar-se com os indivíduos em um entrelaçamento entre estes e as narrativas apresentadas. Histórias compostas com personagens, roteiros, imagens e sonoplastia implicadas na produção de

sentidos que convidam os sujeitos à identificação. A relação entre os indivíduos e o endereçamento de um discurso da mídia está estreitamente vinculada ao estabelecimento de certa identidade dos sujeitos com as imagens propagadas pelo artefato. Ellsworth (2001) assinala certa convocação, certa interpelação, que pode acontecer em diferentes intensidades, a partir de certa identificação, que tem como efeito a produção de novas posições de sujeito.

Entende-se que o artefato em questão – uma seção do *site* “Educar para Crescer”, cuja personagem é a “Galinha Pintadinha” – tem se mostrado como uma estratégia de controle da conduta uma vez que a partir desse personagem e de suas aparições constrói-se toda uma perspectiva de infância, de maternidade e de paternidade. Produzido pelo Grupo Abril e pelo Grupo Bandeirantes, o *site* “Educar para Crescer”, tem o intuito de colaborar com a instituição da educação como uma pauta nacional, desde o movimento que leva o mesmo nome. Suas seções e matérias conduzem os brasileiros e as brasileiras a pensar e agir tanto na direção da promoção da qualidade do ensino público e privado, quanto a investir com mais afinco na educação dos e das próprios/as filhos/as.

O *site* dissemina uma perspectiva específica de qualidade implicada diretamente com participação de todos e todas para o desenvolvimento dos indivíduos e do país. Presente na Internet desde 2008, o “Educar para crescer” é representado por um logotipo constituído por um gráfico estilizado no qual uma criança desenha com um lápis uma curva ascendente que expressa o desenvolvimento do país como resultado do crescimento do índice de sucesso da educação nacional.

De maneira geral, o *site* se apresenta como um excelente artefato para a problematização de questões referentes ao esforço de tornar a educação nacional um assunto de todos e

todas. Mas para efeitos desta análise, toma-se exclusivamente a seção que apresenta “Os segredos da Galinha Pintadinha para cuidar bem do seu filho nos primeiros seis anos de vida”. Assim, orientamos-nos pela pergunta: “o que a Galinha Pintadinha e o Galo Carijó ensinam sobre ser pai, ser mãe e sobre conduzir a educação das crianças nos seis primeiros anos de vida?”. Ao realizar tal questionamento, pretendemos problematizar as estratégias de controle da conduta de responsáveis na educação de crianças nos primeiros anos de vida.

A Galinha Pintadinha ensina a cuidar de crianças: pressupostos e atitudes massificadas

A estratégia inicial da seção é caracterizar a narrativa como uma história infantil, iniciando com “Era uma vez...”. Assim, o e a internauta vão, inclusive, poder contar a história para as crianças de modo a dividir com elas os ensinamentos do *site*. Recorre-se assim ao expediente da história pedagogizada, cujo objetivo está para o além de divertir com a leitura, guiar o/a leitor/a para a seara da aprendizagem em relação ao seu comportamento. Crianças e adultos aprendem juntos sobre a sua relação a partir de uma história infantil protagonizada pela conhecida personagem Galinha Pintadinha. Destaca-se que essa personagem surgiu como uma proposta de campanha publicitária que foi recusada – a aparição na internet foi com a música “O galo e a galinha carijó”, que já a apresentava como uma mãe envolvida com seus pintinhos, conforme já sinalizado na primeira seção.

Já na primeira cena de abertura da história, com a chamada “Segredos para cuidar bem do seu filho nos primeiros 6 anos de vida”, são fixados os papéis da família padrão composta

por pai, mãe e um filho; além de considerar pela chamada que aquilo que se preconiza aos filhos também servem às filhas. A Galinha Pintadinha apresenta sua família heterocentrada e que vive junto, apostando na educação de seu filho – um menino. A tradicional ideia de família é reafirmada pela personagem infantil como o modelo padrão: pai, mãe e o filho homem, o desejado varão. Afirma-se também o senso popular da galinha como o referencial de mãe, uma vez que o animal é símbolo de cuidados com filhotes pelo fato de andar sempre com os pintinhos a sua volta e, quando não, embaixo de suas asas. Estar com os pintinhos sob sua tutela é a condição de normalidade da conduta materna, haja visto o exemplo da natureza.

Conforme Guacira Lopes Louro,

[...] sabemos todos, que há um jeito entre nós de ser feminino e um jeito de ser masculino, há comportamentos, falas, gestos, posturas físicas, além de atividades e funções, que são socialmente entendidas como adequadas, "naturais", apropriadas, para as mulheres ou para os homens. Nossa referência a muitas dessas características é percebê-las quase como uma extensão da "natureza" de cada sexo (1992. p.58, grifos do autor).

A palavra "sexo" é correntemente usada para designar o órgão anatômico sexual e a relação genital entre pessoas, incluindo ou não a penetração. Mas, nesse texto, iremos entendê-la como um feito social marcado pelo significado cultural. Se aceitarmos o entendimento sobre o corpo como uma situação cultural, então a noção de corpo e sexo natural se faz cada vez mais suspeita. Enquanto dispositivos de subjetivação e de governmentação, entendemos que os discursos produzidos em torno do gênero e do sexo (re)produzem representações sociais,

que uma vez construídos pela linguagem, ganham significado na cultura, subjetivando os sujeitos e, com isso, classificando-os. Segundo Furlani (2005), “a representação é o modo como os significados, construídos e atribuídos pela retórica e pelo discurso, dão sentido e posicionam as diferenças, as identidades, os sujeitos, num processo que é fundamentalmente social, histórico e político”. Daí a importância de pensá-las (as representações) enquanto categorias produzidas e inventadas. Mais do que isso, questionar aqueles que falam, por que falam e de onde falam ao produzirem uma determinada identidade. A respeito deste aspecto, Tomaz Tadeu da Silva (1999) ressalta:

[...] Tanto a educação quanto a cultura em geral estão envolvidas em processos de transformação da identidade e da subjetividade. [...] através dessa perspectiva, ao mesmo tempo que a cultura em geral é vista como uma pedagogia, a pedagogia é vista como uma forma cultural: o cultural torna-se pedagógico e a pedagogia torna-se cultural (p.139).

Os métodos balizam os discursos culturais são produzidos nas mais diversas instâncias, tais como ciência, escola, família, mídia, etc. As noções de beleza, juventude, masculinidade, feminilidade (entre outras) que incidem sobre o corpo e produzem ou são usadas para produzir identidades são referentes, localizadas e são transmudadas, incorporando outros conceitos com o passar do tempo. Sendo assim, com Goellner (2007) afirmamos que o corpo, assim como as configurações anatômicas que definem/produzem culturalmente homens e mulheres (entre outras categorias de diferenciação), deve ser considerado enquanto categoria discursiva e, portanto, historicizada.

Nas experiências narradas os comportamentos da Galinha Pintadinha foram majoritariamente determinadas por pólos opostos ao Pai Carijó, ou seja, orientadas pelas expectativas de

cada sexo (macho e fêmea). Vale destacar que, na conjuntura atual, ainda que mantenha vários dos aspectos anteriores, o conceito relacional e cotidiano de gênero ampliou-se para além dos pólos opostos entre os sexos. Inúmeras famílias são chefiadas por mulheres e em algumas a presença do homem somente se faz sentir com a criança do sexo masculino.

É possível constatar que na Galinha Pintadinha, a exemplo de inúmeros outros artefatos que são massificados em nossa sociedade através das pedagogias culturais, a norma que se estabelece é referendada pelos dispositivos históricos que remetem a mulher ao âmbito do doméstico e o homem ao âmbito público. Esse quadro nos reforça a ideia de que as práticas mais sutis e insignificantes nos educam para as diferenças sexuais e, no geral, naturalizaram a supremacia e as necessidades dos homens.

Cotidianamente nos espaços sociais, através de práticas educativas de grandes ou insignificantes contornos, se reforçam o androcentrismo²⁴ e a supremacia masculina sobre o corpo e as ideias de mulheres. Essas práticas são resultantes de relações sociais que buscam naturalizar esse modo de vida e, por isso, suas configurações são de difícil questionamento. Claro que somos capazes de observar que as fronteiras entre os gêneros estão sendo borradas pelas práticas dos sujeitos, mas a ironia que ainda é vivida por homens que se aproximam dos estereótipos femininos ou mesmo o rechaço vivido por aquelas –

²⁴ O androcentrismo não representa somente a centralidade e supremacia de homens e, por sua vez, a expectativa “submissa” de mulheres, enquanto coletivo de sujeitos, em várias esferas sociais, políticas e econômicas. Ele caracteriza-se pela cadeia de responsabilidade que a todo o momento é cobrada aos homens e os levam a naturalizar o governo de si, de outros/as (mulheres, filhos e filhas) e do público. Existe uma aproximação que nos obriga a ver a misoginia e o androcentrismo como conceitos que se entrecruzam na manutenção do patriarcado (CAETANO, 2011).

a exemplo das travestis e transexuais – que se assumem neste gênero, quando o contrário é difícil de observar com mulheres, nos leva a pensar que os espaços sociais também alimentam a misoginia, ou seja, um rechaço de mulheres e homens contra os estereótipos femininos.

Questionar as práticas educativas que nos levam a naturalizar as desigualdades sexuais não significa que já tenhamos condições de reivindicar condições mais igualitárias no interior das estruturas de governo político e de elaboração científica androcêntricas. Mabel Burin (1996), ao analisar a vida de mulheres que ocuparam altos postos nas estruturas econômicas e políticas da Argentina, revela-nos um cenário que pode nos ajudar a refletir as dificuldades que têm alguns sujeitos que emergiram de coletivos que foram subalternizados em transitar com o poder de mando. Segundo a autora, essas mulheres que emergiram internalizaram um “teto cristal”²⁵, o qual as limitavam de ultrapassar outros limites, era um sentimento de culpa por estar em melhores condições que outras mulheres familiares, a exemplo da mãe.

Para Burin, essas mulheres mesmo conhecendo os códigos dos espaços profissionais, que lhes permitiriam ampliar seus status, insistiam em manter um (auto)governo que não as levasse a postos ainda mais altos e distanciados das relações

²⁵ O conceito de "teto de cristal", apropriado por Mabel Burin, tem sido descrito recentemente por algumas estudiosas da sociologia e da economia se referindo ao trabalho feminino, particularmente nos países do norte da Europa, que desde meados dos anos de 1980 se perguntavam o porquê das mulheres, mesmo com alta escolaridade, estarem sub-representadas nos postos mais altos de todas as hierarquias profissionais e políticas. Esse conceito é descrito, com Burin, a partir de uma dupla inscrição: em seu aspecto objetivo, como uma realidade discriminatória em direção, nesse caso, às mulheres, existente na maioria das organizações profissionais e como uma realidade subjetiva que impõe detenção e retrocesso quanto aos projetos profissionais das mulheres (BURIN, 1996).

que emergiram. Elas nutriam o temor de serem desligadas dos referenciais nos quais foram educadas. Esse quadro nos leva ao entendimento que, para muitas mulheres, para ultrapassar os limites do “teto de cristal” é preciso realizar a complexa tarefa de problematizar as práticas educativas que lhes ensinaram a naturalizar a lógica androcêntrica de governo da vida. Em outras palavras, elas precisam realizar a dura tarefa de autoquestionamento de seus valores.

Quando observamos as imagens produzidas na apresentação virtual da Galinha Pintadinha, somos seduzidos por apresentações bastante coloridas e convidativas à leitura para crianças pequenas. As personagens são simpáticas, despertam ternura e consolidam um arranjo argumentativo difícil de criticar, porque, afinal, é uma personagem “fofinha” que se enuncia. Ela transmite ingenuidade exatamente ao reverberar o que no imaginário parece ser idealizado, desejado e/ou naturalizado, à mãe e à família em seu arranjo histórico burguês: pai, o progenitor; mãe, a cuidadora e a criança, a quem, por ser ingênua, deve-se a proteção paterna e o cuidado materno.

A grande maioria dos cenários da animação ocorre em situações junto à natureza – árvores, pássaros e horizontes são vistos compondo o espaço em que as personagens atuam. As imagens são acompanhadas do texto verbal e, em cada uma delas, em um espaço mais abaixo há uma legenda com uma escrita numerada em sequência com a prescrição de especialistas orientando a família para algum tipo de conduta específico vinculado ao momento da história.

Salienta-se que os especialistas consultados são psicólogos/os, psicopedagogos/os, especialistas em neurofisiologia humana, psicanalistas, pediatras, nutrólogas/os e professoras/es coordenadoras/es de grupos de pesquisa – alguns norte-americanos – ainda que o produto destina-se a crianças

brasileiras. Nesse sentido, partem da ideia de massificação de comportamento a todas as crianças de todas as localidades do Brasil e, porque não dizer, do mundo.

As referências para a prescrição do comportamento de pais e mães, nesse caso, estão localizadas no discurso autorizado especialmente do campo da saúde. Quando são citados professoras/es são sempre aquelas/es de universidades bem conceituadas. Em nenhum momento o discurso prescritivo é proveniente de uma professora da Educação Infantil, uma vez que essa não está entre as/os autorizadas/os a dizer da infância. O que se percebe é que o conhecimento produzido na experiência cotidiana com as crianças pelas professoras/es e/ou responsáveis é negligenciado ou ignorado pelo saber que, dito científico, é produzido na universidade.

Das dezesseis páginas do artefato, a mãe Galinha Pintadinha é a protagonista na relação com o filho em oito cenas. O pai Galo Carijó aparece junto ao filho em duas cenas e a família aparece reunida em quatro cenas. As cenas em família remetem aos momentos de alimentação, como a do piquenique em família ou, ainda, em uma situação de reunião que sugere um momento pós jantar, uma vez que há um clima de aconchego do lar a Galinha aparece lendo e o Pintinho e o pai juntos com uma bola no tapete da sala. Em outra cena familiar, eles divertem-se soltando pipa em um ambiente externo. O Pintinho protagoniza sozinho duas cenas: uma em que escova os dentes e outra em que aparece dormindo.

Em relação às cenas da Galinha Pintadinha junto ao Pintinho, destaca-se que o protagonismo é da mãe Galinha já que é quem dirige o filhote na ação enfatizada pela história. Esse protagonismo também pode ser verificado em uma cena em que a Galinha não aparece, embora o texto prescritivo afirme que é necessário que a mãe dê espaço para que o pai possa participar

da vida do filho. Todas as demais cenas da Galinha com o Pintinho referem-se a momentos de afeto, de cuidado, de brincadeiras e de organização da vida cotidiana do filho.

Percebe-se um forte investimento no discurso que responsabiliza a mãe Galinha e todas as internautas que tiverem acesso ao guia no *site*, pela educação que, segundo o artefato, vem de casa. São as mães, e as mulheres responsáveis, que estão imbuídas de fomentar a construção de um indivíduo-empresa que zela pela própria alimentação, pela própria saúde e pela auto-organização como pressuposto de sucesso. Todos esses investimentos garantem o desenvolvimento desse sujeito, o que conseqüentemente está implicado no desenvolvimento da sociedade como um todo. Assim, será ela responsabilizada pela educação e pelo resultado de suas práticas.

O Galo Carijó – o pai – é coadjuvante no cuidado doméstico com o filho e aparece nas cenas de conagração familiar e em duas outras vinculadas ao ensino dos atributos entendidos como masculinos. Uma das cenas apresenta o pai lendo para o filho. O cenário nos leva a pensar que seja no universo masculino que está localizado o conhecimento. A mãe aparece na cena em que precisa levar o filho até a escola, mas o referencial do estudo aparece na figura do pai que é quem lê para a criança, quem o insere no mundo letrado e racional. A outra cena apresenta o pai andando de bicicleta ou empinando pipa, duas atividades externas e relacionadas à aventura, ao lazer e às práticas esportivas; enquanto que a mãe emerge nas cenas domésticas e em todas aquelas atividades ligadas aos deveres, com exceção de uma que apresenta a Galinha jogando com o Pintinho.

Esse cenário nos leva a pensar sobre a racionalidade e a emoção. Costuma-se dizer que elas são opostas, cabendo às mulheres a emoção e aos homens a razão. Essa discussão nos

permite observar a apropriação do dispositivo ideológico da dicotomia aristotélica, a exemplo daquilo que foi feito por Rousseau²⁶. O princípio ancorava a ideia de sujeito. Nele, as coisas seriam idênticas entre si em um lado do par e, não se poderia estar em ambos os lados, tampouco assumir as tarefas dos dois lados. Mulheres e homens são partes opostas constituintes de um mesmo ser: “O Homem Universal”. O próprio Rousseau – educador – no livro V de Emilio irá cuidar de estabelecer os limites da igualdade e a importância da diferença para a manutenção da ordem familiar.

Todas as faculdades comuns aos dois sexos não lhes são igualmente repartidas; mas encaradas em conjunto elas se compensam. A mulher vale mais como mulher e menos como homem; em tudo em que faz valer seus direitos, ela leva vantagem; em tudo em que quer usurpar os nossos fica abaixo de nós. Não se pode responder a esta verdade geral senão com exceções; maneira constante de argumentar dos partidários do belo sexo. Cultivar nas mulheres as qualidades do homem, e negligenciar as que lhes são peculiares, é pois visivelmente trabalhar contra elas. As expertas o veem demasiado bem para serem ludibriadas; tentando usurpar nossas vantagens, não abandonam as suas; mas acontece que, não podendo jogar com umas e outras, porque são incompatíveis, ficam abaixo de suas possibilidades sem alcançar as nossas, e perdem metade de seu valor. Acreditei-me, mãe judiciosa, não façais de vossa filha um homem de bem, como que para

²⁶ O autor de “O Contrato Social”, que influenciou a Constituição do Estado francês após sua Revolução, em 1799.

dar um desmentido à natureza; fazei dela uma mulher honesta e ficai certa de que ela valerá mais com isso, para ela e para nós. Deduzir-se-á disto que deva ser educada na ignorância de tudo e adstrita unicamente às tarefas do lar? Fará o homem sua criada de sua companheira? Privar-se-á ao lado dela do maior encanto da sociedade? Para escravizá-la ainda mais, impedi-la-á de conhecer o que quer que seja? Fará dela uma verdadeira autômata? Não, sem dúvida, assim não o mandou a natureza, que dá às mulheres um espírito tão agradável e tão versátil; ao contrário, ela quer que elas pensem, julguem, amem, conheçam, cultivem seu espírito como seu rosto; são as armas que lhes dá para suprir a força de que carecem e para dirigir a nossa. Elas devem aprender muitas coisas, mas as que lhes convém saber. [...] A mulher e o homem são feitos um para outro, mas sua dependência natural não é igual: os homens dependem das mulheres por seus desejos; as mulheres dependem dos homens por seus desejos e suas necessidades; nós subsistiríamos mais sem elas do que elas sem nós (ROSSEAU, 1995. p.431-432).

As afirmações de Rousseau e as interpretações do sujeito universal se materializaram, em maior ou menor grau, nas concepções políticas e ideológicas das sociedades ocidentais, inclusive nos países latino-americanos e se fazem sentir ainda no século XXI nos artefatos culturais e modos de condução da vida.

Voltando à Galinha Pintadinha, a personagem, sugerindo uma identificação com as mães, é quem tem o maior

compromisso na educação e no desenvolvimento da criança, tanto que é ela quem tem que administrar e organizar a vida do filho inclusive reservando um tempo a ele com o pai. Cabe à mãe escolher a escola, e o texto prescritivo é enfático: deve-se priorizar uma escola que ensine e não que seja apenas espaço de recreação. Assim, a construção do conhecimento parte da premissa que é protagonizada pela ideia racional que privilegia a mente como único espaço no corpo que leva a sua efetivação.

A mãe é a empreendedora maior na formação do filho, resolve tudo e leva a crer que exerce seu papel em tempo integral. Ela, sendo mãe, não pode assumir outras configurações na vida. Sua existência gira em torno de ser mãe. Não há qualquer menção sobre outra ocupação ou trabalho da mãe. Reforça-se o referencial de maternidade como a função primordial e essencial das mulheres. E, para além disso, estabelece-se um grande paradoxo.

Por um lado, as cenas relativas ao Galo na educação do filho Pintinho são sempre vinculadas a aprender habilidades valorizadas na sociedade no período da infância como, por exemplo, andar de bicicleta. A mãe ensina formas de autocuidado e organização, necessárias, mas de fórum íntimo e sem muito valor intelectual. Desse modo, constrói-se uma imagem de mãe e mulher portadoras de saberes menores. De outro lado, é às mães que se dirige o apelo de dedicação exclusiva à educação dos filhos como condição de uma educação que garanta o desenvolvimento sadio das crianças. Diminuem-se as mulheres em seus saberes, mas se empodera a elas, para que assumam a educação dos filhos. Existe toda uma responsabilização das mulheres na educação dos filhos e uma expectativa reafirmada em diferentes séculos sobre essa responsabilidade.

Sendo assim, inferindo sobre os possíveis efeitos desse discurso no coletivo de mulheres e de mães, percebe-se um

potente argumento que mobiliza a culpa entre as mulheres-mães. O cotidiano das mulheres nas últimas décadas tem-se revelado bastante atribulado, uma vez que assumiu responsabilidades no mundo público, no trabalho, sem deixar de negligenciar as tarefas domésticas e a educação dos filhos. Nessa direção, vivem as mulheres hoje: um constante sentimento de não atender a todas as demandas a elas designadas.

A história da Galinha, ensinando a relação a ser estabelecida entre mães, pais e filhos, reforça essa culpa, salientando a constante necessidade de se estar com os filhos, de se fazer presente e de ser da mãe mesmo todos esses compromissos com a educação das crianças. Ao interagir com a leitura, a internauta mulher-mãe pode ver-se imediatamente buscando justificativas para denotar o porquê de não conseguir atender para todos esses papéis. Ainda que a leitora seja uma mulher que não é mãe, o sentimento de impotência mobiliza-se, pois o artefato de antemão previne sobre toda a responsabilidade da maternidade, levando ao autoquestionamento sobre sua capacidade para o exercício desse papel.

O referencial do pai é secundarizado em todas as atividades de aprender a se cuidar e a se organizar. Esse é um papel feminino reiterado pelo artefato em estudo o que pode comprometer o olhar de homens e mulheres sobre a maternidade e a paternidade. O pai auxilia, ajuda, envolve-se em certa medida, mas as decisões, os encaminhamentos cotidianos são administrados pela mãe. Referências muito bem reconhecidas por todos em diferentes momentos históricos e, mesmo diante de tantas mudanças culturais, continuamos convivendo com discursos que fixam tais comportamentos.

Também na direção de instituir a família heterossexual, não existe possibilidade de dois homens ou duas mulheres conduzirem os primeiros seis anos de uma criança; impõem-se a

figura masculina e feminina como condição para a educação dos indivíduos. Logo, a identificação de uma família homoparental²⁷ ou possibilidades outras de arranjos familiares não se fazem possíveis na perspectiva do artefato.

Algumas Considerações

Inúmeros espaços culturais, a exemplo daqueles produzidos com as linguagens midiáticas, religiosas, redes sociais, cinematográficas, televisivas ou curriculares, para citar apenas alguns recursos, tornam-se particularmente centrais aos subsídios individuais à construção das verdades sobre os modos de educar crianças.

Assim, a disputa no plano cultural é, fundamentalmente, um enfrentamento em torno da atribuição de significados e sentidos que devem ocupar os indivíduos. Hoje, passa-se a compreender que importantes processos educativos estão ocorrendo em muitos outros locais além das escolas e por meio de operações tecnológicas e culturais muito diversificadas. Dessa forma, educadores, educadoras, mães, pais e mais amplamente responsáveis pela educação infantil são provocados a ampliarem seu leque de ação e executarem suas funções em dimensões mais amplas da cultura. Essa outra perspectiva supõe que se considere a cultura e, mais especialmente, os múltiplos artefatos das “culturas populares” e de “massas” como “pedagogias

²⁷ A família homoparental é caracterizada, inicialmente, pela homossexualidade dos pais e/ou mães. Dentro desse conceito, cabe uma grande heterogeneidade de composições, visíveis tanto no campo quanto na bibliografia sobre o tema: as crianças dessas famílias podem ser fruto de relações heterossexuais, de adoções por solteiros ou solteiras, de tecnologias de reprodução assistida ou de projetos de coparentalidade entre gays e lésbicas e, mais recentemente, de adoção por casais do mesmo sexo (DE GARAY; UZIEL, 2014).

culturais”, fundamentais ao processo educativo.

A partir das experiências da Galinha Pintadinha, do Galo Carijó e de seu filho, não é possível ignorar a massificação de um arranjo familiar que reitera uma lógica heterocentrada e androcêntrica de condução familiar. Nelas, outras experiências familiares não são reconhecidas como válidas, o que se expressa na vigilância e/ou na invisibilização de suas realidades. Esse cenário é problemático, pois a instituição “família” é um dos pilares sociais no que tange à construção de subjetividades e coletividades.

REFERÊNCIAS

AMARAL, Marise Basso. Natureza e representação na pedagogia da publicidade. In: COSTA, Marisa Vorraber. **Estudos Culturais em educação**: mídia, brinquedo, biologia, literatura, cinema... Porto Alegre: UFRGS, 2004.

CAETANO, Marcio. **Gênero e Sexualidade**: um encontro político com as epistemologias de vida e os movimentos curriculares. 2011. 228f. Tese (Doutorado), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal Fluminense do Rio de Janeiro, 2011.

CASTRO, Lucia Rabello de (Org.). **Infância e adolescência na cultura do consumo**. Rio de Janeiro: Nau, 1999.

CORAZZA, Sandra Mara. **História da infantilidade**: a-vida-a-morte e mais-valia de uma infância sem fim. Porto Alegre: UFRGS/FACED, 1998.

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

FISCHER, Rosa Maria Bueno. **Foucault e a análise do discurso em educação**. Cadernos de Pesquisa, n.114, p.197-223, novembro de 2001.

_____. **Adolescência em discurso. Mídia e produção de subjetividade**. Tese (Doutorado), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1996.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. São Paulo: Loyola, 1998.

FURLANI, Jimena. **O bicho vai pegar! Um olhar pós-estruturalista à Educação Sexual a partir de livros paradidáticos infantis**. 2005. 180fl. Tese (Doutorado), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, Porto Alegre, 2005.

GARAY HERNÁNDEZ de, Jimena; UZIEL, Anna Paula. Famílias homoparentais e escola: entre a vigilância e a transformação. **Momento**, ISSN 0102-2717, v.23, n.2, p.9-24, jul./dez. 2014.

GOELLNER, Silvana. A produção cultural do corpo. In: LOURO, GAUCIRA *et al* (Org.). **Corpo, Gênero e Sexualidade**: um debate contemporâneo na educação. 3.ed. Petrópolis: Vozes, 2007. p.28-40.

LOURO, Guacira Lopes. Uma leitura da história da educação sob a perspectiva do gênero. **Teoria e educação**. Porto Alegre, n.6, 1992, p.58.

MARZOLA, Norma. Os sentidos da alfabetização na revista Nova Escola. In: COSTA, Marisa Vorraber; VEIGA-NETO, Alfredo (Orgs.). **Estudos Culturais em educação**: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema... Porto Alegre: UFRGS, 2004.

ROCHA, Cristianne Famer. O espaço escolar em revista. In: COSTA, Marisa Vorraber; VEIGA-NETO, Alfredo (Orgs.). **Estudos Culturais em educação**: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema... Porto Alegre: UFRGS, 2004.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emilio ou da educação**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

INFÂNCIAS FEMININAS CONTEMPORÂNEAS CONSTRUÍDAS NA CULTURA DOS CONCURSOS INFANTIS DE BELEZA

Antonio Jorge Ferreira Knupp
Daniela Ripoll

Introdução

Este artigo é um recorte de uma Dissertação de Mestrado intitulada “Escolas de pequenas misses: um estudo sobre os concursos infantis de beleza” (KNUPP, 2015), que trata da análise das múltiplas infâncias contemporâneas construídas pelos/nos certames de beleza, bem como da problematização dos modos como tais infâncias têm sido acionadas dentro dos concursos infantis, impregnados da cultura do espetáculo, do consumismo, da competição desenfreada e da exposição dos corpos.

A partir dos Estudos Culturais²⁸ e dos Estudos Etnográficos Pós-Modernos, foram observados três certames infantis de beleza (cujos nomes são omitidos em função de questões éticas de pesquisa) voltados para a escolha de misses entre um e doze anos. Como resultado dessas observações, foram elaborados três diários de campo separados (designados como A, B e C) entre setembro de 2013 e novembro de 2014. Fotografias, gravações de apresentações, entrevistas informais e textos midiáticos diversos (GOTTSCHALK, 1998; WORTMANN, 2007) também compõem os registros dos diários de campo. As

²⁸ Adota-se, neste artigo, a constituição dos Estudos Culturais em Educação como uma “ressignificação e/ou uma forma de abordagem do campo pedagógico em que questões como cultura, identidade, discurso e representação passam a ocupar, de forma articulada, o primeiro plano da cena pedagógica” (COSTA; SILVEIRA; SOMMER, 2003, p.54).

inserções de textos midiáticos (excertos de jornais, revistas e programas de TV, letras de música, cenas de clipes musicais, etc.) em meio aos registros de diário de campo têm a ver com o entendimento de que tais textos culturais participam tanto da construção de pequenas misses quanto das impressões que as pessoas podem ter dos concursos e de suas participantes.

Na primeira parte deste artigo, problematizam-se as infâncias de meninas que participam de concursos de beleza. A seguir, discutem-se alguns ensinamentos das competições de beleza e, ao final, apresentam-se alguns outros resultados que emergiram das observações dos certames.

Infâncias femininas contemporâneas

Hoje as possibilidades de representação da infância também se ampliaram: fala-se em infância digital, em infância desrealizada, em infância midiática, em infância adultizada, em infância erotizada, em criança sabe-tudo, em criança-monstro etc. (FERREIRA, 2005, p.211).

A citação acima sugere que devemos falar de infâncias, no plural e não no singular. Na atualidade, as transformações sociais, políticas e econômicas inventam diversas possibilidades de ser criança e, portanto, admite-se que as infâncias contemporâneas são constructos sociais e históricos, e não simplesmente “fases” baseadas na Biologia (STEINBERG; KINCHELOE, 2004). Momo, em sua tese de Doutorado, afirma que não existe um jeito certo de viver a infância e ao qual os demais jeitos devam ser ajustados: “o modo de conceber a infância [...] varia de acordo com o tempo, o espaço, as condições

culturais e sociais” (2007, p.115). Para a autora, infância é “um objeto cultural que é fabricado pelos discursos, pela mídia, pelo consumo e pelas condições culturais de pós-modernidade” (op. cit. p.116). Existem diferentes formas de viver a infância e múltiplos modos de ser criança que estão em constante processo de ressignificação/transformação (FELIPE; GUIZZO, 2003). Como problematiza Walkerdine (1999), “a natureza da criança” não é descoberta, mas produzida em regimes de verdades criados nas práticas culturais e sociais (p.77).

Na Idade Média, não havia diferença entre crianças e adultos, ou seja, não havia ainda o discurso de que as crianças precisavam de um tratamento diferenciado. Elas participavam diretamente do mundo dos adultos. Já na modernidade, as crianças eram tidas com seres ingênuos e dependentes dos adultos. Nesse período, professores, psicólogos, pais e a sociedade em sua amplitude consideravam os estágios de desenvolvimento biológico da criança como fixos e imutáveis (FELIPE; GUIZZO, 2003).

Debert (2010) apresenta as relações entre adultos e crianças em três períodos da história. Para a autora, na Idade Média, as crianças não eram separadas do mundo adulto. Elas participavam da vida social e do mundo do trabalho desde muito cedo. A representação de infância, para Debert, foi inventada ao longo dos séculos e só lentamente roupas, jogos, brincadeiras, entre outras coisas, foram acentuando as diferenças entre crianças e adultos.

Já a transição da Idade Média para a Modernidade levou, segundo ela, à construção da ideia de adulto como um ser “independente”, “com maturidade” e “responsabilidade”, enquanto a ideia de criança foi sendo construída como se referindo a um ser “frágil” e “dependente”. A referida estudiosa ainda argumenta que “a padronização da infância, adolescência, idade adulta e

velhice pode ser pensada como resposta às mudanças econômicas, devidas, sobretudo, à transição de uma economia que tinha como base a unidade doméstica para outra baseada no mercado de trabalho” (DEBERT, 2010, p.59). Debert nos mostra que o processo de globalização e, contemporaneamente a presença das mídias, borram a separação da infância e da vida adulta, posto que as crianças passaram a ter acesso ao que antes era permitido apenas aos adultos. Dessa forma, houve um apagamento das fronteiras que separavam adultos de crianças.

Pensando nos concursos infantis de beleza, as meninas, em especial, estão cuidando de seus corpos, embelezando-se de forma sensual e, muitas vezes, erotizada, enfim, tornando-se meninas-mulher. Os concursos de beleza infantis, ainda sob o viés de Giroux (1998), mostram que:

os processos de sexualização e mercantilização das crianças nos concursos não são completamente diferentes das relações sociais que ocorrem em outros locais em que os órgãos e partes do corpo de jovens meninas são usados para saciar o desejo do mercado [...]. O que conecta os concursos de beleza ao mundo da publicidade e da moda é que as meninas estão sendo ensinadas a se tornarem pequenas mulheres, enquanto que na sociedade adulta as mulheres estão sendo ensinadas a assumirem a identidade de crianças abandonadas e impotentes (p.51-52).

A preocupação com a produção corporal dessas meninas começa muito cedo com hidratação, bronzamento, depilação de sobrancelha, buço, pernas, alisamentos dos cabelos, massagem, escovas, próteses e clareamentos dentários, maquiagens, cílios

artificiais, unhas postiças e pintadas, seios e bumbuns postiços. Todos esses recursos estéticos, antes unimagináveis, são oriundos das representações de beleza que emergem na contemporaneidade. Para Beck e Guizzo (2014),

é característica cultural e social [...] fortes e maciços investimentos nos corpos com o intuito de constituí-los dentro de padrões que reforçam sinônimos de moda e embelezamento, veiculados pelas instâncias sociais e culturais (p.180).

Nas sociedades contemporâneas, os certames infantis de beleza²⁹ reforçam, especialmente nas meninas, a importância de esconder, atenuar, disfarçar marcas, pintas e cicatrizes corporais, mesmo aquelas que, de modo geral, consideramos “simples”. Em prol da beleza, por exemplo, mesmo que se tenha uma cabeleira sem sinais de envelhecimento (quase impossível na infância) e farta se aconselha colocar uma extensão. A boca é outro foco muito importante para a miss, os lábios devem ser carnudos e sensuais (e, para disfarçar um lábio fino, por exemplo, as meninas recorrem ao lápis de contorno de boca; este serve para redesenhar os lábios além do seu formato natural, ampliando-os).

Os dentes precisam estar extremamente alvos, além daquilo que a genética permitiu, por isso, na semana anterior ao concurso, recomenda-se fazer um clareamento e, ainda, corrigir pequenas deformidades (alinhamento, preenchimentos de espaços entre os dentes – por mais pequeninos que sejam –, utilização de próteses móveis para serem usadas em momentos

²⁹ Julgamos importante ressaltar nesse momento que outros concursos de beleza, além do de miss, também se valem de tais práticas, mas percebemos que em níveis bem menores. Já ouvimos de promotores e diretores de eventos de beleza a afirmação de que “uma miss é montada” e “miss funciona no truque”.

estratégicos [avaliação do corpo de jurados, fotos, gravações de cliques]), entre diversas outras estratégias e técnicas. No livro “101 Secrets to winning beauty pageants”³⁰, Ann-Marie Bivans (1995) afirma que o sorriso é absolutamente uma das declarações mais fortes que uma concorrente faz. Essa dica de Bivans – que diz respeito às aspirantes a miss adultas – também se aplica, ao que parece, às misses infantis.

Segundo Silveira Netto (2010), as críticas feitas aos concursos de beleza referentes à divulgação de padrões de beleza inatingíveis têm levado as mulheres à insatisfação permanente com o corpo. Muitas destas acabam se submetendo a intervenções cirúrgicas (às vezes, de alto risco) e a grandes agressões ao corpo. No caso das crianças, isso se torna ainda mais assustador. Ao ler a obra de Bivans (1995), é preciso questionar e problematizar as diversas práticas adotadas nos certames de beleza – práticas essas que deixam as pessoas, principalmente as que não estão inseridas nesse meio, estarecidas. Dentre elas, citamos: usar sapatos de salto alto que alongam as pernas e deixam o corpo da concorrente mais proporcional e bronzear o corpo para parecer mais magro e esconder/disfarçar manchas e outras imperfeições. Tais práticas vão reforçando, nas meninas, que é preciso investir em embelezamento para se atingir os padrões de beleza “produzidos na esteira da cultura e do social” (BECK; GUIZZO, 2014, p.181) e “que os investimentos e [essas] práticas são empreendidos não somente para se aceitarem, mas – principalmente – para serem aceitas aos olhos de quem as vê” (*op. cit.*).

Guizzo (2005), no decorrer de sua dissertação “Identities de gênero e propaganda televisivas: um estudo no contexto da educação infantil”, ao se referir à infância, afirma que

³⁰ Segundo a autora, essa obra foi inventada para ser uma guia de segredos e de aconselhamentos para se obter sucesso em um concurso de beleza.

através dessa preocupação com a aparência que cresce aceleradamente entre as crianças, percebe-se o quanto está havendo transformação e/ou reconfiguração no entendimento de infância. Se antes as crianças deixavam que seus/suas responsáveis tomassem conta de seus visuais, na contemporaneidade, várias delas provavelmente por se mostrarem mais independentes e vaidosas, querem poder escolher o tipo de corte e a cor dos cabelos, as roupas que vão vestir e os acessórios que vão usar. E com isso dão margem para que os diferentes mercados que se voltam para elas cresçam ainda mais, produzindo uma variedade e uma abundância de produtos, mercadorias e serviços para tentar saciar a vontade e o desejo de consumir que já, de forma ampla, existe entre tal faixa etária (p.44).

A mídia se apresenta como uma importante instância de produção e difusão de desejos e vontades. E mais, como:

um lugar privilegiado de aprendizagens diversas, pois aprendemos com ela desde formas de olhar e tratar nosso próprio corpo até nos modos de estabelecer e de compreender diferenças de Gênero (FISCHER, 2001, p. 16).

Ampliando esse argumento, podemos afirmar que, na cultura dos certames infantis de beleza, esses aprendizados são evidenciados de forma intensa. Para Louro (1997), quando se aborda gênero, é preciso pensar em um processo de construção

no âmbito das relações sociais, e não em proposições essencialistas, existentes a priori. As concepções de gênero se diferenciam, não só entre as sociedades ou períodos históricos, mas no interior de uma determinada sociedade, ao considerarmos os grupos que a constituem. Além disso, como salientam Gomes e Miranda (2014):

Na perspectiva feminista, o corpo é uma construção política. Um conjunto de dispositivos incide sobre as mulheres [e meninas] e seus corpos. Desde a regulação de ciclos, passando por práticas da feminilidade – maquiagem, cosméticos, transformação química dos cabelos, cirurgias ‘estéticas’, dietas rigorosas, ‘cultura fitness’, moda fashion – chegando até as anorexias e bulimias, um rigoroso e repetido controle se exerce sobre o corpo feminino convertido aos ditames da procriação e às prescrições higienistas (p. 98, grifos dos autores).

Ademais, Guizzo (2005) afirma que o conceito de gênero ainda não é pensado de maneira plural, havendo social e culturalmente, ao que parece, apenas uma única forma de ser menino e de ser menina. Nesse sentido, as meninas aspirantes à miss são, a todo o momento, repreendidas pelas mães, promotores etc. com frases que demonstram que, em nossa sociedade, só existe uma forma de ser menina (“menina não pode correr”; “menina não pode falar ou dar risada alta demais”; “menina só pode sentar com as pernas cruzadas”). Corroborando com Guizzo, Sabino (2000), ao pensar em questões de gênero no interior das academias de ginástica, afirma que a masculinidade se define imagetivamente na parte superior do corpo (ombros e

costas), enquanto a feminilidade enfatiza a região inferior do corpo (quadril, nádegas e pernas).

Isso não é diferente quando pensamos nos investimentos que constituem as meninas e os meninos participantes de certames infantis de beleza em relação a seus corpos. As meninas aprendem que, para serem misses, precisam ser “femininas” e, para isso, é preciso “bumbum empinado” e com movimento de quadril durante o desfile, enquanto o menino aprende que, para ser masculino, precisa caminhar com cintura rígida, costas largas e peitoral projetado (mesmo que não se tenha definição muscular).

Ruggi (2005), em sua dissertação intitulada “Aprendendo a ser a corporificação da beleza: pesquisa com alunas de uma escola de modelos”, argumenta que as técnicas corporais das mulheres (modelos), durante os desfiles na passarela, devem proporcionar movimentos de quadris para valorizar a cintura; os pés um na frente do outro “trançados” e “os braços movimentam-se de forma que fiquem, um de cada vez, escondidos atrás do corpo para um observador em frente à modelo” (p.64), enquanto os homens também dão passos longos, porém com braços e pernas movimentados paralelamente. Além disso, para eles, o movimento acentuado “aceitável” em termos sociais e culturais é o dos ombros, e não o do quadril.

Essa ênfase apontada sobre diferenças de gênero é muito presente nos concursos de beleza, pois a pequena miss aprende que deve caminhar “rebolando” com as duas mãos na cintura; diante do corpo de jurados, pode atirar “beijinhos”, acenar, sorrir. Em contrapartida, o mister³¹ infantil tem que caminhar com as

³¹ “Mister” se refere ao homem/menino que participa de concursos de beleza, em certames que corresponderiam aos de misses. Ressalto que, nesse trabalho, as questões analíticas se voltaram para os concursos de meninas (miss).

mãos soltas, manter-se sério, parar diante do júri de pernas abertas e alinhadas aos ombros. A linguagem corporal adotada pelos homens/meninos nas passarelas é construída e adotada para demonstrar força, autoridade, dureza, “machismo” (fazem cara de mal, de bravo, de ser superior) e a expressão corporal das mulheres/meninas é construída e adotada para demonstrar delicadeza, suavidade e sensualidade.

Embora a preocupação com o corpo esteja sendo disseminada em nossa cultura de maneira geral (independente do gênero), tal preocupação é muito mais intensa (e recebe menos rejeição) quando direcionada às meninas do que aos meninos. Dessa maneira, vemos que os concursos de beleza para homens/meninos estão começando a surgir no Brasil, mas não há tanto acolhimento, aceitação e empenho por parte dos organizadores. A impressão cultural prevalente (ou, ainda, a suspeita) quando se pensa que um menino de cinco anos está preocupado com o seu corpo, com a sua beleza e com um concurso de mister é que ele é (ou será) gay. Socialmente, ainda é a mulher/menina que “naturalmente gosta” de cuidar de sua imagem.

O entendimento de que não se nasce belo se radicaliza, de certa forma, nos concursos infantis de beleza – e as noções de corpo-projeto (projeto de vida, inclusive, árdua e perpetuamente sofrendo alterações, ajustes, “melhorias”, redesenhos, etc.) e de corpo-performance adquirem centralidade. Os concursos infantis de beleza atuam de forma pedagógica, pois ensinam a suas participantes sobre a importância de se ter um corpo magro, bronzeado, ajustado, engessado e formatado para miss (o que envolve a postura, o jeito de caminhar, a forma de sorrir e de expressar sentimentos e simpatia, etc.).

Esse excesso de preocupação com o corpo pode ser visto na produção de uma menina de cinco anos em um concurso de

beleza internacional no qual a mãe da miss, a todo instante, se preocupava com o corpo da filha, pois em sua opinião, a menina estava “barrigudinha e com o estômago alto”. Além disso, uma mãe nos Estados Unidos, em maio de 2011, perdeu a guarda da filha Britney (fig. 1), de oito anos de idade, após comentar em entrevista a um programa de televisão ter aplicado toxina botulínica (Botox) na menina para ajudá-la a conquistar títulos de beleza.

Figura 1 – Britney, participante de concursos infantis de beleza nos Estados Unidos, recebendo uma aplicação de Botox



Fonte: <www.news.com.au/entertainment/tv/kerry-campbell-loses-custody-of-8-year-old-daughter-she-injected-with-botox/story-e6frfmyi-1226057230833>. Acesso em: 12 abr. 2015.

Esse apelo às tecnologias de ponta para embelezar/esculpir/fabricar o corpo fazem parte, de forma já banalizada e considerada “natural”, da construção social de uma miss adulta. Em jovens e meninas pequenas, caso de Britney, por exemplo, tal apelo a práticas que tornam o corpo biológico objeto

e centro das atenções, da idolatração e do consumo ainda choca, mas, como ressalta Guizzo, as meninas, “se quiserem ser consideradas ‘verdadeiramente’ femininas, devem relacionar-se à questão da beleza, da vaidade, da preocupação com a aparência” (2011, p.142, grifos da autora).

Os concursos infantis de beleza vão criando lições de embelezamento através da ampliação do significado de beleza, lições em torno dos modos de ser menina na contemporaneidade (não sair de casa sem maquiagem e cabelo escovado ou penteado, buscar ser bela custe o que custar, ser competitiva, ter postura, ser sensual), lições éticas e morais, entre outras. A busca por um corpo infantil que corresponda aos preceitos femininos contemporâneos leva à erotização, pois as meninas misses precisam aprender a andar com o bumbum empinado e bem “reboladinho”, precisam parar diante das câmeras com olhares, boca, e pernas especialmente postas de modo a fornecer uma ideia de sensualidade. Guizzo chama atenção para o fato de que a valorização e a preocupação com o corpo, no Brasil, se devem “à representação de que aí elas [as mulheres] são, além de bonitas, sensuais” (2011, p.143).

Nesse sentido, percebemos que as pequenas misses “aprendem que para serem desejadas, amadas, valorizadas, precisam se comportar de determinada forma” (FELIPE, 2014, p.31). Apresentamos, a seguir, um excerto de diário de campo³² que reforça as afirmativas que vêm sendo problematizadas por Felipe (2014), Beck e Guizzo (2014) e que, sob o nosso olhar, ilustra as sete apresentações da música “Show das poderosas”

³² Aqui utilizamos um excerto do diário de campo B. Ao todo realizamos três diários de campo (A, B, C). Como esse artigo trata de uma parte de dissertação, conforme já comentamos, nem todos os diários serão citados.

da cantora Anitta³³ realizadas durante o show de talentos³⁴ na passarela do concurso B:

Uma pequena aspirante à miss, com cerca de sete anos de idade, entra na passarela usando um short jeans justo ao corpo, meia-calça preta e jaqueta de couro preta (e não dá para saber se ela veste alguma coisa por baixo da jaqueta). Os cabelos da menina estão soltos, bem escovados e com uso da piastra³⁵. Ela caminha até a frente da passarela e espera o responsável pelo som colocar a música da cantora Anitta. Ao som da música, ela caminha de um lado para o outro erguendo e mexendo os braços em movimentos sensuais, leva uma das mãos ao queixo e faz “caras provocantes”, empina o bumbum e atira os cabelos para todas as direções, à semelhança do clipe da cantora. Tudo isso acontece bem na frente dos jurados e aos olhos dos espectadores ali presentes (duzentas pessoas, aproximadamente). Ao caminhar em direção à saída da passarela, a pequena concorrente tira a jaqueta de couro (nesse momento descobrimos que ela usa sob a jaqueta uma camiseta, também na cor preta, colada ao corpo e mostrando a “barriguinha”) e a joga com força no chão (bem no final do palco). Em seguida, retorna para a frente da passarela e continua rebolando, erguendo os braços, atirando os cabelos, etc., ao som de “Chama atenção à toa... Perde a linha, fica louca...”.

Diário de campo B

³³ Anitta é o nome artístico da cantora e compositora Larissa de Macedo Machado. Ela também é dançarina de música *pop*, *funk* e *dance*.

³⁴ O show de talentos consiste em uma atividade na qual cada candidata mostra aos jurados e ao público presente uma habilidade: cantar, dançar, declamar, imitar um artista, fazer uma mágica etc.

³⁵ Piastra é o nome técnico para o instrumento usado para deixar os cabelos lisos, conhecida popularmente pelo nome de chapinha.

A sensação que tivemos foi a de estar em um *show* de casa noturna. Sentimo-nos desconfortáveis, pois começamos a nos questionar sobre tais práticas e a pensar e problematizar acontecimentos e práticas tidas como “naturais” nos concursos – e mais: começamos a questionar por que, afinal de contas, aquelas duzentas pessoas gostaram tanto daquela apresentação e das outras seis, com a mesma coreografia sensual e com as mesmas letras de músicas! Ao sentarmos para elaborar a escrita da cena apresentada acima, procuramos na internet a letra da música³⁶ coreografada pela aspirante a miss:

Show das poderosas

Prepara, que agora é a hora
Do show das poderosas
Que descem e rebolam
Afrontam as fogosas
Só as que incomodam
Expulsam as invejosas
Que ficam de cara quando toca
Prepara

Se não tá mais à vontade, sai por onde entrei
Quando começo a dançar, eu te enlouqueço, eu sei
Meu exército é pesado, e a gente tem poder
Ameaça coisas do tipo: Você!
Vai!
Solta o som, que é pra me ver dançando
Até você vai ficar babando
Para o baile pra me ver dançando
Chama atenção à toa
Perde a linha, fica louca

³⁶ Composição: Larissa de Macedo Machado (Anitta). Disponível em: <letras.mus.br/mc-anitta/show-das-poderosas>. Acesso em: 12 abr. 2015.

Também decidimos assistir ao videoclipe oficial da canção referida disponibilizado no YouTube³⁷ e apresentar alguns *frames* (Figura 2) que ajudam a transmitir a ideia das coreografias realizadas pela cantora e reproduzidas pelas pequenas misses. Segundo Barthes (2009), as imagens ajudam a apresentar atributos e significados, completando/ampliando os sentidos dos textos escritos – as imagens, assim, estão tomadas por sentidos, ensinando como devemos nos portar, a que hábitos podemos nos dedicar, o que é possível cobiçar.

Figura 2 – Composição de frames de Anitta – Show das poderosas (clipe oficial).



³⁷ YouTube é um *síte* que permite que seus usuários carreguem e compartilhem vídeos em formato digital. Disponível em: <pt.wikipedia.org/wiki/YouTube>. Acesso em: 12 abr. 2015.



Fonte: <www.youtube.com/watch?v=FGViL3CYRwg>.

Acesso em: 12 abr. 2015.

Essas imagens não são neutras e, tampouco, inocentes: elas veiculam sensualidade, erotização, malícia. Provavelmente, esses e tantos outros ensinamentos são consumidos, aprendidos e reproduzidos, diariamente, através de diversas instâncias culturais nas quais meninas e mulheres estão inseridas. E, na esteira dos certames infantis de beleza, são tais ensinamentos

que acabam por borrar, ainda mais, as fronteiras entre crianças e adultos, entre representações de pureza, ingenuidade *versus* erotização, sensualidade e hipersexualização. Os concursos infantis de beleza capturam as pequenas misses, aproximando-as sobremaneira do mundo das misses adultas – assim, a pequena miss é ora “uma boa e comportada menina” (WALKERDINE, 1999, p.76), ora erotizada (transformada em “menina-mulher”), quando se apresenta perante jurados e plateia.

Ela acaba por ter o rosto e o corpo estampado em campanhas publicitárias, programas televisivos, apresentações de dança, desfiles de moda, aparições estratégicas em eventos sociais (com a faixa e a coroa recebidas) para propagar o nome do concurso ou, simplesmente, se mostrar em festas de maneira espetacularizada para acalmar e satisfazer os desejos dos familiares (pais, avós). A cada ano, novos eventos são criados e cada vez mais aumenta a exposição da imagem da pequena miss em poses provocantes, sensuais e eróticas.

Fantasiar sobre as crianças e erotizar as meninas pequenas, para Walkerdine (1999),

não é um problema que diz respeito a uma minoria de perversos da qual o público em geral deveria ser protegido. Trata-se de fantasias disseminadas na cultura, as quais são também contrapostas, de forma igualmente vigorosas, por outras práticas culturais, sob a forma de práticas de bem-estar psicopedagógicas e sociais que incorporam discursos da inocência infantil (p.85).

As crianças contemporâneas têm sido alvo de grandes apelos comerciais, sendo descobertas como consumidoras e, simultaneamente, como objetos a serem desejados e

consumidos. Essa descoberta, segundo Steinberg (1997; 2004), ocorreu a partir do período após a Segunda Guerra Mundial, com o surgimento de novas tecnologias que incrementaram a indústria de produtos e entretenimentos destinada aos infantes.

O corpo como projeto e objeto de consumo – ou “corpo negócio” (GUIZZO, 2011, p.157) ou, ainda, “corpo capital” (GOLDENBERG, 2010) – é apresentado por Brumberg (1997) como sendo uma característica do final do século XX. De acordo com as afirmações da referida autora, no século XIX, somente a partir da adolescência é que os jovens se autocriticavam acerca de seus corpos. Já na década de 1990, meninas entre oito e nove anos de idade apresentavam descontentamento com seus corpos e aspiravam/desejavam um corpo perfeito. Para isso, recorriam a dietas rigorosas em busca de um corpo esguio. Brumberg argumenta que:

o corpo é um projeto de consumo para as meninas contemporâneas, pois fornece um meio importante de auto-definição, uma maneira de anunciar quem você é visivelmente no mundo. A partir de uma perspectiva histórica, esta forma particular de expressão adolescente é um fenômeno relativamente recente [...]. Esta nova liberdade para exibir o corpo e se adequar aos padrões de beleza foi acompanhada, no entanto, por regimes e dietas que envolviam dinheiro, bem como exigiam a autodisciplina (1997, p.97-98).

Na atualidade, essa busca incansável por um corpo projeto já começa na infância, em idades inferiores às citadas por Brumberg (*op. cit.*), e os concursos infantis de beleza propagam a magreza e vendem os corpos das misses como perfeitos, sugerindo que as crianças, especialmente as meninas, devam almejar padrões de beleza inatingíveis.

A seguir, apresentamos/pensamos sobre alguns ensinamentos desses eventos de beleza envolvendo meninas em idades tão pequenas.

Alguns ensinamentos dos certames infantis

[...] rejeitar os “consumidores falhos” – essas ervas daninhas do jardim do consumo, pessoas sem dinheiro, cartões de crédito e/ou entusiasmo por compras, e imunes aos afagos do *marketing*. Assim, como resultado da seleção negativa, só jogadores ávidos e ricos teriam permissão de permanecer no jogo do consumo (BAUMAN, 2008, p.11, grifos do autor).

Na citação acima, Bauman dá destaque para uma das características mais marcantes dos concursos de beleza contemporâneos – o consumo. Em 1963, quando a gaúcha leda Maria Vargas conquistou o primeiro lugar no Miss Universo (categoria adulta), ela usava o mesmo vestido que já havia desfilado no Miss Porto Alegre, no Miss Rio Grande do Sul e no Miss Brasil. Além disso, nunca havia feito uma plástica. Hoje isso é algo impensável; em cada etapa do concurso se exige um vestido novo/inédito, outros sapatos, outras produções, outros acessórios, outras intervenções cirúrgicas. Enfim, é uma busca constante em atingir desejos e padrões de beleza. Segundo Bauman (2008), essa busca desenfreada por satisfação, que, segundo ele, “começa como um esforço para satisfazer uma necessidade”, logo se transforma em “compulsão ou vício” (p.64).

Nos concursos infantis, isso não é diferente; a busca por uma beleza inalcançável é constante e permanente, sendo preciso investir em produções, em treinos de passarela, de

postura e de comunicação (não só saber se expressar bem, mas saber o que pode e o que não se pode falar). Todas essas condutas vão servir para demonstrar que a beleza nesse tipo de competição “precisa ser paga” (GIROUX, 1998, p.13) e com grandes investimentos financeiros. No concurso B observado, a mãe da vencedora investiu aproximadamente 20 mil reais para desbancar as demais concorrentes na disputa estadual. Entre os gastos, notadamente, estava a contratação de um *staff* formado por cabeleireiro, maquiador, estilista, dentista, acompanhante para o show de talento, treinador para entrevista e professor de dança! Além de investimentos em roupas, calçados, acessórios, brindes para jurados, despesas com deslocamento, alimentação, hospedagem, aluguel de ônibus para torcida, valor de inscrição, etc.

Nesse momento, recorreremos à metáfora dos “circuitos e teias” usada por Douglas Moacir Flor (2007), em sua dissertação intitulada “A convocação para o consumo nas pedagogias culturais – circuitos e teias do complexo Rebelde”, pois entendemos que os concursos acabam “enredando” crianças, pais, profissionais ligados à indústria da beleza (e, no limite, a todos nós) nas teias do consumo. Flor mostra por que resolveu utilizar tal metáfora combinada (circuito e teia):

em primeiro lugar, porque a ideia de circuito, para a Física, remete a um conjunto de elementos conectados por onde circula eletricidade/energia; em segundo lugar, a ideia de ‘teia’, faz alusão à textura urdida pela aranha para enredar e capturar suas presas (2007, p. 15, grifo do autor).

Assim, ele entende que os circuitos e as teias, urdidos para levar ao consumo, são dotados de uma vitalidade irresistível e aderem de forma inescapável às subjetividades enredadas em suas tramas. Na percepção desse autor:

[...] circuitos e teias são formados com a finalidade de capturar a criança de tal modo que seja impossível que ela escape. O circuito se faz importante por gerar energia. Existe uma corrente contínua que faz com que as pessoas não percam o desejo de comprar. A teia se constitui com a tarefa de capturar. Uma vez capturada, a criança fica fascinada pelo mundo em que é inserida e movimenta-se freneticamente dentro dele. A cada momento, induzido pelo poder (de todo o tipo) do circuito, enleia-se mais e mais nas teias (FLOR, 2007, p.15-16).

O concurso infantil de beleza funciona como um circuito, dotado de muita “energia” que, após a sua “explosão”, resulta em diversas práticas de embelezamento, seja por meio da aquisição de inúmeros e incontáveis produtos que demandam uma competição desse gênero (cílios e unhas postiços; sapatos personalizados; vestidos de fadas, princesas, rainhas; facetas para os dentes; apliques de cabelo; colorações capilares etc.), seja através de práticas comportamentais (postura, gestos, tom de voz, sorriso, caminhar, olhar, entre outras). A partir do momento em que estão introduzidas na cultura dos eventos infantis de beleza, as meninas não conseguem escapar das teias e se enredam mais, mais e mais vestidos, mais sapatos, mais maquiagens, mais posturas e gestos artificiais. Essas práticas elaboradas para o universo da preocupação com a beleza vão subjetivando essas pequenas meninas e inventando novos modos de ser/estar/viver a infância.

Todas essas práticas presentes nos certames de beleza também nos fizeram pensar na obra de Sarlo, na qual a autora se

refere ao consumidor que tem dinheiro para intervir no mercado como um “colecionador às avessas”, ou seja, adquirindo os objetos sabendo que a partir do instante em que agarrá-los, eles serão desvalorizados. Dessa forma, esses objetos começam a deixar de ser atrativos, têm seus valores estremecidos e, logo, se tornam obsoletos e antigos, exigindo que sejam descartados (SARLO, 2004, p.27) – diferentemente do colecionador tradicional, para o qual as mercadorias vão se tornando mais valiosas à medida que o tempo vai passando, chegando mesmo a se tornarem insubstituíveis. A autora supracitada vale-se do termo “colecionador às avessas”, pois, para ela, na vida pós-moderna, ser colecionador assume representações distintas do colecionador tradicional. Para este, as mercadorias implicam mais valores à medida que o tempo passa e se tornam literalmente insubstituíveis (*op. cit.*). Já para o “colecionador às avessas”, Sarlo tece assertivas de que ele jamais vai se satisfazer com um objeto consumido, pois sempre haverá novos objetos sendo desejados e despertando a sua atenção (*op. cit.*).

Nesse concurso-negócio, a miss ou aspirante a miss se torna uma “colecionadora às avessas”. Ela coleciona guarda-roupas de vestidos, sapatos, trajes “típicos”, trajes para apresentações de “talentos”, trajes para desfile gala, etc. Estes, a partir do momento em que são adquiridos, já começam a perder o brilho e novos desejos por objetos inéditos surgem de forma inextinguível. Ao conversar com uma das mães sobre a grande “coleção” de trajes já utilizados por sua filha aspirante à miss, soube que fotografar os diferentes itens é uma prática bastante comum – prática que ajuda o *staff* na hora da preparação da pequena miss e que, além disso, reforça a sensação de descartabilidade! Com todas essas práticas naturalizadas pela cultura dos certames infantis, as crianças vão aprendendo que, na vida, devem comprar, desfrutar rapidamente e descartar, da

mesma forma, pois a sociedade do consumo faz parecer que tudo deve estar em movimento, objetivando fazer com que nossas necessidades/desejos sejam eternamente insaciados e com que busquemos sempre adquirir novas mercadorias (BAUMAN, 2008, p.126).

Para as meninas que já carregam títulos e mais títulos, apesar da pouca idade, a lógica da sociedade de consumidores as leva a desejarem novos trajes e novas competições. No instante em que são anunciadas pelo locutor como vencedoras de um determinado concurso, as meninas já afirmam, em entrevistas, os objetivos para o concurso seguinte. Dessa maneira, o *circuito* e a *teia* ganham força e se renovam. Lívia Lima, após ser anunciada Mini Miss Brasil 2014 aos oito anos, afirmou aos meios de comunicação que o seu objetivo, a partir daquele momento, era vencer o Mini Miss Universo e “orgulhar a todos”. Pareceu-nos que as crianças (tanto participantes quanto vencedoras) de certames de beleza aprendem que a vitória deve ser comemorada não pela conquista em si, mas por algo que, supostamente, ainda virá (um concurso maior, um contrato comercial de trabalho, etc.). Perversamente, ganhar uma faixa e uma coroa é algo que, imediatamente após as fotos e entrevistas, já se enfraquece: a comemoração deve ser pelo fato de credenciá-la a participar de outro evento.

Concluindo...

[...] o mundo pós-moderno produz não apenas uma economia, um modo de produção e uma sociedade muito peculiares, como constitui sujeitos de um certo tipo, pessoas pós-modernas (COSTA, 2010, p.133).

É na perspectiva apontada no excerto acima que buscamos pensar/compreender as crianças contemporâneas construídas nos/pelos concursos infantis de beleza. Olhando para as meninas pós-modernas, destacamos neste texto algumas das práticas naturalizadas por elas e seus pais em relação ao consumo compulsivo de roupas, sapatos, joias, maquiagens etc. – artefatos que são usados em momentos bastante específicos dos concursos (às vezes, durante uma apresentação de poucos segundos!) para, em seguida, serem descartados no lixo ou, no limite, fotografados e guardados em baús.

Com essas práticas, as crianças vão aprendendo que os desejos devem ser sempre buscados, e que adquirir novas mercadorias é uma necessidade constante a priorizar, não importando os meios usados para se alcançar um título. As meninas-misses se constituem na cultura dos concursos de beleza como “consumidoras às avessas”, ou seja, o desejo nunca é sanado; a partir do instante em que se adquire o objeto e/ou título, ele perde o significado/valor e, como um vício, inicia-se o ciclo novamente. Capturadas e enredadas nas teias do consumo, inventam-se novos modos de ser/estar/viver as infâncias de meninas pós-modernas.

REFERÊNCIAS

BARTHES, R. Retórica da imagem. In: BARTHES, R. **O óbvio e o obtuso**. Lisboa: Edições 70, 2009. p.27-46.

BAUMAN, Z. **Vida para consumo**: a transformação das pessoas em mercadoria. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

BECK, D. Q; GUIZZO, B. Moda e embelezamento: “borramento de fronteiras” entre mulheres e meninas. In: MAGALHÃES, J. C.; RIBEIRO, P. R. C. (Orgs.). **Educação para a Sexualidade – Coleção Cadernos Pedagógicos da EAD**. 1.ed. Rio Grande, v.23, p.179-192, 2014.

BIVANS, A. M. **101 secrets to winning beauty pageants**. New York: A citadel press book, 1995.

BRUMBERG, J. **The body Project: an intimate history of american girls**. New York: Random House, 1997.

COSTA, M. V. Sobre a contribuição das análises culturais para a formação de professores no início do século XXI. **Educar em Revista (Impresso)**, v.37, p.129-152, maio/ago., 2010.

COSTA, M. V; SILVEIRA. R. H; SOMMER. L. H. Estudos culturais, educação e pedagogia. **Revista Brasileira de Educação**, n. 23, p. 23-60, 2003.

DEBERT, G. G. A dissolução da vida adulta e a juventude como valor. **Horizontes antropológicos**, ano 16, n.34, p.49-70, 2010.

FELIPE, J; GUIZZO, B. S. Erotização dos corpos infantis na sociedade de consumo. **Pro-Posições**, v.14, n.3, p.119-130, set./dez. 2003.

FELIPE. J. “Pequena Miss Sunshine” e os Estudos Culturais. In: XAVIER FILHA, C. (Org.). **Sexualidades, gênero e infâncias no cinema**. Campo Grande, MS: UFMS, 2014.

FERREIRA, T. **Teatro infantil, crianças espectadoras, escola: um estudo acerca de experiências e mediações em processos de recepção**. 2005. Dissertação (Mestrado), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

FISCHER, R. M. B. **Televisão e educação: fluir e pensar a TV**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

FLOR, D. M. **A convocação para o consumo nas pedagogias culturais: circuitos e teias do complexo rebelde**. 2007. Dissertação (Mestrado), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Luterana do Brasil, Canoas, 2007.

GIROUX, H. A. Nymphet fantasies: child beauty pageants and the politics of innocence. **Social Text**, v.16, n.4, p.31-53, 1998.

GOLDENBERG, M. **O corpo como capital**: gênero, sexualidade e moda na cultura brasileira. 2.ed. São Paulo: Estação das Letras e Cores, 2010.

GOMES, N. L.; MIRANDA, S. A. Gênero, raça e educação: indagações advindas de um olhar sobre uma academia de modelos. **POIÉSIS – Revista do Programa de Pós-graduação em Educação**, Universidade do Sul de Santa Catarina, v.8, n.13, p.81-113, 2014.

GOTTSCHALK, S. Postmodern sensibilities and ethnographic possibilities. In: BANKS, A; BANKS, S. **Fiction on social Research**. London: Sage, 1998.

GUIZZO, B. **“Aquele negrão me chamou de leitão!”**: representações e práticas corporais de embelezamento na educação infantil. Porto Alegre: UFRGS, 2011. Tese. (Doutorado), Programa de Pós Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

_____. **Identidades de gênero e propagandas televisivas**: um estudo no contexto de educação infantil. 2005. 157f. Dissertação (Mestrado), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

KNUPP, A. J. F. **Escolas de pequenas misses**: um estudo sobre os concursos infantis de beleza. 2015. 122 f. Dissertação (Mestrado), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Luterana do Brasil, Canoas, 2015.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. Rio de Janeiro: Vozes, 1997.

MOMO, M. **Mídia e consumo na produção de uma infância pós-moderna que vai à escola**. Porto Alegre: UFRGS, 2007. Tese (Doutorado), Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

REVISTA NEWS.COM.AU. Kerry Campbell loses custody of 8-year-old daughter she injected with Botox. Disponível em: <<https://goo.gl/5xvade>>. Acesso em: 12 abr. 2015.

RUGGI, L. O. **Aprendendo a ser a corporificação da beleza:** pesquisa com alunas de uma escola de modelos. 2005. 110f. Dissertação (Mestrado), Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2005.

SABAT, R. **Entre signos e imagens:** gênero e sexualidade na pedagogia da mídia. Dissertação (Mestrado), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1999.

SABINO, C. Musculação: expansão e manutenção de masculinidades. In: GOLDEMBERG, M. (Org.) **Os novos desejos:** das academias de musculação às agências de encontros. Rio de Janeiro: Record, 2000.

SARLO, B. Abundância e pobreza. In: SARLO, B. **Cenas da vida pós-moderna:** intelectuais, arte e videocultura na argentina. Rio de Janeiro: UFRJ, 2004.

SILVEIRA NETTO, C. F. **Significado cultural dos bens de consumo em um concurso de beleza.** 2010. 131f. Dissertação (Mestrado), Programa de Pós-Graduação em Administração, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

STEINBERG, S. KINCHELOE, J. L. **Cultura infantil:** a construção corporativa da infância. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1997; 2004.

WALKERDINE, V. A cultura popular e a erotização das garotinhas. In: **Educação e Realidade**, Porto Alegre: FASED/UFRGS, v.24, n.2, jul./dez. 1999, p.75-88.

WORTMANN, M. L. C. Análises culturais: um estudo de lidar com histórias que interessam à educação. In: **Caminhos investigativos II.** Rio de Janeiro: Lamparina, 2007. p.71-90.

REPRESENTAÇÕES DE FEMINILIDADES NA MÍDIA: ARTICULANDO INFÂNCIA, GÊNERO E CONSUMO

Aline Maria Ulrich Bloedow
Bianca Salazar Guizzo

Contemporaneamente, é possível percebermos a presença dos mais variados artefatos culturais na vida das nossas crianças. Muitas já estão conectadas *on-line* desde a gestação, uma vez que mães e/ou pais publicam nas redes sociais fotos e mais fotos – inclusive das ecografias – de seus bebês, recebendo muitos cliques e elogios. Elas estão, também, desde a mais tenra idade, envoltas em programas de televisão, em *sites* da internet, em *shows* e tantos outros. A discussão que empreenderemos neste trabalho se despertou de dois fatos: primeiro, das nossas observações de sujeitos escolares infantis – que demonstravam serem fãs da cantora Anitta – em algumas escolas da região metropolitana de Porto Alegre, as quais nós, pesquisadoras e professoras, temos acesso; segundo, da frequente presença da cantora Anitta em programas televisivos de canal aberto e em eventos de entretenimento. A partir de um recorte de textos divulgados pela mídia *on-line* brasileira nos anos de 2013, 2014 e 2015, pretendemos pôr em discussão a relação entre as representações de feminilidade³⁸ propagadas por Anitta e suas possíveis contribuições no que diz respeito à questão do consumo de certos jeitos de ser e de se comportar. Tem sido

³⁸ Mais detalhes a respeito dessas representações foram feitas em nosso artigo “**De Meiga e abusada a Menina má** – ensinando modos de ser mulher às meninas”. Apresentado no II Simpósio Luso-Brasileiro de Estudos da Criança: desafios éticos e metodológicos, realizado nos dias 25 e 26 de agosto de 2014 na Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

constante a presença das músicas da cantora junto a esse público, especialmente nos horários de recreio e nos eventos comemorativos das escolas, bem como em festas de aniversário de colegas e amigas – segundo seus próprios relatos, além de camisetas, *squezzes* e bandanas utilizadas por elas. Pesquisadoras, como Costa (2009), assinalam: “No cenário do mundo pós-moderno, a cultura do espetáculo, da imagem e das visibilidades invade as escolas, alterando suas rotinas e práticas” (p.73). Orientadas pelas perspectivas dos Estudos Culturais e dos Estudos de Gênero, operaremos com os conceitos de representação, identidade, consumo e gênero.

O *funk* no Brasil

De acordo com Viana (2010), o termo *funk* era uma gíria utilizada entre os negros americanos que denominava o odor do corpo durante as relações sexuais. Por volta de 1960, o movimento surge nas favelas do Rio de Janeiro, oriundo dos Estados Unidos, numa mistura rítmica entre o *rhythm*, o *Blues* e a música gospel, o que o caracteriza como um híbrido musical. A partir de 1968, a gíria perdeu seu sentido pejorativo e passou a significar “orgulho negro”. No final dos anos 1970, são realizados os bailes semanais em clubes diferentes, iniciando pela zona sul e ocupando a periferia do Rio de Janeiro. Já em 1989, é o DJ Marlboro quem inicia o processo de criação de um *funk* nacional e dá visibilidade ao movimento, participando de programas na mídia.

Na década de 1990 e nos anos 2000, o *funk* cresce – há a regulamentação dos bailes no Rio de Janeiro –, mas ele está fortemente vinculado à criminalidade devido às ações de traficantes nos bailes, como o lendário “arrastão”, em outubro de 1992, na praia do Arpoador, a chacina no Morro do Turano, em

1995, e a declaração do traficante Elias Maluco de ser patrocinador dos bailes na favela de Vigário Geral. A repercussão na mídia desses episódios estigmatizou o *funk*, associando-o à violência e à exploração sexual.

Na virada de 2001, o movimento ressurgiu, mas em espaços distantes dos bailes: casas noturnas de classe média, novelas da Rede Globo, academias. Nessa época, o movimento se revigora com o surgimento dos “bondes”, a presença de mulheres comandando as pistas, a temática da vida nas favelas e a forte conotação sexual das músicas. Desde 2005, com o avanço da internet e a possibilidade de compartilhar materiais, o *funk* tem alcançado todo o Brasil e também o exterior. A incorporação do toque do “tamborzão”, de influência africana, atribuiu uma característica única ao *funk* produzido no Brasil, agora em estúdios com auxílio de computadores.

Do final do ano de 2012 em diante, tem-se destacado o movimento do “*funk ostentação*”, cujo principal intuito é demonstrar as conquistas – em geral de consumo, como carros importados, dinheiro, mansões, objetos de luxo, mulheres bonitas – que seus artistas obtêm por meio do seu trabalho com música. No Brasil, nas últimas duas décadas, o *funk* saiu de uma condição estigmatizada – em que era associado à criminalidade – e atingiu um *status* de valorização social, borrando as fronteiras entre estilos musicais mais e menos valorizados. A partir de 2010, esse estilo musical tem, também, expressado as conquistas econômicas dos próprios cantores, em grande parte pessoas hipossuficientes financeiramente – caso do *funk ostentação* – quanto vem possibilitando uma identificação do público e seus anseios de consumo e de visibilidade social. Muitos jovens aspiram a fazer sucesso e se tornarem celebridades da mídia por meio da música e outras formas de visibilização oportunizadas pela internet.

Quem é a cantora Anitta³⁹?

Larissa de Macedo Machado, nascida no Rio de Janeiro, em 30 de março de 1993, afirma ter se inspirado na minissérie **Presença de Anita**, da Rede Globo, para a escolha de seu nome artístico Anitta, pois achava a personagem Anita “incrível” por conseguir “ser sexy sem ser vulgar, menina e mulher ao mesmo tempo”. Começou a carreira aos 8 anos de idade, cantando no coral da Igreja Santa Luzia, no bairro Honório Gurgel no Rio de Janeiro. Já adolescente, ela pensava em fazer carreira administrativa na mineradora Vale do Rio Doce, na qual era estagiária. Realizou alguns trabalhos com a produtora Furacão 2000, em meados de 2010 e 2011, na qual foi convidada para fazer teste, quando chamou atenção pelos vídeos cantando que ela postava na internet em 2009. O reconhecimento começou nas rádios do Rio de Janeiro que tocam *funk*, desde sua primeira canção, “Eu Vou Ficar” e, aos 17 anos, ela ganhou o troféu de “Revelação no *Funk*”. Responsável pelos *hits* nacionais “Menina Má”, “Meiga e Abusada” e “Show das Poderosas”, ela também já foi professora de dança de salão por volta de seus 15 anos.

A canção “Meiga e Abusada” esteve entre as mais pedidas das rádios brasileiras no início de 2013. Em maio desse mesmo ano, a canção foi incluída na trilha sonora da telenovela **Amor à Vida**, da Rede Globo. O videoclipe da canção foi gravado em Las Vegas, Estados Unidos, e dirigido pelo norte-americano Blake Farber, que já trabalhou com Beyoncé. Já o videoclipe da canção “Show das Poderosas” teve grande repercussão na mídia, tornando-se o mais visto no Youtube no Brasil no mês de maio de 2013, ultrapassando 10 milhões de visualizações. Por duas semanas, a música foi a mais vendida na loja digital iTunes Brasil e a mais executada nas rádios do país no início de junho de 2013. Seu estilo musical não se inscreve no *funk* ostentação de motes financeiros, mas o acompanha ao surgir num momento de ressignificação do *funk* em geral e no sentido de valorizar certas

³⁹ Essas informações sobre a cantora estão no site: <<http://pt.wikipedia.org/wiki/Anitta>>. Acesso em: 19 jul. 2013.

atitudes femininas percebidas como conquistas frente aos homens.

A perspectiva teórica

Os campos dos Estudos Culturais e dos Estudos de Gênero consideram que a linguagem não representa a realidade, mas sim a constitui. Isso ocorre por meio dos variados significados e representações circulantes a respeito de todas as coisas, nas sociedades, em diferentes épocas e locais, que vão constituindo os sujeitos permanentemente, em meio a disputas de poder, como apontam Hall (1997; 1999), Santos (1997), Louro (2000), Sabat (2013), Costa (2002) e Bento (2011, p.555), para a qual, “o ato da linguagem não é apenas uma representação da realidade, mas uma interpretação construtora de significados”. Representações, nessa perspectiva, são significações atribuídas a seres, atitudes, valores, dentre outros. Sendo assim, nossas constituições em sujeitos de gênero ocorrem desde muito cedo e a linguagem têm centralidade nesses processos. Bento (2011) afirma que é somente quando se anuncia o sexo do feto que a “materialidade do corpo adquire vida inteligível”, já que ao se dizer

‘menino/menina’, não se está descrevendo uma situação, mas produzindo masculinidades e feminilidades condicionadas ao órgão genital. [...] O gênero, portanto, é o resultado de tecnologias sofisticadas que produzem corpos-sexuais. (p.550, grifo da autora).

Dessa forma, vamos sendo “moldados” ao longo de nossas vidas e posicionados socialmente, em meio a outros cruzamentos de marcadores identitários, como etnia e classe social.

Louro (2000, p.62) entende que as identidades de gênero e sexuais dos sujeitos vão se constituindo de acordo com a cultura na qual estão inseridos e são moldadas pelas relações de poder dessa sociedade, desde a infância. Durante muito tempo, as identidades femininas (ou seja, quem são as mulheres? Que

papéis sociais elas ocupam?) foram forjadas por discursos masculinos de poder, oriundos, principalmente, dos especialistas (médicos, psicólogos e outros) da Modernidade e das religiões do Ocidente, recriados e postos em circulação, ao longo dos séculos, inúmeras vezes e por variadas instâncias, dentre elas a própria família, a escola, a mídia, que se colam aos sujeitos, adquirindo *status* de verdade, por certo tempo, ou talvez para sempre, conforme as vivências de cada pessoa.

As pesquisadoras Louro (2000), Fischer (2002), Costa (2007) e Sabat (2013) têm apontado o caráter educativo da mídia em seus variados segmentos, entendendo-a como uma relevante pedagogia cultural que ensina sobre gênero e sexualidade a crianças, jovens, adultos e idosos. Rael (2013, p.164) analisa a construção de um ideal de feminilidade veiculado em alguns desenhos infantis da Disney e afirma que, em “A pequena Sereia”, as falas de alguns personagens e as canções são muito importantes em tal construção:

[...] Úrsula afirma que o homem gosta de “garota caladinha”, “retraída” e “quietinha” [...] não gosta de garota “tagarela” [...] que fica “focando”. O ideal feminino vai se constituir a partir da lógica binária do masculino/feminino, onde o primeiro termo é valorizado e se opõe ao segundo termo, visto como negativo. [...] são os exemplos ditados pelo masculino que delimitam o modo de agir da mulher. É o masculino que tem o poder de instituir a representação. (RAEL, 2013, p.164, grifos da autora).

Para Steinberg e Kincheloe (2001) “a infância é um artefato social e histórico e não uma simples entidade biológica” (p.11) e o que chamamos “infância”, no Ocidente, é produto da Modernidade. A educação de meninas ainda se apresenta repleta de recomendações como as assinaladas acima, que pregam a

submissão feminina ao masculino, embora já existam rupturas significativas desse padrão. Em uma sociedade machista, como a brasileira, a intenção da cantora Anitta de representar as mulheres como dominadoras vai, de certa forma, ao encontro dos anseios de muitas meninas. Por isso, faremos, a seguir, uma análise das representações de feminino exibidas por Anitta, articulando-as ao conceito de consumo.

Representações de feminilidade à venda

Considerada um sucesso do momento, Anitta ocupa lugar de destaque na mídia televisiva, *on-line* e escrita. Muitos são os *sites* que publicam notícias sobre a cantora, disponibilizam vídeos com entrevistas, bem como jornais impressos os quais têm feito matérias sobre a *funkeira* e sobre a nova roupagem que a música *funk* vem assumindo por meio dos seus artistas, cenário que parece estar contribuindo para sua positiva divulgação e visibilidade, tendo em vista a forte presença desse estilo musical no entretenimento brasileiro. Sabendo da pluralidade de sentidos que a linguagem adquire, nossa tarefa aqui será pôr em questão algumas referências textuais utilizadas pela mídia *on-line* a respeito da cantora, as quais atuam como potencializadoras do consumo “do estilo Anitta”. Não observaremos, portanto, o repertório de seus *shows*. Deixamos claro, também, essa ser uma possibilidade de ver esse objeto de estudo escolhido, dentre as muitas perspectivas possíveis. Apresentaremos algumas imagens e descrições referentes à Anitta publicadas em alguns *sites* brasileiros entre os anos de 2013 e 2015:

Figura 1 – Anitta no site da Record, publicada em 05 de junho de 2013.



Fonte: <<http://entretenimento.r7.com/musica/fotos/saiba-por-que-anitta-e-a-nova-poderosa-do-funk-05062013#!/foto/1>>.

Acesso em: 12 mar. 2015.

Chamada para as outras dezoito fotos e descrições a respeito da cantora – Saiba por que Anitta é a nova poderosa do funk. Com “Show das Poderosas”, cantora se tornou ídolo das meninas e desejo dos marmanjos.

Quando começou a investir no *funk*, Anitta era MC Anitta. Magreia, ela era chamada de “Lolita do *funk*”. Quem vê as curvas matadoras da carioca nem imagina que isso só tem um ano... De lá para cá, a morena virou musa. Nas fotos a seguir, entenda porque a jovem de 20 anos está fazendo sucesso e se tornou a poderosa do *funk*.

1ª DESCRIÇÃO: “Jeito de menina”. Mesmo com as curvas e as roupas curtinhas e para lá de provocantes, Anitta mantém o lado moleca. Ela é a própria **Meiga e Abusada** com tempero de **Menina Má** – nomes de seus *hits*.

3ª DESCRIÇÃO: manda nos homens. “Nem pense que eu posso ser sua”, de **Fica Só Olhando**, e “Te faço de palhaço, pra te dominar”, de **Meiga e Abusada**, são alguns dos recados que Anitta passa para os homens em suas canções. A musa coloca os homens cafajestes no lugar e mostra que só tem carinha de menina, pois sabe muito bem comandar um cara. Poderosa!

4ª DESCRIÇÃO: inspiração para meninas. Justamente por mostrar quem manda na relação é que Anitta também se tornou influência para as garotas. Elas curtem as atitudes de Anitta, o papo e o estilo. A carioca virou ídolo das moças.

7ª DESCRIÇÃO: fuge do estereótipo de funkeiras. Seja pelo lado roqueira ou pelo lado Lolita, Anitta foge totalmente do rótulo de funkeira mulher-fruta. Sem coxão, bundão e combinação *short* e top, ela inaugurou uma nova geração no *funk*.

8ª DESCRIÇÃO: as curvas. Seja com *short* curtinho ou com saia longa com uma megafenda, Anitta tira o fôlego por causa de seu corpão. Antes magrinha, Anitta encorpou no último ano. Os figurinos ajudam a explorar as curvas. *Top cropped* viraram quase que uma marca registrada da morena.

9ª DESCRIÇÃO: dança igual à Beyoncé. No mais recente *hit*, **Show das Poderosas** – que tem mais de 3 milhões de visualizações no *YouTube* –, Anitta dá um *show* de dança. Acompanhada pelas dançarinas, a cantora montou uma coreografia parecida com a de Beyoncé, em **Run the World**. Sem contar no figurino supersensual.

Figura 2 – Anitta no *site* da Record, publicada em 19 de maio de 2013.

Poderosa: MC Anitta revoluciona o funk carioca e já é chamada de Beyoncé brasileira

Recomendar 0

Tweet 35

+1 2

A- A+

19/5/2013 20h54



Fonte: <<http://rederecord.r7.com/video/poderosa-mc-anitta-revoluciona-o-funk-carioca-e-ja-e-chamada-de-beyonce-brasileira-519960bf0cf2f35b5ccf2d28/>>.

Acesso em: 12 mar. 2015.

Chamada do vídeo da notícia – Poderosa: MC Anitta revoluciona o *funk* carioca e já é chamada de Beyoncé brasileira.

[...] **NARRADOR:** Sucesso de público e de crítica, para muitos, Anitta é a versão brasileira da estrela Beyoncé. Será que ela está preparada para essa responsabilidade? [...]

UMA FÃ: Anitta linda! Maravilhosa!

OUTRA FÃ: Ela tem um diferencial, ela não é vulgar, ela sabe ser ela, ela tem um diferencial, a Anitta é a Anitta, né?!

Figura 3 – Vídeo de Anitta, publicado no dia 05 de maio de 2013.



Fonte: < www.redeTV.uol.com.br/.../mc-anitta-desabafa-estou-enclanhada-.html >.
Acesso em: 12 mar. 2015.

Chamada do vídeo no site – Mc Anitta desabafa: ‘Estou enclanhada’.

Mulher poderosa! Funkeira Anitta revela que gosta de dominar os homens e diz que seu trabalho não ajuda a arrumar namorado.

APRESENTADORA – Você vai ver a funkeira danada em ação.

REPÓRTER – Representante das poderosas, a Mc Anitta não acredita na igualdade entre homens e mulheres. [...] tomar atitude na hora da paquera, o que você acha?

ANITTA – Eu não acho que ela tenha que tomar a atitude do homem, o homem tem que conquistar a mulher ainda, só que eu acho que ela não pode ser submissa ao homem, né, eu tento

passar isso pras meninas, eu sempre que eu tô paquerando eu não deixo homem comandar a situação, não. Eu deixo ele chegar, eu deixo ele fazer o papel dele, mas comandar é comigo.

NARRADORA – Mas quem seguir os passos da Mc deve estar preparada para as consequências.

REPÓRTER – Uma mulher poderosa... tem umas que reclamam que os homens se assustam um pouquinho. Você acha que é verdade?

ANITTA – Muito, total verdade, se assustam, se afastam, têm medo, é muito complicado. Ser poderosa não é fácil não.

Menina – Ai, coitados!

ANITTA – Eles se afastam um pouco, eles até chegam, mas na hora da paquera em si, eles... eles são meio, meio... ficam um pouco pra trás. [...] As pessoas acham que cada *show* é uma festa, e não é, eu to aqui trabalhando pra caraca, é muita coisa pra ver, pra tomar conta, não é uma festa, não dá pra sair pegando trinta caras por noite... eu também não gostaria de fazer isso. É complicado, tem que... é por isso que eu to aqui, assim, enalhada! [...] Eu não gosto muito de ficar pegando, eu gosto de ficar sério, de levar adiante o relacionamento, e aí, pra rolar isso, com o trabalho que eu tenho, como o meu trabalho tá hoje, tá bem difícil, assim, já... quase desistindo que eu estou...

[...] A gente acabou de lançar o show das poderosas, teve um milhão de acessos no *YouTube* em uma semana, tempo recorde, a gente ficou... eu chorei, fiquei louca, não deu nem pra agradecer aos meus fãs, brigada, gente! [...]

Chamamos a atenção para a reiteração de certas representações de feminino vinculadas à Anitta em diferentes *sites*, ou seja, tais veículos mostram características comuns da artista: “poderosa”, “manda nos homens”, “meiga”, “menina”, entre outras. O que o público “tem aprendido” com Anitta? Como

se tem entendido o que a mídia exhibe sobre essa artista? Por que muitos/as adultos/as, crianças, jovens, idosos apreciam seu trabalho? Por que a mídia se refere a ela como um exemplo para as meninas? Esses são questionamentos bastante relevantes nas perspectivas dos Estudos Culturais e dos Estudos de Gênero.

Santos (1997) destaca que “é preciso discutir a constituição das representações culturais, uma vez que estas fazem parte do processo de manutenção e criação de identidades sociais” (p. 91). A figura de Anitta a todo tempo ensina e estimula as práticas de embelezamento, de erotização e de sensualidade. Ela aciona poses, falas, trejeitos sensuais e sedutores. Ela, então, torna-se uma figura a ser apreciada, desejada, exaltada e consumida, em relação ao público em geral, inclusive às crianças, como veremos adiante. Rocha (2006) afirma que “o consumo, seja no plano das práticas ou das narrativas, perpassa a vida social do nosso tempo com uma força que poucos fenômenos possuem.” (p.15)

Estudiosas como Scott (1995) e Louro (2001) têm compreendido o conceito de gênero como uma categoria relacional, ou seja, ele deve ser entendido desde uma lógica que abrange feminino e masculino. De acordo com Scott (1995), “gênero é um elemento constitutivo de relações sociais baseado nas diferenças percebidas entre os sexos, e [...] uma forma primeira de significar as relações de poder” (p.21). Os símbolos culturalmente disponíveis interferem nessa constituição: a noção binária de masculino/feminino ao longo do tempo, que os estudos contemporâneos rejeitam, por exemplo. As identidades de gênero (ser homem, ser mulher, ser outras possibilidades hoje) se constroem e se transformam nas relações sociais atravessadas por várias práticas, representações, símbolos, discursos, os quais vão configurando o ser masculino e o ser feminino.

Ao se afirmar como uma mulher poderosa e que “manda nos homens”, Anitta põe em xeque a relação entre os gêneros masculino e feminino. Em uma sociedade machista como a brasileira, em que muitos homens ainda consideram as mulheres com as quais se relacionam como suas propriedades, as declarações de Anitta encontram terreno fértil para aceitação de seu trabalho e de sua imagem de feminilidade por parte do público feminino, que, de certa forma, anseia por liberdade. Entretanto, a artista exhibe representações de feminilidade que se contrapõem ao que ela diz à mídia e ao que afirma em suas canções, pois Anitta se coloca como objeto de desejo sexual de muitos homens, através de suas performances artísticas sensualizadas, o que, em grande medida, constitui-se em outra forma de opressão masculina sobre o feminino.

De acordo com Hall (1997, p.16), os seres humanos são interpretativos e instituem sentidos, de forma que as ações de cada um são significativas tanto para quem as pratica quanto para quem as observa; nisso, diversos sistemas de significados são usados para definir o que as coisas significam umas em relação às outras e esses códigos são nossas “culturas”, o que justifica toda a ação ser “cultural”. A cantora Anitta, através de sua imagem, suas entrevistas e letras de música, representa alguns modos de ser mulher e de agir nos relacionamentos amorosos, ao mesmo tempo em que reforça a importância que a beleza corporal vem alcançando.

Kellner (1991) salienta que, examinando cuidadosamente as revistas, a televisão e outros anúncios imagéticos, percebe-se que tais recursos e imagens não apenas tentam vender um produto ao associá-lo com qualidades “socialmente desejáveis”, “mas que elas vendem também uma visão de mundo, um estilo de vida e um sistema de valor congruentes com os imperativos do capitalismo do consumo” (p.113) – pensamos aqui nas músicas e

na arte da cantora Anitta. De acordo com Rocha (2006), a mídia faz com que

nos socializemos para o consumo de forma semelhante. Conhecemos o consumo por meio das micro-histórias, dos pequenos mundos, das narrativas que se passam *dentro* dos anúncios, do cinema ou das novelas. [...] a mídia também define publicamente produtos e serviços como *necessidades* explica-lhes o modo de *uso*, confecciona *desejos* como classificações sociais. (p.32, grifos da autora).

Consumo e infância

Notícia publicada no *site* <<http://extra.globo.com>>, no dia 03 de agosto de 2013, anunciava que Anitta estaria preparando uma turnê para o público infantil:

Figura 4 – Turnê infantil de Anitta.



Fonte: <<http://extra.globo.com/tv-e-lazer/anitta-planeja-turne-para-publico-infantil-9337807.html>>. Acesso em: 13 mar. 2015.

Chamada da notícia – Anitta planeja turnê para público infantil.

TEXTO: Ela não mora mais no bairro, mas sua fama provoca nas crianças de Honório Gurgel, na Zona Norte do Rio, um brilho nos olhinhos. Estefany Carvalho, Gabriela Pifano, ambas de 12 anos, e Gabriela Santana, de 7, formam o exército mirim da cantora Anitta. Fãs da funkeira, elas já treinam nas ruas e em casa as coreografias e poses da Poderosa.

– O estilo musical dela é muito legal. Dá vontade de ficar dançando sem parar. E ela ainda nasceu aqui. Quem sabe eu não viro uma Anitta, né? – diverte-se Estefany Carvalho.

Do trio de meninas, quem teve mais sorte em se aproximar da mulher meiga e abusada foi Gabriela Pifano. A

cantora Anitta visitou a escola da jovem, em Honório Gurgel, no ano passado, durante uma festinha.

– Ela foi muito simpática e me deu um autógrafo. Tirou foto e me deu beijo. Fiquei mais fã ainda – diz a menina, que pega um microfone de casa e começa a cantar o famoso “prepara”.

Para a pequena Gabriela Santana, o único problema de ser fã da funkeira é a escassez de chances de ver a cantora ao vivo.

– A maioria dos shows da Anitta não deixa entrar gente pequena. Eu nunca fui num show dela e ainda falta muito para fazer 18 anos – lamenta a menina.

Para atender aos fãs mirins, Anitta já pensa em criar uma apresentação específica para esse público, o “Show das poderosinhas”.

– Adoro as crianças. Acho muito fofo. Mas voltar para o público infantil e mudar o meu trabalho, não. O que a gente vai fazer é uma edição do meu show, da minha turnê mesmo, para as crianças. Vai ser o “Show das poderosinhas”. Os pais vão poder levar as crianças. Mas focar meu trabalho para o público infantil, eu não penso mesmo nisso – explica Anitta.

Figura 5 – *Show das poderosinhas* – 12 de outubro de 2013.



Fonte: <<https://www.youtube.com/watch?v=Ew0AOwCp35Y>>.

Acesso em: 13 mar. 2015.

Em comemoração ao dia das crianças de 2013, Anitta realizou cinco “*Show das poderosinhas*”, durante três dias, no Citibank Hall, no Rio de Janeiro. Segundo o próprio vídeo, os ingressos se esgotaram um mês antes do evento, batendo um recorde de bilheteria, com público de quinze mil pessoas. No início, são mostradas muitas crianças, antes dos *shows*, tirando fotos com a cantora, comprando seus produtos (camisetas, canecas, *squeezes*, capas para celular) e declarando o quanto gostam da cantora. Em 2014, houve nova edição desse *show*. Outro acontecimento foi Baile de Carnaval das Poderosinhas, ocorrido no dia 1º de março de 2014, promovido também pelo Citibank Hall, no Rio de Janeiro. A cantora estava vestida de marinheira, com cabelos loiros e acompanhada de seus bailarinos e bailarinas, o público era novamente as crianças. Nesse baile de carnaval, o repertório foi bastante amplo, abarcando samba, forró

e sertanejo acompanhados com a batida do *funk*, mas com predominância de músicas do *funk* atual. Em 07 de fevereiro de 2015, houve uma nova edição desse *show*, realizado em São Paulo. Em 31 de maio de 2013, Anitta se apresenta em uma escola de São Paulo:

Figura 6 – Anitta em escola de São Paulo.



Fonte: <<https://www.megafm.com.br/noticia/anitta-faz-show-para-criancas-poderosinhas>>. Acesso em: 13 mar. 2015.

Em 2015, durante o carnaval da Bahia, Anitta também fez sucesso junto às crianças, como veremos na imagem a seguir:

Figura 7 – Anitta no carnaval 2015.



Fonte: <http://www.purepeople.com.br/noticia/anitta-danca-com-criancas-em-baile-infantil-de-carlinhos-brown-na-bahia-amo_a39873/1>. Acesso em: 13 mar. 2015.

O que faz com que crianças, que não são o público-alvo do trabalho de Anitta também desejem consumir seu trabalho? Para Baudrillard (1995):

nunca se consome o objeto em si (no seu valor de uso) – os objetos manipulam-se sempre como signos que distinguem o indivíduo, quer filiando-o no próprio grupo tomado como referência ideal quer demarcando-o do respectivo grupo por referência a um grupo de estatuto superior. (p.60).

Anitta ensina que o mérito de uma menina-mulher está na capacidade de sedução. Vale destacar que, além de personalidades como ela, muitas revistas voltadas para o público feminino infanto-juvenil veiculam reportagens cujo principal assunto se volta para as armas de sedução de que meninas e adolescentes devem se valer em um momento de conquista. Na contemporaneidade, os sujeitos sentem a necessidade de mostrar aos outros sua felicidade, suas identidades, e o consumo facilita esse processo, pois ir a um *show* de Anitta ou comprar produtos de sua marca podem expressar como crianças, jovens e adultos desejam ser vistos. Baudrillard (1995) já assinalava que

A felicidade como fruição total e interior, felicidade independente de signos que poderiam manifestá-la aos olhos dos outros e de nós mesmos, sem a necessidade de provas, encontra-se desde já excluída do ideal do consumo, em que a felicidade surge primeiramente como exigência de igualdade (ou, claro está, de distinção) e deve, em de tal demanda, significar-se sempre a propósito de critérios visíveis. (p.48).

Os títulos das canções de Anitta nos levam a pensar sobre as posições em que jovens meninas se colocam e são colocadas. Hoje, talvez mais do que nunca, elas têm estampado seus rostos e seus corpos em páginas de revistas oriundas de diferentes seguimentos em poses cheias de charme, sedução e erotismo. Verifica-se que as representações de pureza e ingenuidade, ainda bastante suscitadas por imagens infantis veiculadas em artefatos culturais e midiáticos, têm sido mescladas com outras um tanto erotizadas (WALKERDINE, 1998,1999; FELIPE, 1999, 2002, 2003).

É de conhecimento das fãs de Anitta que a escolha desse nome artístico se deveu à inspiração na minissérie *Presença de Anita*, especificamente na personagem Anita, que se constituía em uma adolescente meiga e sedutora, uma espécie

de Lolita. Essa identificação nos faz pensar acerca da “erotização dos corpos femininos infantis” e da “pedofilização como prática social contemporânea” (FELIPE; GUIZZO, 2003, 2004; FELIPE, 2011, 2012). Jane Felipe (2012) tece considerações sobre o conceito de pedofilização, afirmando que ele é atravessado pelas noções de erotização, pornografia e obscenidade. A autora nos leva à seguinte compreensão: ao mesmo tempo em que mecanismos jurídicos de proteção e de amparo às crianças e aos adolescentes são elaborados, com o interesse maior de combater práticas de pedofilia e salvaguardar a integridade física, moral e social desses sujeitos, há, em contrapartida, uma excessiva exposição de imagens de meninas em situações de sedução e erotização. Tais imagens apresentam meninas/adolescentes em um misto de ingenuidade, meiguice e sensualidade. Estudar tais representações é bastante relevante, pois, conforme Rocha (2006), “por meio do consumo é traduzida boa parte das nossas relações sociais e são elaboradas diversas dimensões de nossas expressões de subjetividade” (p.31).

Considerações Finais

A partir dessa análise, pensamos que cabe a nós, pesquisadoras e profissionais do campo da Educação, problematizarmos as representações sociais que fazem parte do nosso cotidiano. Hall (2011, p.13) declara que:

[...] o sujeito pós-moderno, conceptualizado como não tendo uma identidade fixa, essencial ou permanente. A identidade torna-se uma ‘celebração móvel’: formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam. (p.13, grifo do autor).

Não podem ser vistas como naturais as relações de poder entre os gêneros masculino e feminino em nossa sociedade brasileira, mas sim como frutos de uma construção permanente de significados. Também o consumo precisa ser questionado, pois, consoante Rocha (2006), “O consumo assume posição proeminente como estruturador de valores e práticas que regulam relações sociais, definem mapas culturais e constroem identidades.” (p.16). Como professores e pesquisadores devemos mobilizar os debates também a respeito do que a mídia nos oferece, de modo que possamos perceber os diversos jogos de poder que permeiam nossas identidades e relações sociais.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Anitta no *site* da *Record*, publicada em 05 de junho de 2013.

Figura 2: Anitta no *site* da *Record*, publicada em 19 de maio de 2013.

Figura 3: Vídeo de Anitta, publicado no dia 05 de maio de 2013.

Figura 4: Turnê infantil de Anitta.

Figura 5: *Show* das poderosinhas – 12 de outubro de 2013.

Figura 6: Anitta em escola de São Paulo

Figura 7: Anitta no carnaval de 2015.

REFERÊNCIAS

BAUDRILLARD, Jean. **A sociedade de consumo**. Lisboa: Edições 70, 1995.

BENTO, Berenice. Na escola se aprende que a diferença faz a diferença. **Estudos Feministas**, Florianópolis, n.19, v.2, p.548-559, maio-ago./2011.

CARY, Nelson; TREICHLER, Paula A.; GROSSBERG, Lawrence. Estudos culturais: uma introdução. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Alienígenas na sala de aula**: uma introdução aos estudos culturais em educação. Rio de Janeiro: Vozes, 1995. p.7-39.

COSTA, Marisa. Ensinando a dividir o mundo; as perversas lições de um programa de televisão. **Revista Brasileira de Educação**, n.20, p.71-82, maio/jun./jul./ago. 2002.

FELIPE, Jane. Sobre pedofilia. **Revista Mente e Cérebro**, São Paulo, 2011.

_____. Pedofilização como prática social contemporânea nos *sites* para crianças. **Revista Direitos Humanos (SDH)**, p.31-34, 2012.

_____. “Cachorras”, “Tigrões” e outros bichos – problematizando gênero e sexualidade no contexto escolar. **Revista Fazendo Escola**. Secretaria de Educação de Alvorada/RS, v.2, p.26-30, 2003.

_____. Entre tias e tiazinhas: pedagogias culturais em circulação. In: SILVA, Luis Heron (Org.). **Século XXI**: Qual conhecimento? Qual currículo? Petrópolis/RJ: Vozes, 1999.

FELIPE, Jane; GUIZZO, Bianca S. Erotização dos corpos infantis na sociedade de consumo. **Pro-Posições** (Unicamp), Campinas – UNICAMP, v. 4, n.3, p.119-129, 2003.

_____. Entre batons, esmaltes e fantasias. In: MEYER, Dagmar; SOARES, Rosângela (Orgs.). **Corpo, gênero e sexualidade**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

FISCHER. Rosa Maria Bueno. O dispositivo pedagógico da mídia: modos de educar na (e pela) TV. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.28, n.1, p.151-162, jan./jun. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v28n1/11662.pdf>>. Acesso em: 21 jun. 2013.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre a revolução do nosso tempo. In: **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v.22, n.2, p.15-46, jul./dez., 1996.

_____. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2011.

KELLNER, Douglas. Lendo imagens criticamente: em direção a uma pedagogia pós-moderna. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. Rio de Janeiro: Vozes, 1995. p.104-131.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**. Petrópolis: Vozes, 2001.

_____. **Currículo, gênero e sexualidade**. Porto: Porto Editora, 2000.

RAEL, Cláudia Cordeiro. Gênero e sexualidade nos desenhos da Disney. In: LOURO, Guacira; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana. **Corpo, gênero e sexualidade – um debate contemporâneo na educação**. 9.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

ROCHA, Everardo. Coisas estranhas, coisas banais: notas para uma reflexão sobre o consumo. In: ROCHA, Everardo *et al.* **Comunicação, consumo e espaço urbano: novas sensibilidades nas culturas jovens**. Rio de Janeiro: PUC-Rio: Mauad, 2006.

SABAT. Ruth. Gênero e sexualidade para consumo. In: LOURO, Guacira; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana. **Corpo, gênero e sexualidade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

SANTOS, Luís Henrique Sacchi dos. “Um preto mais clarinho...” ou dos discursos que se dobram nos corpos produzindo o que somos. In: **Educação e Realidade**, v.22, n.2, p.81 - 115, Porto Alegre, jul./dez.1997.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v.20, n.2, p.71-99, jul./dez. 1995.

STEINBERG, Shirley; KINCHELOE, Joe. Sem segredos: cultura infantil, saturação de informação e infância pós-moderna. In: STEINBERG, Shirley; KINCHELOE, Joe (Orgs.). **Cultura infantil** – a construção corporativa da infância. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

VIANA, Lucina Reitenbach. O funk no Brasil: música desintermediada na cibercultura. In: **SONORA**, v.3, n.5, 2010. Disponível em: <goo.gl/7s4gRv>. Acesso em: 12 mar. 2015.

WALKERDINE, Valerie. A cultura popular e a erotização das garotinhas. **Educação e Realidade**, Porto Alegre: FAGED/UFRGS, v.24, n.2, jul./dez. 1999, p.75-88.

_____. **Daddy's Girl** – Young Girls and Popular Culture. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press, 1998.

WIKIPÉDIA. **Anitta**. Disponível em: <goo.gl/ppuQtb>. Acesso em: 19 jul. 2013.

AS PEDAGOGIAS DO *SITE* DO DISCOVERY KIDS: COLOCANDO MÃES, PAIS E FILHOS NA MESMA CONEXÃO

Luciana Sauer Fontana

O texto aqui apresentado é decorrente de uma tese de doutorado que teve por objetivo investigar, entre outras coisas, quais condutas são prescritas (ênfaticamente) para a educação exitosa dos filhos e da família, bem como quais saberes são posicionados como os “mais” relevantes para estimular o desenvolvimento permanente e o sucesso das crianças em artigos postados na seção “My Kids – Conectados com seus Filhos”, que integra o *site* do canal televisivo infantil Discovery Kids.

Este estudo foi desenvolvido na perspectiva analítica dos estudos culturais em educação, mas vale também de estudos sobre mídia, infâncias, pedagogias culturais e convergência. Os procedimentos metodológicos para a organização da pesquisa envolveram o mapeamento de temas e dos propósitos abordados nos mais de duzentos artigos coletados na seção “My Kids” durante os anos de 2012, 2013 e 2014. Neste texto, apresento pequenos recortes e faço considerações a partir de quatro artigos postados na “My Kids” que dão destaque a algumas das principais pedagogias e dos direcionamentos voltados ao gerenciamento das atitudes das crianças. Por meio desses artigos (e de outras postagens), o *site* (re)cria um *mix* de lições que descrevem, exemplificam, explicam, delimitam e projetam condutas desejáveis para as crianças que vivem nos dias atuais a partir de receitas “quase infalíveis” endereçadas a pais e mães.

Destaco que as prescrições contidas nos artigos do *site* do Discovery Kids atribuem à infância características universais,

desconsiderando a existência da pluralidade de modos de viver a infância e das diferentes estruturas familiares presentes na contemporaneidade. Considera-se que, ao colocar em circulação informações, conselhos, regras e sugestões nos artigos direcionados a pais e mães, o *site* do Discovery Kids vai promovendo “ensinamentos” repletos de certezas e indicações “precisas” acerca de onde se poderá chegar “efetivamente”, caso se siga o que está sendo sugerido. É possível dizer também que nesse *site* estão reeditadas formas modernas de pensar a educação das crianças e que as estratégias nele empregadas guardam aproximações e (re)produzem lições para a promoção de um ambiente familiar “ideal”, exploradas também em outras instâncias midiáticas igualmente direcionadas a informar as famílias sobre como educarem seus filhos⁴⁰.

No entanto, o cuidado e a dependência das crianças relativamente aos adultos (família) não estão postos desde sempre na cultura, pois os significados hoje (ainda) atribuídos à infância resultam de processos de construção social operados em determinados momentos da história. As inúmeras configurações do mundo moderno – que incluem a proliferação de lugares de acolhimento para as crianças, entre estes, a escola – propiciaram a invenção de uma infância idealizada, dependente e incompleta, que necessitaria de proteção e de cuidados especiais.

⁴⁰ As teses desenvolvidas por Bortolazzo (2015), Marín-Díaz (2012), Gerzson (2007) e Santos (2009), entre outras, também apontam para as dimensões pedagógicas de diferentes artefatos culturais e afirmam haver, nos dias atuais, um número infinito de práticas orientadas à condução dos indivíduos, disseminadas em múltiplas versões e formatos, tais como: conselhos em jornais; revistas especializadas; páginas da internet, etc. Tal como sucede nessas pesquisas (Ibidem), saliento que a seção “My Kids” é um espaço que denota o interesse do *Discovery Kids* em se fortalecer como uma fonte de referência para os pais e mães interessados na busca de orientações sobre a educação e o alcance de sucesso para seus filhos.

A propagação de tais entendimentos, como já destacou Bujes (2005), constituiu-se como uma peculiar forma de significar a infância, dotando-a de “natureza” e características próprias, ainda hoje invocadas em muitas instâncias culturais. Assim, mesmo que eu não pretenda retomar considerações sobre a emergência e a caracterização da infância moderna, temática já sobejamente analisada em muitos estudos anteriores, entre os quais estão os de Ariès (1981), Varela e Alvarez-Uria (1992) e Bujes (2002ab), saliento que a infância, tal como sucede com outras instâncias que nomeiam etapas de nossas vidas, é instituída no interior de relações de poder⁴¹. Estas são produzidas em um conjunto de históricas intervenções do Estado, das religiões, da sociedade civil, da filantropia, da medicina, da psicologia, do serviço social, das famílias, da pedagogia e, mais recentemente, das diferentes mídias contemporâneas – entre elas, a internet (BUJES, 2010).

Pode-se dizer que os conteúdos postados no *site* examinado neste estudo, além de incluírem a/as divulgação/complementações das séries que integram a programação televisiva do Discovery Kids, a disponibilização de coloridos e diversificados jogos infantis, vídeos que remetiam aos personagens televisivos e de área para postagens de fotos de aniversariantes, focalizaram (no período investigado) artigos endereçados a pais e mães direcionados a ensiná-los a lidarem com seus filhos. Em outras palavras, o *site* assumiu a internet

⁴¹ Como apontou Veiga-Neto (1995) a partir dos estudos de Michel Foucault, a vontade de poder se produz no jogo das práticas concretas que circulam em todas as esferas da cultura e buscam legitimar verdades. Compreender o poder dessa forma implica admitir que ele não é “oriundo” de uma “organização central”, nem se concentra em alguém ou em uma determinada estrutura, mas se produz nas múltiplas relações em curso nos processos sociais. Admite-se, assim, haver múltiplas formas de dominação exercidas nas sociedades em todas as direções e sentidos, gestando-se o poder em todas as práticas relacionais.

como mais uma instância capaz de atrair, fidelizar e conectar não só as crianças, mas também seus pais e mães à corporação internacional *Discovery Communications Inc.* Portanto, é possível dizer que o *site* do Discovery Kids é apenas uma das muitas “malhas” que integram a complexa rede de extensão global que constitui esta corporação midiática de origem estadunidense, que, por meio das diversificadas temáticas que veicula, muitas autodefendidas como educativas, alcança adultos e crianças em todos os continentes.

Registro que, se, por um lado, há um transbordamento dos conteúdos do canal televisivo infantil para diferentes plataformas midiáticas (como, por exemplo, o *site*, *Facebook*, *Twitter*, *Instagram* e até para eventos itinerantes realizados em grandes *shopping centers* e uma infindável linha de produtos); por outro, o que lá se encontra divulgado é bastante representativo das lógicas de convergência que têm impregnado as ações das grandes indústrias culturais. Entendo não serem essas ações empreendidas de modo independentes ou isoladas, mas intimamente associadas e endereçadas a conectar crianças, mães, pais e demais familiares em uma rede midiático-mercadológica. Para Jenkins (2010), há um incentivo para que os assuntos, as séries, as marcas, entre outros, fluam através de diferentes plataformas midiáticas (dispositivos móveis, redes sociais, eventos...) e sejam compartilhados coletivamente. Essa seria uma importante transformação cultural ocorrida no modo de lidar com as informações, na medida em que os próprios consumidores podem (e são incentivados a) realizarem suas próprias conexões em meio a conteúdos midiáticos aparentemente dispersos.

Nessa direção, cabe salientar que, ainda que o grupo *Discovery Communications* esteja pulverizado em diferentes produtos midiáticos voltados a inúmeros públicos, as estratégias de *marketing* por ele assumidas fazem convergir grande parte dos seus segmentos para uma intencionada dimensão educativa, a qual se estende aos seus outros inúmeros canais televisivos voltados ao público adulto, que atingem cerca de 1,5 bilhões de

pessoas, distribuídas em inúmeros países do mundo. As autoras Wortmann e Ripoll (2012) chamam a atenção para a necessidade de se atentar para como diferentes produtos midiáticos, definidos como “educativos”, ensinam para além daquilo que é anunciado por seus produtores. Ao focalizarem uma das séries veiculadas pelo Discovery Kids, “Sid, O Cientista”, as autoras (Ibidem) examinaram vinte episódios dessa animação e problematizaram o modo como a Ciência tem sido “didatizada” para as crianças de maneira a estimular o “amor à Ciência”, vinculando-a, nesse processo, ao consumo, ao entretenimento e à diversão.

Muitas são as formas sob as quais podemos vislumbrar as operações pedagógicas processadas na cultura contemporânea. No entanto, problematizar a mídia – incluindo aqui as suas diferentes formas de veiculação – como fornecedora de modelos e de representações, bem como atentar para os seus efeitos produtivos em diferentes direções, possibilita vê-la operando como uma pedagogia cultural. Aliás, esse interesse pelo pedagógico caracteriza uma perspectiva analítica assumida em muitos estudos que têm buscado articular a Educação aos Estudos Culturais. É destacado por Wortmann, Costa e Silveira (2015) que um dos “conceitos-chave para a articulação entre Estudos Culturais e Educação tem sido o de pedagogias culturais” (p.36), amplamente empregado para analisar uma multiplicidade de processos educativos operados na contemporaneidade que extrapolam os limites de lugares como, por exemplo, as universidades, a escola, a família, a igreja, entre outros tradicionalmente vinculados ao exercício de educar (Ibidem).

Essas autoras (Ibidem) salientam, a partir dos estudos que vêm desenvolvendo, que, do enfoque no ensino-aprendizagem, marcadamente concentrado no interior de espaços escolares, observa-se um crescente deslocamento para análises e debates

que sinalizam o quanto as aprendizagens ocorrem em diversificados espaços e artefatos que circundam, transcendem, mas também atravessam a escola. Silva (2000, p. 89) destacou ser uma **pedagogia cultural** qualquer instituição que, “tal como a escola, esteja [envolvida] – em conexão com relações de poder – no processo de transmissão de atitudes e valores”. Tais estudos, apontava Wortmann (2002), têm colaborado para que se proceda ao exame de diversas práticas culturais, e não apenas das formas culturalmente mais “privilegiadas”. Além disso, a autora (Ibidem) enfatiza que os Estudos Culturais são especialmente produtivos por indicarem outros modos de tensionar o pedagógico ao nos autorizarem a colocá-lo em articulação com muitas outras instâncias e produções da cultura.

Neste texto, salienta-se que as crianças, e igualmente seus pais, são mais do que fiéis usuários dos serviços “gratuitos” ofertados no *site* do Discovery Kids, esses são, sobretudo, especialmente a partir da ótica desta mega corporação, potenciais consumidores das centenas de produtos apresentados ao universo infantil (e adulto) por meio de múltiplas plataformas midiáticas. Além disso, muitas são as intencionalmente educativas lições divulgadas nos artigos postados na seção “My Kids” do *site* da Discovery Kids. No entanto, para além das lições explicitamente divulgadas neste espaço da *web* – sobre a importância da música, da família, da leitura, da higiene, da felicidade, da ciência, da precocidade e do sucesso –, interessou-me marcar que outras lições estão contidas em tais artigos.

Algumas das facetas pedagógicas presentes na “My Kids”: castigo, limite, cordialidade, sucesso, felicidade e outras

Conforme já indicado, foi a partir de acessos semanais ao *site* Discovery Kids que foram estabelecidos os procedimentos

metodológicos para a organização deste estudo e envolveram, entre outras coisas, o mapeamento de temas e dos propósitos abordados nos mais de duzentos artigos coletados na seção “My Kids”, durante os anos de 2012, 2013 e 2014. Então, a partir do acompanhamento mais sistemático das postagens realizadas no *site*, especialmente da “My Kids”, cada vez mais me interessou examinar como se mesclavam educação, entretenimento e consumo nas produções do Discovery Kids.

Nesse *site*, foram feitas convocações ao consumo em convidativos *banners*, nos quais eram anunciados produtos e serviços direcionados ao segmento infantil, mas também aos adultos, sob a forma de convites feitos às crianças e suas famílias para se inscreverem em disputadíssimos eventos itinerantes, geralmente realizados em *shopping centers* e outros espaços das grandes cidades. De diferentes modos, o *site* do *Discovery Kids* pareceu empreender um esforço para abranger, por meio de seus conteúdos, diversificados temas que poderiam interessar desde crianças de zero a seis anos de idade até suas mães e pais, em especial as primeiras⁴².

⁴² Várias foram as opções de entretenimentos direcionadas para as crianças no período investigado, mas a seção de jogos sempre foi apresentada no *site* como um local “especial”, no qual as crianças poderiam aprender, se divertir e interagir com os icônicos personagens que circulam no canal televisivo Discovery Kids. Para ter acesso a esse ambiente, era preciso acionar um botão com a palavra Jogos, a partir do qual surgia uma listagem de temáticas e desafios “educativos”. Os jogos disponibilizados no *site* se direcionaram à captura do público infantil e é ainda um dos espaços mais acessados pelos usuários que frequentam o *site*, o que está explícito em afirmação feita em entrevista concedida pelo diretor do Discovery Networks no Brasil, Fernando Medin (2012). Outro aspecto importante a destacar é que, nestes jogos, tal como sucede nas animações veiculadas na tevê, as paisagens foram coloridas e vibrantes e seus personagens aparentavam felicidade e alegria, diferentemente de outros jogos, nos quais a prática da violência, a velocidade e a competição são os motes do entretenimento. No caso dos jogos disponibilizados neste *site*, as ações que permitiam avançar para as diferentes fases, na maioria das vezes, estavam relacionadas com a aquisição (o domínio) de conhecimentos veiculados na escola, o que talvez tenha sido um dos motivos para que tal *site* tenha recebido adesão de tantas crianças, bem como a anuência de mães e pais para o seu acesso.

Ao acompanhar as postagens realizadas no *site*, foi possível identificar que este não se limitava meramente à produção e veiculação de entretenimento “educativo infantil”, na medida em que seus administradores realizavam investimentos em um espaço destinado exclusivamente a pais e mães, denominado “My Kids – Conectados com seus filhos”. Chamaram-me a atenção o caráter interpelativo e a peculiaridade do endereçamento da seção “My Kids”, o que me levou a vislumbrar o quanto poderia ser produtivo conduzir uma análise cultural dos artigos disponibilizados no *site* do Discovery Kids. Passei, então, a argumentar que a referida seção não apenas divulgava informações, mas, mais do que isso, delineava um perfil para a infância e as famílias que vivem no mundo contemporâneo, que se entrelaça e se conecta ao que está sendo veiculado por outras redes e instâncias midiáticas, como as séries e os programas televisivos, de um modo geral, além de diferentes revistas e livros voltados ao segmento “kids”⁴³.

Ao longo da pesquisa, observei, então, que esses artigos focalizaram uma grande diversidade de temáticas, bem como de representações de crianças, algumas das quais foram abordadas na tese a partir de quatro categorias principais: Formando crianças potentes, inteligentes e Geniais; Bebês turbinados: musicais, leitores e com pendores para a matemática; Atentando para o desenvolvimento de crianças felizes e bem-sucedidas; e, por fim, Ensinando crianças manhosas, sem limites e malcriadas. Entretanto, para as discussões deste texto escolhi tecer considerações acerca de quatro artigos que integraram a “My Kids” e que me pareceram ser produtivos para a escrita aqui proposta, são eles: “Sugestões para Impor Limites”; “A construção de bons e maus hábitos”; “As crianças que sabem dizer “obrigado” podem ter um desenvolvimento pessoal superior”; e, por fim, “Dez dicas para seu filho ser feliz”.

Início minhas considerações sobre as postagens com o artigo intitulado “Sugestões para Impor Limites”, no qual é dado destaque à necessidade de se adotar ações disciplinadoras e

reguladoras em relação às crianças para que elas não excedam os limites estabelecidos pelos pais e pelas mães. Antes de dar seguimento a meus comentários sobre esse artigo, lembro que não estarei necessariamente falando aqui em dobrar alguém por coerção física (palmadas, palmatórias ou puxões de orelhas), pois o que está em operação nesses artigos são arranjos discursivos em que se gestam relações de poder. Como Hall (1997a) apontou, todas as nossas condutas e ações são reguladas normativamente por significados culturais, que nos interpelam de diversas formas, mas muito especialmente por meio de diferentes mídias, sendo essa a situação a que me atenho.

A imagem que acompanha o artigo apresenta um homem de perfil (supostamente o pai) que tem parte de seu corpo oculto, pois o enquadramento dá destaque ao seu dedo, apontado na direção do rosto de uma menina de mais ou menos cinco anos de idade; de braços cruzados, ela olha para ele, demonstrando não gostar da repreensão. Evoca-se, nessa foto, a atitude historicamente tomada como representativa de atos de imposição de limites associados à repreensão – “apontar o dedo no rosto”. Seguindo a discussão sobre o artigo relacionado à imposição de limites, outro aspecto que chama atenção é a frequente utilização do verbo “impor” (ele é empregado sete vezes no artigo) para se referir a modos de agir desejáveis ao disciplinamento das crianças. Essa proposta fica bem definida já no início do artigo, a partir da seguinte afirmação: **uma das tarefas mais difíceis para os pais é a imposição de limites aos filhos**. Motivado pelas dificuldades, que o articulista identifica nos pais e mães, de um modo geral, o artigo apresenta propostas para “vencer” o desafio de estabelecer limites “exitosamente”. Pensando a partir de Hall (1997a), pode-se dizer que a expressão **tarefas difíceis para os pais**, bem como outras presentes nesse artigo, tem a ver com a realização de um desejo de alterar o que ocorre no mundo ou no modo como as coisas são feitas, o que implicaria, grosso modo, lançar mão de meios para moldá-la de outras maneiras e, nesse caso específico, ensinar regras de convivência social para as crianças. Isso implica a regulação de comportamentos, propósito

contido no artigo na expressão **imposição de limites**. Como o artigo destaca:

[...] **limites são bons para fortalecer a capacidade de espera dos filhos**. Quando **nascem, os bebês** querem que suas vontades sejam atendidas imediatamente, e os pais fazem de tudo para atendê-los. À medida que cresce, a criança aprende a esperar por meio da socialização, **além de ter acesso a substitutos para os objetos primários de satisfação**, como a chupeta, por exemplo, que substitui o seio materno [...]. **Uma criança pode se acalmar e esperar quando falamos, cantamos ou contamos uma história**. [grifos meus]

(Disponível em: <goo.gl/k9ZX9b>. Acesso em: 1º jul. 2013).

Como se pode ver, a imposição de limites é destacada como um importante instrumento de socialização das crianças, que precisam aprender a lidar com o adiamento da realização de seus desejos, para que possam, assim, ser preparadas para viver situações semelhantes as que enfrentarão no futuro. Na mesma direção, seguem as demais recomendações feitas no artigo, muitas das quais ensinam às mães a contornar “pacificamente” adversidades surgidas nas primeiras tentativas de circunscrever limites para a atuação de bebês e de crianças bem pequenas. Isso está destacado no excerto com a afirmação: **Uma criança pode se acalmar e esperar quando falamos, cantamos ou contamos uma história**.

Além de prescrever e de consolidar essas prescrições pela exemplificação de procedimentos a serem seguidos pelos pais e mães, o artigo traz orientações que precisam ser seguidas à risca para que se tornem, efetivamente, um hábito familiar e para que não haja “espaço para resistências” por parte da criança, conforme é possível observar na transcrição a seguir:

É só dizer: "Empreste os seus brinquedos, porque assim seus amiguinhos também vão emprestar os deles para você". Depois **de imposto**, é imprescindível que o limite seja sempre respeitado. Cada vez que surgir uma situação que exija **a regra imposta, é importante ressaltá-la. Desse jeito não sobra espaço para a resistência ou a negociação e ela se tornará um hábito. Principalmente se a regra é uma rotina familiar, como a hora de ir para a cama.** [grifos meus]

(Disponível em: <goo.gl/SRpCB7>. Acesso em: 1º jul. 2013.).

Portanto, não pode ocorrer a flexibilização das regras familiares, especialmente quando dizem respeito ao horário de ir para a cama! É interessante apontar, ainda, como as prescrições contidas no artigo são configuradas como soluções praticamente infalíveis no que tange à **imposição de limites**. O texto adverte, por exemplo, sobre a dificuldade de se fazer um filho se comportar bem e também para situações extremas em que a criança insiste em desobedecer, o que mereceria ser analisado com vistas a identificar as causas do "desvio de rumo". Veiga (2009) enfatiza que as relações entre adultos e crianças têm sido estabelecidas em termos de interdependência e que, evidentemente, nesses casos, a balança de exercício de poder se volta (quase sempre) a favor do adulto, conforme é possível observar nos excertos aqui transcritos. No entanto, o artigo exemplifica "lições" sobre **como** proceder frente às desobediências dos filhos, relacionando práticas, tais como a do castigo, para corrigir atitudes consideradas indesejadas por pais e mães. Reproduzo, a seguir, algumas das recomendações feitas nessa direção, as quais precisariam ser seguidas corretamente pelos adultos para se tornarem efetivas. Diz o artigo:

Os castigos **devem** ser usados para corrigir uma atitude. **Estes** [os castigos] **podem ser a privação de algo que tenha relação com o que a criança está fazendo**. Por exemplo: "Se você tirar o tênis para brincar no parque nós vamos voltar para casa". É importante que isso seja dito logo depois que a criança **apresente o mau comportamento para que ela possa estabelecer rapidamente uma associação**. [grifos meus]

(Disponível em: <goo.gl/3EHSpr>. Acesso em: 1º jul. 2013.).

Um aspecto enaltecido nesse artigo é o respeito aos adultos, visto como um passo importantíssimo para a composição do processo de **imposição de limites**, tarefa à qual se devem dedicar, igualmente, pais e mães, desde o nascimento do bebê. No entanto, em um trecho do artigo, mais uma vez as mães são especialmente responsabilizadas pela boa ou má educação dos filhos.

Vejamos o que está afirmado:

Não podemos esperar **que uma criança seja atenta e educada** com a **mãe se ela fala palavras feias, grita**, diz mentiras ou bate no filho. Lembrem-se que os **filhos aprendem com o que veem** [...]. Trata-se de uma aprendizagem que **começa no nascimento e se desenvolve por toda a infância**. [grifos meus]

(Disponível em: <goo.gl/dPBCrs>. Acesso em: 1º jul. 2013.).

Como está afirmado no artigo, o comportamento da mãe é um exemplo para as atitudes dos filhos. Finalmente, cabe apontar que no referido trabalho são esboçadas regras que determinam como devem se processar as relações hierárquicas em uma família, estando essas inspiradas em estereótipos das famílias patriarcais, compostas por crianças, pai e mãe. Além disso,

propõe um contínuo adiamento dos desejos da criança, a imposição de uma rotina familiar e a utilização de castigos como estratégias básicas para que se desenrole, adequadamente, o processo de autorregulação das condutas infantis.

Considerações que igualmente focalizam aspectos relacionados à aquisição de condutas adequadas pelas crianças estão contidas no artigo “A construção de bons e maus hábitos” divulgado no mesmo *site*. Escrito por uma psicopedagoga, especialista em educação, cujo nome é Alejandra Libenson, o artigo apresenta a fotografia de um menino de aproximadamente cinco anos, fazendo “cara feia”. No entanto, diferentemente do artigo anterior que focalizava, centralmente, a importância dos castigos e da imposição de limites, nesse artigo é dado destaque para a necessidade de implantação de hábitos, preservando-se a autonomia, definida como indispensável para o desenvolvimento social das crianças e das suas famílias. O artigo focaliza, também, hábitos que devem ser evitados a qualquer custo tanto no ambiente familiar, quanto em sociedade, tal como crescer sem “uma certa ordem cotidiana”.

Como se pode ver, no excerto apresentado a seguir, o artigo destaca tanto a necessidade de proteção, quanto a autonomia que os pais precisam garantir às crianças.

Um exemplo: **permitir que as crianças cresçam sem uma certa ordem cotidiana, sem limites nem referências que as ajudem a lidar com a liberdade, é uma forma de desamparo, privando-as de um espaço seguro que as contenha e resguarde.** As crianças precisam explorar a própria autonomia sabendo que há um adulto para protegê-las e impedir que **caiam do "precipício"**. [...] Elas precisam dos adultos para poder ser crianças e aprender, dia após dia, as regras e condutas básicas da sociedade. [grifos meus]

(Disponível em: <goo.gl/W9AVFT>. Acesso em: 1º jul. 2013.).

Outro aspecto a destacar é o reaparecimento da palavra limite (também invocada no texto anteriormente comentado), associada neste artigo à necessidade das crianças terem seus pais e mães como referências. Diz o artigo:

Elas [as crianças] precisam dos adultos para poder ser crianças e aprender, dia após dia, as regras e condutas básicas da sociedade. E o artigo também exemplifica, elenca e detalha, os bons hábitos a serem praticados pelas crianças e suas famílias: dizer bom dia; dizer boa noite; pedir licença; escutar os outros; **aceitar um não como resposta**; aprender que adiar alguma coisa não significa renunciar a ela para sempre; ter horários para se alimentar; **ter horários para dormir; ter horários para brincar; compartilhar espaços com a família; integrar os avós à vida familiar, mesmo ocasionalmente**; não gritar, não faltar ao respeito. (DISCOVERY KIDS BRASIL, 2013).

Aliás, cabe enfatizar que muitos desses hábitos também são enunciados e valorizados em outros artigos postados na *My Kids*, estando entre esses: saber adiar os seus desejos; ter horários para se alimentar; brincar; conviver com a família, entre outros. E esses hábitos, é importante ressaltar, tal como diz o artigo, devem ser apropriados tanto pela criança, quanto pela família toda, incluindo até mesmo os avós. Ao término desse sintético artigo, é feita a seguinte problematização: **Que tal refletir sobre os maus hábitos que sua família deseja mudar?** E este é um convite explícito que convoca os leitores do *site* a mudarem formas de agir relativamente à família, cabendo referir

que, ao longo do texto, outros convites não tão explícitos são formulados. Como Hall (1997a) ressaltou, a cultura regula nossas condutas, ações sociais, práticas e, assim, a maneira como devemos agir no âmbito das instituições e na sociedade mais ampla.

Ainda de acordo com Hall (1997a), regular culturalmente nossas condutas incluiria, entre outras coisas, a partir de sistemas classificatórios, indicar quem ou o que pertence a cada cultura; incluiria também estabelecer diferenças entre o sagrado e o profano, entre o que é aceitável e o inaceitável em relação a nossos comportamentos, nossas roupas ou, ainda, ao que falamos, aos nossos hábitos, costumes e práticas considerados normais e anormais, etc. Também é possível dizer que classificar ações e comparar condutas e práticas humanas segundo nossos sistemas de classificação é mais uma forma de regulação cultural, como igualmente afirmou o autor (Ibidem).

Como se pode ver neste artigo, a preocupação com a adequação dos sujeitos a “convenções sociais” está muito presente, bem como é recorrente e está expressa em outro artigo que têm como título: “As crianças que sabem dizer “obrigado” podem ter um desenvolvimento pessoal superior. Já no primeiro parágrafo desse texto, é anunciado o caminho para a afirmação lançada no título. Diz o texto: **A seguir, veja como ensinar o seu filho a demonstrar gratidão.** A partir daí, o artigo passa a apresentar hábitos (sociais) que devem ser ensinados às crianças. Os hábitos sociais indicados envolvem a utilização de expressões, tais como: “desculpe”, “por favor” e “obrigado”, cuja utilização seria capaz de auxiliar na promoção dos necessários descentramentos que as crianças necessitam fazer para aprender que o mundo não gira em torno delas. O artigo, no entanto, não se restringe a apontar a importância de hábitos sociais como a cortesia, pois o exercício de convenções sociais é configurado

como benéfico (e acima de tudo vantajoso) para o desenvolvimento físico e intelectual das crianças e à concretização da felicidade. Entendimentos como este estão expressos e sintetizados no trecho que a seguir reproduzo.

Mas além da cortesia, diversos estudos **indicam que aprender a dizer "obrigado"** poderia ajudar a reduzir as possibilidades de a criança sofrer de depressão ou se envolver com drogas e álcool. Além disso, **pode melhorar seu rendimento escolar**. Segundo algumas pesquisas, as crianças que costumam agradecer são mais otimistas, têm mais amigos e, inclusive, são mais felizes que aquelas que não têm esse costume. [grifos meus].

(Disponível em: <goo.gl/RNoojZ>. Acesso em: 1º jul. 2013.).

O sentimento de recompensa e felicidade proporcionado pela aquisição desses bons hábitos “ensinados” está nitidamente expresso quando se afirma: **são mais otimistas, têm mais amigos e, inclusive, são mais felizes**. Ao retomar outros aspectos do artigo aqui discutido, é oportuno indicar que ele recorre a textos e a argumentos encontrados em publicações “científicas” especializadas para fundamentar as afirmações enunciadas aos pais e mães, apesar de a autoria dos pesquisadores não ser divulgada nestas postagens. Transcrevo, a seguir, mais um trecho do artigo:

Segundo um trabalho publicado no Journal of School Psychology, o hábito de agradecer fortalece as relações sociais e permite que as pessoas se sintam parte de uma comunidade acolhedora. **Existem várias razões para você incentivar seu filho a ser grato e estimular sua capacidade de sentir empatia**. [grifos meus]

(Disponível em: <goo.gl/PcQbr9>. Acesso em: 1º jul. 2013.).

Sobre a referência aos chamados “estudos especializados”, conforme citado na transcrição (em particular, o trabalho publicado no *Journal of School Psychology*), vale dizer que não há quaisquer menções ou especificações de datas ou referências bibliográficas formalmente indicadas que permitam alguma consulta ao material que fundamenta o artigo. Outro fato a mencionar diz respeito a ser a maioria das fontes mencionadas de procedência estadunidense, embora os artigos sejam distribuídos para a América Latina. No decorrer do artigo, está listado o que o artigo chama de “estratégias a serem implementadas pelas famílias”, as quais retomam a questão da importância do exemplo a ser dado pelos pais e pelas mães – estratégias já invocadas nesse e em outros artigos postados na My Kids –, conforme transcrevo abaixo.

Boa parte do que as crianças aprendem é por **imitação**, portanto, é fundamental que elas observem em casa como uma pessoa educada se comporta para poder repetir esse comportamento. Você obterá melhores resultados se **encontrar uma maneira de agradecer na frente de todos os membros da família**, por exemplo, **com uma carta, um abraço ou um presente, em qualquer circunstância que mereça isso**.

Mostre às crianças a importância de fazer esses **gestos para todas as pessoas da comunidade** e explique como **você se sente bem quando alguém agradece suas atitudes**. Assim, elas entenderão o que uma **simples palavra pode causar**. [grifos meus]

(Disponível em: <goo.gl/rfVDGR>. Acesso em: 1º jul. 2013.).

Na mesma direção, há (outras) estratégias enunciadas no decorrer desse artigo que ensinam os filhos oferecerem a familiares e amigos presentes criativos feitos com as “próprias mãos”, a realizarem pequenas tarefas domésticas (varrer o chão

ou arrumar a mesa), sem pagamentos ou quaisquer premiações (mas seguidas de muitos elogios), e a participarem em comunidades. Todas essas práticas objetivariam, entre outras coisas, a incorporação de determinados hábitos pelas crianças com vistas à obtenção dos benefícios propostos no início do artigo, entre os quais estão ser mais bem-sucedido e feliz na convivência social e na vida. É possível, ainda, salientar alguns elementos comuns entre os textos de autoajuda estudados por Marín-Díaz (2013) e alguns artigos disponíveis na *My Kids*, estando entre eles a promoção “das formas corretas” de orientar a própria conduta com vistas a atingir os objetivos propostos nesses materiais – ser bem educado, ser bom pai, ser boa mãe, ser bom filho – por meio da adoção de determinados comportamentos e do abandono de outros. Assim,

[...] seguindo essa lógica, a exercitação para aquisição de cada hábito é a forma de abandonar hábitos ruins e instalar, nos modos de agir, formas ‘adequadas’, comportamentos corretos. Digamos que se trata de um desaprender daquilo que não é necessário e que atrapalha, para aprender o que é necessário e leva ao sucesso (MARIN-DÍAZ, 2012, p. 54-55).

A ênfase na existência de um “eu” que deve estar permanentemente buscando o aprimoramento e incorporando as práticas necessárias para seu bem-estar, sucesso e felicidade aparece novamente no artigo intitulado “Dez dicas simples para que seu filho seja feliz”. O tema felicidade reaparece como uma busca necessária que deve ser praticada de acordo com as proposições enunciadas a partir de “pesquisas científicas”. Seguindo lógicas presentes nos artigos anteriores – de que as

famílias precisariam adaptar sua rotina à motivação propiciada pelos ensinamentos e conselhos apresentados –, essa postagem também incita os pais e as mães a reverem suas práticas para que consigam adotar as rotinas necessárias à felicidade de todos os familiares, conforme está explicitado na seguinte afirmação:

A **ciência** pode ajudar na criação dos filhos, principalmente em uma época em que há cada vez menos tempo para ficar com eles. As dicas abaixo são conclusões de pesquisas científicas realizadas por diversas instituições. **Veja quais condutas você já adota na rotina familiar e reforce as que achar necessárias para que todos fiquem mais felizes** [grifos meus]

(Disponível em: <goo.gl/wYrN3i>. Acesso em: 1º jul. 2013.).

Como se pode ver, pais e mães são convidados a refletir (e a fazer um balanço) sobre as práticas que já adotam, a partir das orientações contidas no artigo. Mesmo aqueles que constatem já praticar os ensinamentos recomendados pelo artigo são instados a se envolver mais intensamente com essas práticas e a se manter na escuta e vigilantes para que possam lapidar as experiências já exercitadas. O artigo enuncia as orientações sob a forma de itens que estariam embasados em pesquisas e/ou que seriam formulados por especialistas estadunidenses, o que lhes conferiria o estatuto de uma “verdade científica” e comprovada. Acompanha esse artigo a imagem de uma menina sorridente deitada sobre a grama, segurando uma flor branca; a criança parece demonstrar a felicidade e a paz que poderão ser obtidas a partir da incorporação das “dicas” propostas no texto.

Entre as ações formuladas com bases definidas como “científicas” para que pais e mães promovam efetivamente a felicidade na vida das crianças, estão: **brincar com os filhos**;

atribuir responsabilidades (os pais e mães precisam evitar que as crianças se sintam inúteis); ser positivo em suas afirmações; dar liberdade ao filhos; incentivar o estabelecimento de amizade; cuidar da própria saúde mental (relativo aos pais e mães); criar um laço sólido com os filhos; conhecer os filhos; não se alterar ou promover conflitos constantes (relativos à postura dos pais/mães perante os filhos). Além das várias orientações endereçadas aos pais e mães indicadas nesse artigo - que sintetizei neste parágrafo - consta, paradoxalmente, a seguinte recomendação: *não tente[ar] ser perfeito.*

Assim, por exemplo, são citados no artigo sobre a “busca da felicidade” os estudos desenvolvidos pela organização britânica *Economic and Social Research Council’s* (sem enunciar maiores detalhes ou referências), a partir dos quais teria sido apontado que brincar, fazer caretas e palhaçadas (para relaxar) com os filhos seria um dos importantes passos em busca da felicidade. Como está afirmado nesse texto: **“Divertir-se com elas [as crianças] é uma maneira de prepará-las para ter mais sucesso social no futuro”**. Registro que no decorrer do artigo estão apresentadas outras atitudes importantes a serem adotadas pelos pais, mães e pelas crianças rumo à felicidade, estando entre essas o incentivo a que as brincadeiras incluam crianças de mesma idade, o que seria “outro ingrediente” para o sucesso de suas relações futuras. Diz o artigo:

Embora possam **brincar sozinhos ou com adultos**, seus filhos precisam brincar com crianças de sua idade. Um estudo da Universidade da Flórida comprova que as **crianças capazes de estabelecer amizades e compartilhar** suas coisas com outras têm mais sucesso nas relações futuras. É importante sugerir atividades que incentivem o contato social. [grifos meus]

(Disponível em: <goo.gl/CFNzaS>. Acesso em: 1º jul. 2013.).

Outro aspecto apontado como decisivo para o encontro da felicidade diz respeito ao exercício da “maternidade amorosa”, ação colocada como um “divisor de águas” para a formação da personalidade futura dos filhos. Em contraposição a isso, o artigo salienta que pais e mães depressivos – e particularmente as mães – contribuiriam para a criação de um adulto “socialmente fracassado”:

6. Cuide de sua saúde mental

As crianças são muito sensíveis. Se você estiver deprimido, seus filhos certamente perceberão. As pesquisas de Heidemarie K. Laurent, da Universidade de Oregon, sugerem que **uma mãe deprimida presta menos atenção ao choro dos filhos** e que uma criação negativa contribui para o estresse na vida adulta.

7. Crie um laço sólido

Os jovens precisam sentir que podem contar com os pais antes de se aventurar pelo mundo. Estudos comprovam que uma **relação próxima entre a mãe e a criança previne determinados problemas de comportamento** e serve como referência para estabelecer relações amorosas saudáveis no futuro. [grifos meus]

(Disponível em: <goo.gl/TxuDZf>. Acesso em: 1º jul. 2013.).

Em relação aos fragmentos recortados do artigo “Dez dicas para ser feliz”, vale lembrar que Marín-Díaz (2013) salienta que a apresentação de dicas, conselhos e exercícios práticos numerados clara e explicitamente – tal como os elencados nesse artigo – são importantes estruturas narrativas utilizadas em textos de autoajuda destinados à educação. Como a autora (Ibidem) também aponta, essa é considerada como uma estratégia facilitadora para apreensão de preceitos que deverão ser

seguidos e repetidos por adultos, crianças e professores e outros grupos ou indivíduos.

Além disso, o artigo sublinha a importância de os pais e mães consultarem regularmente seus filhos sobre o que as crianças esperam deles, aspecto que, ao que parece, poderia possibilitar o estreitamento das relações familiares. Relativamente ao artigo “Dez dicas para seu filho ser feliz”, o conjunto de prescrições/orientações/conselhos a partir dele destacados se destinaria a promover vinculações mais efetivas (e afetivas) entre pais, mães e filhos, como foi apontado pelo articulista da *My Kids*; esse seria um caminho a percorrer para a concretização da “felicidade” das crianças e de suas famílias.

Considerações finais sobre as metas contidas nas pedagogias da *My kids*

Identifiquei nos artigos disponibilizados na *My Kids* uma espécie de *mix* de **ferramentas** direcionadas a ensinar os pais e mães usuários (leitores) desta seção do *site* a educarem suas crianças para que alcancem sucesso e felicidade. Neste *mix*, incluem-se também antigos propósitos constantes em inúmeras agendas de livros e programas televisivos de autoajuda, entre os quais figuram a ambição de ter uma biografia perfeitamente “planejada” e a busca de progresso intelectual, social e profissional. No entanto, entre as recomendações feitas nos artigos da *My Kids*, há textos que discutem a aplicação de castigos e privações àqueles que insistem em ser “malcriados”. Essas são algumas das nuances e argumentações que entendo estarem presentes em artigos postados na *My Kids*.

É interessante apontar como os artigos projetam sempre a “felicidade” das crianças para o futuro. Assim, pais e mães devem exercer uma constante vigilância sobre seus filhos e filhas, tanto

para que identifiquem essas potencialidades, que incluem a precocidade, por exemplo, quanto para que possam “podar” as arestas que venham a desviá-los do alcance de um futuro promissor. Veiga-Neto e Lopes (2011ab; 2013), salientam que, por meio de um manancial de livros de autoajuda, diferentes práticas culturais têm sido trazidas às nossas vidas sem cerimônia, como se fossem legítimas e, em si mesmas, não problemáticas e definitivas. Expressões, tais como “melhor”, “maior felicidade” e “futuro mais promissor” circulam livremente, sem qualquer preocupação com alguma análise mais acurada acerca da pertinência de seus usos, ressaltam os autores (Ibidem).

Observei, nos artigos postados na *My Kids*, um constante chamamento à responsabilidade que os pais e as mães têm no desenvolvimento das crianças, ao mesmo tempo em que os conselhos lá indicados são quase sempre respaldados pela expressão “cientificamente comprovados”. A esse respeito, Popkewitz (2010ab) salienta que a invenção da ciência inclui formas particulares de ordenar e planejar a família e a própria vida cotidiana. Para o autor, a ciência também dá atenção a “Teorias” sobre a configuração da família e o desenvolvimento da criança, sendo muitas as experiências e ações conduzidas sobre elas. Relativamente às representações textuais e imagéticas contidas nos artigos examinados, elas se *entrelaçam* a muitas outras veiculadas em outros espaços sob o domínio da marca Discovery Kids, o que me leva a argumentar, mais uma vez, que ensinam como administrar “exitosamente” o cotidiano das crianças e das famílias, com vistas ao alcance de um futuro bem-sucedido.

Como Kellner (2001) destacou, vimos sendo submetidos a um fluxo sem precedentes de imagens e sons, e novos modos de entretenimento, de informação e de espetáculo são

constantemente veiculados pela mídia e passam a urdir o tecido da vida cotidiana. Tal como também considerou esse autor (Ibidem), o rádio a televisão, o cinema e muitos outros produtos da indústria cultural fornecem modelos para nos constituirmos, tanto como homens e mulheres, quanto como bem-sucedidos ou fracassados e, ainda, como poderosos ou impotentes, só para enunciar alguns dos exemplos por ele citados. Jenkins (2009) emprega o termo “mídia” como sinônimo dos diversificados meios de comunicação presentes na contemporaneidade – entre esses, estaria a Internet.

A *web* vem se configurando como um artefato extremamente produtivo e que tem sido cada vez mais intensamente associado aos artefatos culturais anteriormente assinalados, integrando o que Jenkins (2009) configurou como uma convergência midiática que de alguma forma altera o modo como as pessoas se relacionam e se constituem em seu cotidiano. Lembrando o que foi salientado por Silva (2001), para outras situações, cabe registrar que essas interações midiáticas operam potentes interpelações, que se processam em uma infinidade de domínios da vida social, sendo que essas objetivam nos transformar em alguma coisa, em algum tipo determinado de pessoa: melhor pai ou mãe, bom filho ou filha, cidadão ou cidadã exemplar.

Como se pôde ver, os artigos comentados neste texto funcionam em uma direção bem aproximada a de um “serviço de aconselhamento”: eles contêm recomendações – escritas por ou com a participação especialistas que intencionam, todas elas, “ensinar” como se deve administrar “exitosamente” o cotidiano da vida familiar e, especialmente dos filhos. Nessa ação, a seção *My Kids*, não apenas divulga informações, mas mais do que isso delinea um perfil universal para a infância e as famílias que vivem no mundo contemporâneo, o qual, muitas vezes, se

entrelaça e se conecta ao que é veiculado por outras redes e instâncias midiáticas – como o *Twitter*, o *Facebook*, o *Instagram* e as séries televisas – voltadas ao segmento “kids”.

Enfim, tentei marcar, dentro dos limites deste texto, alguns dos modos através dos quais uma grande corporação midiática mobiliza crianças, mães e pais em torno de algumas propostas, práticas e compreensões, situadas em um amplo conjunto de questões que povoam o cotidiano infantil, vale ressaltar, tão marcado pela disseminação de diferentes dispositivos digitais e pelo permanente desejo de conexão à Internet.

REFERÊNCIAS

ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. 2.ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

BORTOLAZZO, Sandro Faccin, **Narrativas acadêmicas e midiáticas produzindo uma geração digital**. 2015. Tese (Doutorado), Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

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, 2002a.

_____. **Infância e maquinaria**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002b.

_____. Resgate da infância: uma questão para a propaganda? In: BUJES, Maria Isabel Edelweiss. Discursos, Infância e Escolarização: caminhos que se cruzam. In: SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. (Org.). **Cultura, Poder e Educação: um debate sobre Estudos Culturais em Educação**. Canoas: Ulbra, 2005. p.188.

_____. Outras infâncias? In: SOMMER, Luís Henrique; BUJES, Maria Isabel Edelweiss (Orgs.). **Educação e cultura**

contemporânea: articulações, provocações e transgressões em novas paisagens. Canoas: ULBRA, 2006. p.217-231.

_____. Sobre outdoors ambulantes, ou de como nos transformamos no que somos. In: COSTA, Vorraber Marisa (Org.). **A Educação e na Cultura da Mídia e do Consumo**. Rio de Janeiro: Lamparina. 2009.

_____. Infância e risco. In: **Educação & Realidade**. Porto Alegre, v.35, n.3, p.1-350, set./dez., 2010.

COSTA, Marisa Vorraber; SILVEIRA, Rosa Maria Hessel; SOMMER, Luís Henrique. Estudos Culturais, Educação e pedagogia. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas (SP), n.23, p.36-61, 2003. Disponível em: <goo.gl/XuP6c9>. Acesso em: 20 out. 2015.

FONTANA, Luciana Sauer. **As pedagogias online do Complexo Kids:** crianças, mães e pais em conexão. 2015. Tese (Doutorado), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

GERZSON, Vera Regina. **A mídia como dispositivo da governamentalidade neoliberal:** os discursos sobre educação nas revistas *Veja*, *Época* e *IstoÉ*. 2007. Tese (Doutorado), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

MARÍN-DÍAZ, Dora Lilia. **Autoajuda e educação:** uma genealogia das antropotécnicas contemporâneas. 2012. Tese (Doutorado), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

JENKINS, Henry. **Cultura da convergência**. São Paulo: Aleph, 2009.

HALL, Stuart. A Centralidade da Cultura: notas sobre as revoluções culturais de nosso tempo. **Educação & Realidade**, v.22, n.2, p.15-46, 1997a.

_____. **Representation, Cultural Representation and Signifying Practices**. 5.ed. London/Thousand Oaks/ New Delhi: Sage, 1997b.

KELLNER, Douglas. **A Cultura da Mídia**. São Paulo: Edusc, 2001.

MEDIN, Fernando. **Discovery Kids aposta em novos formatos** – Canal pretende consolidar liderança do canal na TV paga. PropMark (2012). Disponível em:<goo.gl/M3Qbsk>. Acesso em: 12 dez. 2012.

POPKEWITZ, Thomas S. História do currículo, regulação social e poder. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). **O Sujeito da Educação: estudos foucaultianos**. 4.ed. Petrópolis: Vozes, 2000a. p.173-210.

_____. Ciências da Educação, Escolarização e Abjeção: diferença e construção da desigualdade. **Educação & Realidade**, v.35, n.3, p.77-98, set./dez., 2010b.

SANTOS, Cláudia Amaral dos. **Toda boa mãe Deve...: governamento das maternidades para a constituição de infâncias saudáveis e normais**. Porto Alegre, 2009. 212 f. Tese (Doutorado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

SILVA, Tomaz T. 2000. **Teoria cultural e educação: um vocabulário crítico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

_____. Pedagogia e Auto-ajuda: o que a auto-estima tem a haver com o poder. In: SCHMIDT, Saraí (Org.). **Educação em Tempos de Globalização**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

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

STEINBERG, Shirley. **Kindercultura: a Construção da Infância pelas Grandes Corporações**. In: SILVA, Luiz H. (Org.).

Identidade Social e a Construção do Conhecimento. Porto Alegre: PMPA/SMED, 2002.

VARELA, Julia; ALVAREZ-URIA, Fernando. A Maquinaria escolar. **Teoria & Educação.** São Paulo, n.6, p.68-96, 1992.

VEIGA-NETO, Alfredo. Michel Foucault e Educação: há algo de novo sob o sol? In: VEIGA-NETO, Alfredo (Org.). **Crítica Pós-estruturalista e Educação.** Porto Alegre: Sulina, 1995.

VEIGA-NETO, Alfredo; LOPES, Maura Corcini. Límites en la educación infantil: ¿rigidez o flexibilización negociada? **Revista Educación y Pedagogía,** v.23, n.60, maio/ago., 2011a.

VEIGA-NETO, Alfredo; LOPES, Maura Corcini. **Limites na Educação Infantil:** rigidez ou flexibilização negociada? (2011b). Disponível em: <goo.gl/5UPPk7>. Acesso: 10 maio 2015.

VEIGA-NETO, Alfredo; LOPES, Maura Corcini. Educação Infantil: dois modelos em conflito. In: LOOCKMANN, Kamila (Org.). **Infância(s), educação e governmento.** Rio Grande: Universidade Federal do Rio Grande, 2013.

VEIGA, Cynthia Greive. **Historia da Educação.** São Paulo: Ática, 2007.

_____. Elaboração de hábitos civilizados na constituição das relações entre professores e alunos. **Revista Brasileira de História da Educação,** n.21, set./dez., 2009.

WORTMANN, Maria Lúcia. Análises Culturais: um modo de lidar com as histórias que interessam à educação. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Caminhos Investigativos II:** outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

_____. Reinventando a educação a partir dos estudos culturais: notas sobre a articulação desses campos no ambiente universitário gaúcho. In: SARAIVA, Karla; MARCELLO, Fabiana de Amorim (Orgs.). **Estudos Culturais e Educação:** desafios atuais. Canoas: Ulbra, 2012.

WORTMANN, Maria Lúcia; RIPOLL, Daniela. **Aprendendo a Amar a Ciência na Animação “Sid, O Cientista”**. Disponível em: <goo.gl/PBhBzk>. Acesso em: 15 dez. 2012.

WORTMANN Maria Lúcia; COSTA, Marisa Vorraber; RIPOLL, Daniela; BONIN, Iara Tatiana. Dossiê – Estudos Culturais em Educação. **Educação**. Porto Alegre, v.38, n.1, p.11-13, 2015.

WORTMANN, Maria Lúcia; COSTA, Marisa Vorraber; SILVEIRA, Rosa Hessel. Sobre a emergência e a expansão dos Estudos Culturais em Educação no Brasil. **Educação**, Porto Alegre, v.38, n.1, p.32-48, 2015.

SITES CONSULTADOS

DISCOVERY BRASIL. Disponível em: <goo.gl/utaMoN>. Acesso em: 7 jul. 2014.

DISCOVERY COMMUNICATIONS Inc. Disponível em: <http://corporate.discovery.com/brands/international/>. Acesso em: 2 jul. 2013.

DISCOVERY KIDS AMÉRICA LATINA. Disponível em: <http://www.dkids.com.au/findus>. Acesso em: 20 maio 2015.

DISCOVERY KIDS. **Artigos**. Disponível em: <http://discoverykidsbrasil.uol/pais/artigos> Acesso em: 12 maio 2015.

DISCOVERY KIDS. **A construção de bons e maus hábitos**. Disponível em: <goo.gl/1NHdiy>. Acesso em: 10 maio 2013.

DISCOVERY KIDS. **Área My Kids/Área Pais**. Disponível em: <http://discoverykidsbrasil.uol.com.br/pais/>. Acesso em: 1 jul. 2013.

DISCOVERY KIDS. **As crianças que sabem dizer "obrigado" podem ter um desenvolvimento pessoal superior**. Disponível em: <goo.gl/UYhAEX>. Acesso em: 1 jul. 2013.

DISCOVERY KIDS. **Castigo**: um método polêmico. Disponível em: <<http://discoverykidsbrasil.uol.com.br/pais/artigos/castigo-um-metodo-polêmico/>> Acesso em: 1 jul. 2013.

DISCOVERY KIDS. **Como se desenvolve a linguagem**. Disponível em: <goo.gl/J56tMQ>. Acesso em: 8 jun. 2013.

DISCOVERY KIDS. **Construção de bons e maus hábitos**. Disponível em: <goo.gl/gmTrbR>. Acesso em: 10 maio 2014.

DISCOVERY KIDS. **Dez dicas para ser feliz**. Disponível em: <goo.gl/SQqVC4>. Acesso em: 1 jul. 2013.

DISCOVERY KIDS. Disponível em: <goo.gl/KzNyhD>. Acesso em: 20 out. 2015.

DISCOVERY KIDS. **Sugestões na hora de impor limites**. Disponível em: <goo.gl/PUE6vV>. Acesso em: 1 jul. 2013.

ISTO É DINHEIRO. **A Descoberta da Discovery** – Conheça John Hendricks, o professor de história que hipotecou sua casa, investiu num novo negócio e criou o maior canal de TV do mundo. Disponível em: <goo.gl/Cic7Pv>. Acesso em: 7 jul. 2013.

SOBRE MENINOS E MENINAS: KEN E AS PEDAGOGIAS CULTURAIS DE MASCULINIDADE

Michely Calciolari de Souza
Samilo Takara
Teresa Kazuko Teruya

Introdução

As alterações sociais, culturais, políticas e econômicas que envolvem os conceitos de tempo e espaço também modificaram as formas como compreendemos a constituição das identidades. Ressaltamos, entretanto, que o conceito de identidade, trabalhado no texto é, como nos avisa Hall (2000, p.104), um conceito que é usado “sob rasura”, porque segue a lógica de não ser pensado como em outros tempos, mas que é útil por levantar problematizações que sem essa conceituação não são possíveis de serem questionadas.

Embasados pelos Estudos Culturais em Educação, pautamo-nos nas problemáticas acerca das possibilidades de construir sentidos e significados sobre representações midiáticas, aspectos culturais e relações de gênero e sexualidade. Esse movimento dialoga com nossas pesquisas que estão em desenvolvimento no processo de mestrado e doutorado por se relacionarem com a problematização das representações culturais acerca das identidades femininas e homossexuais em produções midiáticas tais como filmes, músicas, textos jornalísticos e materiais de entretenimento.

A constituição das identidades culturais na pós-modernidade, tal como ressaltado por Hall (2004), são fragmentárias, fluidas e instáveis. Episódicas, possíveis e

arriscadas – porque é possível confrontá-las, questioná-las e negociar com essas posições-de-sujeito – as identidades no contemporâneo são produzidas nos espaços de significação que surgem no processo de negociação dos discursos midiáticos. Conduzido pela percepção discursiva, Hall (2000) nos sugere que os processos de identificações estão marcados por “uma sobredeterminação ou uma falta, mas nunca um ajuste completo, uma totalidade [...]” (p.106). Esse movimento exige também, no ato de interpretação das práticas que constituem as articulações identitárias, a análise do que não compõe a identidade ou, nas palavras do autor, “o exterior que a constitui”.

As masculinidades, bem como outras identidades de gênero, estão atreladas a sentidos que são consumíveis, transgressores e perpassam as relações dos sujeitos com os artefatos culturais e as possibilidades de ser, pensar e agir que derivam dessa relação. Desse modo, a constituição das identidades masculinas são perpassadas pelos discursos, práticas e representações que foram significadas como masculinas e, também, por todas os elementos que foram entendidos e definidos como não masculinos, erigindo, assim, o oposto das masculinidades. Em uma lógica binária que sustenta as relações de opressão e complementaridade, masculinidades e feminilidades se localizam na ordem da complementaridade/oposição e culturalmente se contrapõem e estruturam que não pertencer a uma identificação é, logicamente, ser percebido/a como outro/a.

Por cruzamento, em uma de nossas discussões acerca dos conceitos de gênero, compreendemos que se faz necessário olhar para elementos que sugerem práticas das masculinidades para construir modos de ser e agir e problematizar a interferência das representações de gênero na constituição do binômio masculino-feminino produzido pelo personagem feminino de

expressão mundial – a boneca Barbie. A constituição de uma representação de masculinidade que faz referência ao par da boneca, que indica uma cultura heteronormativa, branca, monogâmica e de traços culturais eurocêntricos, é o personagem Ken.

Loiro, com a pele bronzeada, olhos claros, de corpo delineado, com músculos que refletem uma característica atlética, Ken representa o par ideal de Barbie. Entretanto, a masculinidade desse personagem não segue um padrão hegemônico dos modos de ser masculino. Seria este personagem uma oportunidade de romper com os estereótipos de gênero ensinados a meninas e a meninos sobre o que é ser homem? Para elucidar tal questão, valemo-nos das relações entre estudos de gênero, teorizações foucaultianas e problematizações feministas para pensarmos outros modos de ler e interpretar os estereótipos de gênero ofertados para meninas e meninos. Sob os efeitos dos Estudos Culturais, seguimos o que Hall (2000) explica que as perspectivas oferecem como possibilidade:

Essa concepção aceita que as identidades não são nunca unificadas; que elas são, na modernidade tardia, cada vez mais fragmentadas e fraturadas; que elas não são, nunca, singulares, mas multiplamente construídas ao longo de discursos, práticas e posições que podem se cruzar ou ser antagônicos. As identidades estão sujeitas a uma historicização radical, estando constantemente em processo de mudança e transformação. (p.108).

Compreendemos como aspectos relevantes para esta perspectiva de análise, problematizar a constituição do período

contemporâneo e como, neste momento histórico, cultural, social, político e econômico, inscrevem-se as representações de masculinidade e os estereótipos constituintes e constituídos na relação entre mídias, educação e gênero. Nessas reflexões, entendemos a mídia como um artefato cultural. Desse modo, Furlani (2009) explica que estes objetos são produzidos e produtores de relações sociais e representações de gênero. Ao

reforçar representações hegemônicas, ao sugerir certos tipos de conduta e comportamento (excluindo outros), parecem estar contribuindo, ora para a manutenção, ora para a mudança da sociedade; ora para a regulação, ora para a subversão das regras sociais. (p.132).

Ao vincularmos este conceito de artefato às práticas educacionais, percebemos coerência na conceituação fornecida por Furlani (2009) com a explicação de Michel Foucault (2009) sobre a ideia de educação. O intelectual francês explica que a educação “[...] é uma maneira política de manter ou modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que trazem consigo [...]” (p.44). Desse modo, compreendemos que a constituição de saberes e poderes acerca das questões de gênero e sexualidade estão nas relações que constituímos e das quais produzimos como sujeitos do discurso.

Percorrendo a noção de razão e loucura, Foucault (2009) nos oferece elementos para pensarmos no processo de exclusão que está na dinâmica do discurso. As representações de gênero estão dispostas em diversos espaços sociais e atribuem significações aos modos de ser, pensar e agir que oferecem sentidos às feminilidades e às masculinidades culturalmente atribuídos no Ocidente no contemporâneo, denotando também processos de exclusão. Desse modo, podemos entender que o

conceito de gênero é atribuído aos movimentos dos estudos feministas e das práticas de pesquisas em culturas e identidades para problematizar as significações que são atribuídas aos modos de ser, pensar e agir. Neste momento, é relevante retornarmos ao entendimento de que “[...] as identidades são construídas por meio da diferença e não fora dela” (HALL, 2000, p.110).

Neste trajeto, ao problematizarmos a concepção de identidade, nos aproximamos da noção de “posição de sujeito”. Como localização, as percepções do nosso estudo e de outras pesquisas que se inserem nessa perspectiva problematizam um “ponto de sutura” entre discursos e práticas que, ao nos “interpelar”, também evocam

nossos lugares como sujeitos sociais de discursos particulares, e, por outro lado, os processos que produzem subjetividades, que nos constroem como sujeitos aos quais se pode ‘falar’. (HALL, 2000, p.112, grifo do autor).

Recorremos ao autor neste momento para explicar que a identidade não está como conceito, em um sentido estrito, limitando a percepção de masculinidades e feminilidades, mas nos permitindo a problematização de limítrofes para as masculinidades e feminilidades que são significadas culturalmente como centrais e periféricas.

O movimento de Hall (2000; 2004) nos incita a problematizarmos as alterações que posicionam a lógica da identidade no fluxo de significados que são constituídos e produtores de práticas, discursos e processos de identificação. Os artefatos midiáticos, as experiências sociais, as estratégias políticas, as dinâmicas econômicas implicam e são movidas também nas relações com os elementos que constituem as

lógicas de identificação e diferenciação. Como Foucault (2009) nos explica, o outro – louco, anormal, doente, patológico – é a medida que sustenta a organização da normalidade. As culturas, como dinâmicas de sentidos, estruturam processos de aproximação e distanciamento dos modelos que estão projetados na constituição de identidade e diferença. Desse modo, ao olharmos para os artefatos culturais, nosso estudo propõe-se levantar elementos, discussões e indícios que sugerem como masculinidades que escapam de lógicas fixas ou mesmo que usam do paradoxo como elemento constitutivo, incomodam, deslocam e instigam outras lógicas de identificação.

Dessa forma, entendemos que:

[...] a questão e a teorização da identidade é um tema de considerável importância política, que só poderá avançar quando tanto a necessidade quanto a “impossibilidade” da identidade, bem como a suturação do psíquico e do discursivo em sua contribuição, forem plena e inequivocadamente reconhecidos (HALL, 2000, p.130-131, grifo do autor).

Mantendo o diálogo profícuo entre os estudos de inspiração foucaultiana e as teorizações feministas, tal como Hall (2000; 2004) explicita como rupturas produtivas que desenvolveram e são produtivas em relação com os Estudos Culturais, a Educação se torna um campo fecundo e instigante para as disputas de sentidos e significados que as contribuições citadas oferecem. Ao fazermos referência aos incômodos causados pelo reposicionamento da noção de poder – que Foucault (2009) registra como processo que movimenta o discurso em uma lógica ora coercitiva, ora produtiva e que estrutura formas de se perceber e se nomear – e as contribuições

dos estudos de Mulheres que foram profícuos na desestabilização da naturalização que era atribuída às feminilidades e masculinidades estruturadas.

Uma das precursoras dos estudos acerca do conceito de gênero, Joan Scott (1995), explica que tal perspectiva tem o intuito de “[...] enfatizar o caráter fundamentalmente social das distinções baseadas no sexo” (p.72). Essa definição parte dos estudos de feministas norte-americanas que pretendem rejeitar uma caracterização que abra espaço para um determinismo biológico. Desse modo, a autora reitera que esta é

[...] uma categoria social imposta sobre um corpo sexuado. Com a proliferação dos estudos sobre sexo e sexualidade, ‘gênero’ tornou-se uma palavra particularmente útil, pois oferece um meio de distinguir a prática sexual dos papéis sexuais atribuídos às mulheres e aos homens (SCOTT, 1995, p.75, grifo do autor).

Com base nessas perspectivas, podemos entender que o conceito contribui para a introdução do sexo nas perspectivas de análise, mas não por base biológica, e sim pela constituição das relações sociais e culturais que são atribuídas na disputa pelas relações de poder e nas práticas de resistência que determinam potencialidades para a constituição de olhares sobre os modos de ser mulher e de ser homem nas sociedades. Ao explicitarmos que “[...] o masculino e o feminino não são características inerentes, mas constructos subjetivos (ou ficcionais), a constituição dessas representações pode ser questionada, repensada e redimensionada em diferentes contextos” (SCOTT, 1995, p.82). E, assim, percebemos que esse conceito “[...] é uma marca de diferenciação social que incide em quaisquer relações – afetivas,

de trabalho, na rua, no lazer – de forma que não pode ser ignorada” (BELELI, 2010, p.46).

Visualizar essa delimitação, por meio da perspectiva que abordamos neste trabalho, é um modo de indicar aos/as leitores/as sentidos de apreciação das marcações culturais que são oferecidas às meninas e aos meninos. A mídia compactua para esse movimento e, por vezes, “[...] reforça concepções percebidas como tradicionais, mas essas convenções não são estáticas e fixas: é possível modificá-las de forma a produzir deslocamentos” (BELELI, 2010, p.65). As práticas de desconstrução da ideia de essência permitem a leitura de diferentes representações dos modos de ser feminino e masculino que estão atrelados aos padrões culturais, sociais, políticos e econômicos.

Inscritas nessas formas de analisar as noções de contemporâneo e culturas, entendemos que o conceito de masculinidade é uma construção social, assim como a feminilidade. Embasados por Louro (1996), entendemos que a pluralidade nos permite “[...] admitir não apenas que sociedades diferentes teriam diferentes concepções de homem e de mulher, como também que no interior tais concepções seriam diversificadas [...]” (p.10). Dessa maneira, a indicação que a autora nos oferece é a de que não há uma essência “[...] natural, universal ou imutável [...]”, mas as identidades de gênero são constituídas de formas históricas, sociais, culturais, econômicas, políticas, éticas e estéticas acerca dos modos de ser, pensar e agir.

Essas performances movimentam os sentidos e as produções acerca de artefatos que marcam os modos de nos relacionarmos com as masculinidades. Um exemplo dessa produção de sentidos é o termo *barbie* usado no gueto gay/homossexual para designar um padrão corporal que está

atrelado ao *bodybuilding*, expresso por músculos definidos e um padrão corporal que denota atletismo e força.

A imagem poética dos fortões, ou melhor das *Barbies*, se caracteriza nos rapazes que vivem nos clubes de fisiculturismo, de ginásticas e academias de musculação, especialmente, para trabalhar o corpo, solidificando-o com exercícios musculares, de respiração (aeróbicos e anaeróbicos), de pesos e medidas em séries de repetições. Uma enorme quantidade de tratamentos físicos compreende ações de perseverança, dedicação e autoestima nos treinos, que reafirma um grau de excelência excessivo para o condicionamento físico. O resultado disso tudo são marcas torneadas bem detalhadas que se espalham pelo corpo pontuando a rigidez plástica – moldando assim um varão (GARCIA, 2000, p.49).

Essa marcação é pertinente para pensarmos na estética oferecida e produzida pelos brinquedos e pelas regras binárias de gênero. O boneco/personagem Ken apresenta essas marcações em produtos, desenhos e na metáfora corporal de plástico que o situa como parceiro da boneca Barbie. Entretanto, o nome utilizado para o grupo é o do famoso personagem e não de Ken. A que sentidos este marcador cultural nos oferece para pensarmos a disposição deste personagem ou mesmo de sua masculinidade oferecida para refletirmos sobre as pedagogias culturais que são forjadas na relação com o boneco? Ou, mais especificamente, de que modo o personagem Ken sugere modos de ser, pensar e agir que registram elementos da masculinidade,

assim como sua consorte é apresentada como ideal de feminilidade a meninas e mulheres?

Estimulados pelo sentido trabalhado por Hall (2000), operamos com a noção de masculinidade sob rasura, no intuito de perceber que essas localizações da masculinidade estão engendradas por uma lógica discursiva, social e cultural que foram estimuladas e incitaram as formas de ser, pensar e agir que não posicionam o personagem Ken no pensamento masculino central. Desse modo, retomamos que a diferença é fator profícuo na constituição das identidades masculinas. Em outras palavras, o local de “homem” e de “bicha”, tal como sugere Green (2000, p. 27), não está fixado e a marcação de gênero que separa em polos a masculinidade e a feminilidade no padrão heterossexual também sugere que aquele que não cumpra com o ideal de masculino como forte, viril, desejante e racional, não seja denominado, nesse sistema binário, como homem. É pertinente ressaltar que o personagem Ken, mesmo sendo o parceiro do ideal de mulher proposto pela Barbie não é aclamado como o macho produzido em sentidos e significados como um sujeito viril, bruto e desejante. Galante, carinhoso e cuidadoso, o personagem rompe com elementos da performance dita masculina.

As mudanças culturais nos anos 1960 apenas forneceram um contexto social para que múltiplas representações pudessem coexistir e mesmo desenvolver um novo espaço ou valor na subcultura (GREEN, 2000, p.31). Desse modo,

[...] há sinais evidentes de que uma subcultura de homens efeminados e não-efeminados que desejavam e mantinham relações sexuais com outros homens existia **antes** da introdução das ideias médicas da Europa Ocidental sobre a homossexualidade no fim do século XIX. Os membros da elite brasileira recebiam as mais

recentes ideias estrangeiras sobre sexualidade e sobre classificações sociosexuais relativamente rápido e as transmitiam ao público por intermédio da imprensa e das relações intrincadas entre médicos, advogados, jornalistas e outros setores da elite. No entanto, as subculturas e identidades eróticas homossexuais precederam essas construções importadas (GREEN, 2000, p.31).

Os sistemas sexuais e de gêneros nas pequenas cidades e áreas rurais operam num contexto de diferentes estruturas sociais, culturais e econômicas. No decorrer do século XX, literalmente centenas de milhares de homens jovens que se conscientizaram de seus desejos e fantasias sexuais por outros homens deixaram suas famílias e amigos nas cidades do interior e migraram para a capital de seu estado, ou mudaram para o Rio de Janeiro ou São Paulo (GREEN, 2000, p.35).

As roupas, os costumes e os códigos desses homens [efeminados] indicam que haviam construído uma identidade social comum ligada ao seu comportamento sexual. Alvo de desprezo pelos profissionais de saúde e pela sociedade de forma geral, ainda assim demonstravam uma resistência surpreendente ao manter múltiplas formas de se socializarem [nas praças públicas, nos passeios, na troca de olhares, nos banheiros públicos entre os mictórios], enquanto desafiavam o comportamento normativo da sociedade brasileira (GREEN, 2000, p.106).

Os filmes importados de Hollywood e as revistas femininas glamourizavam a mulher moderna, independente e, além disso, promoviam valores culturais que acabavam incentivando a mulher a assumir um perfil mais público. A nova mulher tinha também uma nova aparência. Contudo,

as mudanças na moda resultaram num mal-estar generalizado a respeito da aparente 'masculinização' das mulheres e 'feminilização' dos homens. O novo estilo de cabelos à *la garçonne* para as mulheres provocou, em charges e artigos de revistas, o comentário de que não se podia mais distinguir o sexo de uma pessoa por meio dos parâmetros tradicionais. Durante a *belle époque*, a existência dos dândis pode ter indicado uma desmasculinização de certos homens. Agora, as diferenças entre os sexos pareciam estar duplamente enevoadas (GREEN, 2000, p.126-127, grifos do autor).

Whitaker (1988, p.49) explicita que os modos de ser menino são constituídos de forma diferente das práticas que constituem as feminilidades. Os meninos são abertos, soltos e produzidos em uma corporalidade que diferencia dos modos de ser mulher.

Hoje as meninas usam tênis e bermudas. Os cérebros femininos, no entanto, permanecem prisioneiros do autoritarismo que pesa sobre a necessidade de ser frívola, uma vez que a feminilidade está associada à frivolidade (WHITAKER, 1988, p.49).

Enquanto as meninas e mulheres devem se preocupar com cores, adereços, detalhes para a sua performance de gênero, nos limites de cores que podem ser usadas, as roupas masculinas são produzidas de forma mais confortável. Todo o armário feminino é produzido para mostrar o corpo e o conforto

tão oferecido ao masculino, no feminino dá lugar a corpos à mostra.

Olhar para essa performance de gênero na masculinidade também sugere que o Ken, com seus modelos e suas roupas que são estruturadas, delineadas e que valorizam o padrão corporal produzido em um ideal atlético e esportivo, denota detalhes, marcas e sentidos de corporalidade que não seguem pressupostos de masculinidade. Sendo assim, “vivemos numa cultura das aparências” e personagens, bonecos, como artefatos culturais, indicam modos de ser e agir por meio dessa cultura (TREVISAN, 2000, p.21).

O corpo consiste em uma construção tanto natural quanto advinda das relações sociais e culturais e que “encontra na mídia um espaço onde representações a seu respeito são amplamente construídas e reproduzidas” (SIQUEIRA; FARIA, 2007, p.172). Dicas, avisos, imagens, manuais, dentre outros, constituem meios para que os corpos sejam educados, tendo como parâmetro padrões, discursos e anseios decorrentes dos conceitos vinculados pelas mídias.

Nesse sentido, Nunes (2010) enfatiza a ideia de que a identidade dos sujeitos é construída por meio das relações sociais com outros sujeitos, com situações e com objetos do dia-a-dia:

Somos construídos pelos aspectos culturais de nossos grupos de convivência e acabamos por reproduzir suas maneiras de agir e de pensar. Vivemos influenciados por uma identidade cultural local, perpassando por questões de nível global (p.34).

Essas instâncias com as quais nos relacionamos podem se modificar ao longo da vida do sujeito, ou seja, a identidade não é estática, mas sim dinâmica. As representações que carregamos podem se transformar ou não em novas concepções. A identidade do sujeito também é construída com base na necessidade que esse tem de fazer parte de um determinado grupo. Assim, o indivíduo buscará as características necessárias para o pertencimento desse grupo específico.

Ao mesmo tempo, destacamos que, ao fazer contato com as necessidades culturais que sustentam seu pertencimento e participação no grupo, o sujeito exige que elementos ambivalentes sejam organizados nas práticas que suturam sua identidade. O outro se torna parâmetro das práticas que localizam a identidade e que colaboram na significação de estar em grupo, de pertencer e, ao mesmo tempo, de se destacar, estar fora de outros grupos. Assim, para conquistar o espaço no grupo que o sujeito entra também é necessário que outros grupos sejam entendidos como desinteressantes, perigosos ou mesmo limitantes para a identidade e a participação do indivíduo no grupo.

As representações do que é ser feminino e masculino se transformam ao longo do tempo e ganham novos significados. “Gênero é uma identidade fabricada, produzida ao longo da vida por diversas pedagogias culturais, pois se aprende a viver como homem e como mulher.” (NUNES, 2010, p.60). A representação de gênero que está vinculada às meninas é a de que elas são meigas, doces, sensíveis, recatadas, não correm, não pulam e são comportadas. Esses elementos foram localizados na cultura e instituíram a lógica que significa e que preserva as lógicas identitárias de gênero e sexualidade.

Tanto mulheres quanto homens que não se enquadram nos padrões colocados pela sociedade são considerados

estranhos e fora do padrão normativo, conseqüentemente, colocados à margem socialmente e discriminados. Ambos os sexos deveriam seguir normas e condutas pertencentes ao seu gênero, afastando-se assim do sexo oposto. A lógica da oposição, desse modo, também sustenta a necessidade de pertencimento. Estar entre os meninos, dessa forma, também é participar do inventário simbólico, social, cultural e discursivo que foi atribuído aos homens e às diferentes masculinidades que são entendidas por normais (LOURO, 1997).

Nesse sentido, as relações de gênero, a identidade que meninos e meninas assumem, as brincadeiras que desenvolvem dentro da escola – espaço de relações –, podem ser problematizadas e pensadas como consequência das vivências que essas garotas têm com as mídias. Esses espaços que também educam não devem ficar de fora das relações presentes na escola, pois fazem parte da identidade dos sujeitos e não podem ser desvinculados desses. Assim, os artefatos culturais que povoam estes espaços sociais, como a escola, também são relevantes na construção das percepções identitárias que localizam meninos e meninas nos processos de feminilização e masculinização.

Acontece que o que os alunos trazem de outros ambientes é sufocado pela escola, desconsiderado. “A escola dividiu os/as crianças e jovens [...], os meninos e as meninas. [...] a escola sempre esteve envolvida no processo de construção de identidades sociais” (SILVA; SOARES, 2007, p.92). Como educadores/as, ao desqualificarmos, desconhecemos ou mesmo ignorarmos as representações, os objetos, as práticas que foram indicadas nos processos de masculinização e feminilização, também estamos deslocando da escola a possibilidade de problematização das culturas, das práticas e dos discursos que constituem as feminilidades e masculinidades.

Desse modo, não estamos deixando de lado apenas os artefatos culturais que perpassam e produzem as vivências e experiências de alunos/as, mas também estamos desqualificando as necessidades culturais, políticas, econômicas e discursivas que os/as alunos/as têm em perceber as imposições dos padrões de masculinidades e feminilidades. Não problematizar como os sujeitos entendem, discutem, vivem e praticam diferentes formas de significação é deixar de utilizar as características do espaço de aprendizagem como desestabilizador de significações e instigador de processos de percepção, análise e interpretação das experiências que os/as alunos/as têm nas relações com a família e os/as amigos/as.

A mídia também participa desse processo de construção das identidades. Desse modo, a ideia de operar sob rasura nos indica produtividade na formação de alunos/as para o questionamento, a dúvida e a inquietação diante de objetos, práticas e discursos que são ofertados como naturais, comuns e indicados. Essas problematizações ampliam os vocabulários, as percepções e as possibilidades de interação e diálogo entre os/as alunos/as sobre as relações culturais e sociais. A identidade, nesse aspecto, oportuniza-nos desfazer de uma caracterização fixa e essencial para assumir a análise, a interpretação e as identidades como posicionamentos que não precisam ser tomados por verdades absolutas, rígidas e sem negociação. Todo o processo de formação se torna complexo, profícuo e produtor de experiências, práticas e outros discursos que podem incitar também formas de problematização dos limites e das possibilidades de vivenciar e experimentar os elementos da cultura que estão em oposição por uma prática cultural, mas que, não exatamente, precisam ser entendidos como apenas de uma noção de masculino ou feminino, mas que incitam o sujeito a pensar em seus modos de ser, estar e agir no mundo.

Não problematizar personagens, brinquedos e outros artefatos culturais é também deixar o sujeito em relação com a exposição de uma prática de consumo de significações e produtos sem saber sobre como esses elementos também incitam práticas e discursos sobre as formas de ser e agir no mundo. A divulgação midiática acaba por supervalorizar determinados estereótipos que marcam um ideal de beleza apresentado como pertencente à maioria das pessoas, mas que, na verdade, consiste na realidade de uma pequena parte dos indivíduos. Assim, a mídia propaga padrões de beleza, conduta e modos de agir que as pessoas devem seguir, supervalorizando ideais inatingíveis que aquecem o mercado do consumo (SIQUEIRA; FARIA, 2007).

Na escola, a cultura das aparências, como resultado das modelagens sociais e culturais, é produtora de violências de gênero. São os contatos visuais entre as crianças que geram as avaliações sobre as aparências e os rótulos preconceituosos, tais como bicha e sapatão. Embora nosso estudo não trate dessas questões, consideramos pertinente lembrá-las como uma das justificativas acerca da relevância do debate com as crianças sobre a beleza e a feminilidade, por meio dos traços do personagem analisado. Nesse trajeto, fazer a leitura de artefatos culturais como o boneco Ken também nos possibilita visibilizar as formas de significação que foram engendradas pela lógica identidade/diferença que também são sustentadas nas leituras de gênero e sexualidade.

Masculinidades possíveis: os endereçamentos de Ken

Para exemplificarmos e apresentarmos o estereótipo que o personagem Ken representa na contemporaneidade, apropriamo-nos de um vídeo disponível em um canal do YouTube

que possui como tema a importância de Ken no cotidiano da boneca Barbie. Este consiste em um trecho da série que Barbie possui *on-line*, denominada *Life in the Dreamhouse*, disponível tanto no canal já mencionado, como no *site* oficial da boneca⁴⁴, a série foi lançada em 2012 e também foi exibida nos programas **Bom dia e Companhia** e **Sábado animado**, ambos da emissora televisiva **SBT**.

O episódio conta com uma música⁴⁵ cantada pela Barbie⁴⁶, cujo tema é o namorado Ken. As cenas apresentadas durante o vídeo mostram o personagem desenvolvendo tarefas que agradam Barbie. Ele lhe oferece presentes e flores, deixa Barbie tratar de seus cabelos, constrói uma loja de roupas para Barbie, vai às compras com ela e segura suas sacolas, mimia a boneca quando ela está doente, fazem encontros românticos, etc. Alguns trechos da música enfatizam a necessidade de todos/as terem um Ken como amigo, para conversar e para que sua vida fique melhor.

Mesmo apresentando características físicas valorizadas na contemporaneidade, como o corpo forte e definido, o boneco não faz parte dos brinquedos preferidos dos meninos. Ken, ao mesmo tempo em que se impõe fisicamente como homem e namorado da Barbie, mostra-se também delicado e empenhado em realizar todos os desejos da namorada e ajudá-la em todas as situações. As atitudes carinhosas de Ken revelam uma posição contrária do que as mídias representam sobre a masculinidade – agressividade, agilidade e rudez (LOURO, 2008; STEINBERG, 2001).

Conforme Cechin e Silva (2012), a representação da masculinidade é apresentada por meio dos esportes, da

⁴⁴ <www.barbie.com>.

⁴⁵ O vídeo possui duração de 2h54min.

⁴⁶ Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=wJR6HP3ruH4>>.

competição, do raciocínio lógico e da marcação heterossexual. Outras representações como sensibilidade, qualidades artísticas, homossexualidade e bissexualidade são desconsideradas e nas identidades masculinas são “[...] alvo de exclusão, violência e ridicularização” (p.135-136).

Louro (1997) escreve que as construções de gênero ocorrem também nas relações sociais. A mídia e a publicidade fazem parte desse conceito e apregoam padrões de identidade feminina e masculina. A escola também reproduz esse padrão, no momento em que subestima a capacidade da menina nas aulas de matemática ou quando divide os alunos em fila de meninos e fila de meninas ou, ainda, quando destina a cor rosa para meninas e a azul para os meninos. Essas práticas consistem em “normatização cotidiana, continuada, naturalizada” (p.84).

Essas representações de gênero são vistas como naturais e não uma construção social. Cabe destacar que não se vende apenas produtos, o conceito de gênero está embutido nos materiais consumidos. Nunes (2010) verificou em seu trabalho que meninas e meninos, ao serem questionados pelas suas escolhas de cadernos de um/a personagem e não de outro/a, afirmavam que meninas são meigas, calmas e por isso gostam da personagem Moranguinho ou da Barbie, já os meninos são fortes e bravos e por isso gostam do Ben 10. Assim,

“[...] fica evidente a reprodução de discursos que buscam a diferenciação na atribuição de valores femininos e masculinos e a concomitante identificação pessoal das crianças com seus personagens” (NUNES, 2010, p.76).

Ken poderia se encaixar na representação inferior de masculinidade apresentada por Cechin e Silva (2012). O boneco

representa características que não são compreendidas como masculinas pelos meninos, mesmo se apresentando como namorado da boneca Barbie nas mídias que exibem esse brinquedo. Por esse motivo, o boneco pode ser excluído da lista de brinquedos preferidos dos meninos, justamente por representarem o oposto: agressividade, força física e atitudes rudes (CALDAS-COULTHARD; LEEUWEN, 2004).

Ao interferir na construção da identidade da criança, o brinquedo carrega consigo representações de ser macho, que são consideradas hegemônicas (CECHIN; SILVA, 2012). Ken representa tudo o que um menino heterossexual não poderia ser – sensível, delicado, preocupado com a aparência, empenhado em realizar todos os desejos e vontades da namorada.

Na produção industrial dos bonecos e bonecas, algumas características se sobrepõem a outras, produzindo ideias do que seja o normal e o patológico. Todos aqueles que não apresentam essas características são considerados diferentes e, por isso, têm sua oferta bastante reduzida, são difíceis de serem encontrados e são “menos normais” (CECHIN; SILVA, 2012, p.137, grifo do autor).

Nesse contexto, destacamos que nossa construção metodológica possui base nos “modos de endereçamento” fundamentados por Elizabeth Ellsworth (2001). Partindo dos estudos do cinema, a autora relaciona essa metodologia com a educação. Os “modos de endereçamento” consistem na relação entre direção e produção de um filme com seus/suas telespectadores/as. Ou seja, os/as produtores/as buscam compreender quem é o/a seu/sua receptor/a, o que eles/elas

pretendem endereçar aos/as que assistem. A autora compreende o

“modo de endereçamento” como um conceito que se refere a algo que está no texto do filme e que, então, age, de alguma forma, sobre seus espectadores imaginados ou reais, ou sobre ambos (ELLSWORTH, 2012, p.13, grifo do autor).

Essas concepções contribuem para que um filme seja bem aceito em um determinado grupo de receptores e não em outros, por exemplo. Isso acontece devido ao endereçamento do filme, que é produzido para atingir um grupo e não outro, causar emoção ou não para esse público.

Esse endereçamento, que contribui com a construção de identidades, faz com que as pessoas que não estão sob o foco do filme tentem se aproximar dele, tornando-se pertencente a esse grupo. Ou, ainda, desviem-se ainda mais das informações que estão sendo endereçadas. Além disso, o/a diretor/a de um filme elabora uma projeção do que supostamente agradaria seus/suas receptores/as. Desse modo, tudo é endereçado: falas, cenários, luzes, atores e atrizes, etc. (ELLSWORTH, 2001).

Não existe neutralidade na elaboração de um filme e muito menos no modo como ele será recebido pelo/a telespectador/a, algo escapa nesse caminho que parte da produção do filme até a forma como é recebido pelo/a espectador/a. O que é endereçado pelo/a diretor/a está sob seu controle, mas aquilo que chega aos sentidos do/a telespectador/a foge de seu controle. Esse espaço entre o endereçamento e a resposta do/a telespectador/a não está vazio, ele é composto por relações sociais, concepções históricas e pela subjetividade do sujeito (ELLSWORTH, 2012).

Transpondo essa concepção para a educação, esse espaço pode ser utilizado pelo/a professor/a como uma forma de

buscar aproximações com o/a aluno/a, tendo em vista que o que o/a professor/a endereça não é recebido pelo/a aluno/a com neutralidade. Há opiniões históricas e sociais que interferem no entendimento dos conteúdos, que não podem ser ignorados pelo/a professor/a, “todos os modos de endereçamento “erram” seus públicos, de uma forma ou de outra” (ELLSWORTH, 2012, p.44, grifo do autor).

[...] o espaço da diferença entre endereçamento e resposta é um espaço que carrega os traços e as imprevisíveis atividades do inconsciente, tornando-o, assim, capaz de escapar à vigilância e ao controle tanto por parte dos professores quanto por parte dos estudantes. (ELLSWORTH, 2001, p.43).

Em nossos estudos podemos nos questionar: o que o boneco Ken endereça? Quais são seus estereótipos? Que representação de masculinidade ele abarca? Por ser um acessório da boneca Barbie, Ken, criado em 1961, dois anos após o lançamento da boneca Barbie, apresenta uma trajetória controversa, visto que é considerado um boneco que representa a heterossexualidade, mas apresenta características afeminadas (CECHIN; SILVA, 2012).

Outros personagens produzidos como bonecos, destinados aos meninos, possuem características estereotipadas, como braços fortes, expressão rude e são vendidos em caixas cujos cenários nos remete à aventura e ação. Enquanto que as bonecas para as meninas possuem um olhar gentil, são delicadas, no caso da Barbie, por exemplo, seus pés são projetados apenas para usar salto alto, e são apresentadas em ambientes calmos, em casa, no salão de beleza, etc. (CALDAS-COULTHARD; LEEUWEN, 2004).

Entretanto, o personagem Ken não é representado e muito menos vendido nas condições ditas masculinas. Como acessório da Barbie, o boneco compartilha dos mesmos ambientes que ela, inclusive a “Casa dos sonhos da Barbie”. Por ser “diferente” dos demais bonecos, Ken não agrada os meninos e, nas palavras de Caldas-Coulthard e Leeuwen (2012), “[...] a representação visual dos brinquedos situa meninos e meninas em diferentes esferas e transmite significados relacionados ao gênero” (p.21). Desse modo, o boneco rompe com os estereótipos de gênero masculino por, ao mesmo tempo, ser o parceiro do ideal de feminilidade, mas não cumprir com uma representação agressiva e rude da masculinidade.

Jogos identitários: práticas pedagógicas e representações

Opostas à noção de essência, as movimentações constituidoras e constituintes dos modos de ser, pensar e agir localizam o sujeito em lutas e embates por sentidos e significados acerca das identidades e das diferenças que nos produzem como sujeitos culturais. Ao atentarmos para o movimento de Hall (2004):

[...] as culturas híbridas constituem um dos diversos tipos de identidade distintivamente novo produzidos na era da modernidade tardia. Há muitos outros exemplos a serem descobertos (HALL, 2004, p.89).

Entendemos, desse modo, uma possibilidade de formação de alunos/as para a incitação de problematizações de artefatos culturais e dos discursos, práticas e significações que são oferecidos para a localização de feminilidades e masculinidades possíveis.

Indo de encontro ao estereótipo, a hibridização é potencialidade dos modos de ser e agir. Ao fragilizar as certezas, instabilizar as práticas e repensar os sentidos e os endereçamentos sociais e culturais, produzimos olhares para identidades fixas que vão se rompendo. Ao olhar para a masculinidade, de modo a não simplificá-la, movimentamos outros modos de agir e desabilitamos a prática de contenção para pensarmos na pluralidade identitária que sugere sentidos para analisar a desconstrução da estereotipia. Ao nos colocarmos na percepção de identidade como conceito que opera sob rasura, também assumimos nesta empreitada a possibilidade de indicar sentidos como produtivos a outras leituras de masculinidades que podem incitar a problematização, a análise e a interpretação dessa significação na cultura.

Como intelectual, o/a docente age e interage com sentidos e significados que estão na relação professor/a-aluno/a. Giroux e McLaren (1995) tratam da formação docente como forma de pensar as atividades que constituem a estereotipia e a prática de formação que rompa com ideais de fixidez. Ao entendermos o/a professor/a como um/a intelectual, não fixamos discursos, mas os interpelamos, problematizamos suas estruturas e práticas e indagamos acerca da organização que oferecem. Desse modo, “[...] pedagogia e cultura podem ser vistas como campos de luta que interagem”. Nessas disputas, o espaço escolar, a prática pedagógica, os discursos midiáticos e os artefatos culturais que são consumidos pelos/as alunos/as sugerem questionamentos e nos possibilitam pensar e discutir de que modo tais elementos constituem e são constituídos em e pelos nossos olhares (GIROUX; MCLAREN, 1995, p.127).

Ao invés de destituir o/a aluno/a de seu local e tempo de fala, vislumbrar as pedagogias que são ofertadas por artefatos culturais, discursos midiáticos, práticas pedagógicas, noções

éticas e morais, sentidos produzidos em relações podem estabelecer outras oportunidades de acesso para que o ensino seja plural e contribua para a constituição de alunos/as e professores/as.

Nesse contexto, a vida escolar deve ser conceituada não como um sistema unitário, monolítico e inflexível de regras e relações, mas como uma arena fortificada em que sobejam constatações, luta e resistência (GIROUX; MCLAREN, 1995, p.140).

Menos interessados em uma forma de aprender o que foi ensinado, mas em reconhecer que “[...] o discurso das culturas vividas, enquanto modalidade de crítica, deveria interrogar as formas pelas quais as pessoas criam histórias, memórias e narrativas que pressupõem um senso de determinação e intervenção” (GIROUX; MCLAREN, 1995, p.146), entendemos que os/as docentes e discentes visibilizam as disputas entre o estruturado conhecimento científico e a subjetividade da prática experiencial. Ser, para além do que nos é ensinado a ser, é uma atividade que permeia a prática pedagógica dos Estudos Culturais. Atuar sob rasura, problematizar as estabilidades e questionar os sentidos oferecidos pelos artefatos culturais disponibilizados em sistemas de oposição e binarismos masculino-feminino nos sugerem indícios de uma prática educacional que trata por plural, possível e instigante os discursos, as práticas e os sentidos que ainda povoam nossas percepções de masculinidades e feminilidades para, de diferentes modos, indicar outras formas de ser, estar e agir que não precisam ser deslegitimadas, ignoradas e/ou invisibilizadas no processo de formação dos/as alunos/as.

Para nos valermos de “uma política cultural [isso] requer o desenvolvimento de uma pedagogia atenta às histórias, aos sonhos e às experiências que tais alunos trazem para as escolas” (GIROUX; MCLAREN, 1995, p.146). A atividade de produção de conceitos, conteúdos, perspectivas e experiências nos sugere a educação, nesta perspectiva, como potencialidade de dialogar, produzir sentidos e significados que não são moldurados por uma lógica cartesiana. Seduzidos pela proposta de uma dupla ruptura epistemológica, estamos interessados em compreender as profundas alterações em sentidos produzidos no senso comum e na ciência (SANTOS, 1989). Desse modo, rompemos com o senso comum para entendermos a estruturação lógica dos métodos e o comprometimento de um viés teórico-político que constitui nossas imagens do mundo e, estas, constituem-nos como sujeitos dessa realidade subjetiva e objetiva, concomitantemente.

Entretanto, “a realidade é multiplicidade”, tal como nos ensina Gallo (2004, p.43). Desse modo, o conhecimento, as sensações, os afetos e a intuição produzem relações entre os sujeitos e suas experiências com a chamada realidade. Se “[...] não há fragmentação artificial da unidade que precisa ser resgatada, mas é a unidade que é artificial, uma fábula criada por nossas ilusões”, nossos sentidos e significados formulam, mesmo que provisoriamente, nossas localizações espaço-temporais. Cientes da relação constituinte-constituidora, criamos olhares, perspectivas e aprendemos que educação não é currículo ou prática pedagógica exclusivamente, mas também a organização, a sistematização e as relações que constituíram a “ordem do discurso escolar” (SOMMER, 2007, p.57).

Avisados/as pela prática escolar que foi instaurada e formada pela educação moderna, de base eurocêntrica, fixada em postulados que definem os conteúdos e os passos

pedagógicos que são oportunizados na atuação de professores/as sobre a vida e a experiência de alunos/as, a ação desconstrutiva dos estereótipos aparece na formulação de uma prática pedagógica que interage com os brinquedos como artefatos culturais constituídos e constituintes de significados, lógicas e estruturas que embasam ações, perspectivas e sugerem padrões a serem reproduzidos (SOMMER, 2007; GALLO, 2004; GIROUX, MCLAREN, 1995).

Nosso olhar se propõe, desse modo, a contribuir para uma lógica de problematizações e incitar leituras, interpretações, lógicas que passam pela diferença como constituinte das práticas identitárias. Ao transitar, com o auxílio dos Estudos Culturais, das leituras foucaultianas e das teorizações feministas, estamos diante de possibilidades de conflito, disputa e deslocamentos de sentidos e significações que foram cristalizados em uma percepção de sociedade que localiza a masculinidade como uma forma de significação que exclui e se opõe às feminilidades. Desse modo, sugerimos outras percepções, diferentes posicionamentos com a intenção de desestabilizar uma prática de leitura e percepção de artefatos midiáticos como o Ken que figura entre os brinquedos da feminilidade para problematizar as pedagogias culturais que perpassam, produzem e são disseminadas por este artefato na construção de noções de masculinidade para meninas e meninos.

Considerações Finais

A mídia contribui com a construção da identidade de meninos e meninas. Os bonecos destinados aos meninos possuem características de líderes, são autoritários, guerreiros e apontam, dessa forma, o estereótipo de masculino encontrado socialmente. Ken não se enquadra nesse padrão, pois ele pode

ser reconhecido como um acessório da boneca Barbie, que atende prontamente os desejos dela e não se impõe sobre suas relações com Barbie. O artefato cultural incita uma masculinidade que se coloca como companheira, próxima e que corteja a personagem feminina, oferecendo acolhimento, cuidado e atenção aos desejos e necessidades da personagem. Percebe-se, em momentos da trama, que o personagem depende da Barbie para sua posição, participação e atuação nas relações que estabelece. Diferente de outros artefatos em que o feminino é o lugar de servidão e atenção às necessidades e aos desejos masculinos, Ken é aquele que realiza os desejos de sua amada.

Instrumentalizados/as pela análise e interpretação da linguagem, professores/as podem analisar a localização e a temporalidade que os/as alunos/as remetem em suas representações. Desse modo, a prática pedagógica não inicia ao pedido de silêncio do/a professor/a e não elege o que será o conteúdo, em início, no movimento educacional, mas com base nos conceitos, nas formas de entender de que lugar o sujeito constitui seus sentidos, também é ofertado/a ao/à professor/a a oportunidade de interagir com este/a aluno/a.

Ao invés de se movimentar retirando dos/as alunos/as a possibilidade de perceber as relações entre suas experiências, as significações e as práticas cotidianas, podemos assumir como docentes o lugar de analistas e interpretadores/as das relações que foram constituídas com os artefatos culturais que povoam e provocam os/as alunos/as a perceberem suas relações com as masculinidades e as feminilidades que foram indicadas, posicionadas e que formulam nossas formas de entender o mundo e as representações que constituímos e, pelas quais, nós nos expressamos como masculinos e/ou femininos.

Códigos, signos, símbolos, práticas, processos e formas de ser e de agir são produzidos e produtores das relações que

indicam preceitos de gênero e sexualidade. Marcas de gênero e sexualidade relacionam elementos do cinema, da mídia, da escola, da prática social e cultural que produz identificações e projeções que identificam mulheres e homens em uma lógica de sentidos que é engendrada pelas relações culturais, sociais, econômicas, políticas e históricas.

Vislumbrar os artefatos culturais como objetos de disputa nos territórios da educação e da cultura é, também, um modo de não fixar, erigir ou mesmo definir, sob o risco de obsolescência, um método de ensino salvacionista. Menos que criar uma análise crítica baseada na retroalimentação de padrões, o olhar dos Estudos Culturais para os/as alunos/as é uma perspectiva que envolve o/a docente como um sujeito interessado nos modos como os discentes produzem seus sentidos e significados.

Tomar a cultura como eixo condutor às relações de significação também nos possibilita entender a mobilidade, a fluidez e as potencialidades da construção de sentidos e significados que foram atribuídos em diferentes contextos. Tempo, espaço e sentidos constituem e também são produzidos na relação com os artefatos culturais que nos indicam formas de ser, estar e agir. Perceber a provisoriedade é também olhar para as potencialidades desses objetos no processo de formação de leituras de mundo. Outras perspectivas abrem espaços para diferentes formas de posicionar diante da noção de masculinidade e feminilidade que foram constituídas e significadas em nossa constituição identitária.

REFERÊNCIAS

BELELI, Iara. Gênero. In: MISKOLCI, Richard (Org.). **Marcas da diferença no ensino escolar**. São Carlos: EdUFSCar, 2010. p.45-74.

CALDAS-COULTHARD, Carmen Rosa; VAN LEEUWEN, Theo. Discurso crítico e gênero no mundo infantil: brinquedos e a representação de atores sociais. **Linguagem em (Dis) curso**, v.4, p.11-34, 2010.

CECHIN, Michelle Brugnera Cruz; SILVA, Thaise da. Meninos, bonecos e masculinidade: construção de gênero e brincadeiras simbólicas. **Poíesis Pedagógica**, v.10, n.1, p.134-154, 2012.

ELLSWORTH, Elizabeth. Modo de endereçamento: uma coisa de cinema; uma coisa de educação também. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Nunca fomos humanos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p.7-76.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. 19.ed. São Paulo: Loyola, 2009.

FURLANI, Jimena. Representações da mulher e do feminino na mídia impressa brasileira: desconstruindo significados na Educação Sexual. In: PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação. **Sexualidade** – cadernos temáticos da diversidade. Curitiba/PR: SEED, 2009. p.131-158.

GALLO, Silvio. A Orquídea e a Vespa: Transversalidade e Currículo Rizomático. In: GONÇALVES, Elisa Pereira (Org.). **Currículo e Contemporaneidade** – questões emergentes. Campinas: Alínea, 2004. p.37-49.

GARCIA, Wilton. A forma estranha: ensaios sobre cultura e homoerotismo. **Coleção outras palavras, outras linguagens**. São Paulo: Edições Pulsar, 2000.

GIROUX, Henry; MCLAREN, Peter. Formação do professor como uma contra esfera pública: A pedagogia radical como uma forma de política cultural. In: MOREIRA, A. F.; SILVA, Tomas. **Currículo, cultura e sociedade**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1995. p.125-153.

GREEN, James Naylor. **Além do Carnaval**. A homossexualidade masculina no Brasil do século XX. Tradução de Cristina Fino e Cássio Arantes Leite. São Paulo: UNESP, 2000.

HALL, Stuart. Quem precisa da identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org. e Trad.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2000. p.103-133.

_____. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 10.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

LOURO, Guacira Lopes. Nas redes do conceito de gênero. In: LOPES, Marta Julia Marques; MEYER, Dagmar Estermann; WALDOW, Vera Regina. **Gênero e Saúde**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. p.7-18.

_____. Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas. **Pro-Posições**. Campinas, v.19, n.2, maio/ago. 2008. Disponível em: <goo.gl/nUEyds>. Acesso em: jan. 2015.

_____. **Gênero, sexualidade e educação**: Uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis/RJ: Vozes, 1997.

NUNES, Luciana Borre. **As imagens que invadem as salas de aula**: reflexões sobre Cultura Visual. Aparecida/SP: Idéias & Letras, 2010.

SCOTT, Joan Wallach. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, v.20, n.2, 1995, p.71-99.

SOMMER, Luís Henrique. A ordem do discurso escolar. **Revista Brasileira de Educação**. v.12. n.34. 2007, p.57-67.

SILVA, Rosimeri da; SOARES, Rosângela. Juventude, escola e mídia. In: LOURO, Guacira Lopes (Org.). **Corpo, gênero e sexualidade**: um debate contemporâneo. 3.ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2007. p.82-94.

SIQUEIRA, Denise da Costa Oliveira; FARIA, Aline Almeida de. Corpo, saúde e beleza: representações sociais nas revistas femininas. **Comunicação, Mídia e Consumo**, São Paulo, v.3,

n.9, p.171-188, mar. 2007. Disponível em: <goo.gl/Kaex2R>. Acesso em: fev. 2013.

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

TREVISAN, João Silvério. **Devassos no Paraíso**: (a homossexualidade no Brasil, da colônia à atualidade). 3.ed. revisada e ampliada. Rio de Janeiro: Record, 2000.

EMPREENDEDORISMO NA EDUCAÇÃO: A JUNIOR ACHIEVEMENT RS E A CONSTITUIÇÃO DE ALUNOS “MINIEMPRESÁRIOS”

Agnes Piangers Mengue

Inspirar e preparar os jovens, a fim de que façam o melhor para o futuro do país através de projetos e associações pautadas pelo empreendedorismo, pode parecer uma boa alternativa, correto? A meu ver, sempre pareceu! Mas, quando analisamos com cuidado como isso ocorre e quais racionalidades sustentam tais iniciativas, podemos mudar a forma de pensar sobre esse assunto. É esse deslocamento que o leitor irá encontrar no decorrer do presente artigo. Movida pela questão de como a Associação Junior Achievement RS constitui o aluno empreendedor alinhado aos princípios do mercado, recorro aos campos dos Estudos Culturais em Educação e dos estudos contemporâneos do mundo do trabalho para analisar algumas ações da instituição **Junior Achievement RS – JARS** enquanto propagadora do empreendedorismo na escola.

Início na seção “Construindo um olhar sobre a Associação Junior Achievement”, contextualizando sobre essa instituição formadora e fomentadora da cultura do empreendedorismo para, em seguida apresentar, três seções: **A Educação como a salvação dos problemas sociais – Redefinições das funções da escola**, na qual problematizo a relação entre a escola e o empreendedorismo, situando, assim, as condições que possibilitaram que instituições com foco no empreendedorismo ganhassem espaço na educação; em **Caracterizando o individualismo e a competição a partir dos programas da JARS**, caracterizo como a escola passa a ser projetada e idealizada como se fosse uma empresa a partir da perspectiva da

Teoria do Capital Humano; e, por fim, em **Assembleia Geral: a tarefa de prestar contas sobre a pesquisa**, encaminho minhas considerações finais a respeito das análises aqui apresentadas.

Convido, agora, o leitor a “ajustar” suas lentes para compreender da melhor forma possível o que este artigo pretende apresentar. Espero que seja feito bom uso da leitura!

Construindo um olhar sobre a associação *Junior Achievement*

Junior Achievement é uma associação educativa sem fins lucrativos, mantida pela iniciativa privada. Foi criada nos Estados Unidos, em 1919, por dois empresários que identificaram, por meio de seus filhos, uma situação incômoda: os jovens, ao concluírem os anos escolares, estavam despreparados para o mercado de trabalho. Diante disso, Horace Moses⁴⁷ e Theodore Vail⁴⁸ criaram a **Junior Achievement**, que hoje é a maior organização mundial dedicada à educação empreendedora para jovens em idade escolar, estando presente em mais de 120 países. No Rio Grande do Sul, foi fundada em 1994, com apoio da FIERGS⁴⁹, do FECOMÉRCIO⁵⁰ e da SEBRAE⁵¹ sob a sigla JARS – **Junior Achievement Rio Grande do Sul**. Mais de 650 mil jovens já foram capacitados pelos seus programas. Despertar o espírito empreendedor nos jovens escolares e proporcionar uma visão clara do mundo dos negócios é a missão da JARS. Os programas lúdicos e práticos da Associação contam com a participação de voluntários para aplicá-los em sala de aula.

⁴⁷ Presidente da Strathmore Paper Company

⁴⁸ Presidente da AT&T

⁴⁹ Federação das Indústrias do Estado do Rio Grande do Sul

⁵⁰ Federação do Comércio

⁵¹ Serviço Brasileiro de Apoio às Micros e Pequenas Empresas

Diante dos problemas que são enfrentados na sociedade, investir no empreendedorismo parece, segundo essa associação, ser o melhor recurso. Sylvio Gadelha Costa (2009) apresenta outro conceito que vai ao encontro daquele da **Junior Achievement**, intitulado “Cultura do Empreendedorismo”. Para o autor, esta cultura está diretamente relacionada a uma redução e a um empobrecimento das relações de sociabilidade e dos processos de ensino e aprendizagem. Os programas da JARS ajudam a preparar os alunos do Ensino Fundamental e Médio, da rede pública e privada, para o mundo empresarial, mostrando-lhes como gerar riqueza e efetivamente administrá-la, como criar empregos para desenvolver a sociedade e como aplicar o **pensamento empreendedor** em suas vidas. Esses programas são divididos em três ênfases: financeira, ambiental e social. Pelo fato de somarem 12 programas ao todo, detive-me, na pesquisa que ora apresento, na ênfase financeira⁵².

Essa escolha se deu em meio a outros procedimentos teórico-metodológicos que me ajudaram a construir uma analítica sobre o tema empreendedorismo na escola, sendo ela definida no campo pós-crítico da educação.

Apresentada, resumidamente, a organização metodológica, cabe, agora, destacar que planejamento, controle e raciocínio lógico são algumas das características desenvolvidas pela ênfase financeira. Composta por seis programas, dos quais faço novo recorte e analiso dois destinados ao Ensino Fundamental – **Introdução ao Mundo dos Negócios** (do 6º ao 9º ano) e **Economia Pessoal** (9º ano) – e um voltado para alunos do Ensino Médio – **Miniempresa**.

⁵² A escolha se deu por ter sido gestora desses programas no período em que fui funcionária da **JARS**.

O programa **Introdução ao Mundo dos Negócios** desenvolve conceitos sobre a organização e operação de negócios em um mercado de livre iniciativa a alunos do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental. De acordo com o Manual do Voluntário (JUNIOR ACHIEVEMENT, 2010, p. 6) do programa citado, seus objetivos são:

- complementar o currículo básico com habilidades e conceitos relacionados ao mundo dos negócios;
- desenvolver a consciência do aluno sobre a operação e as responsabilidades dos negócios num sistema de livre iniciativa;
- auxiliar os alunos a compreender a importância da educação e necessidade de frequentar a escola, bem como oferecer oportunidades de aprendizado sobre carreiras.⁵³

Já os objetivos do segundo programa a ser analisado – **Economia Pessoal** –, de acordo com o seu Manual do Voluntário (JUNIOR ACHIEVEMENT, 2008, p. 6), são:

- conectar interesses e habilidades dos jovens e as profissões que exercerão no futuro;
- ensinar os alunos a planejarem seus investimentos e a gastarem com sabedoria;
- incentivar os jovens a assumirem responsabilidades consigo mesmos e com o seu futuro.

Diante desses objetivos e do próprio nome do programa, vemos uma articulação entre cultura do empreendedorismo

⁵³ Realcei os excertos que fazem parte do material de análise para que o leitor possa se localizar melhor durante o exame do trabalho.

(COSTA, 2009) e a Teoria do Capital Humano. Para Foucault (2008), a Teoria do Capital Humano representa um avanço da análise econômica para além do interior de seu próprio domínio. Teve início nos Estados Unidos, na Universidade de Chicago, em 1960. O autor ainda destaca que se começou a produzir uma transformação epistemológica na análise neoliberal, ou seja, as bases de conhecimento sobre as relações econômicas se alteraram. Assim, surge uma reconfiguração do capitalismo e do neoliberalismo, dando outro entendimento a respeito do trabalho e do trabalhador, pois mostra o sujeito como sua fonte de rendimentos, um empresário de si mesmo. Foucault analisa que, com o surgimento dessa teoria, o objeto da economia deixa de ser o estudo dos mecanismos da produção, tornando-se, assim, a ciência do comportamento humano.

Em várias situações, a Associação traz a proposta de o aluno descobrir quais suas habilidades, a fim de usar isso em favor do mercado de trabalho. Além de usar tais aptidões a favor do mercado de trabalho, estará, também, usando-as a favor de si mesmo, sendo, assim, um empresário de si mesmo. Em outras palavras, o *homo economicus*, como nos mostra Foucault (2008):

[...] é um empresário, e um empresário de si mesmo. Essa coisa é tão verdadeira que, praticamente, o objeto de todas as análises que fazem os neoliberais será substituir a cada instante, o *homo economicus* parceiro da troca por um *homo economicus* empresário de si mesmo, sendo ele próprio seu capital, sendo para si mesmo seu produtor, sendo para si mesmo a fonte de [sua] renda. (p.311).

São esses os conceitos – cultura do empreendedorismo e capital humano – que constituem as lentes teóricas da pesquisa

realizada e que passo a ter outro entendimento⁵⁴. Parece-me que esses programas, de certa forma, começam a constituir o ser humano individualista à medida que o torna um capital. Em razão disso, concordo com a repulsa de Michael Apple (1994.), quando o autor afirma:

[...] Tampouco posso aceitar como legítima uma definição de educação que estabeleça como nossa tarefa a preparação de alunos para funcionar sem problemas nos “negócios” dessa sociedade. Nações não são empresas. E escolas não fazem parte de empresas, para ficarem eficientemente produzindo em série o “capital humano” necessário para dirigi-las. (p.52, grifo do autor).

Os dois programas apresentados até agora fazem parte do plano de desenvolvimento para a escola básica que a **JARS** possui, cujo objetivo é possibilitar ao aluno chegar ao **Miniempresa**, próximo e último programa analisado. Esse programa desenvolve competências de gerenciamento de impostos, fornecedores, funcionários e locatários, bem como de outros aspectos que gerem rentabilidade aos seus acionistas. De acordo com a visão da **JARS**, seria uma miniempresa de sucesso aquela que conseguisse atender a todos os requisitos citados acima. O Miniempresa já é um diferencial diante dos outros programas por ocorrer em horário extracurricular. Em 90% dos casos, ocorre à noite e tem a duração de 15 jornadas⁵⁵, necessitando do apoio de 4 *advisers*⁵⁶ por turma. Este programa

⁵⁴ Refiro-me, aqui, à visão encantada e confiante sobre o empreendedorismo que mantinha enquanto propagadora dessa cultura.

⁵⁵ São os encontros realizados pelos alunos.

⁵⁶ Voluntários que são consultores dos alunos de uma determinada área de atuação.

proporciona aos jovens uma experiência prática em negócios, diante da organização e da operação de uma empresa. Promove atividades vivenciais de aproximação com o mercado consumidor e com profissionais das principais áreas de gestão (Produção, *Marketing*, Finanças e Recursos Humanos).

Diante de várias mudanças contemporâneas, entendo que o programa Miniempresa, dentro da escola pode ser entendido como uma alternativa de preparar esses jovens para o mercado de trabalho. Entretanto, o problema está na perspectiva empresarial se figurar como a única alternativa ou como o foco gerador de todo o projeto escolar, bem como a dúvida se é nessa instituição que tais competências devem ser desenvolvidas.

Com essa breve apresentação que acabo de fazer dos programas da **JARS** fica muito claro que a função da Associação dentro das escolas é constituir um aluno empreendedor alinhado aos princípios do mercado. Tais princípios não condizem muito com o papel da escola em uma perspectiva de contestação do modelo social vigente, aberta, de forma respeitosa, às diferentes culturas, aos sujeitos **outrora indesejados** e seus plurais valores. Ao problematizar esse modelo de escola voltada ao mercado, Tomaz Tadeu da Silva (1996) mostra que já havia, na década de 1990, um esforço neoliberal para alteração do currículo escolar voltado para a competição. Kamila Lockmann (2013), em sua tese de doutoramento, olha para a escola brasileira do século XXI e complementa que

percebemos os conhecimentos escolares sofrendo modificações importantes que passam a privilegiar uma gama de aprendizagens fundamentais para que cada sujeito seja capaz de governar a própria vida (p.160),

Alinhados, assim, à racionalidade neoliberal. Na próxima seção, apresento alguns aspectos do mundo do trabalho contemporâneo. Ao funcionarem como um “fio condutor”, esses destaques sobre o trabalho capitalista me ajudam a analisar os desdobramentos da *JARS* na formação de verdades a respeito do empreendedorismo na escola.

1. A educação como salvação dos problemas sociais – redefinições das funções da escola

Não é de hoje que a escola possui laços tanto com o capitalismo, enquanto sistema de organização social da produção e do trabalho, quanto com o neoliberalismo – que é mais que um pensamento econômico e político, pois figura como concepção de vida. No auge do neoliberalismo nos anos de 1980, Costa (2002) diz que a escola era vista como o “antídoto das mortes”. Isso nos mostra que faz muito tempo que a escola é vista como “salvação” dos problemas que existem na sociedade; problemas que não se extinguiram e estão presentes no ambiente educacional ainda nos dias de hoje, talvez sob nova configuração.

A escola, a partir da década de 1990, com a retórica neoliberal, passou a ser vista como burocrática, rígida e autoritária. Heloisa Lück (2011) destaca que “o pensamento predominante era o de que as melhores escolas eram aquelas organizadas segundo o modelo de administração clássica” (p.78). Com a globalização e a expansão do neoliberalismo, investiu-se na escola, a fim de que passasse de um modelo institucional focado na **administração** para um modelo de **gestão**, entendido como mais flexível. Viviane Klaus (2014, p.10) nos explica que a mudança de ênfase da administração para a gestão está afinada com novas formas de vida relacionadas com o neoliberalismo e com a reforma do Estado.

É com essa redefinição de papel do Estado que é produzido o alargamento das funções da escola. É quando o Estado transfere para a escola responsabilidades que seriam, a princípio, dele. Além disso, a escola começa a ser vista como a salvação dos problemas sociais (LOCKMANN, 2013). Sob o ponto de vista de Vera Maria Vidal Peroni (2000), essa mudança na educação ocorreu devido à crise do Estado, visto que este teve que racionalizar recursos, diminuindo, assim, o seu papel referente às políticas sociais, passando tal tarefa para a sociedade.

Com a reconfiguração/o alargamento do papel da escola, o empreendedorismo começa a ganhar espaço na educação, com a ideia de que projetos, como o da **JARS**, contribuem para a **pluralidade** e **multiplicidade** da escola. Analisando a fala dos autores, é possível perceber que vivemos em uma sociedade na qual a escola é vista como a salvação de todos os problemas sociais que existem no país. Lockmann (2013) afirma isto ao apontar que os problemas da ordem da saúde, da produtividade, do emprego, do uso de drogas, da gravidez na adolescência, se tornam, em nossa sociedade, problemas educativos ou educacionais. Essa é uma das condições que permitiram que associações como a JARS tenham “passe livre” no projeto de escola pública.

2. O individualismo e a competição a partir dos programas da JARS

Minha intenção, neste momento, é caracterizar os programas da **JARS** como práticas pensadas e disseminadas a partir de princípios que norteiam o pensamento neoliberal. Para Costa (2009), a educação vem disseminando um discurso que busca fazer dos alunos indivíduos-microempresas, verdadeiros empreendedores e inovadores. Neste contexto, Klaus (2014) nos

mostra que “parece não haver mais escolha, sendo preciso ver-se como um capital, fazer investimento em si mesmo e tornar-se empreendedor” (p.14). A Associação, ao dizer que o aluno pode se tornar **empresário de si mesmo**, remete a um conceito que está começando a fazer parte das empresas: o **intraempreendedor**. Essa modalidade do sujeito como capital humano seria o empreendedor dentro da empresa em que trabalha. Ele é aquele profissional que pensa a empresa como um todo, ou seja, ele tem a “visão de dono”. Costa (2009), apoiado em López-Ruiz, ajuda-nos a compreender este conceito, ao dizer:

Tendo em vista uma sociedade e uma economia do conhecimento, embora se fale muito em parceria, em colaboração, em espírito de equipe, em estar e trabalhar com ‘o time’ – *teamleader* – , pelo menos no mundo corporativo, afirma López-Ruiz, o que se tem observado é que o vínculo entre o indivíduo e a empresa é melhor definido pelo *ensemble individualism*⁵⁷. (p.182, grifo da autora).

Antes de iniciar as análises, acreditava que os programas da **JARS** eram muito focados em trabalho em equipe, mas, com as análises dos materiais da Associação e dos autores como os que acabei de trazer, percebo que esse conceito na **JARS** está diretamente ligado ao *ensemble individualism*, ou seja, uma aparente contradição ao termo “trabalho em equipe”, pois está relacionado ao individualismo. Digo isto apoiada, também, em

⁵⁷ Individualismo Coletivo. “Este tipo de configuração permite que cada indivíduo capitalista em relação de dependência, gerencie seu próprio *business* dentro da corporação: ‘seu projeto’, para o qual, conforme as necessidades do momento, vai se associar com outras pessoas nos efêmeros *teams*” (LÓPEZ-RUIZ *apud* COSTA, 2009, p.182, grifo do autor).

Richard Sennett (2005). O autor nos faz refletir sobre que equipe é essa? Uma equipe que se forma de uma maneira pontual e se desfaz tão rápido, que não dá tempo de amadurecer as relações, pois é idealizada e funciona na lógica de curto prazo, ou seja, da flexibilidade, não permitindo a ideia do entrosamento e aprofundamento das relações:

O tempo das equipes é mais flexível e voltado para tarefas específicas de curto prazo do que para a soma de décadas caracterizadas pela contenção e a espera. O trabalho em equipe, porém, nos leva ao domínio da superficialidade degradante que assedia o moderno local de trabalho. Na verdade, o trabalho em equipe deixa o reino da tragédia para encenar as relações humanas como uma farsa. (SENNETT, 2005, p.126-127).

Como no programa **Miniempresa** quem participa é toda a turma, formando, assim, uma grande equipe, podemos inferir que os alunos são conduzidos por outro princípio de mercado destacado nesta pesquisa: a competição.

2.1 Voltados para uma carreira a curto prazo

A **JARS** deixa bem claro aos alunos, durante os programas, que eles precisam ter uma carreira. De acordo com o programa **Introdução ao Mundo dos Negócios**, carreira é um emprego ou profissão para o qual alguém se prepara e pretende desempenhar por um longo período de tempo (JUNIOR ACHIEVEMENT, 2013). No mesmo momento que este conceito é apresentado, o manual do aluno faz uma breve explicação sobre este assunto:

Você sabe em quantos tipos diferentes de empregos ou ocupações as pessoas trabalham? Gostaria de tentar adivinhar? Você disse 100? 500? 1000? Não chegou nem perto. De acordo com o Ministério do Trabalho e Emprego do Brasil, órgão que cuida desse tipo de questão, há mais de **7.000** ocupações. Certo, 7.000! Como a maioria das pessoas da sua idade, você provavelmente pensa sobre o que vai ser quando crescer. Como pode ver. Escolher entre 7.000 postos de trabalho não será uma decisão fácil. Afinal, de quantas, entre as 7.000 ocupações, você nem mesmo ouviu falar? Não entre em pânico, você tem tempo para começar a explorar carreiras. (JUNIOR ACHIEVEMENT BRASIL, 2013, p.20).

Neste primeiro momento, a **JARS** menciona que existe esta grande quantidade de ocupações, orientando que o aluno precisa começar a explorar carreiras que são do interesse dele. Ocorre que este tema volta a ser mencionado de maneira muito semelhante no programa **Economia Pessoal**, voltado aos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental e 1º ano do Ensino Médio. Porém, desta vez, a informação consta no manual do voluntário, orientando o facilitador a fazer o seguinte questionamento para a turma:

Pergunte a vários alunos que tipo de trabalho gostariam de fazer. Deixe-os nomear os trabalhos nos quais estavam pensando. Então, diga à classe que o Ministério do Trabalho identificou milhares de títulos de trabalhos diferentes, como advogado, bancário, zelador e carpinteiro. Explique que a maioria das pessoas só procura por alguns deles. Quanto mais se sabe sobre a avaliação de carreiras,

melhor será a escolha. (JUNIOR ACHIEVEMENT BRASIL, 2008, p.21).

É possível observar, nos excertos acima, a importância que a *JARS* dá à carreira. A análise nos permite verificar que alguns conceitos aparecem e reaparecem com outros significados. É o caso da carreira, do trabalho em equipe e das habilidades. É sabido que os jovens da chamada geração Y não estão preocupados em passar longos anos dentro de uma mesma empresa, como o que acontecia na geração X. O capitalismo teve grande influência para que os trabalhadores pensassem em ter uma carreira longa nas empresas. Como nos mostra Baumann (2001):

Quem, como jovem aprendiz, tivesse seu primeiro emprego na Ford, poderia ter certeza de terminar sua vida profissional no mesmo lugar. Os horizontes temporais do capitalismo pesado eram de longo prazo. Para os trabalhadores, os horizontes eram desenhados pela perspectiva de emprego por toda a vida dentro de uma empresa que poderia ou não ser imortal, mas cuja vida seria, de qualquer maneira, muito mais longa que a deles mesmos. (p.168).

O autor, conforme a citação, traz-nos as mudanças que vêm ocorrendo no mundo do trabalho e como os trabalhadores têm mudado seu pensamento em relação a ele. Nesse sentido, concordo com Maurício Ferreira (2009), quando, ao tratar o conceito de carreira, afirma que “há um apelo constante para a mudança, dificultando, muitas vezes, o entendimento do direcionamento que deve ser tomado” (p.87). Neste caso, pelo fato de existirem diversas carreiras, o jovem não sabe qual o caminho certo irá seguir, visto que o mercado de trabalho está

sempre se readaptando. Como destaca Bauman (2001), quem iniciava sua carreira na Ford teria certeza que encerraria sua trajetória profissional no mesmo lugar, situação bem diferente da que ocorre nos dias de hoje em função de mudanças de geração e de mercado. Tínhamos, assim, o significado de carreira como algo permanente, para toda a vida, de longo prazo. Hoje, o significado de carreira que a **JARS** trabalha se alinha ao curto prazo, à provisoriedade, à proliferação cada vez maior de carreiras para o mesmo indivíduo.

Se vivemos em um mundo em que a perspectiva é de curto prazo, por que a **JARS** traz este conceito de carreira em diversos momentos e em diversos dos seus programas? Parece-me que a **JARS** está intimamente alinhada à era do **capitalismo leve** (BAUMAN, 2001) e quer levar esse “espírito” aos alunos, pois, como anunciam, eles são o futuro do país. E para que os jovens contribuam cada vez mais para a economia, a Associação mostra que, para ter uma carreira de sucesso, o aluno precisa descobrir suas habilidades e competências.

Mas, quem são esses profissionais de sucesso? Aqueles que possuem talentos peculiares. Ferreira (2009) analisa que “o talento mobiliza as carreiras por ser algo valorizado pelas organizações, fazendo parte de um compêndio de habilidades que esboçam o perfil do profissional de sucesso” (p.113). É possível compreender, assim, nos programas que analisei, a relação das habilidades com a carreira: “Identificar os interesses de alguém, suas habilidades e metas, é o primeiro passo no planejamento da carreira”. (JUNIOR ACHIEVEMENT BRASIL, 2008, p.11).

A **JARS** afirma que, para o aluno conseguir planejar sua carreira, primeiro precisa compreender suas habilidades e relacioná-las com a carreira que pretende seguir associando-as ao mercado de trabalho, ou seja, à teoria do capital humano. Com

tudo isso, fica nítida a afirmação de Costa (2009), de que com a Teoria do Capital Humano, alinhada à cultura do empreendedorismo, está tornando o sujeito um ser individualista, preocupando-se apenas com ele mesmo. Henrique Nardi (2006), partilha da mesma opinião ao destacar:

Seguindo esta linha de argumentação, Sader (1996) afirma que na sociedade neoliberal, as relações de classe são obscurecidas, existe uma acentuação do individualismo levando a uma mercantilização das relações pessoais. O neoliberalismo realiza uma reinterpretação da história de cada país através da atribuição da culpa pelo atraso econômico ao “excesso de direitos sociais”. (p.55, grifo do autor).

Após as análises, é possível identificar que os três programas selecionados, assim como o referencial teórico estudado, são muito bem articulados e se complementam. Entende-se, assim, que os programas têm, também, o intuito de que o aluno se torne dono do próprio negócio, entendido tanto como o seu capital humano, quanto uma instituição jurídica. Por outro lado, quando os programas destacam que o aluno deve descobrir suas habilidades e competências, penso que cabe a cada um deles verificar a melhor forma de investir este capital humano que foi desenvolvido através dos programas.

Nesta seção, foram apresentadas as análises dos materiais, bem como as observações a respeito de como os programas da *JARS* contribuem para a constituição do aluno empreendedor de acordo com princípios neoliberais. A partir destas análises, e com as pesquisas dos autores analisados, elaboro, então, algumas considerações finais acerca do tema proposto neste artigo.

3. Assembleia geral: a tarefa de prestar contas a respeito da pesquisa

A Assembleia Geral, no programa **Miniempresa**, é a última etapa. É nesse momento que os diretores e o presidente apresentam o resultado final para os acionistas da empresa, trazendo toda a trajetória, desde o primeiro encontro, abordando tudo o que foi aprendido nos demais 14 encontros. Em razão disso, tomo-a como metáfora para as considerações finais. Então, neste momento, início a Assembleia Geral.

A questão que moveu esta pesquisa foi compreender como os programas da **JARS** contribuem para a constituição do aluno empreendedor alinhado aos princípios do mercado. Nas análises, acreditei que iria encontrar uma Associação que tem por objetivo inserir o aluno no meio empresarial, não com foco em ajudá-lo a escolher sobre qual caminho seguir ao sair da escola – já que, para a Associação, esse caminho já está dado pela competitividade e pelo individualismo –, mas objetivando proporcionar uma visão clara do mundo dos negócios.

Foi possível identificar, por meio dos materiais analisados, que a razão de os programas serem aplicados desde os anos iniciais não se limita à compreensão do papel social vinculado ao tema da sustentabilidade. Conforme Costa (2009) nos adverte, o capital humano pode ser desenvolvido desde a infância, e assim deseja o projeto neoliberal. Também foi possível compreender, apoiada em Lockmann (2013), as redefinições do papel da escola, que é vista como a salvadora dos problemas sociais. Por isso, entendo que a **JARS** utiliza esse espaço para se beneficiar, para colocar em funcionamento seu projeto de sociedade.

Penso que, ao mostrar como a Associação coloca em funcionamento as estratégias de produção de sentidos, visualizamos como alguns tópicos, historicamente reconhecidos

do mundo do trabalho – qualificação e habilidades –, são vinculados à competição e ao individualismo, princípios do neoliberalismo. Essa trama parece-me que só foi possível em razão do reconhecimento e da valorização de uma **cultura empreendedora** (GADELHA, 2009) por parte do mercado, das escolas e dos cidadãos (voluntários). Essa cultura retoma e intensifica a Teoria do Capital Humano. Tratar sobre carreiras, habilidades e até mesmo sobre inovação é importante para os alunos, mas pautar as possibilidades somente por princípios que beneficiam o mercado e, além disso, contribuir para que os alunos se tornem individualistas e competitivos vai contra o que eu espero para a educação.

Sendo assim, caso o leitor considere que os achados desta investigação são úteis para continuarmos pensando e problematizando a respeito do empreendedorismo na escola, tomo-me por satisfeita.

REFERÊNCIAS

APPLE, Michael. O que os pós-modernistas esquecem: capital cultural e conhecimento oficial. In: GENTILI, P; SILVA, T. T. **Neoliberalismo, qualidade total e educação**. Petrópolis: Vozes, 1994a.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

COSTA, Marisa Vorraber. **Escola básica na virada do século: cultura, política e currículo**. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2002. p.131-144.

COSTA, Sylvio de Sousa Gadelha. Governamentalidade Neoliberal, Teoria do Capital Humano e Empreendedorismo. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, v.34, n.2, p.171-186, maio/ago. 2009.

FERREIRA, Maurício dos Santos. **Curriculum Vitae**: Selecionam-se jovens que buscam, nas páginas do jornal, oportunidades de trabalho e que possuam... São Leopoldo, 2009. 195 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 2009.

FOUCAULT, Michel. **Nascimento da biopolítica**: curso dado no Collège de France (1978-1979). Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2008a.

JUNIOR ACHIEVEMENT BRASIL. **Economia Pessoal**: manual do orientador. Porto Alegre, 2008.

_____. **Introdução ao mundo dos negócios**: manual do aluno. Porto Alegre, 2013.

_____. **Introdução ao mundo dos negócios**: manual do voluntário. Porto Alegre, 2010.

KLAUS, Viviane. **Educação, desenvolvimento e gestão**: conexões. Florianópolis: Xanped Sul, 2014. (texto digitado).

LOCKMANN, Kamila. **A proliferação das políticas de Assistência Social na Educação Escolarizada**: estratégias da governamentalidade neoliberal. Porto Alegre, 2013. 316 f. Tese (Doutorado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013, p.156-173.

LÜCK, Heloisa. **A gestão participativa na escola**: São Paulo: Vozes, 2011. p.73-98.

NARDI, Henrique Caetano. **Ética, Trabalho e Subjetividade**: trajetória de vida no contexto das transformações do capitalismo contemporâneo. Porto Alegre: UFRGS, 2006. p.53-72.

PERONI, Vera Maria Vidal. O Estado Brasileiro e a Política Educacional dos Anos 90. In: ANPED, 2000, Caxambú. **Anuário GT Estado e Política educacional Políticas, Gestão e Financiamento da Educação**. Goiânia: GEV, v.1, p.51-68, 2000.

SENNETT, Richard. **A corrosão do caráter**: as consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo. 9.ed. Rio de Janeiro: Record, 2005.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidades Terminais**: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política. Rio de Janeiro: Vozes, 1996.

“NO GOOGLE TEM TUDO O QUE A GENTE PROCURA...” INVESTIGANDO NARRATIVAS DE CRIANÇAS DOS ANOS INICIAIS SOBRE MÍDIA E CONSUMO⁵⁸

Joice Araújo Esperança

Apontamentos introdutórios

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

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

Nessa direção, volto meu olhar para as configurações de infância na contemporaneidade, analisando-as em correlação ao advento do consumismo. Amparada pelas proposições de Bauman (2001), na primeira parte deste texto, busco mostrar que a vida experimentada pelos membros da sociedade líquido-moderna de consumidores se articula à renegociação do sentido do tempo, que passa a ser orientado pelos princípios da

⁵⁸ Este texto é uma versão ampliada do trabalho apresentado no II Simpósio Luso-brasileiro em Estudos da Criança – *Pesquisa com Crianças: Desafios Éticos e Metodológicos*, realizado na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), em 2014.

velocidade, instantaneidade e descartabilidade. Esses redirecionamentos estão associados à intensificação dos vínculos entre infâncias e consumo na contemporaneidade, conforme destacam os estudos de Castro (1998) e Costa (2009), dentre outros pesquisadores.

As ferramentas teóricas disponibilizadas por Bauman constituem o pano de fundo para as análises empreendidas na segunda parte do trabalho, em que problematizo as narrativas de um grupo de crianças, estudantes de uma escola da rede pública do município de Rio Grande/RS. As histórias contadas pelas crianças desencadeiam reflexões sobre a proeminência das mídias eletrônicas nos processos de comunicação e aprendizagem e as repercussões do consumo no espaço escolar.

Infâncias, consumo e educação em “tempos líquidos”

Conforme sinalizam as análises de Narodowski (2001) e Bujes (2002), no decurso da Modernidade se constituíram formas de pensar as infâncias que se tornaram hegemônicas ao longo do tempo. Talvez por essa razão, os significados atribuídos às infâncias, no cenário contemporâneo, expressem inquietação e perplexidade, como sintomas de uma constante tensão entre os sentidos historicamente conferidos às crianças, associados às ideias de resguardo, desamparo, inocência e não-saber, e às experiências concretas que permeiam suas vidas no contexto de um espaço-tempo cada vez mais dinâmico e instável. As proposições de Bauman (2001; 2008) sobre as mudanças que se engendram no decurso da Modernidade permitem levar adiante essas reflexões, pois evidenciam reconfigurações espaço-temporais que incidem na construção das infâncias e dos modos de educação das gerações atuais.

Para Bauman (2001), as mudanças culturais e sociais que caracterizam o contemporâneo se inscrevem na passagem da fase “sólida”, rígida ou estável da Modernidade para uma etapa “líquida”, flexível e precária. Ainda que a Modernidade tenha sido um processo de “liquefação” desde o começo, de “derretimento dos sólidos”, de transformação sucessiva, na Modernidade Líquida tal processo adquire outro sentido. Conforme Bauman

(2001), diferentemente da sociedade moderna anterior, a Modernidade Sólida, que também tratava sempre de desmontar a realidade, a de agora não o faz com uma perspectiva de longa duração, com a intenção de torná-la melhor e novamente sólida. Sendo assim, “entramos em um modo de viver enraizado no pressuposto de que a contingência, a incerteza e a imprevisibilidade estão aqui para ficar” (BAUMAN, 2010, p.13).

Na Modernidade Líquida, a aceleração das mudanças coloca em xeque a pertinência das rotinas rígidas e monótonas, dos hábitos arraigados e das referências institucionais inflexíveis. Isso não significa que a escola perdeu a importância que outrora exercia na formação das crianças. Em alguns países, incluindo o Brasil, o período de escolarização compulsória vem sendo ampliado e o investimento em educação integra a pauta de reivindicações populares, o que revela o valor atribuído à educação escolarizada pelos diversos grupos sociais.

O fato é que a velocidade e a imprevisibilidade das mudanças impedem a solidificação dos estilos de vida, a estabilidade dos pontos de orientação e a assunção de convicções e valores por um longo período. Diferentemente da sociedade moderna anterior, as formas de educação, as demandas de informação e conhecimento, os empregos se encontram em constante fluxo, mas sem a perspectiva de alguma permanência; tudo é temporário (BAUMAN, 2004). A proliferação dos meios de acesso à informação, a intensificação das formas de consumo, a diversificação dos arranjos familiares e a flexibilização das jornadas de trabalho estão entre as condições que incidem na construção das experiências das crianças na contemporaneidade e que desafiam as instituições escolares a reverem seus objetivos.

Nessa direção, Bauman (2008) ressalta que, no caminho que conduz à sociedade de consumidores, a busca por estabilidade e segurança “deve se transformar, e de fato se transforma, de principal ativo do sistema em seu maior risco” (p.44). Os dois princípios fundadores da sociedade de produtores, isto é, a virtude de procrastinação e o preceito de adiamento da satisfação (BAUMAN, 2007) não se ajustam a uma sociedade

regulada pelo consumo.

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

Diante desse quadro, a educação institucionalizada não poderia permanecer incólume. Isso porque a escola está inextricavelmente ligada à sociedade e aos seus desígnios. Dessa forma, os territórios escolares são permeáveis às mudanças que se engendram na sociedade de consumidores, incluindo as que se processam em relação aos modos de perceber e viver o tempo e o espaço. Todavia, como as relações entre a escola e vida social não são lineares ou causais, os contrastes entre o que acontece dentro e fora dos limites da escola se tornam cada vez mais aparentes.

De acordo com Veiga-Neto (2007), os descompassos identificados entre as práticas escolares e as rápidas modificações espaciais e temporais que estão acontecendo no mundo atual tendem a ser percebidos como uma crise da escola. “Sentimos que a escola está em crise porque percebemos que ela está cada vez mais desencaixada da sociedade” (VEIGA-NETO, 2007, p.104). Ao mesmo tempo, na modernidade líquida, a noção de infância como um dado atemporal e universal, a qual se define, prioritariamente, pelos sentidos de inocência, dependência e inaptidão, é colocada sob tensão (NARODOWSKI, 2001; CASTRO, 2002). Sob esse viés, Castro (1998) sugere que as práticas de consumo operam como mecanismos de integração social das crianças, oferecendo um caminho encurtado para que

elas se tornem visíveis e reconhecíveis para os demais.

Enfim, as práticas de consumo “curto-circuitam” o longo e demorado caminho baseado na promessa de recompensa tardia baseado na identificação com os mais velhos e, portanto, na construção de si mesmo (CASTRO, 1998, p. 63, grifo da autora).

Além da depreciação do valor da permanência, Bauman (2010; 2013) ressalta que a condição errática das mudanças constitui outro desafio que acomete as instituições educativas contemporâneas. Conforme as análises do referido autor, o corpo fixo de conhecimentos transmitido pela escola era valorizado por sua fiel representação do mundo. Em nossos dias, entretanto, os conhecimentos são constantemente colocados à prova, falseados, contestados, substituídos, revistos... Os rígidos programas de estudo, organizados numa sucessão progressiva, já não oferecem um guia confiável para a vida conduzida na modernidade líquida. Essa condição desestabiliza o sentido de autoridade vinculado à passagem do tempo biológico e ao acúmulo de conhecimento e experiência (SACRISTÁN, 2005), ressignificando as relações pedagógicas entre alunos e professores.

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

Investigando as narrativas de crianças dos Anos Iniciais sobre consumo

A pesquisa contou com a participação de um grupo de

crianças⁵⁹, meninos e meninas da faixa etária de oito a doze anos, estudantes dos 3º e 4º anos do Ensino Fundamental de uma escola da rede pública do município de Rio Grande/RS. A escolha em privilegiar a participação das crianças não se deu ao acaso, mas no contexto de um caminho investigativo pautado pela reflexão acerca das implicações da pesquisa acadêmica e científica na construção e ressignificação dos sentidos correntes de infância.

Desse modo, as opções metodológicas se delinearão a partir do questionamento das perspectivas adultocêntrica e normativa, que assumem a primazia nos estudos da infância (CASTRO, 2001; BUJES, 2002). Tais pontos de vista delimitam possibilidades de perceber as crianças segundo os critérios de uma racionalidade científica alicerçada na visão linear e evolutiva do tempo de vida, identificando “a criança” como um “não adulto”, um ser incompleto ou em vias de se tornar adulto.

Todavia, ao demarcar o afastamento das perspectivas hegemônicas que caracterizam os estudos da infância e que impedem o posicionamento das crianças por suas experiências e culturas, não pretendo sustentar uma noção de infância autônoma e desvinculada dos demais grupos geracionais (DELGADO; MÜLLER, 2008). Nesse sentido, não compreendo que as crianças sejam proprietárias das narrativas que enunciam, tampouco creio que os significados compartilhados nos encontros da pesquisa sejam exclusivos de um grupo de sujeitos. Essa compreensão, de que os ditos das crianças não constituem evidências em si mesmas, mas se conectam ao intercâmbio de significados no contexto de circunstâncias históricas e sociais, articula-se à abordagem metodológica que subsidiou o desenvolvimento desta pesquisa: a “investigação narrativa”.

De acordo com Connelly e Clandinin (1995), a

⁵⁹ Ao todo, noventa e cinco crianças participaram dos encontros da pesquisa. Cada participante escolheu um nome fictício para figurar no trabalho, procedimento que assegura o anonimato das crianças no processo de análise do material empírico.

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

Durante os encontros da pesquisa, a principal estratégia empregada para a produção de narrativas foi a conversa com as crianças. Os diálogos com elas se estabeleceram a partir da construção de autorretratos, da leitura de livros infantis e de histórias em quadrinhos, da realização de um questionário individual e de registros fotográficos.

No processo de análise, busquei examinar as falas das crianças não como evidências em si mesmas, ou como expressões de falantes singulares, pois compreendo que suas narrativas são produzidas e recriadas pela participação em redes de comunicação que formam o gigantesco e agitado conjunto de histórias que é a cultura (LARROSA, 2008). Por esse viés, a estratégia de análise consistiu em relacionar as produções das crianças às redes de significado que as tornaram possíveis, rastreando condições históricas, códigos socioculturais, mecanismos e práticas implicados na constituição das experiências das crianças e das formas de consumo contemporâneas. Neste trabalho, em específico, focalizo as formas de comunicação e aprendizagem compartilhadas pelas crianças em suas interações com a mídia, problematizando as reconfigurações dos modos de aprender que se engendram na modernidade líquida.

Mídia e consumo nas vozes das crianças

Conforme enfatizam as análises apresentadas ao longo deste texto, na passagem da modernidade sólida para a

modernidade líquida, as formas como experimentamos socialmente o tempo e o espaço passaram por significativas mudanças. Com o encolhimento do tempo para a insignificância do instante, o espaço deixa de ser um obstáculo: basta uma fração de segundo para conquistá-lo (BAUMAN, 1999). As reconfigurações espaço-temporais, orientadas pelos princípios da velocidade e da instantaneidade, interligam-se ao desenvolvimento dos suportes midiáticos e à sua penetração na vida social, aspecto observado ao longo da segunda metade do século XX.

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

Na esteira das análises de Postman (1999), outros pesquisadores, dentre eles Narodowski (2001) e Sacristán (2005), concordam que a proliferação de mídias eletrônicas e a expansão das formas de consumo tornaram as fronteiras entre os mundos infantil e adulto mais tênues e fluidas. Essa assertiva se sustenta no argumento de que o acesso das crianças ao repertório de informações, que, em outros tempos, era de domínio exclusivo dos adultos, relativiza a autoridade moral dos mais velhos, desestabilizando a ordem hierarquizada entre as gerações.

A crescente ênfase das crianças como público consumidor também faz com que elas sejam mais valorizadas pela família e pela sociedade em geral. Ademais, a crescente exposição às mídias capacita as crianças a identificarem marcas, tecnologias e

produtos recém-lançados e a manejá-los com notável desembaraço. As crianças contemporâneas, nascidas com a vida de consumo, parecem desenvolver o potencial adaptativo às condições de um mundo em acelerado movimento, ajustando-se às demandas de aprendizagem e incorporando as invenções tecnológicas, que se sucedem continuamente, às suas interações.

Na escola pesquisada, isso podia ser observado cotidianamente, quando as crianças auxiliavam as professoras no uso de equipamentos, como o computador e o aparelho de DVD, ou ainda quando socializavam informações atualizadas sobre algum tema debatido em sala de aula, esclarecendo que acessaram informações sobre os conteúdos escolares por meio da internet. Aliás, o uso do computador e o acesso à internet são aspectos recorrentes nas narrativas das crianças:

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

Carly (8 anos): *Eu gosto de mexer no computador, eu tenho um monte de fotos no meu Orkut⁶⁰. Têm fotos minhas e dos cantores que eu mais gosto, o Justin Bieber, o Restart e outros que eu gosto também.*

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

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

Pesquisadora: *De quais jogos tu gostas?*

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

Ben 10 (8 anos): *Eu gosto de assistir TV, os meus canais favoritos são a Globo, o Boomerang e o Discovery Kids. Eu também gosto bastante de mexer no computador, de conversar com os meus amigos pelo MSN. Eu*

⁶⁰ O Orkut foi um site de rede social, desativado em 2014, que possibilitava a criação de perfis, a divulgação de conteúdos, como fotos e vídeos, e a participação em comunidades por afinidades de interesses. No ano de 2010, quando foram realizados os encontros da pesquisa na escola, o Orkut era o principal site de relacionamento utilizado pelos internautas brasileiros.

tenho Orkut e eu aprendi a fazer sozinho, só o Twitter⁶¹ que a minha irmã me deu uma ajudinha. Eu também uso a internet para pesquisar sobre motos e jogos. Eu procuro no Google. No Google tem tudo o que a gente procura... Uma palavra estranha que tu não saibas, por exemplo, qualquer coisa.

As narrativas das crianças evidenciam que assistir televisão e usar o computador se configuram como as principais alternativas de lazer que permeiam seu cotidiano fora da escola. No início desta seção, destaquei que a popularização das mídias de massa, como a televisão, alterou as experiências das crianças e suas relações com os adultos, disponibilizando informações cujo acesso não exige preparo ou aprendizado sistemático, ao contrário do que acontece com os meios letrados. Quando Postman (1999) examinou as implicações do ambiente informacional inaugurado pela televisão, que trazia à cena imagens autoexplicativas e abordagens tópicas sobre uma infinidade de temas, talvez não imaginasse que outras formas de comunicação e aprendizagem tornariam ainda mais fluidas as fronteiras simbólicas entre adultos e crianças.

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

⁶¹ *Twitter* é um *site* de rede social que permite aos internautas publicar e receber atualizações em textos de até 140 caracteres.

sugere a narrativa de *Ben 10* (8 anos), transcrita neste texto, os *sites* de buscas disponibilizam respostas para qualquer tema ou assunto.

Assim, as narrativas das crianças sobre o uso do computador suscitam reflexões sobre dois aspectos, mutuamente implicados, que constituem desafios para as instituições escolares, responsáveis pela formação das gerações atuais: a perda do monopólio do saber escolar e o excesso de informação. Em relação a esses aspectos, Bauman (2005) ressalta que, na modernidade líquida, a ideia de educação centrada na escola, que se baseia na graduação do processo de aprendizagem, é abalada pela existência de instâncias incontáveis e ubíquas, responsáveis por processos permanentes de educação para o consumo.

Expostos às condições de um mundo saturado de informações e apelos comerciais, que se renovam continuamente, as crianças são persuadidas a renunciarem às “bases sólidas” da educação escolar. O caráter fugidio da atualização constante (de tendências, de estilos, de objetos, de perfis dos *sites* de redes sociais, etc.), que marca o ambiente líquido moderno, faz com que as habilidades valorizadas pelas práticas escolares, como memorizar e reter informações, sejam percebidas como ultrapassadas e desnecessárias.

A adesão a tecnologias e práticas de consumo, centradas no presente, cria condições para que os mundos infantil e adulto se abram a interdependências e estabeleçam pontos de contato cada vez mais intensos. Sob tais circunstâncias, crianças e adultos podem consumir as mesmas mercadorias, participar das mesmas atividades e compartilhar preferências, como a atração pela ficção e por formas de entretenimento mediadas eletronicamente. As narrativas das crianças participantes da pesquisa evidenciam esses aspectos:

Eu não preciso insistir muito para ganhar alguma coisa. Às vezes eu nem peço nada e ganho porque o meu pai também gosta. O videogame ele comprou para jogar comigo. Ele joga até mais do que eu (Sasuke, 8 anos).

Eu pedi um notebook de Natal. A minha mãe vai me dar, ela vai parcelar no cartão. Às vezes ela diz que não vai me dar, mas eu sei que ela vai, porque ela também vai querer usar (Eduarda, 9 anos).



Figura 1 – Artefatos da mídia impressa consumidos pelas crianças e que assumiam relação com conteúdos acessados em formato digital.

Se o avanço do consumismo possibilita que crianças e adultos compartilhem atividades, interesses, saberes e informações, as atitudes dos mais velhos em relação aos mais jovens também se tornam menos formais e autoritárias. Não por acaso, os assessores de revistas, que oferecem conselhos para a condução da vida contemporânea, expressam a preocupação em contabilizar os custos implicados na criação de um membro nativo da sociedade líquido-moderna: uma criança interpelada e produzida como consumidora desde o berço⁶².

O enaltecimento da criança como consumidora, como um sujeito de escolhas, exige sucessivas recompensas materiais que premiam os esforços vinculados às metas escolares ou à

⁶² Refiro-me às reportagens publicadas pelas revistas **Isto É** e **Pais e Filhos**, em 2010 e 2011, respectivamente, sob os títulos “Derrubando mitos do filho único” e “Meu filho tem coisas demais”, que focalizam os gastos crescentes das famílias com o consumo infantil.

obediência aos adultos, promovendo a comercialização das relações familiares. Isso pode ser percebido nas narrativas das crianças sobre uma história em quadrinhos empregada durante a condução da pesquisa:

O meu pai me dá tudo o que eu quero, às vezes eu preciso insistir muito para ganhar, mas às vezes não. Se for muito caro demora mais para ele me dar. Mas quando eu teimo, ele não me dá, eu tenho que me comportar e tirar notas boas (Ronaldinho, 9 anos).

Se a minha mãe não me comprasse uma coisa no supermercado, como esse chocolate que aparece na história, eu insistiria muito e ficaria muito zangada, até ela me dar (Justin, 8 anos).

Se fosse comigo essa história eu não precisaria insistir porque a minha mãe me dá tudo o que eu quero, exemplo: eu pedi uma casa de bonecas e ela me deu, mas se eu não me comportar ela não me dá nada (Isadora, 9 anos).

Submetidas às pressões dos mercados de bens de consumo, que aceleram o lançamento de mercadorias e deflagram a inadequação das ofertas que as precederam, as famílias se conformam ao estilo de vida denominado por Schor (2009) como “trabalhar e gastar”. A contração de dívidas e os gastos desencadeados pela aquisição intermitente de bens e serviços levam os adultos a se adaptarem a jornadas de trabalho mais extensas e a ignorarem as convencionais distinções entre as esferas pública e privada. Os telefones celulares e o correio eletrônico tornam os pais, os tios ou os avós disponíveis e acessíveis para a realização de tarefas de trabalho no espaço domiciliar, durante as noites, os finais de semanas ou os feriados.

A conjugação de todos esses fatores – ênfase no consumo; excesso de informação, disponível numa velocidade acelerada; relações familiares mais flexíveis e abertas ao diálogo – também realinha as relações entre professores e crianças e amplia o espectro de incerteza que permeia as práticas docentes. Na última seção deste texto, apresento algumas considerações sobre tais aspectos.

Um convite à reflexão sobre as infâncias contemporâneas e as práticas escolares

Neste texto, abordei alguns redirecionamentos nas formas como os sujeitos vivenciam o tempo e o espaço numa sociedade regulada pelo consumo, destacando o desenvolvimento dos suportes midiáticos e as mudanças do ambiente comunicacional compartilhado por adultos e crianças na modernidade líquida. Partindo desses argumentos, enfatizei a adaptação das crianças aos movimentos de um mundo em constante mudança, que apresenta demandas de aprendizagem vinculadas a artefatos tecnológicos, substituídos com frequência por itens aperfeiçoados e que possibilitam a realização de tarefas simultâneas.

As análises desenvolvidas encaminham considerações sobre a reinvenção das infâncias no tempo líquido e episódico da sociedade de consumidores, caracterizado por processos permanentes de educação para o consumo, promovidos por instâncias dispersas pelo tecido social: estabelecimentos comerciais, revistas, programas de TV, *sites* de redes sociais, jogos interativos, etc. Ademais, as análises construídas na trajetória da pesquisa evidenciam que as rotinas escolares se distanciam, em grande medida, das práticas de consumo material e simbólico que permeiam o cotidiano das crianças contemporâneas e que lhes possibilitam adquirir e substituir mercadorias, estabelecer contatos, responder a estímulos audiovisuais e acessar informações num ritmo acelerado e descontínuo.

Talvez essas mudanças contribuam para a compreensão acerca dos motivos que fazem das salas de aula cenários privilegiados para a expressão de resistências e conflitos intergeracionais. Familiarizadas com a presença de equipamentos tecnológicos que as acompanham desde o nascimento, as crianças consumidoras parecem se sentir desconfortáveis no ambiente estável e monótono da escola; para nós, professores contemporâneos, o mundo fora da escola é que parece se mover rápido demais; as mudanças intermitentes se fazem notar mais pelo peso da insegurança, do que pela promessa de uma sensação inexplorada. Desse modo, a

pesquisa coloca em evidência a necessidade de abertura à reflexão sobre as condições no tempo em que vivemos e sobre nossa participação, junto com as crianças, na reinvenção das práticas escolares.

REFERÊNCIAS

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

_____. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

_____. Entrevista com Zygmunt Bauman. **Tempo social**. São Paulo, v.16, n.1, jun. 2004. p.301-325.

_____. **Identidade: entrevista a Benedetto Vechhi**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

_____. **Tempos líquidos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.

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

_____. **Capitalismo parasitário: e outros temas contemporâneos**. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

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

_____. **Sobre educação e juventude: conversas com Riccardo Mazzeo**. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

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

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. **Infância e maquinarias**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

CASTRO, Lucia Rabello de. Uma teoria da infância na contemporaneidade. In: CASTRO, Lucia Rabello de. (Org.). **Infância e adolescência na cultura do consumo**. Rio de Janeiro: NAU, 1998.

_____. A infância e seus destinos no contemporâneo. **Psicologia em Revista**. Belo Horizonte, v.8, n.11, jun. 2002. p.47-58.

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

COSTA, Marisa Vorraber. Paisagens escolares no mundo contemporâneo. In: SOMMER, Luís Henrique; BUJES, Maria Isabel Edelweiss (Org.). **Educação e cultura contemporânea: articulações, provocações e transgressões em novas paisagens**. Canoas: ULBRA, 2006.

_____. A escola mantém-se como uma instituição central na vida das sociedades e das pessoas. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **A educação na cultura da mídia e do consumo**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2009.

DELGADO, Ana Cristina Coll; MÜLLER, Fernanda. Abordagens etnográficas nas pesquisas com crianças. In: CRUZ, Silvia Helena Vieira (Org.). **A criança fala: a escuta de criança em pesquisas**. São Paulo: Cortez, 2008.

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

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

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

SACRISTÁN, José Gimeno. **O aluno como invenção**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2005.

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

VEIGA-NETO, Alfredo. Pensar a escola como uma instituição que pelo menos garanta a manutenção das conquistas fundamentais da modernidade. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **A escola tem futuro?** Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

UNIFORMES ESCOLARES E SUA FACE CONTEMPORÂNEA: UM CONSUMO ESTÉTICO E VISUAL PRODUZINDO IDENTIDADES DE GÊNERO NA INFÂNCIA

Dinah Quesada Beck

Não é a primeira vez, certamente, que o corpo é objeto de investimentos tão imperiosos e urgentes; em qualquer sociedade, o corpo está preso no interior de interesses muito apertados, que lhe impõem limitações, proibições ou obrigações (FOUCAULT, 1987, p.118).

A padronização das roupas de meninos e de meninas para uso escolar, atravessada pelo viés de gênero, foi e ainda hoje é um dos mecanismos adotados pelas instituições públicas e privadas para o **revestimento** dos corpos de seus/as estudantes. No entanto, é interessante problematizar alguns de seus aspectos.

Ainda que tenham sido recorrentes os proclames à busca de uma “igualdade” entre os sujeitos através da operacionalidade dos uniformes **unissex**, os quais conceberam peças semelhantes para ambos através do uso dos abrigos escolares, ou mesmo quando suas proposições se voltaram para o “patriotismo”, cunhando como vestimentas escolares os fardamentos militares, e até mesmo quando as justificativas dadas convergiam para o campo da “segurança” dos/as estudantes no interior da escola – a produção de específicas identidades de gênero –, reproduzindo ideários de masculinidade e de feminilidade aos corpos dos/as alunos/as fora uma constante, atravessando, percorrendo e sustentando tais propostas.

Embora as menções de igualdade, patriotismo, segurança, bem como as da busca pela identidade dos/as estudantes com a instituição de ensino façam sentido e que as mesmas estejam imbricadas nos mecanismos que levaram tais instituições a cunhar específicas roupas para o uso escolar, entre outros de seus aparatos, é importante considerar que a constituição de específicas identidades de gênero. Em outras palavras, **identificar-se** e **diferenciar-se** pelos uniformes foi um propósito

continuamente percorrido pela escola na operacionalidade da uniformização do seu vestuário escolar.

Com isso, quero dizer que se uniformizar não se concebe num ritual no qual apenas se demarca a identidade dos/as estudantes com a instituição de ensino, tampouco o uniforme se configura somente num mecanismo promotor de segurança, carregado de preceitos, tais como norma, obediência, igualdade, identidade, patriotismo, ordem. Por certo, todas essas instâncias implicam e marcam historicamente os percursos das escolas ao promover a utilização dos uniformes. Contudo, parece-me que tais artefatos perseguiram propósitos pedagógicos e educativos que implementaram, através do seu uso e da sua operacionalidade, proposições aos corpos, seus gestos, suas atitudes, suas identidades.

Em nosso país, passadas algumas décadas da implantação, os uniformes permanecem como uma possibilidade no sentido de educá-los e discipliná-los, estudantes e seus corpos, para **determinados fins e propósitos sociais e educativos**. Cabe destacar que, atualmente, mesmo pela operacionalidade de outras tantas peças que não aquelas utilizadas anteriormente, tais artefatos culturais e instâncias pedagógicas de produção dos corpos, que são os uniformes, continuam a reiterar denominações de gênero aos/às seus/suas estudantes e, muitas vezes, este exercício se dirige em especial às meninas.

Por compreender o poder regulador e de pertença dos uniformes, este artigo se ocupa em apresentar algumas informações a respeito dos uniformes escolares estudantis, em especial os das meninas, em sua versão, roupagem e face contemporânea. Considerando a abrangência desse tema, bem como sua relação com a erotização e a pedofilização dos corpos femininos infantis na contemporaneidade, é que algumas de suas marcas e de seus vestígios serão aqui elencados e problematizados, de modo a levar em consideração minhas percepções no cenário educativo, no qual atuei profissionalmente e realizei a pesquisa.

Validamente, assim como pronuncia Sabat (2001, p.17), considero que as pedagogias de gênero e sexualidade presentes nas instituições de ensino e nas mais variadas instâncias sociais e culturais estão constantemente a nos instruir modos de ser, reforçando masculinidades e feminilidades concebidas como saudáveis e normais. Em sua argumentação, a referida autora salienta um aspecto interessante para essa análise. Segundo a pesquisadora, o desenvolvimento desse “processo educativo”, ao qual estamos submetidos, não necessita da constante presença de sujeitos como aqueles que venham para validar, garantir e grifar tais denominações de gênero e sexualidade nos corpos dos sujeitos. Outros aparatos, mecanismos e artefatos também têm esta capacidade e assumem sua condição **educativa, reguladora e normatizadora**. Em suas palavras:

Para que questões de gênero ou de sexualidade sejam identificadas [...] nem sempre é necessária a figura de um sujeito feminino ou masculino. Muitas vezes, simples objetos [tais como os uniformes] carregam marcas que aprendemos a relacionar com características próprias de femininos ou masculinos. (SABAT, 2001, p.17).

Eu percebo que pra algumas meninas é mais importante o uniforme, estar toda bonitinha na escola, do que estudar. Olha, falo isso porque tenho filha na escola e sobrinhos também. É todo dia essa questão de começar desde cedo a se arrumar pra escola, ligar pras coleguinhas, pedir que eu leve pra casa coisas novas (acessórios da loja). O tema eu tenho que incomodar pra fazer mais cedo, não dormir sem o tema pronto. Mas parece que a preocupação não é essa. Olha, eu nunca imaginei que o uniforme, na verdade nem é o uniforme, é a coisa toda de se arrumar. [...] Lembro que na minha época, da escola, a gente respeitava, mas às vezes a gente não gostava muito do uniforme. Então eu nunca que achei que ia ser assim como é. Tão importante pra elas (Patrícia, 13/4/2011).

Na fala da entrevistada, vislumbramos a centralidade dos uniformes percebida por ela na vida escolar das crianças, o que nos sugere compreender que estes artefatos, em operacionalidade, garantem a educação e a produção de identidades de gênero, em especial às meninas.

Dessa forma, tenho percebido os uniformes escolares como instâncias pedagógicas de grande valor simbólico às escolas, posto que, ao ensinar maneiras corretas de vestir o corpo, investem em mecanismos educativos que o produzem, aperfeiçoam, exercitam, classificam, identificam, distinguem e diferenciam, reiterando aos corpos ensinamentos e denominações de feminilidade e masculinidade. E, mais do que isso, sugerem às crianças que constantemente invistam e afinem sua aderência a tal prática escolar.

Um corpo que se produz por meio da vestimenta escolar

Para iniciar essa análise, considero interessante primeiramente apontar que o ato de se uniformizar e o revestimento dos corpos que estou a abordar, em especial a partir dos últimos 20 anos, têm-se **ampliado**. Ao falar desse aspecto, não me refiro apenas às modificações nas vestimentas. Os uniformes se ampliam também em suas estratégias de educação, potencialmente mobilizadas por interesses muitas vezes específicos de cada grupo escolar, como percebemos na fala da entrevistada:

A questão de mudar os uniformes no ano do centenário realmente foi uma grande ideia. E ela foi surgindo aos poucos, sabe. As crianças, as famílias gostaram bastante, tivemos vários que vieram aqui elogiar essa atitude. Acho que tu não estava aqui ainda [não trabalhava na instituição], mas a escola ficou colorida, divertida, as meninas eram umas gracinhas, adoravam essa coisa toda de se envolver com os uniformes, diferente de antes, que a gente só vestia a mesma roupa todo o dia e pronto. [...] Fidelizamos e captamos muitos alunos (Elisa, 8/12/2009).

Ao referir que o ato de se uniformizar tem-se “ampliado”, considero interessante, do mesmo modo, perceber o seguinte aspecto: embora ainda preconize sua raiz heteronormativa de gênero, os uniformes escolares estudantis têm sido modificados em seus modelos e estilos, trazendo reconfigurações, como o acréscimo de peças, acessórios e adereços, a possibilidade de criação e composição por parte daqueles/as que o vestem, variações e distintas padronagens de cores e tecidos, em especial para as meninas, entre outros de seus detalhes.

Nesse sentido, presenciamos sua “reinvenção”, seu “aperfeiçoamento”, sua “remodelagem”. Os uniformes escolares, compreendidos como significantes de nosso tempo e espaço social, mostram-nos suas conexões com a moda, a publicidade, o consumo, o embelezamento, a mídia, etc., fazendo emergir, no cenário educativo, infâncias, identidades, visualidades, as quais desafiam as produções sociais e culturais arquitetadas pela Modernidade.

Outro aspecto a ser ressaltado é que os uniformes, por suas variadas conexões, têm também **deslizado**, deixando de ser entendidos, exclusivamente, como uma prática restrita do universo escolar. Contemporaneamente, crianças, jovens e adultos se uniformizam, ou seja, revestem seus corpos com trajes e vestes para ir à escola, mas também ao clube, à igreja, ao shopping, à praia, ao trabalho, etc. Tais sujeitos padronizam seus visuais em seu dia-a-dia, vestindo pertencimentos, estilos, modelos e identidades que lhes são próprias e cambiantes.

Interessante observar que é nesse revestimento elaborado pelos sujeitos que eles se unem através da uniformização por eles proposta, porém e, ao mesmo tempo, a possibilidade de diferir dos outros também os acompanha quando estão na busca pela semelhança. Nesse contexto, percebe-se o caráter efêmero e transitório dos uniformes, bem como seu significado contemporâneo distinto do de antigamente: a possibilidade de diferir dos demais por meio da semelhança.

*Eu gosto do uniforme porque ele é bonito! (Joana, 16/10/2009).
Não me importo de usar o uniforme todo o dia. Todo o dia eu venho diferente mesmo! (Frederico, 16/10/2009).
Eu acho que ele é legal, combina com a gente. A gente gosta das roupas que usa, elas são “suntuosas” (Ricardo, 16/10/2009).
Eu gosto porque ele é moderno. Nós [as meninas] podemos usar e depois ir num aniversário com ele [se referia a sair da escola e ir direto a algum aniversário de colega da turma] (Martina, 16/10/2009).*

Esse **identificar-se** e **diferenciar-se** pela roupa, seja ela escolar ou não, já nos sugere considerar que hoje presenciamos um **borramento** de fronteiras, no qual cada vez mais os uniformes escolares se aproximam das roupas utilizadas fora desse espaço e, muitas vezes, nem nos é possível distinguir quando os/as estudantes estão ou não trajando seus usuais uniformes.

Muitas dessas vestimentas ou, ainda, muitos desses pertencimentos por nós assumidos são cotidianamente aprendidos devido à inserção de instâncias, tais como a mídia, a moda e a publicidade em nossas vidas.

Percebi nesta semana que algumas das minhas alunas estavam criando possibilidades com seus uniformes muito semelhantes, fazendo uso de outras peças suas, como as calças jeans coloridas e seus tênis “botinha” coloridos também, com as camisetas da escola, que elas não mostravam muito gosto em usar. Perguntei para uma delas que ideia era essa de uniforme e a Ana respondeu: É que o pessoal do “rock” tá usando agora calça colorida colada e camiseta largona [referiam-se aos grupos musicais Fresno e NXZERO, e me mostraram revistas e cd’s com seus ídolos, que elas tinham levado para a escola para a hora do brinquedo] (Caderno de Anotações, 3/9/2010).

Por certo, os uniformes escolares contemporâneos não ficam “de fora” dessa relação tão estreita que hoje se produz entre a vida dos sujeitos e as instâncias educativas. Os uniformes escolares femininos investigados têm-se mostrado marcados pelos modos de se vestir apresentados por essas pedagogias

culturais que reiteram denominações de gênero e seus pertencimentos, como no caso das meninas que usavam calças *jeans* coloridas (em tons *neon* de rosa, laranja, verde, azul claro), reiterando suas identidades femininas e “roqueiras”.

Nessa relação, também é possível perceber que as composições inventadas pelas crianças reforçam sua aderência à proposta educativa da escola (cunhar, por meio dos uniformes, identidades de gênero), ainda que, inicialmente, tenhamos a impressão de que o interesse dessa instituição seja o de propiciar “liberdade” nos modos de/das seus/suas estudantes se vestirem.

Momo (2007) contribui com a argumentação, considerando que a escola, mesmo tendo o uniforme da instituição, também tem incorporado inúmeros artefatos que simbolizam ícones da mídia e, desse modo, os uniformes desfilados padronizam e diferenciam os sujeitos. A autora considera que, atualmente, incorporam-se às tarefas educativas da escola características e ideais de uniformização em que os corpos não servem apenas para desfilarem a padronização imposta unicamente pela instituição, mas, agora, a padronização posta em prática é, também, pelo desejo de semelhança (e de diferença) de cada um/a que ali circula.

Conforme aponta Momo (2007):

[...] na contemporaneidade, a paisagem escolar tem incorporado artefatos e ícones da mídia que acabam por compor um novo tipo de uniformização dos escolares. Seus corpos são padronizados não mais apenas por uniformes impostos por instituições. Eles tornam-se parecidos porque necessitam, porque desejam isso. Desejos semelhantes constantemente inventados e alimentados pela mídia e pela cultura do consumo acabam por imprimir aos corpos marcas similares. (p.308).

As peças que compõem o uniforme das crianças, o das meninas que tu tinhas perguntado, foram pra aproximar mais da roupa que usam fora daqui [referindo-se às modificações dos uniformes em 2006, dois anos após o centenário da escola e à inserção dessa proposta de criação nos mesmos]. Todas as meninas gostam das calças de suplex [tecido aderente ao corpo e destinado à prática esportiva], tu podes ver. E por quê? Por que já usavam fora da escola. Os “cachê-couer” [casacos que dão um laço na cintura], todas as blusinhas em suplex (de manga comprida e curta, a regata, com gola canoa e redonda), as baby look’s, tem uma que é um amor, com capuz, isso eu vejo que elas gostam (Elisa, 8/12/2009).

Como já dito, variadas instâncias sociais e culturais têm interpelado as propostas educativas, e esse marcador pedagógico, ou ainda, esse significante, que é o uniforme, tem apresentado modificações substanciais que não apenas representam que a escola “acompanha” as mudanças e as inovações de seu tempo, mas, fundamentalmente, que ela produz – incitada por pedagogias culturais – desígnios, denominações e identidades próprias a si para seu vestuário.

De um modo geral, podemos alegar que a escola do final do século XX e desse início do século XXI vem imprimindo uma identidade “moderna” e “*fashion*” para si, em especial em torno dos seus uniformes: ao responder aos chamamentos sociais e culturais e ao se adaptar às mudanças contemporâneas de um mundo visivelmente marcado pelo fenômeno da globalização, a instituição escolar reforça sua conexão com outras instâncias educativas. No entanto, nesse exercício de uniformização e revestimento dos corpos “inovado”, ainda se encontram inscritos sutis e consistentes mecanismos de governo que disciplinam os sujeitos a cuidar de seus corpos.

No caso das meninas, observa-se um cuidado e um investimento no qual é consentido, permitido e até mesmo autorizado evidenciar composições sensuais e erotizadas, desde que as mesmas coloquem em prática essa proposta da escola e carreguem denominações de gênero tipicamente femininas já promovidas pela instituição (e que não fujam das suas expectativas para/com seus uniformes). No entanto, um aspecto é interessante de análise: por serem elas crianças ou, como a

entrevistada diz, são “pequeninhas” (reportando-se aos corpos das meninas), tais práticas não são compreendidas e anunciadas como erotizadas e, por isso, autorizadas pela escola.

Tem umas meninas que a gente vê que “forçam”, que usam muita maquiagem. [...] Tem umas que agora botam uma calça colada brilhosa, dourada, prateada embaixo do short-saia. Isso a gente vê e sai um pouco do uniforme, mas é que elas são pequeninhas, então não tem problema. Eu acho que problema mesmo é que quando crescem, botam seios, já tem cintura, ‘bundinha’, a gente tem meninas na 4ª [série] assim, daí começa a ficar complicado (Elisa, 8/12/2009).

Os significantes são muito semelhantes e utilizados como forma de ensinar por repetição. São significantes que vão constituindo um currículo cultural e, no caso deste estudo, ensinando representações hegemônicas de gênero. Tal como o currículo escolar, o currículo cultural envolve um conhecimento organizado em torno de relações de poder, de regulação e controle (SABAT, 2001, p.19).

Talvez seja preciso dizer mais do que isso. As denominações de gênero propagadas pelos uniformes, as quais reiteram às meninas os cuidados com o corpo, com a imagem, com a aparência, com o embelezamento e com estar em sintonia com a moda como conotações tipicamente femininas, possibilitam uma aderência muito maior delas. Isto porque esses propósitos não são apenas escolares, mas, fundamentalmente, sociais e culturais, espalhados num universo de consumo no qual é possível fazer aquisições e descartes para tais composições.

Esse aspecto mencionado faz-me lembrar de uma situação vivenciada no ano de 2006, dentre variados fatos ocorridos no meu período como professora, atuando junto às crianças, nessa instituição. Recordo de uma aluna em especial

que comemorou o seu aniversário numa casa de festas infantis. Isso era bem recorrente entre as crianças daquele grupo, no entanto, algumas outras situações chamaram minha atenção sobre esse aniversário. Só meninas foram convidadas e, nesse “evento”, elas viveram uma “tarde no salão de belezas de Gabi” (este era o tema da festa).

Depois de fazer as unhas, o cabelo, a maquiagem e escolher uma roupa das disponíveis na casa de festas, as meninas posaram para fotos, as quais compuseram um cd, lembrancinha do aniversário. Em outras palavras, as práticas de embelezamento e de cuidado com o corpo que percebi serem integrantes e estarem atravessadas às propostas da escola para/com seus uniformes, também são vivenciadas em outros espaços nas infâncias dessas e de outras meninas.

Com efeito, os uniformes, enquanto artefatos e “significantes” do processo de produção das identidades de gênero na escola, têm invadido outros terrenos, estabelecendo relações e tramas múltiplas, como com o campo da moda, do embelezamento. Além disso, pela repetição continuada e por meio de chamamentos vindos de variadas instâncias, tais como a publicidade, a mídia, o consumo, tais relações promovem a caprichosa atuação e permanência dos uniformes.

Conforme aponta Sabat (2001):

[...] o que percebemos é que há uma pedagogia, um determinado tipo de currículo que opera através de uma lista de procedimentos e técnicas voltados para produzir e reproduzir tipos específicos de comportamentos, valores, hábitos, atitudes pessoais diretamente conectados com o tipo de sociedade na qual estão inseridos. É, sem dúvida, uma forma de regulação social que tem funcionado no sentido de manter tipos de espaços de segregação de gênero e de sexualidade. (p.20).

Tal mecanismo pedagógico se potencializa contemporaneamente muito pelo exercício do consumo possibilitado às crianças dentro da escola. Na operacionalidade da composição dos uniformes escolares infantis já parece ser **habitual, comum, frequente** adquirir toda uma variedade de peças, adereços e opções que denominam e compõem a “linha” ou, ainda, a “coleção” do vestuário escolar.

Esse aspecto pode ser observado na fala da entrevistada, ao se referir às peças dos uniformes femininos.

Se tu levares em consideração que cada peça é única, que cada blusa, bermuda, calça, enfim, que com cada cor ela se diferencia e vira outra, se tu pensar assim, tu podes ver o guia dos uniformes [a escola organizou um guia para ser enviado às malharias], que tu vais encontrar quarenta e duas peças diferenciadas pras meninas usarem (Elisa, 8/12/2009).

Na fala acima, podemos perceber que, na existência de uma variedade de peças, o consumo destas tem conferido a possibilidade do constante investimento nos corpos como mecanismos educativos de governo adotados pelas escolas como partícipes da constituição de identidades de gênero que essas instituições desejam cunhar. Ainda assim, grifa nos corpos das estudantes o seu “pertencimento” pela vivência de tais práticas de consumo e de composição dos uniformes.

Vale registrar que, além dessas variadas “quarenta e duas” peças, ainda existem as criações propostas pelas estudantes, o acréscimo de acessórios pessoais e de peças dos uniformes anteriores, o que confere às pertencentes dessa prática o diferencial e a possibilidade de compor um grupo distintivo por demarcar projeções corporais que lhes são próprias. Tais pertencimentos e identidades se propagam por meio da operacionalidade dos uniformes escolares.

Atualmente os colégios têm uma preocupação maior com a composição do uniforme, o que

envolve também a criação de adereços na mesma *linha* dos uniformes, tal como a bandana, que as meninas usam para prender os cabelos, e para completar a vestimenta desenvolvem-se até meias que tem aplicado no seu comprimento o emblema da escola (MARCON, 2010, p.21, grifos meus).

Estar na “moda” ou, ainda, vestir uma roupa que é “moderna” é alguns dos atributos conferidos aos uniformes contemporâneos e que as escolas, em especial as privadas, parecem querer almejar como sinônimos de sua própria instituição. Entretanto, o que me parece interessante ressaltar, tão logo sabemos que essa relação dos uniformes com a moda não é algo “novo”, é que hoje, talvez mais do que nunca, esse processo parece ser cada vez mais perspicaz, veloz, audaz. Atravessados pelos códigos do vestuário, os uniformes passam por uma **virada**: eles se articulam, modificam-se, adaptam-se e se estruturam – constante e rapidamente – aos discursos e às representações hoje pautados sobre a importância de se cuidar, investir e produzir o corpo.

Nesse nosso tempo presente, a possibilidade de os/as próprios/as alunos/as criarem seus diferentes estilos, ao adquirir as peças que a escola disponibiliza para o uniforme da sua instituição, tem-se caracterizado como ritual e prática cultural de determinados grupos sociais. Assim, evidencia-se, nesse espaço, que, pelas mãos das crianças, adentra uma série de materiais e artefatos, e esses elementos, juntamente com as peças do uniforme escolar, são utilizados para caracterizar a composição de determinadas imagens e visualidades infantis propostas pelas próprias crianças.

Ao serem questionadas sobre as peças do uniforme que mais gostavam de usar, as meninas responderam:

A calça azul [de suplex] com a barra vermelha é a que eu mais gosto e uso (Martina, 16/10/2009).

Eu só gosto das baby look. Os outros tamanhos não fecham com os meus, minhas pernas são finas e fica tudo largo e estranho! (Rafaela, 16/10/2009).

O que eu acho mais legal no uniforme é a saia. Saia preta, vermelha e laranja (Carolina, 16/10/2010).

A blusa com capuz combina muito comigo (Joana, 16/10/2010).

Nossa, é tanta coisa! Sei lá, cada dia eu invento... Tipo, hoje estou com óculos [solar] na cabeça! (Martina, 16/10/2009).

Fora o casaco se tá frio, eu gosto de por brincos bem grandes, que agora eu tô usando (Rafaela, 16/10/2009).

Legging branca, meia-calça fio 40... Se tiver calor uso sandália também (Carolina, 16/10/2009).

Gosto mesmo é de usar as blusas coloridas com capuz que nem essa [mostrou a que usava]... E eu sempre cuido do meu cabelo [neste dia a menina tinha feito “chapinha” para a entrevista, aspecto que ela relatou antes de começarmos a conversa] (Joana, 16/10/2009).

Submetidas a essa proposta da escola, que as incita a elaborar seus uniformes, compondo imagens que reiteram a produção de identidades, as meninas operam e se mostram ativas em suas relações com os uniformes. Aqui, trata-se de considerar que, na composição de seus visuais uniformizados, elas têm utilizado como referência determinados modelos, muitos deles obtidos pelos incitamentos da mídia, da moda e do embelezamento, dimensões estas que estão ligadas ao vestuário escolar.

Nessa análise, podemos juntamente considerar os **efeitos estéticos** conferidos aos uniformes. Em outras palavras, o desejo e a necessidade de **dar forma ao corpo** por parte dos/as estudantes, bem como a busca pela visibilidade da instituição ao apresentar uniformes reconfigurados aos “novos” tempos têm possibilitado o desfile de determinados estilos, padronagens, tecidos e peças nas produções para ir à escola, assim como algumas “transgressões” já esperadas.

O consumo como ferramenta na constituição de identidades de gênero uniformizadas

Encurtamento de peças, sobreposições, customizações e uso de uma infinidade de adereços integrantes ou não da “linha” dos uniformes nos fazem compreender que, para a operacionalidade dessas composições, a aquisição e também o descarte são aspectos e elementos correspondentes desse processo de revestimento.

Ao analisar as transformações nas práticas escolares com relação ao uso dos uniformes, é importante grifar que todo esse investimento no corpo que presenciamos dentro da escola pela sua operacionalidade muito se potencializou pelos modelos de uniformes “esportivos” que passaram a ser usados a partir dos anos 80 nas escolas brasileiras, como mencionado na seção anterior. Por certo, o investimento no corpo não é algo de agora nas escolas.

No entanto, vale ressaltar que os uniformes esportivos confeccionados com tecidos das linhas *fitness* e *training* (suplex, moleton, elastano, helanca, *dry fit*, entre outros), os quais são conotados como confortáveis e maleáveis, muito contribuíram para as oscilações nas vestimentas escolares e para, juntamente com elas, fixar a noção da importância de se cuidar e exercitar o corpo.

Eu gosto do uniforme, mas o que eu mais gosto mesmo é o do ballet e da patinação [algumas crianças fazem essas atividades fora do seu horário de aula, são atividades extraclasse e para cada uma dessas modalidades esportivas oferecidas pela escola, existem confecções diferenciadas de uniformes]. Daí no dia que tem escolinha eu já venho vestida assim pra aula (Joana, 16/10/2009).

Nessas composições, em especial, são os uniformes femininos infantis aqueles que parecem ter, na constituição de denominações de feminilidade aos corpos das meninas, uma abordagem **sedutora**, **erótica** e **sensual**. De um modo geral,

pode-se alegar que a moda feminina adulta sugere às mulheres que, por meio da roupa, elas estejam belas, na moda e potencialmente sensuais e sedutoras, investimento que pode ser percebido nas composições das crianças ao “criarem” seus uniformes.

Nessa análise, cabe ainda destacar que, atualmente, é por meio desse artefato que se reitera a composição de padrões estéticos e corporais que pretendem, por meio de uma padronização que promove diferenças, produzir desígnios e identidades de gênero. Os uniformes têm prefigurado a utilização de peças “justas”, “modernas”, “descoladas”, que “dão forma ao corpo”, e isso os converte, conforme aponta Couto (2000), em “corpos outdoor”. Ao analisar a composição das imagens a partir das propostas elaboradas pelas crianças, percebemos que elas se rendem, aderem e percorrem os discursos e as representações que configuram social e culturalmente o que é um corpo belo, na moda, saudável e desejado.

Nesse contexto ou, ainda, nessa **virada** de comportamento da escola, parece-me que ser “moderna” proporcionou, a essa instituição, alguns distintivos sociais: a ela é legada a visibilidade pela **reinvenção** e **ressignificação** de antigas práticas, o reconhecimento social por saber “atualizar-se” com o passar dos tempos, a funcionalidade e a execução de suas práticas. A escola entende e põe em funcionamento seu projeto civilizador.

A diferença de antigamente para hoje me parece ser a de que o uso dos uniformes contemporâneos se encontra disfarçado nas variações e composições propostas pelos/as estudantes. Conforme aponta Louro (2007b):

sob novas formas, a escola continua imprimindo sua ‘marca distintiva’ sobre os sujeitos. Através de múltiplos e discretos mecanismos, escolarizam-se e distinguem-se os corpos e as mentes. (p.62, grifos da autora).

Dentro dessa perspectiva de análise traçada, em que a escola opera sobre **novas** e caprichosas formas, o seu processo educativo civilizador de governo dos corpos é sua marca distintiva, a possibilidade conferida aos/às estudantes de diferenciação por meio da variação e composição da imagem. Assim, vestir um uniforme distintivo, que oferece aos/às estudantes a possibilidade de escolha das peças pode levar à compreensão de que este é um modo encontrado pela escola em operar com o discurso da celebração às diferenças (o que me parece ser muito mais uma aplicabilidade do “politicamente correto” na escola do que propriamente a possibilidade dos/as alunos/as operarem a livre escolha das peças do seu vestuário para ir à escola).

Ao mesmo tempo, é preciso considerar que fazer parte desta “instituição moderna” propicia aos/as alunos/as determinado sentimento de pertença, visto que, ao usar as peças do uniforme, promove-se e se instala certo dispositivo de identificação e de diferenciação. Aos/as estudantes fica reservado o “direito” à composição do seu uniforme, uma vez que são chamados/convocados/interpelados por esses dispositivos “modernos” que contêm o processo de sua escolarização.

Essa diferenciação no vestir o uniforme é observada, primeiramente, pela materialidade/visibilidade que as diversas peças, cores e modelos causam: dificilmente se encontra, num dia de aula, na instituição onde essa pesquisa foi realizada, alunos e alunas vestidos igualmente. Posteriormente, e em contraponto a essa possibilidade, a diferenciação emerge pelas estratégias lançadas pelas próprias crianças. Já que não há a obrigatoriedade/rigidez da semelhança marcada em seus corpos pela roupa usada diariamente na escola, elas próprias, em alguns momentos, buscam proximidade pela e através da roupa, uma vez que combinam entre seus pares alguns detalhes que reiteram a identidade do grupo ao qual pertencem e, logo, a diferença em relação aos demais, mesmo assim reforçando seus pertencimentos de gênero anteriormente cunhados nos uniformes.

Mesmo tendo o entendimento de que toda essa produção é muito mais da escola do que propriamente dos/as estudantes, ou seja, que, mesmo *glamourizada* pela possibilidade da variação de peças no exercício da uniformização, é o projeto educativo da escola que se vê em vigor e funcionamento na educação de gênero aos corpos. No entanto, afirmar que os corpos dos/as estudantes são disciplinados por tais regras é algo temeroso.

A escola, ainda que tenha estabelecido tal prática disciplinar, educativa, de governo e produtora dos corpos, contemporaneamente compreendida como “moderna” em torno da uniformização do vestuário escolar, **não controla** a velocidade com que os desejos dos/as estudantes são executados e produzidos. Se considerarmos que nessa possibilidade proposta pela escola de composição dos uniformes alguns estudantes podem **subverter** o permitido e o pretendido, ultrapassando até mesmo as barreiras postas pelas “transgressões” consentidas em tais vestimentas, o que foge ao controle da escola, é justamente o modo como os/as estudantes trajam e operam a sua funcionalidade, borrando fronteiras em sua operacionalidade, inclusive as de gênero.

Alguns modelos mais atrativos, como o da blusinha baby look já são tão usados pelas meninas que tu até vê professora mais magrinha que compra pra usar também. Elas [as blusinhas] são uma graça mesmo (Elisa, 8/12/2009).

No entanto, mesmo assim questiono: será que, ao possibilitar a criação e a elaboração do uniforme, até mesmo o espaço para **subversões** nessas composições já não está demarcado? Em outras palavras, será que as configurações no uniforme escolar já não estão pautadas numa conexão que estabelece o que é a roupa apropriada para os meninos e para as meninas, sobre o que se deve/pode utilizar e criar dentro da escola?

Ao finalizar esse artigo, gostaria de reforçar o seguinte aspecto: os uniformes pensados pela escola sugerem um

embelezamento, uma **graciosidade** naquelas que vão usá-lo, bem como uma “flexibilidade” nas práticas disciplinares de todas estarem vestidas iguais, mas o que me parece ser necessário ressaltar é que a produção de especificidades de gênero às meninas vem agregada ao modo como elas próprias o trajam. Com efeito, tenho percebido que as meninas, ao elaborarem seus visuais uniformizados para ir à escola, parecem incorporar o apelo erótico de seus uniformes, na medida em que fazem altas composições com suas roupas e acessórios.

Mesmo tendo os uniformes escolares sido modificados com o retorno dos abrigos escolares unissex, a percepção tida é a de que as meninas não deixaram de investir em seus visuais uniformizados e na produção de seus corpos visivelmente marcados por um apelo sensual e erotizado. Continuadamente, elas mostram sua aderência às práticas estéticas e corporais de investimento na aparência e no embelezamento. Ensinaamentos que elas adquirem não apenas pela sua aderência aos uniformes, mas também pela sua participação e relação com demais instâncias e pedagogias culturais às quais estão submetidas.

A gente percebeu algumas pessoas muito satisfeitas e outras, principalmente as mães das meninas, não. [...] E até teve assim, como um comentário de uma mãe pra mim: “Esse uniforme novo, por favor, como é feito, tão sem gracinha. Ela é tão pequeninha [a filha] e ficava bem mais graciosa com a calça colorida, a blusa justinha”. [...] Eu vi meninas que simplesmente tiveram um ‘chilique’ quando viram o novo uniforme no início do ano e se negaram a usar, proibindo que a mãe comprasse o uniforme. Tu tinhas que ver, elas diziam assim: “Nem adianta comprar, não gasta teu dinheiro que isso eu não uso!” As meninas diziam pras mães que não iam usar ... Mas teve caso de mães, mesmo assim comprando, porque não compraram no ano passado (ao final do ano a dona da livraria liquidou os modelos antigos, já que não poderia vender a partir deste ano). Teve até mães que diziam: “É, minha esperança é que depois que todos tiverem usando na escola, que todos já tiverem com a coisa padronizada, é, eu acho que daí ela vai usar”... Mas teve, realmente, como que eu tava te dizendo, situações das meninas não quererem, de jeito nenhum. ... Eu tive mães aqui comigo comprando na liquidação. [...] Porque quer curtinho, quer coladinho, quer barriguinha de fora, que blusinha que marque (Patrícia, 13/4/2011).

O que nós vimos é que agora vamos ter que dar uma aliviada e deixar as meninas mais soltas com os uniformes novos. Sabemos que não vai ser de uma hora pra outra que outras peças não vão aparecer. Mas é que como elas estavam acostumadas a todo dia se envolver com isso do uniforme, não vai dar pra fazer uma cobrança muito grande... A gente até tem percebido que agora elas andam todas maquiadas, usando botas e sandálias com os abrigos, fazem penteado nos cabelos, uma graça! E até isso a gente não se importa, desde que não descaracterize o uniforme. Mas é assim como eu tava te dizendo: aos poucos, muito aos poucos (Elisa, 13/4/2011).

As meninas, como não podem do mesmo modo de antes elencar quais peças dos uniformes irão usar devido às poucas possibilidades de composição que elas têm disponibilizadas, têm realizado um investimento maior, não pela roupa trajada, mas pelos seus rituais de embelezamento. A recorrência às seções de depilação, aos tratamentos de alisamento dos cabelos, ao uso excessivo de maquiagem e bijuterias, como as cenas apresentadas no capítulo anterior, revelam as produções que as crianças fazem no intuito de irem para a escola e demarcarem seus pertencimentos. Nessas composições, mesmo que um pouco diferentes das operacionalizadas em anos anteriores, é possível perceber uma permissão ou, ainda, uma autorização da escola nessas propostas sensuais e erotizadas das crianças.

Ao observar essa resposta da entrevistada sobre a escolar “aliviar” a cobrança de uma rigidez a ser imposta nos uniformes iguais e unissex, em especial às meninas, questionei sobre o curso de moda e maquiagem que neste mesmo período a escola passou a ofertar. A resposta da entrevistada foi:

O curso de moda e maquiagem que tu falas é um que está sendo organizado pelo grêmio estudantil. Então ele não é uma proposta da escola, pensada pela escola, mas acaba sendo porque nós acolhemos a ideia dos alunos do grêmio em oferecer um curso pras alunas interessadas mais nessas questões de moda e maquiagem. O que nós sugerimos é que eles tentassem organizar uma proposta de curso tipo que fosse colocada em prática na escola. [...] O curso já teve um encontro e nele se deram dicas, macetes e truques de maquiagem pra como se produzir pra escola. [...] Porque a gurizada leva muito esse lado da beleza e da maquiagem pra escola e o interesse era dizer quais os produtos adequados na faixa etária, o que se pode e o que não se pode usar, e também pra que saibam fazer a maquiagem certa pra usar quando forem no shopping com seus familiares ou com as amiguinhas no cinema, ir às festinhas, à praia, à escola sem sobrecarregar na imagem e também sabendo usar acessórios tri transados (Elisa, 13/4/2011).

Enfim, situações como esta nos fazem perceber o amplo engajamento das meninas na proposição da escola frente aos seus uniformes. Do mesmo modo, percebemos o engajamento da escola em propiciar práticas e eventos que se constituíam em seu interior, com o intuito de as meninas operarem com desígnios de moda e embelezamento na constituição de suas identidades de gênero. No entanto, ao olharmos interessadamente para práticas como essas, é possível considerar uma espécie de erotização autorizada, uma vez que a escola possibilita meios para que as meninas invistam, maciçamente, em seus visuais infantis uniformizados, muitas vezes sensuais e erotizados.

A premissa da possibilidade de investir no visual uniformizado, seja compondo a imagem com as peças dos uniformes, seja recorrendo aos abrigos escolares e reforçando práticas de embelezamento femininas espalhadas pelo espectro social, tem possibilitado investimentos e consumo, como aqueles que auxiliam na produção de identidades de gênero femininas voltadas para seus corpos, suas aparências.

Essas recorrências sugerem que olhemos cada vez mais atentamente para as ações que se efetivam dentro dos espaços

escolares. Tudo isso para que possamos compreender e problematizar, por meio das práticas vivenciadas pelas próprias crianças, os processos de erotização autorizada e pertencimento apontados nessa tese como presentes na operacionalidade das propostas de uniformização do vestuário escolar infantil. Esse exercício analítico sugere, conforme menciona Felipe (2007), que consideremos a operacionalidade do processo de pedofilização social contemporânea incrustado em nossas práticas sociais e culturais mais ingênuas e convencionais.

REFERÊNCIAS

COUTO, Edvaldo. **O homem satélite**. Porto Alegre: UFRGS, 2000.

FELIPE, Jane. Erotização dos corpos infantis. In: LOURO, Guacira; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana (Orgs.). **Corpo, Gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. Petrópolis: Vozes, 2007.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: história da violência nas prisões**. Petrópolis: Vozes, 1987.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2007.

MARCON, Mônica D'Andréa. **Aspectos Históricos do Uso dos Uniformes Escolares: reflexões no campo da educação e da moda (1940-2000 Caxias do Sul)**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2010.

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

SABAT, Ruth. Pedagogia cultural, gênero e sexualidade. **Estudos Feministas**, v.9, n.1, 2001.

Sobre os/as autores/as

Agnes Piangers Mengue é Pedagoga pela Unisinos. Atualmente, é Orientadora Educacional no Senac São Leopoldo/RS, já exerceu a função de Gestora de Programas Educacionais na Associação Junior Achievement RS. Atua com assuntos referentes ao Empreendedorismo na Educação. É bolsista (CNPq) no Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Educação Matemática e Sociedade (GPEMS).

E-mail: apmengue@senacrs.edu.br

Aline Maria Ulrich Bloedow é Mestre em Educação (ULBRA/RS), Especialista em Psicopedagogia Institucional (UNICID/São Paulo), Licenciada em Letras – Língua Portuguesa e Literaturas (ULBRA/Canoas/RS), aluna não-regular do Doutorado em Linguística Aplicada (UNISINOS/RS) e Professora efetiva de Língua Portuguesa e Literatura das redes municipal e estadual de Montenegro/RS.

E-mail: aline.ul.bl@gmail.com

Antônio Jorge Ferreira Knupp é Doutorando em Educação pela Universidade Luterana do Brasil – *Campus* Canoas. Professor do curso de Pós-Graduação em Estética Avançada da ULBRA e do curso Superior de Tecnologia em Estética e Cosmética da referida instituição.

E-mail: knupp2013@gmail.com

Bianca Salazar Guizzo é Professora do curso de Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Luterana do Brasil (ULBRA). Doutora, Mestre e Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Atualmente desenvolve pesquisas (com financiamento do CNPq e da FAPERGS) que envolvem as seguintes temáticas: infâncias, educação infantil, políticas educacionais, gênero e sexualidade.

E-mail: bguizzo_1@hotmail.com

Daniela Ripoll é Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Professora titular do curso de Ciências Biológicas e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Luterana do Brasil.
E-mail: daniela_ripoll@terra.com.br

Dinah Quesada Beck é Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professora Adjunta do Instituto de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande – FURG. Atua principalmente nas temáticas de gênero, currículo, cultura, identidade, infância, juventude e formação de professores. Pesquisadora do Nós do Sul: Laboratório de Estudos e Pesquisas sobre Identidades, Currículos e Culturas.
E-mail: dinahqbeck@gmail.com

Joice Araujo Esperança é Mestre e Doutora pelo Programa de Pós-graduação em Educação Ambiental da Universidade Federal do Rio Grande (PPGEA/FURG) e graduada em Pedagogia. Possui experiência nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, atuando como docente e Coordenadora Pedagógica. Atualmente é Professora Adjunta do Instituto de Educação da FURG e atua no ensino presencial e a distância. É pesquisadora do “Nós do Sul: Laboratório de Estudos e Pesquisas sobre Identidades, Currículos e Culturas”, no qual realiza estudos vinculados à linha de pesquisa Pedagogias, Infâncias e juventudes. O foco de suas pesquisas recai sobre o estudo das infâncias como construções históricas e socioculturais, cultura da mídia, sociedade de consumo e educação.
E-mail: joiceesp@yahoo.com.br.

Luciana Sauer Fontana é Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS), *Campus* Porto Alegre. Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Mestre em Educação pela Universidade Luterana do Brasil (ULBRA). Especialista em Administração e Estratégia Empresarial (ULBRA). É pesquisadora

vinculada ao campo da Educação e participa de estudos desenvolvidos nas perspectivas analíticas dos estudos culturais em educação (pedagogias culturais), além de convergência midiática, internet e trabalho.

E-mail: luciana.fontana@poa.ifrs.edu.br

Marcio Caetano é Pesquisador do “Nós do Sul: Laboratório de Estudos e Pesquisas sobre Identidades, Currículos e Culturas” e Professor Adjunto II no Instituto de Educação da Universidade Federal do Rio Grande – FURG. Orienta investigações desenvolvidas nos Programas de Pós-Graduação em Educação e em História. Dentre seus temas de interesse e de pesquisa estão: gênero, sexualidade e educação; políticas públicas de promoção à cidadania; desigualdades e marcadores sociais de diferenças; teorias feministas e queer; educação e currículo; e população Lésbica, Gay, Bissexual, Travesti e Transexual.

E-mail: mrvcaetano@gmail.com

Michely Calciolari de Souza é Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá (UEM). Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Pesquisa na linha de Ensino, Aprendizagem e Formação de Professores, trabalhando as temáticas: Estudos Culturais, Educação, Mídias e Gênero. Atua como professora da Educação Infantil da rede particular de Ensino de Maringá/PR.

E-mail: michely_calciolari@hotmail.com

Samilo Takara é Mestre e doutorando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá (UEM). Graduado em Comunicação Social – Jornalismo pela Universidade Estadual do Centro-Oeste/PR (UNICENTRO). Pesquisa as relações entre mídia, educação, jornalismo e construções das representações de Gênero e Sexualidades. Tem por foco como o discurso jornalístico educa acerca das concepções identitárias, sexuais e culturais. Trabalha os seguintes temas: Educação, Mídias, Jornalismo, Estudos

Culturais, Teorizações Foucaultianas e Estudos Feministas.
Bolsista Capes/Fundação Araucária.
E-mail: sami.takara@gmail.com

Simone Barreto Anadon é Pesquisadora do “Nós do Sul: Laboratório de Estudos e Pesquisas sobre Identidades, Currículos e Culturas” e Professora Adjunta III no Instituto de Educação da Universidade Federal do Rio Grande – FURG. Dentre os temas de interesse e de pesquisa estão: formação de professoras/es, Anos Iniciais do Ensino Fundamental, literatura infantil e planejamento, identidade docente e reformas educacionais.

E-mail: simoanadon@hotmail.com

Teresa Kazuko Teruya possui graduação em Ciências Sociais pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, graduação em História pela Faculdade Auxilium de Lins, mestrado em Educação pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho e doutorado em Educação pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Atualmente é pesquisadora sênior da Universidade Estadual de Maringá. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: educação, formação de professores, mídia na educação, estudos culturais.
Website: nt5.net.br

CADERNOS PEDAGÓGICOS DA EAD

A coleção Cadernos Pedagógicos da EAD é uma coletânea de artigos científicos elaborados a partir de pesquisas e estudos de professores e pesquisadores de universidades brasileiras.

A iniciativa de produção da coleção surgiu a partir da Secretaria de Educação a Distância da Universidade Federal do Rio Grande – FURG, com apoio financeiro da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Cada volume apresenta temáticas relevantes para o campo educacional e buscam contribuir para a formação crítica para seus leitores.

Profa. Dra. Suzane da Rocha Vieira Gonçalves
Coordenadora da Coleção Cadernos Pedagógicos da EAD



Ministério do
Educação

