

As crianças de hoje não são mais como antigamente! Implicações culturais do mundo contemporâneo para os modos de ser criança e de viver a infância

Mariangela Momo¹

Resumo

Este artigo vincula-se ao campo dos Estudos Culturais em educação. Nele realizo um breve apanhado de algumas das condições culturais contemporâneas – invenções tecnológicas, mídia e consumo – que têm modificado substancialmente as faces do mundo. Considero as implicações culturais contemporâneas e realizo uma das leituras possíveis das crianças que frequentam turmas da Educação Infantil neste início de século, ressaltando como algumas das configurações culturais contemporâneas têm (con)formado determinados modos de ser criança e de viver certo tipo de infância que opto por nomear de infância pós-moderna.

Palavras-chave: infância pós-moderna, crianças contemporâneas, mídia e consumo.

Children today are not like they used to be in the past! Cultural implications of the contemporary world for the ways of being a child and living childhood

Abstract

This paper is linked to Cultural Studies in education. I have briefly addressed some contemporary cultural conditions – technological inventions, media and consumption – that have significantly changed the world. I have also considered contemporary cultural implications and performed one of the possible readings of children that attend Early Childhood Education in the beginning of this century, by highlighting the way that some contemporary cultural configurations have (con)formed certain ways of being a child and experiencing certain kind of childhood that I have named as post-modern childhood.

Keywords: post-modern childhood, contemporary children, media and consumption.

Que professora² ou professor de Educação Infantil não ouviu (ou talvez até já tenha proferido) a expressão contida no título deste artigo: ‘As crianças

¹ Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e professora adjunta do Departamento de Fundamentos e Políticas da Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN).

de hoje não são mais como antigamente!’Em muitas situações essa afirmação é efetuada tomando como base algumas experiências vivenciadas no contexto escolar. Quando isso acontece, muitas vezes, as professoras relatam que as crianças de hoje não sabem esperar a sua vez (de comer, de jogar, de escovar os dentes, de falar...), cantam, dançam e brigam no ambiente das salas de aula da Educação Infantil enquanto elas propõem e conduzem outras atividades. As professoras narram também que as crianças começam a caminhar e a falar cada vez mais cedo, que elas manifestam suas vontades e não aceitam com facilidade o que lhes é imposto pelos adultos, que são impacientes, teimosas, agressivas, desobedientes, mais inteligentes que as crianças de outros tempos, bem informadas, muitas são hiperativas e fazem várias coisas ao mesmo tempo.

Esses são apenas alguns dos relatos possíveis sobre o modo de perceber as crianças que freqüentam as escolas de Educação Infantil na contemporaneidade, outros modos de entendê-las podem ser facilmente elaborados por você, professora ou professor de Educação Infantil, que está diariamente com as crianças em sua escola. Não estou dizendo que concordo ou discordo de tais relatos, mas parece-me que professoras e professores em seu cotidiano de trabalho com as crianças de 0 a 5 anos de idade sentem, sabem, experimentam as mudanças ocorridas nos modos de ser criança ao longo do tempo, ao longo de sua carreira profissional. Do mesmo modo estudiosos preocupados com o tema da educação e/ou da infância elaboram suas interpretações sobre as mudanças que vem ocorrendo tanto no modo de conceber a infância quanto no modo de ser criança. É o caso de Postman (1999) Narodowski (1995, 2000) e Steinberg e Kincheloe (2001), entre outros.

Ou seja, esses autores consideram, assim como faço nesse artigo, a infância como uma construção social, histórica e cultural que está sujeita a mudanças sempre que grandes transformações se verificam no mundo. Daí depreende-se que os modos de ser criança também dependem do contexto cultural, social e histórico de cada tempo e lugar. A infância nem sempre existiu tal qual a conhecemos na atualidade. Foi um longo processo, ocorrido durante o período da Modernidade, composto por uma série de condições que possibilitaram a invenção da infância, de um determinado tipo de infância. Trata-se da infância moderna que, segundo Bujes (2005), apresenta as crianças como portadoras de determinadas características como a inocência, a

² Utilizo o termo ‘professora’, no feminino, porque no Brasil majoritariamente tal profissão na Educação Infantil é desempenhada por mulheres.

imaturidade, a maleabilidade, a fragilidade e a bondade. Esse modo de entender as crianças, em grande medida construído pelos conhecimentos da área da Psicologia, vigorou durante muito tempo no campo da educação, e em muitas situações no Brasil ainda vigora. Assim, as professoras, ao trabalhar com as crianças partiam de uma idéia de criança universal. Ou seja, todas as crianças passariam por determinadas etapas do desenvolvimento e da aprendizagem independente do tempo e do lugar, todas seriam iguais. Se a professora se apropriasse dos conhecimentos que explicava ‘a criança’ ela poderia trabalhar com qualquer criança obtendo sucesso em práticas que promovessem o desenvolvimento e a aprendizagem. No entanto, os conhecimentos da área da Psicologia foram se mostrando insuficientes para dar conta da complexidade do ser criança, principalmente em tempos contemporâneos e outros modos de entender e de explicar a infância e as crianças foram sendo produzidos em outros campos do conhecimento como a História, a Sociologia, a Antropologia e os Estudos Culturais que aos poucos foram permeando e matizando os entendimentos e as práticas no campo da educação.

Como este artigo se vincula ao campo dos Estudos Culturais em educação, nele realizo um breve apanhado de algumas das condições culturais contemporâneas para evidenciar como tais condições tem produzido, (con)formado outras formas de ser criança e de viver a infância. Não se trata de dizer como efetivamente as crianças são, de produzir uma nova criança/verdade universal, mas se tratade realizar uma das leituras possíveis sobre as crianças da Educação Infantil que frequentaram quatro escolas públicas de Porto Alegre, no estado do Rio Grande do Sul, no Brasil, durante os anos de 2004 e 2007 e duas escolas públicas de Educação Infantil no município de Natal, no estado do Rio Grande do Norte, no Brasil, durante os anos de 2009 e 2014³.As pesquisas por mim realizadas se vinculam a uma série de estudos que tem se ocupado em entender, analisar e problematizar a(s) infância(s) e os modos de ser criança levando em consideração as configurações culturais do mundo contemporâneo. Há certo consenso entre os teóricos que se dedicam a estudar as configurações culturais contemporâneas de que o nosso mundo mudou substancialmente principalmente depois da

³ Trata-se das pesquisas Mídia e consumo na produção de uma infância pós-moderna que vai à escola (2004 a 2007, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS), Mídia, consumo e culturas locais na produção de sujeitos infantis escolares na grande Natal (2009 a 2011) e Infância, Contemporaneidade e Educação (2012-2014), vinculadas à Pró-Reitoria de Pesquisa da Universidade Federal do Rio Grande do Norte/UFRN.

segunda guerra mundial. As invenções tecnológicas – sobretudo as da área da comunicação –, e o modo de organizar as sociedades em torno do consumo, seriam os principais fatores responsáveis pelas mudanças que vem ocorrendo no mundo.

Ao considerar que nosso mundo mudou consideravelmente autores que se dedicam a estudar o tema da infância, como já referi, realizam formulações sobre os significados que são atribuídos à infância e os modos de vivê-la pelas crianças na contemporaneidade. Narodowski (1995, 2000) fala do fim da infância, tal como nós a conhecemos, como produto da modernidade. Considera a existência de dois pólos de atração: a infância hiper-realizada e a infância des-realizada. A primeira diz respeito às crianças que acessam a Internet, os canais de TV a cabo, os videogames, etc, sendo capazes, inclusive, de guiar os adultos no universo tecnológico. A segunda diz respeito às crianças que estão nas ruas, que trabalham desde muito cedo, e que são independentes e autônomas. Entre esses dois pólos, diz o autor, está a maioria das crianças que conhecemos na contemporaneidade.

Para Postman (1999), autor que centra seu estudo na sociedade estadunidense, a infância não tem mais do que cento e cinquenta anos. Sua tese sobre o desaparecimento da infância (da infância moderna) consiste em mostrar como a infância foi gestada, produzida e desenvolvida durante aproximadamente 350 anos, chegando refinada e fortalecida em nossos dias, e o modo como ela está desaparecendo rapidamente na contemporaneidade. O autor considera a infância como um artefato social e argumenta que, como todo artefato, ela não é inatingível: está sujeita a transformações e até mesmo ao próprio desaparecimento. Ele também lembra que na Idade Média não existiam segredos entre adultos e crianças, o decorrente sentimento de vergonha em torno do sexo, o conceito de educação e a idéia de alfabetização. Essas, diz o autor, são as razões pelas quais o conceito de infância não existiu no mundo medieval. A invenção da prensa tipográfica, dentre outros fatores secundários, teria colaborado no desenvolvimento do conceito de vergonha, de alfabetização e de educação, hoje indissociáveis do próprio conceito de infância. A prensa tipográfica disseminou o mundo da leitura e da escrita, ao qual as crianças não tinham acesso, distinguindo o mundo adulto do mundo infantil. As crianças passam a ser separadas do mundo adulto e dos conhecimentos pertencentes ao seu universo. Frequentar escolas tornou-se indispensável, “[...] porque passou a ser essencial na sua cultura que elas aprendessem a ler e escrever, e a ser o tipo de pessoa que uma cultura letrada exigia” (POSTMAN, 1999, p. 51). Ao longo do processo de desenvolvimento

do conceito de infância, os segredos culturais passaram a ser ocultados das gerações mais jovens, e “[...] no fim do século dezesesseis, os professores já se recusavam a permitir que as crianças tivessem acesso a ‘livros indecentes’ e puniam aquelas que usassem linguagem obscena” (POSTMAN, 1999, p. 63). Com a disseminação de materiais impressos, foi-se criando, aos poucos, um mundo abstrato de pensamento, um universo simbólico do qual apenas os adultos faziam parte.

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

Segundo Postman, na contemporaneidade, vivemos o fim da separação entre o mundo simbólico dos adultos e o mundo simbólico das crianças. O autor considera que, com a invenção do telégrafo, o qual rompeu com o vínculo histórico entre transporte e comunicação, iniciou-se o processo de descontrole da informação. O telégrafo teria sido o precursor de uma série de invenções – fotografia, rádio, telefone, cinema e TV – cujas características são, dentre outras, a velocidade e a simultaneidade com que colocam em circulação informações, imagens e, eu acrescentaria ainda, formas de representação. O autor atribui a essa série de invenções na área da comunicação, mas principalmente à televisão, o acesso incontrolado das crianças a conhecimentos e informações que antes diziam respeito apenas ao mundo adulto.

[...] a televisão destrói a linha divisória entre a infância e idade adulta de três maneiras, todas relacionadas a sua acessibilidade indiferenciada: primeiro, porque não requer treinamento para apreender sua forma; segundo porque não faz exigências complexas nem à mente nem ao comportamento; e terceiro porque não segrega seu público. (POSTMAN, 1999, p. 94)

A televisão não requer a alfabetização do tipo escolar, pois se aprende a ver televisão apenas vendo. As inovações no campo da comunicação têm disseminado um mundo de imagens, as quais podem ser interpretadas por ‘qualquer’ pessoa, de ‘qualquer’ idade. Como diz o próprio autor, as imagens da televisão são concretas e auto-explicativas, mudam a todo instante, ocupando o espectador o tempo todo com informação não-verbal.

Segundo Postman (1999), são evidências de que a infância está desaparecendo a inexistência de segredos em relação ao que outrora fazia parte apenas do mundo dos adultos, como a morte, o sexo e a violência; a fusão do gosto e do estilo de adultos e crianças; e a vontade de ambos de comprar quase tudo. O autor cita outras evidências mais graves como o uso de drogas, atividade sexual e criminalidade precoces, que passam a dizer respeito também ao mundo infantil. Enfim, o autor anuncia o início do desaparecimento do que se convencionou chamar de infância, considerando que os sentimentos relativos a ela e o significado social a ela atribuído estão sendo visivelmente abalados, modificados e desconstruídos.

Já Steinberg e Kincheloe (2001) analisam e evidenciam como, a partir das modificações que ocorreram no final do século XX, a cultura infantil deixa de ser produzida e propagada de criança para criança segundo costumes locais e passa a ser inventada predominantemente por adultos em grandes corporações, cujas estratégias são os princípios do prazer e do livre mercado. Esses autores referem-se mais especificamente às grandes corporações empresariais norte-americanas, como Disney, Mattel e McDonald's, mas cabe ressaltar que elas compõem a configuração da economia em todo o mundo. Um exemplo é a corporação que explora a imagem da *HelloKitty*, uma gatinha de criação japonesa. Diante das modificações culturais os autores abordam uma série de evidências para cunhar o conceito de crianças pós-modernas, como o fato de que as crianças estão sujeitas a todo tipo de informação adulta vendo o mundo como ele é, ou pelo menos como é descrito pelos produtores de informação corporativos. Por esse e outros motivos, segundo os autores, “As crianças pós-modernas não estão acostumadas a pensar e agir como criancinhas que precisam da permissão do adulto para tal” (STEINBERG e KINCHELOE, 2001 p. 34).

Penso que o breve percurso pelas idéias e entendimentos desses autores nos fornece indicativos para pensar na impossibilidade de se falar em infância, e apontam para a necessidade de se falar em infâncias, como muitos autores tem feito nos últimos anos. Cada vez mais tem se considerado a existência de múltiplas infâncias, múltiplas formas de narrá-las, descrevê-las, pensá-las, senti-las e, principalmente, múltiplas e distintas maneiras de vivê-las. O que faço, neste artigo, é a opção por realizar uma das leituras possíveis das crianças que frequentam turmas da Educação Infantil, neste início do século, ressaltando como algumas das configurações culturais contemporâneas (con)formam determinados modos de ser criança e de viver um certo tipo de infância que opto por nomear de infância pós-moderna.

CONFIGURAÇÕES CULTURAIS CONTEMPORÂNEAS

Uma das grandes modificações que ocorreram no mundo – diferenciando o período da modernidade, da contemporaneidade, ao ponto de se dizer que vivemos em uma outra condição, a condição pós-moderna – é que as crianças, e as pessoas em geral, deixam de ter como principais instâncias educativas a Família, a Igreja e a Escola. As modificações na área da tecnologia e da mídia ampliaram as possibilidades de se aprender sobre o mundo e sobre a vida, ampliaram as instâncias educativas. Ou seja, cada vez mais a educação acontece em uma série de áreas sociais não se limitando a escola. As crianças, principalmente as que vivem nos centros urbanos, estão cercadas por pedagogias culturais “[...] onde o poder é organizado e difundido, incluindo bibliotecas, TV, cinemas, jornais, revistas, brinquedos, propagandas, videogames, livros, esportes, etc.” (STEINBERG e KINCHELOE, 2001, p. 15). Por meio das pedagogias culturais, as crianças aprendem muitas coisas; embora muitas professoras ainda pensem que elas dependam exclusivamente delas para aprender. Com as pedagogias culturais, as crianças aprendem a ser sujeitos segundo gênero, raça, classe social, idade, entre outros aspectos. É por meio delas que muitas crianças interagem com as múltiplas linguagens, com as diversas formas de representação, com a multiplicidade de imagens e narrativas que estão no mundo. Muitas vezes é por meio delas que aprendem as primeiras palavras, ouvem as primeiras músicas, desenvolvem a sensibilidade, a estética e os gostos pessoais. Se muitas vezes nós, professoras, temos dificuldades em promover situações pedagógicas para os bebês de até um ano de idade, por exemplo, me parece que as grandes corporações midiáticas, que produzem os desenhos animados por exemplo, não tem essa dificuldade na medida em que sua pedagogia lhes ensina a balançar o corpo ao som de uma música, a rir diante de uma determinada expressão ou a balbuciar diante de outra.

Outra característica do mundo contemporâneo, que o diferencia do período da modernidade, é a centralidade da cultura em nossas vidas e a produção e circulação de informações. Yúdice (2004) considera que a maior distribuição de bens simbólicos no comércio mundial (filmes, música, TV, etc.), aliada ao fato de que a autoria desses bens pertencem a produtores e distribuidores, têm dado à esfera cultural um protagonismo maior do que em qualquer outro momento da história da modernidade. Vivemos uma cultura da mídia que passou a dominar o cotidiano; as pessoas passam grande parte do seu tempo vendo televisão, ouvindo rádio, lendo revistas e jornais e participando de outras práticas culturais midiáticas (KELLNER, 2001). As

narrativas e imagens produzidas e veiculadas pela mídia possibilitam a formação de uma cultura comum, ajudam a tecer a vida cotidiana, modelam opiniões, formas de pensar, comportamentos e fornecem parâmetros para as pessoas forjarem suas identidades (KELLNER, 2001). Rocha (2005) menciona que, se em outros tempos a Filosofia era a ciência que contava as histórias do mundo, na contemporaneidade são as narrativas da mídia que têm essa função. São os dados e os fatos apresentados pela mídia que nos comovem, nos posicionam, nos fascinam e compõem parte de nossas vivências cotidianas. Ao mesmo tempo, essa cultura caracteriza-se pela velocidade, pela aceleração, pela efemeridade e pela provisoriedade. É, efetivamente, uma ‘cultura da passagem’ que serve para dar sustentação a lógica da sociedade do consumo que precisa que novas informações/idéias/produtos sejam constantemente produzidas e colocadas em circulação.

Nunca se produziu tantas informações as quais são disseminadas praticamente instantaneamente em todos os pontos do globo, vivemos em uma sociedade da informação. Os avanços na área da tecnologia, como bem nos mostrou Postman (1999), tornaram as informações incontrolláveis. Os adultos já não mais controlam os conhecimentos aos quais as crianças terão ou não acesso. Estamos todos (crianças, jovens, adultos, idosos) sujeitos a uma sociedade da informação, da cultura midiática e da tecnologia que compõe a vida cotidiana diária pelo menos dos que habitam as grandes metrópoles. A diferença, para Green e Bigum (1995), é que as tecnologias digitais se desenvolveram em torno dos adultos, os quais se adaptaram a elas, enquanto os mais jovens já nasceram nela, é o seu ambiente ‘natural’. A sociedade da informação permite que mesmo as crianças muito pobres das escolas por mim pesquisadas tenham acesso a diversos conhecimentos. Em alguma medida a televisão democratizou o acesso ao conhecimento. O que se pode por em questão é o tipo de conhecimento que se disponibiliza para as crianças e para a sociedade em geral. Quase sempre os conhecimentos disponibilizados estão imbricados e comprometidos com a produção e manutenção da sociedade do consumo. Uma sociedade que valoriza, cada vez mais, as pessoas pelo que elas tem e não pelo que elas são. Se durante a modernidade a valorização das pessoas estava em sua capacidade de produção, na contemporaneidade, a valorização e o engajamento na sociedade está na ‘capacidade’ de consumo. Como argumenta Baudrillard (1991) em sua obra intitulada *A Sociedade de Consumo*, vivemos uma cultura do consumo em uma sociedade que se organiza por meio dele.

Na história da humanidade nunca se produziu tantos bens materiais, nunca se produziu tanto em excesso e conseqüentemente nunca se produziu tanto lixo. O que move a sociedade do consumo é o próprio consumo, e para consumir as pessoas precisam ser incitadas a adquirir constantemente e a descartar o que já possuem a fim de adquirir algo novo. Se pensarmos em relação à infância, até não muito tempo atrás, não existiam tantos artefatos e serviços a ela direcionados. Hoje em dia há uma série de artefatos – como roupas, calçados, brinquedos, computadores, celulares, jogos eletrônicos, produtos de higiene e estética, alimentos e livros - e serviços – como escolas de futebol ou *balet*, centros poliesportivos, viagens de férias e espetáculos teatrais – específicos para as crianças e endereçados a elas de acordo com a faixa etária, o gênero e o poder aquisitivo.

Ao mesmo tempo, mais do que consumir e descartar materialidades, na sociedade do consumo, consumimos/comercializamos e descartamos marcas, logomarcas e ícones. Klein (2003) nos introduz a essa discussão. A autora aponta para o fato de que as primeiras campanhas de *marketing* de massa, iniciadas na segunda metade do século XIX, trabalhavam mais com a propaganda do ‘produto’ do que com a promoção da ‘marca’ do produto como ocorre hoje em dia. Os fabricantes daquela época preocupavam-se com a produção de bens. Quando esses bens consistiam em inovações, a publicidade deveria informar os consumidores sobre a novidade e “[...] depois convencê-los de que sua vida seria melhor se usassem, por exemplo, carros em vez de bondes, telefones em lugar de cartas e luz elétrica em vez de lâmpões” (KLEIN, 2003, p. 29).

Com a era da máquina e a uniformização dos produtos, a diferença passa a ser a imagem, a qual começa a ser fabricada junto com o próprio produto. Passa-se a utilizar nomes próprios para denominar produtos genéricos como açúcar (União), sabão (Omo), etc. A autora ressalta que levou tempo para que o mundo da fabricação considerasse como seu negócio essencial a produção de marcas. Mesmo assim, nesse processo, quase nada ficou sem marca. “Existem as empresas que sempre compreenderam que estavam vendendo marcas antes de produtos. [Como] Coca-cola, Pepsi, McDonald’s, Burger King e Disney [...]” (KLEIN, 2003, p. 41). Klein considera que, na atualidade, as corporações podem fabricar produtos, mas o que os consumidores comprem são marcas: Nike, Coca-Cola, Marlboro. No caso da infância, muitas vezes o que é consumido não é a marca, mas o ícone: Barbie, Homem-Aranha, Batman. Nesse caso não importa a marca do produto (se a Barbie é ou não da Mattel),

mas o ícone que nele está estampado; contudo, a lógica de consumo é a mesma.

Assim, o consumo pode ser entendido não apenas como o consumo de bens materiais, mas também como o consumo de significados que promovem desejos e processos de identificação. Por exemplo, ao consumir a boneca Barbie, ou ao consumir apenas a marca Barbie e os significados que dizem respeito a essa boneca – como certos parâmetros de beleza e feminilidade – estamos incitando determinados desejos e constituindo determinados parâmetros de identidade. Cabe ressaltar que para consumir significados/marcas não é necessário se ter dinheiro, basta se ter a possibilidade de interagir com a cultura, e no caso das crianças contemporâneas essa cultura é cada vez mais midiática e principalmente televisiva.

AS CRIANÇAS DE HOJE NÃO SÃO MAIS COMO ANTIGAMENTE!

Como as crianças de hoje seriam como antigamente se nosso mundo mudou, se as condições culturais sob as quais vivem e aprendem sobre o mundo e sobre a vida já não são mais as mesmas?

Se as crianças nascem e são educadas pelas pedagogias culturais em um mundo que se caracteriza pela efemeridade, pela velocidade e pela instantaneidade, por exemplo, como podemos querer que elas esperem pacientemente por algo durante muito tempo? Pense em um bebê que já nasce em um mundo em que quase tudo o que ele precisa pode ser providenciado de modo rápido: leite em pó que pode ser preparado em segundos (ele não precisa esperar que o leiteiro entregue o leite na casa da família, ou que alguém ordenhe uma vaca ou outro animal leiteiro para obter o leite que vai beber), fraldas descartáveis (ele não precisa esperar que alguém lave suas fraldas e espere secar durante algum tempo para poder usar novamente) e alimentos instantâneos como massas que podem ser preparadas em três minutos (ele não precisa esperar que alguém abata uma galinha, limpe-a, corte-a e a coloque para cozinhar junto com outros ingredientes para então ser alimentado). Em uma sociedade do consumo ele ‘precisa’ apenas que os adultos que dele cuidam tenham a possibilidade de comprar, de consumir, para ter todas as suas necessidades e desejos atendidos em poucos minutos. Provavelmente um bebê que vive essas experiências, associadas a outras, terá dificuldade de esperar por qualquer coisa, tudo lhe ‘deve’ ser instantâneo, mesmo na escola de Educação Infantil que se caracteriza pela educação em grupo. Já aí impera a

individualidade, uma das marcantes características da sociedade competitiva em que vivemos.

Nas escolas observadas no âmbito das pesquisas referidas no início deste texto, foi possível perceber que urgência, rapidez e imediatismo são condutas que já estão incorporadas aos modos de viver das crianças de hoje, fazem parte da infância pós-moderna. Como poderia ser diferente se caracterizam o acelerado modo de viver contemporâneo praticas de consumo (como as referidas em relação à alimentação) e o uso de tecnologias de comunicação (internet, celulares, etc.)?

Em relação ao consumo, mesmo se tratando de crianças pobres, nas escolas investigadas, ele impera em suas vidas. Elas buscam incansavelmente fazer parte da cultura do consumo porque sabem, sentem, que ter um lugar na sociedade do consumo depende, em grande medida, de ser consumidor.

Para participar da cultura da mídia e do consumo, as crianças desenvolvem diversas estratégias. Ao mesmo tempo, o mercado utiliza táticas variadas para inserir todos no universo de consumo. O mercado é caprichoso e fornece versões de produtos que atendem a diferentes possibilidades aquisitivas. Dentre as diversas versões de Barbie, estão as que podem ser adquiridas por R\$ 1,99 nas lojas de preço único. A outra forma como muitas crianças pobres têm participado dessa cultura da mídia e do consumo está relacionada à sociedade do descarte. Ao mesmo tempo em que a sociedade produz o excesso, em que rapidamente tudo se torna obsoleto, ela também produz os maiores índices de falta, de privação, de pobreza. Os que se situam na condição de falta, como a maioria das crianças das escolas estudadas, têm a ‘oportunidade’ de fazer parte da cultura midiática e de consumo apropriando-se dos excessos que foram descartados. A cultura do descartável, aprendida por meio da pedagogia do consumo, proporciona que meninas pobres usem mochilas da Barbie que as mães ganharam prestando serviços de limpeza na casa de famílias onde há crianças.

Outra estratégia utilizada pelas crianças das escolas para, de alguma forma, fazerem parte do que a mídia e o consumo instituem como cultura global tem sido o compartilhamento de recursos financeiros. A necessidade de pertencimento a uma cultura global e mercantil faz com que as crianças pobres das escolas estabeleçam vínculos, embora superficiais e temporários, com outras crianças, a fim de obter determinados artefatos. Elas compõem pequenas ‘sociedades’ que lhes possibilitam a visibilidade em relação ao que é considerado publicamente valioso, como, por exemplo, a reunião de quatro

crianças de cinco anos de idade para comprar o álbum de figurinhas dos personagens da novela *Rebelde*⁴, sendo que cada dia uma criança levava o álbum para casa. A improvisação, a fabricação de seus próprios ‘produtos’, além de empréstimos ou disputas por meio de jogos também é outra forma utilizada pelas crianças para fazer parte dos circuitos culturais instaurados pela mídia e pelo consumo.

O que as crianças parecem buscar com essas estratégias é algo que aprenderam com a pedagogia da mídia e do consumo: o prazer, o gozo, o deleite, a fruição, o viver o momento presente não se preocupando com o futuro. Evidências disso são a efemeridade dos artefatos e práticas que circulam pelas escolas. O que vai para a escola é a ‘onda’, a moda do momento, em um mundo em que o que conta é o presente. São os artefatos em voga na mídia do momento presente que aparecem nas escolas. O que hoje é publicamente valioso amanhã já pode não ser, de modo que as crianças parecem nunca possuir o suficiente e viver em contínuo estado de insatisfação. Muitos artefatos tornam-se obsoletos no mesmo instante em que deixam de ser visíveis na mídia, principalmente na mídia televisiva.

Cantar músicas de sucesso, executar coreografias idênticas às dos grupos musicais em voga na mídia, conversar sobre novelas e programas televisivos e utilizar expressões linguísticas próprias de personagens televisivos são práticas que demonstram a inserção das crianças em uma cultura midiática amplamente reconhecida e compartilhada. No entanto, os significados, ícones infantis e artefatos que a cultura da mídia e do consumo põe em circulação mudam o tempo todo, pois se caracterizam pela efemeridade, o que faz com que as crianças também mudem o tempo todo, mudem o jeito de falar, os personagens que imitam, os assuntos dos quais falam, os desejos que expressam, os interesses que têm, as brincadeiras que realizam, os artefatos que portam e o próprio corpo (como quando imprimem ‘tatuagens’ a partir de figurinhas na pele).

Parece-me que, efetivamente, as crianças têm vivido em um universo intertextual onde textos midiáticos, principalmente televisivos, com personagens de desenhos animados, astros do cinema e cantores *pop*, são também ícones de materiais escolares, roupas, acessórios, brinquedos, *junkfood*, etc. A pedagogia da mídia e do consumo opera de forma a criar “[...] um universo intertextual, uma rede de desejos dos quais poucas crianças

⁴ Novela produzida pela rede mexicana Televisa, exibida no Brasil pela emissora SBT.

escapam” (LUKE, 1999, p. 162). As crianças que possuem prestígio, que são valorizadas, credenciadas, são aquelas que portam os ícones e as marcas que se inscrevem em uma cultura comum produzida pela mídia. Podemos encontrar nas mochilas, nos bolsos das calças e até nas lancheiras itens como brilho para lábios, esmalte para unhas, desodorante, CDs, etc. Isso leva a pensar que a infância está sendo vivida e configurada em uma época em que “[...] o mercado pode tanto quanto a religião ou o poder: acrescenta aos objetos um ‘algo mais’ simbólico, fugaz, porém tão poderoso quanto qualquer outro símbolo” (SARLO, 2000, p. 30). As relações sociais entre as crianças também parecem ser mediadas pelas imagens e os artefatos que portam: quem possui as cartas *Yu-gi-oh*⁵ pode participar do jogo; quem não as possui é excluído da brincadeira.

A pedagogia do consumo ‘capacita’ todos, inclusive as crianças pobres das pesquisas por mim realizadas, para que sejam consumidores. Parece que as crianças desenvolvem ‘prontidão para o consumo’. Elas sabem dos últimos lançamentos de brinquedos, das últimas invenções tecnológicas (como *videogames*, I-pods e celulares), de filmes que passarão no cinema, dos últimos produtos postos à venda (de alimentos a vestuário). Bauman (2005) afirma que, para ser próspera, uma sociedade organizada em torno do consumo deve formar o maior número de consumidores. As crianças demonstram ‘potência’ de consumidores globais (inclusive pela inscrição de muitos desejos na esfera tecnológica, embora não tenham dinheiro para realizar a maior parte desses desejos). Destaco que o consumo é entendido, como já dito no início desse artigo, não apenas como o consumo de bens materiais, mas também, e principalmente, de significados e representações que promovem desejos e processos de identificação.

Demonstram que sua realidade é permeada e vivida por meio de artefatos e práticas culturais imbricadas e produzidas pela mídia, pelo consumo e pelas tecnologias. Se consideramos que devemos organizar a prática pedagógica nas escolas de Educação Infantil e os currículos escolares a partir da realidade das crianças devemos nos perguntar que realidade é essa em tempos contemporâneos. Se considerarmos que a realidade das crianças com as quais trabalhamos é constituída pela mídia, como evidencia este artigo, podemos, como sinaliza Giroux (1995), trabalhar em prol de uma alfabetização crítica da

⁵ Baralho de origem japonesa. *Yu-gi-oh* significa ‘O Rei do Jogo’ em japonês. Difundiu-se mundialmente como desenho animado de televisão em 2000.

mídia. Penso que este artigo colabora, em alguma medida, para entender a realidade das crianças, certamente não a totalidade da realidade, mas uma parcela da realidade. Aquela que diz respeito aos artefatos e práticas que constituem determinadas pedagogias culturais por meio das quais as crianças aprendem e se constituem como sujeitos em tempos contemporâneos. Mais do que possibilitar uma aproximação com uma certa realidade das crianças contemporâneas este artigo tem o intuito de produzir pensamentos, e também sentimentos, sobre como se trabalhar a educação escolarizada a partir dessa realidade rumo ao tipo de criança e de sociedade que se quer formar.

REFERÊNCIAS

BAUDRILLARD, Jean. **A sociedade de consumo**. Trad. Artur Morão. Rio de Janeiro: Edições 70, 1991.

BAUMAN, Zygmunt. **Trabajo, consumismo y nuevos pobres**. Trad. Victoria de los Ángeles Boschiroli. 2ª reimpresión. Barcelona: Gedisa, 2005.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. Dos modos de olhar a infância. In: LEHENBAUER, Silvana; PICAWY, Maria Maira; STEYER, Vivian Edite; WANDSCHEER, Maria Sirlei (orgs.). **O ensino fundamental no século XXI: questões e desafios**. Canoas: ULBRA, 2005. p. 49-62.

GIROUX, Henry A. 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**. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 49-81.

GREEN, Bill; BIGUM, Chris. Alienígenas na sala de aula. In: SILVA, Tomaz T. (org.). **Alienígenas na sala de aula**. Uma introdução aos estudos culturais em educação. 5 ed. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 208-243.

KELLNER, Douglas. **A Cultura da Mídia**. Trad. Ivone Castilho Beneditti. São Paulo: EDUSC, 2001.

KLEIN, Naomi. **Sem Logo: a tirania das marcas em um planeta vendido**. Trad. Ryta Vinagre. Rio de Janeiro: Record, 2003.

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

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

NARODOWSKI, Mariano. Adeus à Infância (e à escola que a educava). In: SILVA, Luis Heron da (org.). **A escola cidadã no contexto da globalização.** 4 ed. Petrópolis: Vozes, 2000. p.172-177.

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

ROCHA, Cristianne M. Famer. **A escola na mídia: nada fora de controle.** Porto Alegre: UFRGS, 2005. Tese. (Doutorado em Educação). Programa de Pós Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2005.

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

STEINBERG, Shirley; KINCHELOE, Joe L. Sem segredos: cultura infantil, saturação de informação e infância pós-moderna. In: STEINBERG, Shirley; KINCHELOE, Joe L. (orgs.). **Cultura Infantil: a construção corporativa da infância.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001. p.9-52.

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

Recebido em setembro de 2014.

Aprovado em outubro de 2014.