

Das infâncias plurais a uma única infância: mídias, relações de consumo e construção de saberes

Joice Araújo Esperança*
Cleuza Maria Sobral Dias**

Resumo

No cenário contemporâneo, as relações que as crianças constroem no seu cotidiano passaram a ser intermediadas pelas experiências vividas via comunicação televisiva. Em razão disso, podemos afirmar que a mídia excede os limites do entretenimento, constituindo-se em um importante elemento formador, devido ao papel que desempenha no processo de educação. Com esse propósito, a mídia televisiva, a partir de um formato homogeneizante de programação infantil, leva crianças de várias partes do mundo a assistirem aos mesmos desenhos animados e às mesmas campanhas publicitárias. Sendo assim, passa a construir modos de ser infantil, ao interferir na maneira de pensar, sentir e desejar, nas formas de relacionamento e na construção de conceitos e valores. Nesta direção, enfocando a mídia televisiva como espaço de aprendizagem, este artigo apresenta a pesquisa desenvolvida com um grupo de crianças, com o objetivo de investigar as interações que os telespectadores infantis estabelecem com as produções televisivas. Ao identificarmos brincadeiras, desenhos e narrativas orais e escritas privilegiadas pelas crianças, constatamos que elas constroem concepções de natureza, gênero, violência e consumo sob influência dos desenhos animados e seriados, aos quais elas têm acesso. Neste texto, em especial, destacamos as reflexões suscitadas a respeito do consumo e da construção de saberes específicos entre as crianças, intermediados pelo acesso à propaganda e aos personagens das produções televisivas. Ao final, consideramos que pensar as infâncias no contexto da contemporaneidade requer considerar o predomínio da linguagem visual e o papel das corporações da mídia nas experiências extra-escolares das crianças.

Palavras-chave: Mídia Televisiva. Espaços de Aprendizagem. Culturas e Infâncias.

From plural infancies to a single infancy: medias, consumption relationships and the knowledge building

Abstract

In the contemporary scenario, the relationship which children build in their everyday lives became mediated by experiences obtained via television communication. It means that media exceeds the limits of entertainment, being an important educational element due to its role in the educational process. With this purpose the television media, based on a homogenizing format of programs for the infant,

* Pedagoga e Mestre em Educação Ambiental pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental, da Fundação Universidade Federal do Rio Grande (PPGEA/FURG).

** Profa. Dra. do Departamento de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental, da Fundação Universidade Federal do Rio Grande – FURG.

Joice A. Esperança - Cleuza M. S. Dias

leading children from different parts of the world to watch the same cartoons and publicity campaigns. Therefore it constitutes manners of being children, interfering in the way of thinking, feeling and desires, in the relationship styles and in the concept and the value building process. Considering television media as a learning environment, this article presents a research carried out with a group of children, aiming at the investigation of the interactions that infant viewers establish with the television productions. In identifying plays, drawings, oral and written narratives privileged by children, it was observed that children build conception of nature, gender, violence and consumption under the influence of cartoons and sitcoms to which they have access. In this text, we highlight the generated reflections about consumption and specific knowledge building among children, which are mediated by the access to propaganda and to personages of television productions. Finally, we consider that thinking of infancies in the contemporary context requires consideration of the predominance of visual language and the role of media corporations in the extra-school experiences.

Keywords: Television Media. Learning Environments. Cultures and Infancies.

Infâncias e contemporaneidade: mídia televisiva como espaço de aprendizagem

A presença das tecnologias de informação e de comunicação no cotidiano alterou as formas de socialização e de acesso ao conhecimento por parte das crianças. Essas tecnologias têm se constituído em espaços de aprendizagem, através dos quais as crianças aprendem sobre modos de ser e sobre estilos de vida, desejáveis do ponto de vista da publicidade e do entretenimento.

Estudos interessados em compreender as formas de acesso e os usos das tecnologias de informação e de comunicação na infância têm mostrado que, embora o campo da informática apresente uma gradativa expansão, a TV continua sendo a mídia de maior abrangência e repercussão social entre as crianças na atualidade (GROEBEL, 2002; MERLO-FLORES, 2000, 2003).

Pesquisas conduzidas em diferentes partes do mundo também assinalam as aprendizagens construídas pelas crianças, através dos materiais televisivos a que elas têm acesso, o que permite constatar que a mídia televisiva excede os limites do entretenimento (GIROUX, 2001), e se constitui em um importante elemento formador, devido ao papel que desempenha no processo de educação das crianças.

No cenário contemporâneo, muitas relações que as crianças estabelecem com seus pares passaram a ser intermediadas pelas experiências possibilitadas pela comunicação televisiva. O formato homogeneizante da

Das infâncias plurais a uma única infância: mídias, relações de consumo e construção de saberes

programação infantil permite que crianças de diferentes partes do mundo assistam aos mesmos desenhos animados, aos mesmos personagens criados virtualmente e aos mesmos astros mirins. Além disso, assistem as mesmas campanhas publicitárias de salgadinhos, e roupas, de jogos e brinquedos. Diante dessa condição, a TV educa as crianças, uma vez que fabrica modos de ser infantil (DORNELLES, 2005), interferindo nos modos de pensar, sentir e desejar, nas formas de relacionamento que estabelecem com seus pares e com os adultos, na construção de conceitos e valores.

Pensar as infâncias no contexto da contemporaneidade, requer portanto considerar o predomínio da linguagem audiovisual e o papel das corporações da mídia nas experiências extra-escolares das crianças.

Orientadas por esta compreensão, desenvolvemos uma pesquisa com o intuito de investigar as interações que as crianças estabelecem com as produções televisivas, buscando identificar as aprendizagens construídas pelos telespectadores infantis a partir desses espaços educativos.

Contextualização do estudo

Esta pesquisa, realizada no decorrer do ano letivo de 2005, teve a participação de 24 crianças, na faixa etária de 7 a 9 anos, de uma escola da rede pública do município do Rio Grande/RS. Na primeira etapa da pesquisa foram realizadas observações e entrevistas, a fim de compreender como se processava o acesso e os usos da TV no ambiente familiar, bem como conhecer as preferências das crianças concernentes à programação televisiva.

A partir do convívio com o grupo de jovens estudantes, delimitamos as manifestações que permitiam analisar as formas pelas quais interagem com as produções televisivas. Identificamos as brincadeiras, os desenhos e as narrativas orais e escritas como formas de expressão privilegiadas das crianças. Nessa primeira etapa, também conhecemos o que o grupo preferia assistir na TV: os desenhos animados *Três Espiãs Demais* e *Bob Esponja*. Na continuidade da investigação, foram organizadas situações de debate e reflexão na sala de aula, nas quais os desenhos animados escolhidos pelas crianças assumiram a condição de materiais pedagógicos. No contexto do que denominamos "*Oficinas de leitura da linguagem televisiva*" foi possível conhecer os pontos de vista do grupo acerca dos conteúdos e personagens das referidas produções.

No processo de análise, identificamos aproximações entre os pontos de vista expressos pelas crianças a partir das diversas manifestações documentadas. Os principais achados da pesquisa indicam que as crianças constroem concepções de natureza, gênero, violência e consumo sob influência dos desenhos animados e seriados, aos quais elas têm acesso em seus cotidianos.

Por tratar-se de uma experiência que focalizou aspectos acerca da relação TV-criança no espaço escolar, âmbito de estudos que se mostrou complexo e multifacetado, não seria possível, neste texto, abordar a análise dos materiais relativos à pesquisa em sua totalidade. Por este motivo, destacamos as reflexões suscitadas a respeito do consumo e da construção de saberes específicos entre as crianças, intermediados pelo acesso à propaganda e aos personagens das produções televisivas.

Brinquedos e brincadeiras: mídia e relações de consumo

Os diversos usos que as crianças fazem da TV incluem a referência aos desenhos animados e seriados, aos quais todas elas têm acesso, como tema para conversar e brincar, servindo de base para a organização de interações coletivas, inclusive no espaço escolar. Da mesma forma, os significados compartilhados pelo público infantil, por meio do acesso às produções televisivas, possibilitam a construção de saberes e se estendem aos produtos enfatizados nas propagandas, remetendo à análise do consumo como intermediador de relações no cotidiano das crianças.

Ao fazer referência às relações de consumo, temos a intenção de identificar tanto a aquisição material de bens e produtos, quanto os espaços de entretenimento e aprendizagem, como os desenhos animados, os filmes e as propagandas a que as crianças têm acesso por meio da mídia televisiva. Como argumenta Canclini (2005), o consumo abrange “o conjunto de processos socioculturais em que se realizam a apropriação e os usos dos produtos” (p.60), incluindo os processos de comunicação e recepção de bens simbólicos.

O convívio com o grupo de sujeitos que participaram da pesquisa revelou o encontro de muitas infâncias na escola, pois ainda que o espaço cultural de vivência fosse o mesmo, coexistiam ali infâncias plurais e diversas. Entretanto, ainda que essas infâncias fossem constituídas por diferentes origens, histórias e conjunturas familiares, as crianças consumiam os mesmos produtos, mundialmente conhecidos via séries televisivas e anúncios publicitários acessíveis à população infantil de diversas partes do mundo.

Desse modo, havia muitas crianças, mas uma única infância, se julgada do ponto de vista do consumo de produtos associados ao lazer e ao entretenimento. Assim acontecia com os bonecos *Power Rangers*, os objetos lúdicos do desenho animado *Bai Blaid'*, o jogo de *Yu-gi-oh*, as roupas e calçados com a marca de personagens como *Barbie* e *Hello Kit*, pois todos esses produtos eram consumidos e conhecidos pelas crianças do grupo, assim como a programação televisiva infantil veiculada nas emissoras de acesso gratuito.

O acesso a esse conjunto de temas, originários dos desenhos animados e seriados, produz “crianças colecionadoras”, que compartilham e atualizam saberes acerca de marcas e produtos, e possuem desejos em comum,

materializados em objetos de consumo. A prática de colecionar objetos, no grupo participante da pesquisa, associava-se às novidades apresentadas pelo mercado de produtos para a infância, mudando constantemente a cada novo personagem ou produção televisiva criados. Além das múltiplas variações de brinquedos inspirados em personagens de animação, caracterizados por diferentes cores e identidades, na ocasião da pesquisa, as crianças colecionaram brindes de salgadinhos, balas e chicletes, como *tazos*, figurinhas e brinquedos montáveis, evidenciando a comercialização da prática de colecionar (NELSON e STEINBERG, 2001).

O convívio cotidiano com as crianças mostrou que, para tornar-se um colecionador, ainda que instantaneamente, é preciso dominar certos saberes a respeito de marcas e produtos, o que torna as crianças, que compartilham os mesmos padrões de consumo, hábeis conhecedoras de brinquedos, jogos, lançamentos de filmes e de desenhos animados. Então, o consumo relaciona-se também com o domínio de saberes e conhecimentos que fazem de cada criança um *expert*, um especialista nas coisas que consome (DORNELLES, 2005).

Na oficina “*Falando sobre a televisão: o que mais gostamos e o que menos gostamos de ver na TV?*”, em que conversamos sobre as predileções das crianças quanto às modalidades da programação televisiva, assim como a respeito do acesso a outras mídias, foi possível constatar que os diferentes usos da TV incluíam o hábito de assistir a filmes em aparelhos de videocassete ou DVD. Suas falas apontam para um amplo conhecimento das produções cinematográficas, que elas acessavam através das locadoras. Mostravam-se conhecedoras dos lançamentos e dos enredos dos filmes, os quais não eram apenas produções direcionadas ao público infantil, mas estendiam-se a temas adultos, como corridas de carro e moto, e gêneros de terror, conforme relatam as crianças: “*Eu aluguei um filme de moto que o homem era o vencedor. Ele caía e não morria e o trem explodia também*”; “*Eu vi Velozes e Furiosos: o homem tinha uma moto, que corria mais que o mundo*”; “*Eu vi o filme do Brinquedo Assassino, na minha tia. Ela tem uma TV de cinco metros. Ele mata, tem uma mulher e no final ele acha o filho dele*”.

As crianças também se mantinham atualizadas sobre os lançamentos de longa metragem de animação, contando a respeito de seus enredos e da continuidade das tramas, nas conversas em sala de aula: “*Eu já vi o Mulan. É da Disney, um desenho animado de DVD. Eu já vi o um e o dois*”; “*Eu vi o filme Shreck, no DVD, que é um homem e uma mulher que nem a gente, só que verde, e tem um burrinho que vira cavalo*”.

A exemplo do consumo de produções televisivas, como filmes e desenhos animados, o consumo de jogos e brinquedos envolvia a troca de saberes compartilhados no interior dos grupos. Assim acontecia com os jogos de cartas do baralho de *Yu-gi-oh*, inspirado num desenho animado japonês, já exibido

pela programação infantil da emissora Rede Globo. Essas cartas intermediavam relações entre os meninos que dominavam conhecimentos precisos a respeito das estratégias, dos “pontos”, das “magias”, das “energias” e da “força” dos monstros. Mesmo sem conseguir ler as inscrições das cartas, expressas em língua inglesa, os meninos conheciam as cartas de monstros que “valiam mais” e que derrotavam os outros monstros. Narrando à pesquisadora as regras do jogo, um dos meninos explicou: “*Tem que dividir o baralho, tem um monte de armadilhas e tem um monstro que ganha de todos. Os monstros que perdem são os mortos*”.

As manifestações das crianças evidenciam que também utilizavam a TV para jogar *videogame*. Demonstravam grande interesse e saberes específicos acerca dessa tecnologia e dos jogos que requerem a manipulação de controles remotos e o conhecimento do vocabulário específico, o qual constitui uma linguagem comum entre os jogadores: as expressões “*Play 1*” e “*Play 2*” para diferenciar a evolução dos jogos de *PlayStation*; as palavras de língua estrangeira, como “*game*”, para referenciar os jogos, ou “*driver*”, a fim de identificar os jogos eletrônicos de automobilismo; os nomes de personagens e os títulos dos jogos, como “*Pokémon*”, “*Digimon*” e “*Dragon Ball*”.

Refletindo sobre o significado da tecnologia do *videogame* para a infância contemporânea, Provenzo Jr. (2001) destaca que ela “representa os primeiros estágios na criação de um novo tipo de televisão – um meio interativo tão diferente da televisão tradicional quanto a televisão é do rádio” (p.166). Talvez essa característica explique o interesse das crianças pelo *videogame*, uma vez que permite manipular situações e personagens através das configurações acessadas por meio de controles remotos ou *joysticks*, traduzindo-se numa experiência que permite intervir e controlar o curso dos acontecimentos: “Através dos jogos de *videogame* as crianças podem literalmente participar na televisão” (p.175).

As meninas e os meninos, que não possuíam o *videogame* em seus lares, buscavam espaços específicos de acesso a essa forma de entretenimento, como a locadora situada no bairro vizinho. Esse estabelecimento oferecia acesso a jogos, mediante pagamento e locação de fitas e CDs de *games*. É interessante constatar que, mesmo quando não dispunham de dinheiro, as crianças iam até esse “ponto de encontro”. Assim também acontecia com três meninos da turma, os quais, mesmo tendo o *videogame* em casa, afirmaram freqüentar a locadora, como mostra o diálogo transcrito a seguir:

- Ontem eu passei o dia todo na locadora, jogando videogame.
- Eu não preciso; eu tenho na minha casa... Mas eu vô na locadora.
- Eu também tenho!
- Eu também.

Das infâncias plurais a uma única infância: mídias, relações de consumo e construção de saberes

- Hoje, na locadora, eu joguei driver de moto!
- Eu vô jogá o jogo do Pokémon lá na minha tia.
- Nada a ver esse jogo...

A locadora constituía-se em um espaço onde as crianças acessavam o *videogame* e as informações que as mantinham atualizadas sobre os novos personagens e os jogos que ocupavam espaço em seus cotidianos ao lado das brincadeiras.

Os temas dos jogos de *videogame* mencionados pelas crianças aproximam-se daqueles destacados nas conversas sobre os filmes: lutas, assassinatos, automobilismo e ainda relacionados a personagens de brinquedos, de jogos e de desenhos animados, como foi citado pelas crianças no diálogo acima. Essa similaridade de temas é compreensível, pois, como ressalta Buckingham (2002), “À medida que a mídia converge, a lógica para separar a mídia verbal da visual, ou as tecnologias eletrônicas das não-eletrônicas, ficará cada vez mais difícil” (p. 259).

Ao falarem sobre brinquedos e brincadeiras, na oficina “*O que você prefere: ver televisão ou brincar na rua?*”, além do acesso a mídias como o *videogame*, as crianças citaram objetos lúdicos anunciados em propagandas da TV, manifestações que também instigaram reflexões acerca das relações de consumo no cotidiano das crianças e do papel da propaganda na construção de aprendizagens e na produção de desejos.

As meninas conheciam as variações da boneca *Barbie* e todos os produtos que acompanhavam a marca da personagem *Hello Kit* e a das personagens do desenho animado *Meninas Superpoderosas*. Pelas propagandas, mantinham-se atualizadas sobre os lançamentos de roupas, calçados, maquiagens e brinquedos que vêm acompanhados de acessórios e brindes.

A propaganda televisiva assume papel de destaque nas manifestações das meninas. Referenciando uma boneca, que desejava ganhar no seu aniversário, uma das participantes salientou o acessório que a acompanhava e não esqueceu de mencionar o *slogan* da propaganda em que o brinquedo havia sido anunciado: “*É a Barbie. Elas pegam as pranchas e vão surfar e depois tomar banho de piscina. Também tem um boné grátis que vem junto. Na propaganda, diz assim: você escolhe rosa ou branco*”. Do mesmo modo, as outras meninas falaram a respeito de bonecas divulgadas em propagandas televisivas. Uma delas citou, inclusive, o estabelecimento comercial enfatizado na propaganda para a aquisição do brinquedo: “*Eu vi na TV a bonequinha e vem com uma piscininha e com uma prancha. E daí era pra comprar na Loja Continental*”.

De modo análogo, os meninos enfatizaram brinquedos anunciados em propagandas. Em suas narrativas e desenhos expressaram comerciais de brinquedos e calçados: “*Nessa propaganda, que eu fiz, tem um carro grandão e*

a rodinha passa do carro que bate no caminhão”; “Eu fiz a propaganda do gurizinho e da sandália. A roda cai do carro e o carro pechou no caminhão. O gurizinho tá com a sandália, e daí ele joga a roda, e a roda ganha do carrinho”.

Tais manifestações evidenciam que, através dos anúncios da TV, os brinquedos tornam-se conhecidos por todos do grupo. Essa referência aos bens de consumo mostrados na televisão era ainda mais evidente quando associada às imagens dos personagens de desenhos animados, filmes e seriados a que todos assistiam e cujos conteúdos estavam presentes na organização de brincadeiras e como temas de conversas.

As reflexões de Brougère (2004) contribuem para pensar acerca do acesso compartilhado de conteúdos e personagens da mídia televisiva entre as crianças. De acordo com o referido pesquisador, o grande valor da televisão para a infância reside no fato de que ela oferece às crianças, que pertencem a ambientes diferentes, referências únicas para a organização de interações coletivas: “Numa sociedade que fragmenta os contextos culturais, a televisão oferece uma referência comum, um suporte de comunicação” (p.54-55).

Em relação a isso, Merlo-Flores (2003) apresenta idéias afins, quando assinala as diferenças entre o uso particular, individual e o uso social dos conteúdos televisivos. Essa pesquisadora defende que a TV age como fator de nivelamento social, capacitando as crianças a acessarem um código comum de comunicação, “uma vez que transmite uma única mensagem que pode ser compartilhada por todos e que faz com que as crianças se sintam em igualdade de condições porque conhecem as mesmas coisas e podem comunicar-se por meio delas” (p. 165).

No entanto, ao passo que a mídia oferece referências comuns, de que as crianças se apropriam para brincar e conversar, ampliando a possibilidade de participação, o sentido de pertencimento e a construção de saberes, ela também produz efeitos diferenciadores e até excludentes dentro de grupos, pois os desejos em torno dos bens de consumo que desperta nos espectadores não se concretizam para todas as crianças, que possuem diferentes possibilidades de acesso aos produtos anunciados.

Tomando como referência as crianças que participaram da pesquisa, é possível afirmar que todas compartilhavam as fantasias e as significações evocadas pelo universo imaginário da animação, mas nem todas tinham possibilidade de acesso aos objetos de consumo originados dessas produções e inspirados em seus personagens. Assim, o consumo e a posse de produtos, como mochilas, bolsas, bolas, cadernos e material escolar em geral, bem como roupas, jogos e brinquedos que faziam referência aos personagens de desenhos animados e seriados, conhecidos por todas as crianças, condicionavam hierarquias no grupo.

Das infâncias plurais a uma única infância: mídias, relações de consumo e construção de saberes

Esses produtos, quando não se constituíam em réplicas dos personagens, como no caso de bonecas e de bonecos, carregavam uma inscrição ou ilustração que os identificava, por meio de etiqueta, selo, logotipo ou emblema. Essa “marca” fazia o produto tornar-se valioso, crescer em importância e intermediar relações entre as crianças na sala de aula. A posse de produtos constituía-se em fator de pertencimento e de diferenciação, garantindo privilégios a quem os possuía, como a posição de líder no grupo e na organização das brincadeiras.

Isso se manifestava não apenas nos momentos em que brincavam, mas, igualmente, nas trocas, nos acordos, nas negociações e nas interações que estabeleciam, nas quais a popularidade e a aceitação grupal das crianças oscilavam conforme os brinquedos e os objetos que possuíam e que levavam para a escola em dias alternados.

Essa constatação acerca do consumo e da posse de produtos, que demarcam papéis, intermediando relações no interior dos grupos de pares, remete à reflexão acerca das aprendizagens construídas a partir das propagandas. Levando em conta os dados da pesquisa, as narrativas orais e escritas, os desenhos e as observações das interações estabelecidas entre as crianças, entendemos que a propaganda investe não apenas no *marketing* de um produto, mas produz associações dele com determinados valores e com a adoção de comportamentos que, por sua vez, se relacionam com modos de ser e estilos de vida. Como adverte Rao (2002), a propaganda não está confinada à promoção de produtos e serviços, pois: “Ao criar um desejo favorável no consumidor para a mensagem comercial, o anunciante se utiliza de capacidades diretas e indiretas. Assim sendo, os anúncios da TV dotam um produto de valores extrínsecos à sua função essencial” (p. 113).

Kellner (1995), ao caracterizar a publicidade como um espaço de ensino e socialização de valores e comportamentos socialmente aceitáveis, o qual fornece um repositório de informações a respeito de tendências sociais e de modas, sugere que:

A publicidade está tão preocupada em vender estilos de vida e em vender posições de sujeitos desejáveis, características que são associadas com seus produtos, quanto em vender os próprios produtos – ou, ainda, [...] os anunciantes usam os construtos simbólicos com os quais o/a consumidor/a está convidado/a a se identificar para tentar induzi-lo/la a usar seus produtos (KELLNER, 1995, p. 121).

A associação do consumo de produtos, com a adoção de valores e comportamentos, é verificada nas relações das crianças, pois a posse de produtos é condição para serem aceitas no grupo escolar, terem companhia para brincar, direcionarem a atenção dos colegas, decidirem e imporem regras nas

brincadeiras durante os intervalos das aulas e no recreio, mostrando que não se consome apenas o objeto em si, mas tudo aquilo que ele possa representar para meninos e meninas, *status* e prestígio (DORNELLES, 2005).

Portanto, as crianças aprendem que o consumo serve para distinguir e que possuir produtos alvos da publicidade associa-se a determinados modos de ser e de se comportar, ainda que reconheçam o fato de que, nem sempre, existe diferença entre um produto de uma determinada marca ou outra, além do nome ou do logotipo que o acompanha, como mostra o seguinte diálogo:

-Eu tenho uma bola e é Topper. É com dois p que se escreve Topper.

-Eu tenho um tênis Olimpykus.

-É diferente o tênis dessa marca dos outros tênis?(Pesquisadora)

- Pior é que não, é tudo a mesma coisa!

- Mas tem um nome aqui, oh [mostra o pé].

É preciso, contudo, levar em conta que as mensagens da propaganda despertam diferentes impressões e, como aponta Kellner (1995), são polissêmicas e abertas a uma variedade de leituras. Isso também acontece em torno das diversas mensagens que veiculam concepções acerca do consumo como modelo para a busca de felicidade e satisfação, como acontece no desenho animado *As Três Espiãs*, pois as crianças manifestaram diferentes pontos de vista acerca das ações das personagens.

Para algumas crianças, o consumo excessivo verificado no comportamento das personagens do referido desenho animado foi questionado: *"Eu acho que comprar tanto assim é um abuso. Por que gastar tanto? É muito!"*; *"Eu acho que elas gastam muito. Eu acho errado porque depois daí elas vão precisar e não vão ter"*; *"É estranho que o dinheiro delas nunca acaba, elas nunca pedem"*.

Entretanto, para outras, o comportamento das personagens não apenas se justificava, como advertiram que agiriam da mesma forma, se pudessem: *"Elas compram muito, porque as coisas que elas vêem são bonitas e daí elas querem comprar"*; *"A de cabelinho amarelo se enfeita pro namorado, compra roupa pra esquiara com ele. Se eu tivesse dinheiro eu ia comprar um montão!"*.

As narrativas das crianças acerca do consumo aparecem ainda associadas ao poder de compra, que serve para distinguir e construir sentidos de classe: *"Elas compram muito, porque elas são ricas!"*.

Além disso, é possível perceber processos de identificação com personagens da TV que ensinam aos telespectadores como devem se comportar e o que desejar, como mostra a narrativa a seguir:

Das infâncias plurais a uma única infância: mídias, relações de consumo e construção de saberes

“Eu ia comprar um monte se eu pudesse. Sabe, a novela das nove? Eu ia ser que nem a Irene: ia comprar um monte de coisa bonita, roupa, jóia...”; “Sabe aquele programa do Caldeirão do Huck, que tem a lata velha? Ele arrumou o carro e daí tinha som, TV, videogame. Eu queria ter um carro assim”.

Embora a condição sócio-econômica limitasse o consumo e a aquisição de brinquedos e jogos, já que o mercado está constantemente sendo abastecido por novidades, as crianças tinham acesso a produtos que são cópias dos originais, estabelecendo distinções entre os brinquedos “verdadeiros” e as imitações dos produtos da marca original. Consumiam seus brinquedos nas feiras do bairro e nas bancas de camelôs: *“Eu comprei uma bola Topper lá na feira”; “É a Barbie lá do camelô”.*

Como salienta Dornelles (2005), muitas crianças, que não estão totalmente às margens do consumo, têm acesso, ainda que não na mesma proporção, aos artefatos culturais que produzem as infâncias mais privilegiadas na atualidade e, mesmo que possuam produtos substitutivos dos originais, também fazem parte da infância mundial e de sua globalização.

De certo, ainda que existam diferenças nas possibilidades de acesso às tecnologias, aos produtos e aos espaços de entretenimento e aprendizagem entre a população infantil, a emergência de um segmento de mercado para as infâncias engendra modelos de consumo, produzindo uma única infância do ponto de vista do acesso a conhecimentos e saberes acerca de produtos e marcas, e da produção de desejos de consumo.

Sob essa ótica, Sarmento (2002) assinala que a constituição do mercado de produtos culturais para a infância – programas de televisão, cinema, desenhos animados, jogos informáticos, jogos de construção, literatura infanto-juvenil, parques temáticos, entre outros – como resultado do processo de globalização, exerce efeitos sobre a formação de padrões de comportamento e estilos de vida entre as crianças: *“Dir-se-ia mesmo que, aparentemente, há uma só infância no espaço mundial, com todas as crianças partilhando os mesmos gostos e consumindo os mesmos produtos”* (p.6).

Todavia, esse pesquisador não esquece de considerar a possibilidade de (re)interpretação ativa desses produtos culturais por parte das crianças, e o fato dessas (re)interpretações se fixarem numa base local, cruzando culturas societais globalizadas, com culturas comunitárias e culturas de pares. Portanto, os usos desses produtos põem em ação características que são inerentes à condição infantil de cada criança (SARMENTO, 2002).

No contexto da pesquisa, ainda que as crianças tivessem acesso a mídias como a televisão e o *videogame*, e que consumissem brinquedos industrializados alvos da publicidade na televisão, elas também partilhavam

brincadeiras, cantigas, jogos e parlendas aprendidas no convívio em comunidade, perpetuando, assim, traços das culturas de infância.

Essa transmissão dava-se, prioritariamente, pela ação das crianças mais velhas na liderança e organização das interações, enquanto as crianças mais jovens despendiam um intenso grau de atenção a tais ensinamentos. Nessa perspectiva, Sarmiento (2002) argumenta que as crianças aprendem com outras crianças nos espaços de partilha comum. Há, segundo esse autor, um processo de aprendizagem interativa entre as crianças. Dessa forma:

As crianças quando crescem deixam o seu legado sob a forma de brincadeiras que praticam com os mais novos ou que estes observam e reproduzem. As crianças partilham conhecimentos, rituais, jogos que vão sendo transmitidos de uma geração de crianças para a seguinte. Isso explica esse dado surpreendente das crianças continuarem a jogar ao pião ou a macaca em plena era dos jogos eletrônicos (SARMENTO, 2002, p. 9).

Portanto, embora todas as crianças tivessem acesso à TV e todas tomassem as produções televisivas como tema para brincar, incluindo nessas interações brinquedos e produtos industrializados, elas também (re)produziam jogos e brincadeiras tradicionais como roda, corda, boneco, pique-esconde, chicote queimado e bolas de gude, acrescentando novas narrativas, novas regras e até novas rimas nas brincadeiras conduzidas por cantigas populares. Como salienta Brougère (2004, p.58), a programação televisiva intervém profundamente na brincadeira, mas isso “não significa que a cultura lúdica da criança esteja inteiramente submissa à influência da televisão. Por um lado, certas brincadeiras escapam totalmente à influência da televisão e, sobretudo, onde sua influência é evidente, ela não é única”.

Além disso, algumas interações estabelecidas entre as crianças afirmam a importância de se considerar a manipulação de significados através das brincadeiras, e a exploração de fantasias bem mais complexas e fortes do que a embalagem do brinquedo ou a publicidade de seu fabricante sugere (Jones, 2004). A brincadeira com piões, por exemplo, inspirada no desenho animado *Bai Blaid*, mostrou que, embora a competitividade entre os jogadores estruturasse o enredo dessa produção televisiva, ao brincarem com esses objetos, em sua maioria, confeccionados em grupo, os meninos agiam cooperativamente. Aqueles que tinham maior habilidade na construção e montagem dos piões providenciavam peças e materiais para consertá-los e os mesmos eram negociados, trocados e doados entre os garotos.

A rua principal do bairro, onde está localizada a escola, era um espaço dominado pelas crianças e suas traquinagens. O lugar da confraternização e da descoberta através dos jogos com gravetos, bolas, tacos e pedras. As pequenas

Das infâncias plurais a uma única infância: mídias, relações de consumo e construção de saberes

dimensões do bairro e suas ruas estreitas, com casas bem próximas, facilitavam a organização de brincadeiras e de jogos coletivos e de rua, no “campo”, como as crianças intitularam o terreno inabitado em que se reuniam fora do horário das aulas.

Portanto, os usos de temas dos desenhos animados conhecidos por todos do grupo e de brinquedos industrializados para organizar brincadeiras não impediam o jogo coletivo, a brincadeira transmitida via oralidade, aprendida no convívio coletivo do espaço escolar e do bairro.

Durante a oficina “*O que você prefere: ver televisão ou brincar na rua?*”, as crianças manifestaram pontos de vista sobre as brincadeiras e o acesso às mídias no ambiente familiar. Algumas delas, mesmo salientando que preferiam brincar na rua a ver TV, assinalaram que não brincavam fora do espaço domiciliar nos horários de veiculação dos desenhos animados, modalidade eleita por elas como a preferida da programação. Em suas manifestações, a brincadeira e o hábito de assistir TV dividem tempos e espaços em seus cotidianos:

“Eu gosto mais de brincar na rua, porque é melhor. Quando dá desenho, eu vou pra dentro de casa e quando é jornal, eu vou pra rua brincar”; “Eu escrevi: eu vendo televisão. Eu gosto de brincar na rua e andar de cavalo, quando termina a TV Xuxa e dá o jornal”; “Eu gosto mais de brincar na rua. Porque eu gosto de brincar na rua, é bom de brincar. Quando não tá dando desenho, eu vou brincar por enquanto na rua”.

Outras crianças citaram, como motivo para preferirem brincar na rua, os jogos coletivos, como futebol e vôlei, e as brincadeiras ao ar livre, confirmando a observação de que a cultura local era marcada por essas interações coletivas. Em suas respostas, aparece sempre a questão dos vínculos com outras crianças da vizinhança e com os irmãos para compartilhar jogos e brincadeiras: a referência aos “amiguinhos” e às “irmãs”, além do uso do pronome pessoal “nós” nos jogos de futebol mencionados pelos meninos:

“Eu gosto de brincar na rua. Porque na rua tem mais amiguinho pra brincar”; “Aqui no meu desenho eu tô brincando de vôlei na rua. Eu gosto mais de brincar, porque as minhas irmãs ficam na rua e porque eu gosto de brincar de vôlei”; Eu gosto mais de brincar na rua, é mais legal”; “Eu fiz o desenho do gol, o goleiro, as traves aqui. Eu gosto mais de brincar na rua. Porque é bom, daí nós brincamos um monte”; “Eu fiz o desenho do gol, um goleiro e eu pegando na bola na cabeça. Eu gosto mais, porque daí eu fico jogando futebol”; “Eu gosto de ver televisão e jogar bola no pátio. Eu jogo futebol com os guri”.

As narrativas das crianças apontam que a referência aos desenhos animados, aos seriados televisivos e às propagandas, além da posse de brinquedos industrializados, não impede a prática de jogos e de brincadeiras tradicionais, as quais são compartilhadas, aprendidas e transmitidas no convívio em espaços coletivos. Essa constatação evidencia que a mídia televisiva, enquanto um espaço de aprendizagem, não age de forma unidirecional sobre os telespectadores infantis ao oferecer referências e fantasias das quais as crianças se apropriam e expressam em suas diversas manifestações.

Considerações e apontamentos

Os principais achados da pesquisa permitem inferir a respeito de uma ação/influência mútua, ou recíproca, entre mídia e público infantil, já que a relação que as crianças estabelecem com as produções televisivas está longe de se constituir como um processo homogêneo e de assimilação passiva. Desta perspectiva, é possível concluir que as produções da mídia interferem na construção das culturas de infância, uma vez que oferecem às crianças conteúdos e personagens para a organização de brincadeiras coletivas e temas para conversas, informações, valores e ainda modelos de papéis com os quais as crianças são convidadas a se identificar.

Também as crianças, porém, interferem na construção da cultura da mídia, quando demonstram adesão, ou não, à suas produções, revelada nos índices de audiência e consumo de produtos associados à imagem de personagens de desenhos animados e seriados televisivos; quando optam por outros canais e programas, ainda que o acesso a canais por assinatura, bem como às tecnologias de informação, comunicação e entretenimento não aconteça de modo igualitário, constituindo-se como privilégio restrito de uma pequena parcela da população infantil.

Ainda que a mídia crie demandas de consumo por meio da publicidade de produtos e serviços, e mesmo diante de práticas homogêneas de consumo simbólico (desenhos animados, seriados, jogos de *videogame*) e material (brinquedos, material escolar, roupas, calçados), as crianças continuam praticando brincadeiras e jogos transmitidos pela oralidade, no convívio da escola e da comunidade local.

Valendo-se dos temas das produções televisivas para brincar, as crianças manipulam significações, procedendo à seleção, à combinação de aspectos dos enredos e à inserção de novas lógicas e regras a fim de promoverem adaptações em conformidade com suas intenções, (re)criando fantasias, tendo como referência o seu universo cultural; enfim, mostrando que a mídia não age de forma unidirecional sobre os telespectadores infantis. Ao contrário, contextos ou espaços formais e informais, que se dirigem à educação das crianças – como a mídia, a escola, a família, os grupos de pares – interatuam com os domínios do individual e do social na construção de aprendizagens diversas.

Das infâncias plurais a uma única infância: mídias, relações de consumo e construção de saberes

Ao pensar nas interações que as crianças estabelecem com as mídias, há ainda que se considerar os vínculos, as rodas e os grupos em que se desenvolvem conversas e brincadeiras, pois as mídias são, para as crianças, “elos” de ligação com o outro, uma referência compartilhada capaz de intermediar relações entre pares. Estes dados oferecem pistas para pensar sobre o trabalho com as mídias, aproximando diferentes linguagens e abrindo espaço para os sentimentos e as emoções nas práticas escolares.

Finalizando esta reflexão, apontamos a necessidade de que as práticas escolarizadas considerem a diversidade de contextos e espaços de aprendizagem, como as mídias e suas linguagens, pelos quais as crianças têm acesso a informações e constroem, de modo interativo, concepções, valores e crenças a respeito do seu mundo.

Referências

- BROUGÈRE, G. **Brinquedo e cultura**. São Paulo: Cortez, 2004.
- BUCKINGHAM, D. A posição da produção: a educação para a mídia e a produção de mídia pelos jovens no Reino Unido. In: CARLSSON, U.; FEILITZEN, C.V. (orgs.). **A criança e a mídia**: imagem, educação, participação. São Paulo: Cortez, 2002.
- CANCLINI, N.G. **Consumidores e cidadãos**: conflitos multiculturais da globalização. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2005.
- DORNELLES, L.V. **Infâncias que nos escapam**: da criança na rua à criança cyber. Petrópolis: Vozes, 2005.
- FISCHER, R.M.B. **Televisão e educação**: pensar e fruir a TV. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- GIROUX, H. Os filmes da Disney são bons para seus filhos? In: STEINBERG, S.; KINCHELOE, J. (Orgs.). **Cultura infantil**: a construção corporativa da infância. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.
- GROEBEL, J. Acesso à mídia e uso da mídia entre as crianças de 12 anos no mundo. In: CARLSSON, U.; FEILITZEN, C.V. (Orgs.). **A criança e a mídia**: imagem, educação, participação. São Paulo: Cortez, 2002.
- JONES, G. **Brincando de matar monstros**: por que as crianças precisam de fantasia, videogames e violência de faz-de-conta. São Paulo: Conrad, 2004.
- KELLNER, D. Lendo Imagens criticamente: em direção a uma pedagogia pós-moderna. In: SILVA, T.T. (Org.). **Alienígenas na sala de aula**: uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.
- MERLO-FLORES, T. Por que assistimos à violência na televisão? pesquisa de campo argentina. In: CARLSSON, U.; FEILITZEN, C. (Orgs.). **A criança e a violência na mídia**. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2000.

Joice A. Esperança - Cleuza M. S. Dias

_____. A imagem como novo símbolo cultural. In: PORTO, T.M.E. **Redes em construção**: meios de comunicação e práticas educativas. Araraquara: JM, 2003.

NELSON, M.R.; STEINBERG, S.R. Tirando a carta da manga: o comércio de cards, do passado ao presente. In: STEINBERG, S.; KINCHELOE, J. (Orgs.). **Cultura infantil**: a construção corporativa da infância. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

PROVENZO JR., E.F. Videogames e a emergência da mídia interativa para crianças. In: STEINBERG, S.; KINCHELOE, J. (Orgs.). **Cultura infantil**: a construção corporativa da infância. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

RAO, L. Advogados de uma nova sociedade de consumo: as crianças nos comerciais da TV. In: CARLSSON, U.; FEILITZEN, C.V. (Orgs.). **A criança e a mídia**: imagem, educação, participação. São Paulo: Cortez, 2002.

SARMENTO, M.J. A globalização e a infância: impactos na condição social e na escolaridade. In: GARCIA, R.L.; FILHO, A.L. (Orgs.). **Em defesa da educação infantil**. Rio de Janeiro, RJ: DP&A, 2001.

_____. **As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade**. Braga: Instituto de Estudos da Criança, 2002. Mimeografado.

Notas

¹ Esse desenho animado mostra a batalha entre personagens, conduzida por piões. Com base no tema dessa produção televisiva, a indústria de brinquedos reproduziu os objetos lúdicos manipulados pelos personagens, os quais a maioria dos meninos que integravam o grupo de crianças que participaram da pesquisa possuía.

Correspondência

Cleuza Maria Sobral Dias - Rua Aristides Garnier, 112- Jardim do Sol. Rio Grande/RS. 96116-100

E-mail: Cleuzamd@terra.com.br

Recebido em 01 de outubro de 2007

Aprovado em 06 de dezembro de 2007