

CONDIÇÕES CULTURAIS CONTEMPORÂNEAS NA PRODUÇÃO DE UMA INFÂNCIA PÓS-MODERNA QUE VAI À ESCOLA

MOMO, Mariângela – ULBRA

GT-07: Educação de Crianças de 0 a 6 anos

Luz na passarela que lá vem ela. A nova loira do Tchan é linda, deixa ela entrar. É linda, deixa ela entrar. É linda.¹

No ano de 1998, quando essa música fez sucesso no Brasil, eu trabalhava como professora de uma turma da Educação Infantil. Durante esse ano, presenciei cenas em que minhas alunas imaginavam-se candidatas à loira do *Tchan*. Lembro das passarelas que eram improvisadas com as cadeiras sobre as quais o desfile acontecia. Se eu permitisse, as mesas também se tornavam passarelas, ou então as alunas posicionavam uma fileira de cadeiras de um lado e outra de outro para que a passarela fosse no centro. Todo o grupo de meninas cantava a música do concurso (cuja letra reproduzo, em parte, na epígrafe acima), até que uma a uma desfilasse, dançasse e rebolesse. Posteriormente realizavam a votação para escolher a vencedora. Nesses momentos presenciei caras feias, tensões e até choros, pois todas as meninas queriam ser as vencedoras do concurso. Tentei mediar os conflitos, conversar e, por fim, proibi aquele tipo de brincadeira. Alguns dias se passavam e os desfiles retornavam. Eu fazia de conta que não via; até que surgisse o primeiro problema e eu tivesse que intervir novamente.

Quando estamos em sala de aula às sensações que temos em relação à infância pareciam ser as abordadas por Larrosa (1998): a infância como algo que sempre nos escapa, que tumultua o que sabemos, que suspende o que podemos, e questiona o lugar que construímos para ela. Embora minhas sensações diárias na vivência como professora fossem essas, minha formação durante o curso de graduação encarregou-se da criação de uma imagem de criança centrada nas teorias do desenvolvimento. Era como se eu, após o curso de graduação, dominando as etapas do desenvolvimento de uma criança, pudesse conhecer qualquer criança: a criança seria um ser universal. Essa é

¹ Música do grupo *É oTchan*, utilizada para escolher, através de concurso nacional, a componente que substituiria a então dançarina do grupo Carla Perez. Disponível em: <<http://www.mvhp.com.br/tchan1.html>>. Acesso em: 8 ago. 2004.

apenas uma das imagens relacionadas à infância que adotei enquanto professora ao longo de minha história de vida e de trabalho. Outras imagens de infância produzidas por diferentes discursos dizem respeito à pureza, ingenuidade, bondade, etc.

Essas imagens de infância não fazem parte apenas de minhas vivências e podem ser facilmente encontradas nas discursividades que permeiam a cultura contemporânea cotidiana. Elas compõem muitos saberes ditos científicos como a pedagogia, a psicologia, a medicina e o direito. Os saberes de tais campos se desenvolveram, pelo menos no recorte que diz respeito à infância, tomando como verdade – e, ao mesmo tempo, produzindo e fortalecendo essa verdade –, a idéia de infância constituída ao longo da Modernidade. A obra de Ariès (1981) é um dos estudos que se dedica a mostrar como na Idade Média não havia diferenciação entre adultos e crianças, tampouco a idéia de infância que existe hoje. Essa, como nos mostra o autor, emergiu e se fortaleceu durante a Modernidade. Segundo Bujes (2005b), “As formulações modernas apresentam as crianças com determinadas características atribuídas a uma suposta natureza infantil: inocentes, frágeis, imaturas, maleáveis, naturalmente boas, seres que constituem promessa de futuro melhor para a humanidade” (p. 53). Tais sentimentos, tal forma de pensar a infância é algo que está de acordo com a lógica do mundo moderno, composto, dentre outros elementos, pela crença em uma ordem universal, pela supremacia do homem, por um modelo de racionalidade e por grandes sistemas explicativos e totalizantes. As configurações do mundo moderno possibilitaram a invenção da infância, quer dizer, produziram uma infância moderna.

No entanto, na contemporaneidade, vivemos grandes transformações que estão promovendo um mundo muito diferente daquele da Modernidade: “Há mudanças radicais não apenas nas formas de pensar sobre o mundo, mas nas formas como o mundo se organiza e funciona, nas formas como ele é gerido, nas formas como o habitamos” (COSTA, 2002, p. 149). Isso não significa que as configurações da Modernidade e o próprio sentimento de infância moderna não estejam mais presentes hoje, mas significa que novas configurações estão surgindo e rompendo, gradativamente, com a lógica da racionalidade moderna.

Autores que consideram a infância uma construção social, histórica e cultural, por exemplo, colaboram para romper com a “lógica” da infância moderna, detentora de uma suposta natureza, que faz parte da “essência” humana. Postman (1999) considera que a “[...] a infância é um artefato social, não uma necessidade biológica” (p. 157). Já

Bujes (2006), ao discutir a existência de novas/outras infâncias, evidencia o “[...] caráter histórico, contingente, inventado das representações do sujeito infantil. Foram [diz a autora] condições histórico-culturais que marcaram as crianças, que acabaram por afetar igualmente a nossa forma de olhar para elas – induzindo-nos a nomeá-las, a percebê-las” (p. 218). Desse modo, se a infância pode ser tomada não como um *a priori*, mas como construção social, histórica e cultural, e se, na atualidade, vivemos uma condição que já não é a mesma da modernidade, penso que novos significados são atribuídos à infância e novos modos de vivê-la são experienciados pelas crianças. Steinberg e Kincheloe (2001), dentre outros, são autores que nos permitem pensar dessa forma, pois, ao tratar a infância como uma construção social, um artefato social e histórico, consideram que ela esteja sujeita a mudanças sempre que grandes transformações culturais se verificam.

Suponho poder afirmar que estamos vivendo um desses períodos em que grandes transformações se verificam. Uma delas diz respeito a mudanças no que podemos chamar de “estrutura do sentimento” do mundo moderno. Williams (1969) faz referência às modificações que ocorreram no mundo material durante parte do período da Modernidade, 1780-1950, e de como essas mudanças colaboraram para modificar o mundo simbólico. O autor vai nos mostrando como a “estrutura do sentimento” de uma época é modificada, alterada, e aos poucos vai compondo o que ele chama de uma estrutura “moderna” de significados, isto é, um modo “moderno” de entender, sentir e nomear o mundo. As considerações de Williams (1969) sobre as mudanças ocorridas nas sensibilidades de uma época são fontes inspiradoras para autores que têm discutido como, na contemporaneidade, a “estrutura do sentimento” do mundo moderno estaria sendo consideravelmente modificada, compondo uma nova, que poderia ser chamada de pós-moderna. Autores como Harvey (1993) e Jameson (2004) concordam que as transformações culturais ocorridas ao longo do século XX implicaram mudanças na sensibilidade. Ao mesmo tempo Harvey (1993) discute que ainda há muita confusão sobre o que a nova “estrutura do sentimento” poderia envolver e isso torna difícil avaliar, interpretar e explicar as mudanças ocorridas.

Penso que um dos sentimentos atingidos pelas novas configurações do mundo contemporâneo diz respeito, justamente, à infância. Se ainda há muita confusão e incerteza sobre o que a nova “estrutura do sentimento” possa envolver, e se isso torna difícil avaliar, interpretar e explicar essas mudanças, como argumenta Harvey, essa

conjuntura também ocorre em relação à infância. Parece que os sentimentos de infância construídos pela Modernidade não abarcam nossas vivências diárias com as crianças de hoje, não condizem com a multiplicidade de formas com que a infância tem sido vivida e narrada, por exemplo, na mídia impressa, televisiva e eletrônica. O mundo contemporâneo tem promovido novos entendimentos e sentimentos do que vem a ser a infância na contemporaneidade. Uma das hipóteses do estudo de Green e Bigum (1995) é que, a partir do nexo entre cultura juvenil e a complexidade da mídia, um novo tipo de subjetividade humana estaria se formando, quer dizer, estariam emergindo identidades inteiramente novas. Para nomear essas novas formas de ser e tornar-se humanos, os autores utilizam o termo “subjetividade pós-moderna”. Bauman (2007) acredita que a vida contemporânea é uma “vida líquida”, de condições de incerteza constante, caracterizada pela sucessão de reinícios, pelo esquecer, apagar, desistir e substituir. Em relação à infância e à juventude (mas sem descartar as múltiplas idades da vida), Costa (2006c) também argumenta que experimentamos novas formas de sermos humanos.

Cabe então perguntar o porquê desses entendimentos. Como tem sido produzida a infância na contemporaneidade? Como esse período da vida narrado como próprio das crianças tem sido por elas vivido? Estaríamos diante do que talvez pudéssemos chamar de constituição de uma infância pós-moderna? Como são as crianças que vão à escola no início do século XXI? Estas questões servem muito mais, como indica Sarlo (2000), para armar uma perspectiva para ver - para realizar uma das leituras possíveis sobre as crianças que vão à escola na contemporaneidade - do que para serem respondidas ou esgotadas.

Para refletir sobre estas questões, minha pesquisa de doutorado e este artigo optam por dar visibilidade às crianças pobres que freqüentam algumas escolas no município de Porto Alegre² no início do século XXI. Assim, ao tomar a infância como construção cultural, social e histórica, pretendo mostrar como esses sujeitos infantis que vão à escola são fabricados, produzidos, (con)formados pela mídia e pelo consumo nas condições culturais da pós-modernidade. Elegi abordar, mais especificamente, mídia e consumo porque tais elementos têm sido considerados centrais nas modificações da face do mundo. Desse modo, através de um inventário de artefatos e práticas da cultura

² A pesquisa foi realizada, durante os anos de 2004 e 2007, em três escolas de Ensino Fundamental da rede pública municipal da cidade de Porto Alegre e em uma escola de Educação Infantil mantida por uma entidade assistencial sem fins lucrativos. Em todas elas realizei visitas regulares.

popular massiva presentes nas escolas pesquisadas, de conversas com crianças e professoras, de fotografias, desenhos e do registro de cenas no diário de campo ocorridas no ambiente escolar, pretendi refletir sobre como as crianças tem vivido a infância nesse mundo nomeado como pós-moderno.

Não pretendo determinar qual é a “verdadeira” criança que frequenta a escola hoje, mas realizar uma das leituras possíveis sobre como se apresenta a criança escolar contemporânea em um sítio específico. Procurei entender como esse mundo contemporâneo, que tem sido chamado de pós-moderno, produz um outro tipo de sujeito infantil que vai à escola. Também me propus a pensar sobre quais seriam os efeitos da cultura pós-moderna na produção de um determinado tipo de infância, que eu opto por chamar de “infância pós-moderna”. Ressalto que a opção por usar o termo no singular não significa que não considero a existência de múltiplas infâncias, múltiplas formas de narrá-las, descrevê-las, pensá-las, senti-las e, principalmente, múltiplas e distintas maneiras de vivê-las. No entanto, como um dos objetivos deste artigo é procurar mostrar uma das faces da infância contemporânea, escolhi chamar essa face de “uma infância pós-moderna”.

Condições culturais contemporâneas e infância pós-moderna

Entre as configurações desse surpreendente mundo contemporâneo, está o vertiginoso volume de informações, o excesso de imagens que passam por nós (e pelas quais passamos: *outdoors*, revistas, televisão, Internet, etc.), a efemeridade de bens materiais e culturais, a demasiada oferta de bens e serviços de consumo, a globalização de mercadorias, de modos de vida e de costumes. É uma maneira de configurar a cultura de forma que tudo, até o que era considerado mais íntimo, possa ser transformado em mercadoria. Em um mundo altamente tecnológico, velocidade e fugacidade compõem um estado de constante insatisfação e obsolescência: sempre há algo de novo a que não temos acesso, e parece que nunca atingimos a linha de chegada. Experimentamos a desqualificação das formas de vida que não se inscrevem no universo midiático, de consumo e tecnológico e ininterruptamente somos alimentados pela “[...] insatisfação do eu *consigo mesmo*” (BAUMAN, 2007, p. 19). Vivemos um tempo no qual impera o individualismo, a lógica do excesso, da descartabilidade e da estimulação contínua, e isso promove modos de vida desregulados em que há excessos de todos os lados: na comida, no ócio, nas drogas. Nunca se produziu tanto excesso e ao mesmo tempo tanta miséria, subnutrição e morte. Concordam em vários aspectos sobre essa forma de

entender o mundo contemporâneo autores como Bauman (1999, 2007), Harvey (1993), Jameson (2004), Sarlo (2000), Sennet (2004) e Costa (2006a, 2006b, 2006c, 2007a, 2007b).

Como argumenta Baudrillard (1991), vivemos uma cultura do consumo em uma sociedade que se organiza por meio dele. Isso não quer dizer que o consumo não tenha existido e tido sua importância em outras sociedades, como bem coloca Bauman (1999): “[...] todos os seres humanos, ou melhor, todas as criaturas vivas ‘consomem’ desde tempos imemoriais” (p. 87). A diferença é que, efetivamente, a nossa sociedade se organiza em torno do consumo. Se na sociedade industrial da modernidade o valor estava na capacidade de produção, na contemporaneidade o valor está na capacidade de consumo. O mundo de hoje engaja seus membros na sociedade em função de sua condição de consumidor. Conforme Coelho (1998), as “minorias”, como os homossexuais, os negros – e eu acrescentaria – as crianças, passam a ser considerados cidadãos enquanto consumidores.

Em relação às crianças às mudanças nas configurações culturais do mundo tem alterado a forma como se aprende sobre a infância. Se no passado se aprendia a ser criança através da igreja, da família, da escola e de outras instituições modernas, na pós-modernidade o aprender a ser criança e a idéia que se tem de infância amplia-se para além dessas instituições. Cada vez mais as crianças aprendem o que é viver a infância por meio da mídia e do consumo. Em termos de cultura infantil, as modificações que ocorreram no final do século XX são fundamentais. Ela já não é mais produzida e propagada de crianças para crianças segundo costumes locais. Pelo contrario, segundo Steinberg e Kincheloe (2001), a cultura infantil hoje é 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. Giroux (1995) considera que a mercantilização e a lucratividade são princípios definidores da cultura infantil.

A conjugação consumo/crianças/jovens também tem sido muito abordada por estudiosos das mais diversas áreas. Wintersberger (2001), ao estudar novas formas de trabalho infantil em alguns países da Europa Ocidental, questiona: “As crianças representam um valor, ou são um fator de custos? As crianças tomam parte, na

circulação econômica, primordialmente na esfera da produção ou do consumo?” (p. 95). Ao fazer esses questionamentos, o autor aponta para o fato de que, nos últimos duzentos anos, em nenhum outro grupo populacional as classificações foram tão rápida e contraditoriamente modificadas.

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

Crianças que vão à escola no início do século XXI

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

Não se pode esquecer, contudo: trata-se de crianças pobres que vão à escola na periferia de uma grande cidade, onde certas condições da pós-modernidade parecem ser

mais intensas e visíveis. Exemplos disso são a velocidade na circulação de informações, a efemeridade no consumo e as tecnologias que atuam na vida diária das pessoas. Ao mesmo tempo cabe dizer que não pretendo generalizar ou essencializar a infância pós-moderna. Esta assume diferentes contornos, por vezes disformes, nos diversos locais do mundo e do Brasil, embora possam existir pontos em comum: “[...] há múltiplas maneiras de ser jovem brasileiro do século XXI, assim como são múltiplas e variadas as infâncias que vão à escola” (COSTA, 2006b, p. 208). Como já mencionei, trata-se de realizar leituras possíveis sobre a criança escolar contemporânea, inscritas nas condições culturais da pós-modernidade. Ainda assim, não abarcarei todas as crianças com as quais tive contato e muito menos o “todo” de uma criança. Trata-se, sim, de lidar com algumas possibilidades dentre uma multiplicidade de olhares que seriam possíveis, tanto na experiência com as crianças escolares na condição pós-moderna quanto em termos teóricos.

Em primeiro lugar devo dizer que a forma como as crianças pobres das escolas estudadas vivem a infância hoje, distancia-se cada vez mais dos significados atribuídos à infância da Modernidade e aproxima-se dos significados sobre a infância postos em circulação no mundo atual. Um desses significados diz respeito a incessante busca por fazer parte de uma cultura globalmente reconhecida e por pertencer a comunidade de consumidores de artefatos em voga na mídia. Em 2004 foram os *Yu-gi-ohs*³, os *Beyblade*⁴ e as Meninas Superpoderosas que entraram nas salas de aula; em 2005 foram as pulseirinhas de silicone e as músicas *Funk*; e em 2006, os *Rebelde* para falar de alguns artefatos que circularam no Brasil e em vários países do mundo. O que transitou nas escolas estudadas não se restringe ao acima citado, mas é composto por uma vasta gama de artefatos e práticas que nos fornecem elementos para pensar sobre a infância contemporânea.

O argumento de Sarlo (2000) é de que os objetos nos significam, eles têm o poder de outorgar-nos alguns sentidos. Então posso dizer que o *excesso* e a *efemeridade* dos artefatos que circularam pelas escolas estudadas durante o período da pesquisa nos oferecem indicativos de como as crianças se movimentam e se constituem nessa cultura pós-moderna. O tipo, a *velocidade* e o significado dos artefatos que vão para a escola

³ Baralho de origem japonesa. *Yu-gi-oh* significa “O Rei do Jogo” em japonês.

⁴ Uma espécie de pão industrializado, inspirado no desenho animado de televisão intitulado *Beyblade*.

têm sido modificados. 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. Muitos artefatos se tornam *obsoletos* no mesmo instante em que deixam de ser visíveis na mídia, principalmente na mídia televisiva. O que as crianças levam para as escolas, e o que desejam levar, é o que consideram publicamente valioso, facilmente reconhecido e desejado, o que assim foi constituído por meio da mídia em uma cultura cada vez mais global. Levar um pacote de bolachinhas recheadas, de preferência da marca Trakinas, atribui à criança poder e capital simbólico. Poder de troca, de negociação e chantagem. Por outro lado, levar um sanduíche caseiro preparado com pão e queijo pode ser motivo de desdém e chacota por parte dos colegas.

Os itens que as crianças levam para as escolas não são apenas a mochila, o caderno e a toalha de rosto. O caderno não é apenas um caderno, é também a possibilidade de ter o Homem-Aranha da sua capa presente na sala de aula e produzindo sentidos. A mochila (rosa, com a imagem da Barbie) serve, também, como um item para combinar com a calça, o relógio, o estojo e a régua, de forma que a criança possa ser vista, apreciada, no mundo das *visibilidades*. Imagens como a das Meninas Superpoderosas vão coladas aos corpos das crianças através de camisetas, calças, tênis, bonés, saias, tamancos, sandálias, colares, brincos, acessórios para cabelo, compondo o que Bujes (2005a) denominou de *outdoors* ambulantes. Podemos encontrar nas mochilas, nos bolsos das calças e até nas lancheiras itens como brilho para lábios, esmalte para unhas, desodorante, CD’s etc.

A sociedade de consumo “capacita” todos, inclusive as crianças pobres da pesquisa por mim realizada, para que sejam consumidores. Parece que as crianças desenvolvem “prontidão para o consumo”. Elas sabem dos últimos lançamentos de brinquedos, das últimas invenções tecnológicas, de filmes que passarão no cinema, dos últimos produtos postos à venda (de alimentos a vestuário). Em relação ao que chamo de “prontidão para o consumo”, trago a cena que segue:

Um menino procura a professora e conta que tinha brigado com o pai porque queria que ele comprasse um videogame. A professora pergunta como vai ser o videogame.

– De carrinho, o meu carro vai pular assim (fazendo gestos de acelerador com a mão e barulho com a boca).

Outra criança que está perto diz:

- O meu pai vai comprar um com arma.
- Arma? Pergunta a professora.
- Aquele que vem com arminha.

Uma terceira criança que está perto diz:

- Minha mãe vai comprar um computador pra mim jogar e viajar na internet.

Uma quarta criança diz:

- Minha mãe vai comprar um *Playstation2*.

Setembro de 2005 - (Diário de Campo)

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 aqui entendido não apenas como o consumo de bens materiais, mas também, e principalmente, de significados e representações que promovem desejos e processos de identificação. As crianças das escolas estudadas demonstram que vivemos em um tempo em que é possível ser *high tech* sem ter computador em casa, ser consumidor quase sem dinheiro, experimentar a vida glamourizada das estrelas da mídia e da TV, sendo apenas espectador dos espetáculos da telinha. A rede midiática e de consumo em que as crianças vivem mobiliza o desejo, estimula a imaginação, cria necessidades, padrões de exigência, significados, capital simbólico e práticas que são compartilhadas pelas crianças. Mídia e consumo em alquimia produtiva criam circuitos dos quais é difícil não participar.

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 as 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 com que 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. E 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* proporciona que meninas da

vila usem mochilas da Barbie, sandálias da Sandy e camisetas das Superpoderosas 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 possibilitem a *visibilidade* em relação ao que é considerado publicamente valioso, como, por exemplo, a reunião de quatro crianças para comprar o álbum de figurinhas dos personagens da novela *Rebelde*, e 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.

A sensação de *pertencimento* a uma cultura global (desejável, valorizada, amplamente compartilhada) é, então, uma das características proporcionadas pelos artefatos levados pelas crianças para as escolas. Segundo Kehl (2005) “Só as mercadorias, em sua juventude renovada, protegem o consumidor contra a velhice, a caduquice, a insignificância, o esquecimento” (p. 244). Nesse sentido, as crianças que são *visíveis*, valorizadas, credenciadas em seu universo são aquelas que portam determinados artefatos, cujos significados repercutem em escala global. As crianças vivem o mundo das *visibilidades* no qual, mais do que ter, é importante parecer: parecer ter, parecer ser. Rádio-fone nos ouvidos, *mobies* nas cinturas, celulares em cima das mesas, calculadoras nas mãos e relógios nos pulsos. Crianças rodeando os portadores de tais objetos, propondo trocas e empréstimos. Objetos tecnológicos geralmente proporcionam prestígio para quem os possui bem como promovem a inscrição em uma cultura globalmente reconhecida. No entanto, nas várias vezes em que me aproximei para dizer que eu gostaria de fotografá-los, imediatamente seus donos trataram de dizer que tais objetos não funcionavam. Poucos dos objetos que portavam haviam sido experimentados em funcionamento. A maioria das crianças só os possuía porque haviam sido *descartados* por alguém, não funcionavam mais. Utilizavam essas “explicações” somente quando questionadas; usualmente assumiam posturas de quem utiliza esses objetos quando eles estão em bom estado, colocando o rádio no ouvido

como se estivessem ouvindo música, digitando os números na calculadora na hora de fazer as contas ou parecendo ter um celular que funciona. Uma criança que não tem saneamento básico em sua casa é capaz de saber detalhes sobre o uso e o funcionamento de *notebooks*, celulares e iPods tanto quanto adultos ou quanto crianças de condições econômicas privilegiadas. Aprendem por meio da mídia (principalmente televisiva) a dominar uma certa “gramática” da cultura tecnológica e por meio dela passam a pensar.

A busca pela valorização e pelo pertencimento em uma sociedade de consumo também compreende determinadas práticas que pretendem tornar o corpo visível. Penso que a escola tem sido mais um dos lugares – junto com a internet, a mídia televisiva e tantos outros – onde é possível se tornar visível. É para lá que as crianças vão diariamente, e é para expor no “palco escolar” que produzem seus corpos espetacularizados, para que sejam vistos, apreciados ou estranhados. Os corpos das crianças das escolas têm sido produzidos para serem consumidos visualmente e, se muitas delas não podem expor a produção de seu corpo em comunidades do *orkut*, na televisão ou no *YouTube*, suas imagens podem ser consumidas pelo menos no ambiente escolar.

Lembro-me de uma cena, registrada em fotografia em uma das escolas estudadas, em que D (menina) mostra suas unhas para as colegas. Todas querem pegar na sua mão e sentar ao seu lado. Dizem que ela está linda e perguntam quem pintou suas unhas. Quando mostra para mim eu também faço elogios. No refeitório mostra para as funcionárias que servem o lanche, e essas, novamente, dizem que ela está linda. D buscava “público” para apreciar o espetáculo de seu corpo, já que suas unhas estavam pintadas praticamente da mesma cor do anúncio de um esmalte que dizia “Esmalte fluorescente: brilha no escuro e na luz negra”. Um esmalte que brilha no escuro e na luz negra é um esmalte que pretende, no mínimo, chamar a atenção, pois é para ser visto mesmo no escuro, proporcionar espetáculo. Além disso, as unhas são apenas mais um dos elementos que compõem uma imagem visual. Geralmente, elas combinam com a cor da roupa, os acessórios e, às vezes, até com a cor do cabelo. Compor um visual diz respeito muitas vezes a reproduzir determinados personagens da mídia televisiva. Como em 2005 em que uma aluna tinha pintado o cabelo de *pink*, estava com uma blusa, uma saia e uma sandália *pink* e contava para todos que ela era “a *Pink*”, referindo-se a uma das participantes do Big Brother Brasil exibido no início do mesmo ano. Dito pelo próprio Bauman (2007) “[...] ninguém pode deixar de ser um objeto de consumo” (p.

18). O apelo midiático e comercial institui modas relativas ao corpo que vão “da ponta do dedão ao último fio de cabelo” (anéis para os dedos dos pés e cabelos multicoloridos) aproveitando todo o “espaço comercial do corpo”.

A modificação corporal é imposta pelos padrões de beleza e juventude produzidos nas sociedades ocidentais contemporâneas, fazendo com que as pessoas não meçam esforços para atingi-los. Várias crianças das escolas estudadas, por não terem condição financeira para colocar um *piercing* ou fazer uma tatuagem, utilizam procedimentos doloridos e arriscados na incessante busca por satisfazer os desejos relativos ao corpo. Como o caso de uma menina de onze anos que relatou ter, em sua casa, perfurado com um brinco o nariz para que ele se tornasse um “*piercing*”. A afirmação de Moulian (1998) nos ajuda a compreender isso: “Quando o consumo é o eixo e o motivo central de um projeto existencial, pode dizer-se que este se instala como ‘sentido de vida’” (p. 18). Dentre os procedimentos empregados para se tatuar, os que são utilizados por crianças de até nove/dez anos de idade são as tatuagens feitas com caneta esferográfica – desenho inscrito sobre a pele – e as tatuagens coladas adquiridas junto com algum produto como *chiclets* e salgadinhos. Crianças da Educação Infantil não usam *piercings* permanentes, mas relatei em meu diário de campo pelo menos três cenas de crianças que colocavam (e tiravam, sem perfurar) um brinco de argola no nariz para parecer um *piercing*. Já entre alunos maiores de dez anos é muito comum encontrar práticas em que colocam o *piercing* furando o nariz, ou outras partes do corpo, com um brinco. São práticas que ferem o próprio corpo. Usam uma agulha de costura, aquecendo-a e imergindo sua ponta em tinta de caneta para desenhar sob a pele; usam um brinco ou um *clips* para perfurar a cartilagem do nariz ou do umbigo para colocar o tão desejado *piercing*. Às vezes os alunos, ainda muito pequenos, utilizam água oxigenada ou papel crepom para tornar os cabelos (des)coloridos de acordo com a moda do momento. Uma das grandes tendências de 2006, inspirada nos personagens da novela *Rebelde*, era pintar ou descolorir os cabelos, ou então imitar o corte de cabelo de jogadores de futebol.

O que me parece constituir o corpo das crianças das escolas, no mundo de hoje, diz respeito a um dos questionamentos de Sant’Anna (2001), de que se deseja virtualizar o corpo, metamorfoseá-lo – mudando formas, cores e funções – devido ao medo dramático de cair na insignificância e no anonimato. Através das marcas inscritas

nos corpos produzem-se determinados entendimentos sobre estar ou não inserido no universo de consumo, ser ou não ser consumidor.

Ao visibilizar e analisar as formas como as crianças pobres das escolas estudadas vivem a infância e constituem-se como alunos, foi possível perceber uma consonância com as configurações culturais do mundo contemporâneo. Visibilidade, efemeridade, fugacidade, descartabilidade, individualismo, superficialidade, instabilidade, fazem parte de suas vidas. Observou-se, nas escolas estudadas, um modo de ser criança que busca infatigavelmente a fruição e o prazer por meio da inscrição no universo do consumo de determinados significados e bens materiais. Um modo de ser criança que procura incansavelmente inscrever-se na cultura globalmente reconhecida e fazer parte de uma comunidade de consumidores de artefatos em voga na mídia do momento; que produz seu corpo de forma espetacular para que ele esteja em harmonia com o mundo das visibilidades; que se caracteriza por constantes e ininterruptos movimentos e mutações. São crianças que vão se tornando o que são, vivendo sob a condição pós-moderna.

Tais crianças provocam desestabilização das pedagogias, causam inquietações, minam o pensamento binário, porque não é mais possível classificá-las, cartografá-las, enquadrá-las nos lugares tradicionalmente designados para infantis e para escolares. São polivalentes, podendo ser de diferentes e distintas formas ao mesmo tempo e, no momento seguinte, já possuem outras formas, antes mesmo que seja possível conhecê-las e apreendê-las. Crianças pós-modernas são um desafio para a educação escolarizada porque não permitem o estabelecimento de uma ordem e a elaboração de planos a longo prazo.

REFERÊNCIAS

ARIÉS, Philippe. **História social da infância e da família**. Trad. Dora Flaskman. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

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

BAUMAN, Zygmunt. **Globalização: as conseqüências humanas**. Trad. Marcus Penchel. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

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

BAUMAN, Zygmunt. **Vida, líquida**. Trad. Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2007.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. Sobre outdoors ambulantes: ou de como nos transformamos no que somos. **A Página da Educação**. Portugal, ano XIV, p. 9, 2005a.

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

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. 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.

COELHO, Cláudio N. Pinto. A cultura juvenil de consumo e as identidades sociais alternativas. In: **Libero**. São Paulo: Ágil Gráfica, ano 1, n. 2, jul./dez. 1998.

COSTA, Marisa Vorraber. Uma agenda para jovens pesquisadores. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). **Caminhos Investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002a. p. 143-156.

COSTA, Marisa Vorraber. Quem são, que querem, que fazer com eles? Eis que chegam às nossas escolas as crianças e jovens do século XXI. In: MOREIRA, Antônio Flávio et al. (orgs.). **Currículo, cotidiano e tecnologias**. Araraquara: Junqueira & Martin, 2006a.

COSTA, Marisa Vorraber (org.). **O magistério na política cultural**. Canoas: ULBRA, 2006b.

COSTA, Marisa Vorraber. Dilemas da educação na cultura contemporânea. **NH na Escola**. Novo Hamburgo, n. 10, p. 2-3, 9 set. 2006c.

COSTA, Marisa Vorraber. Consumir o “outro” como prática da cidadania. **A Página da Educação**. Portugal, ano XVI, n. 163, p. 7, jan. 2007a.

COSTA, Marisa Vorraber. Há estranhos nas escolas. **A Página da Educação**. Portugal, ano XVI, n. 167, p. 7, maio 2007b.

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.

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

JAMESON, Fredric. **Pós-Modernismo: A lógica cultural do capitalismo tardio**. 2 ed. Trad. Maria Elisa Cevalco. São Paulo: Ática, 2004.

KEHL, Maria Rita. Muito além do espetáculo. In: NOVAES, Adauto (org.). **Muito além do espetáculo**. São Paulo: Senac, 2005.

LARROSA, Jorge. O Enigma da Infância ou o que vai do impossível ao verdadeiro. In: LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana**: danças, piruetas e mascaradas. Trad. Alfredo Veiga-Neto. Porto Alegre: Contrabando, 1998. p. 229-246.

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.

MOULIAN, Tomás. **El consumo me consume**. Santiago de Chile: Libros Del Ciudadano. 1998.

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

SANT'ANNA, Denise Bernuzzi de. É possível realizar uma história do corpo? In: SOARES, Carmem Lúcia (Org.). **Corpo e história**. Campinas: Autores Associados, 2001. p. 3-42.

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

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

SENNETT, Richard. **A corrosão do caráter**: conseqüências pessoais do trabalho no novo capitalismo. Trad. Marcos Santarrita. 8 ed. Rio de Janeiro: Record, 2004.

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.

WILLIAMS, Raymond. **Cultura e Sociedade**: 1780-1950. Trad. Leônidas H.B. Hegenberg; Octanny Silveira da Mota e Anísio Teixeira. 3 ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1969.

WINTERSBERGER, Helmut. Crianças como produtoras e consumidoras: sobre o significado da relevância econômica das atividades das crianças. In: CASTRO, Lúcia Rabelo de. (org.). **Crianças e jovens na construção da cultura**. Rio de Janeiro: NAU, 2001. p. 93-120.