

O CONSUMO NAS PRÁTICAS CULTURAIS INFANTIS: CRIANÇAS E ADULTOS NO CONTEXTO DE UMA ESCOLA PÚBLICA

SANTOS, Núbia de Oliveira - Puc-Rio

GT: Educação de Crianças de 0 a 6 anos / n.07

Agência Financiadora: Não contou com financiamento

Para poder estudar a criança, é preciso tornar-se criança. Quero com isso dizer que não basta observar a criança, de fora, como também não basta prestar-se a seus brinquedos; é preciso penetrar, além do círculo mágico que dela nos separa, em suas preocupações, suas paixões, é preciso viver o brinquedo. E isso não é dado a toda a gente.

Roger Bastide, 1979, p. 154

O presente ensaio tem como objetivo trazer um estudo¹ sobre as diferentes formas de inserção da criança na cultura do consumo, partindo da observação das suas práticas culturais entre si e com os adultos. Apresenta uma análise do papel da escola e de situações que dizem respeito à publicidade que tem invadido este espaço. Busca também, discutir questões metodológicas que se referem à pesquisa com criança.

O debate acerca das questões epistemológicas que circundam a pesquisa com criança tem gerado mais perguntas do que respostas. A questão da infância como categoria social e das crianças como sujeitos empíricos, aponta para a noção de *descontinuidade* a qual nos fala Velho (1981) ao tratar do conceito antropológico de cultura.

Existe uma cultura infantil ou uma cultura da infância? Quais aportes culturais e sociais servirão para delimitar tais fronteiras? Para Velho, toda ciência social de inspiração fenomenológica deve considerar a *descontinuidade* entre o *eu* e o *outro* (p. 83). Assim, como pensar a infância numa perspectiva filosófica, levando em consideração as descontinuidades presentes na diversidade de populações infantis, nos seus distintos modos de agir e interagir? Em que medida trazer a criança “concreta”, isto

¹ Este texto faz parte de uma dissertação de mestrado já defendida. A pesquisa foi realizado em uma escola da rede pública estadual que atende da creche ao ensino superior e a denominação “pré-escolar” é usada na escola para diferenciar dos outros segmentos. A turma escolhida para realização da pesquisa faz parte do pré-escolar. Na turma havia 15 crianças. Os depoimentos verbais das crianças colhidos a partir das observações das interações entre si e entre os adultos, a revisão de literatura, assim como o exame documental foram as bases do trabalho de campo. Importante também frisar que todos os nomes utilizados são fictícios, resguardando a identidade de crianças e adultos.

é, voltada para as suas interações cotidianas, estará dando conta dos significados mais abrangentes da infância?

Se para Velho (1981) cultura deve ser entendida como uma *rede de significados*, isto implica dizer que a infância, enquanto categoria social, precisa ser percebida não como unidade autônoma, independente mas como parte de algo mais vasto e articulado. Desta forma, como determinar o que é próprio da infância? Velho (1981) esclarece que toda cultura tem *contextos individualizadores* com maior ou menor importância e prioridade. *Contextos* aqui devem ser entendidos como dimensão simbólica que se expressa em todos os domínios da vida social, como coisas, bens materiais e idéias que transmitem significados, constituindo um sistema de relações (p. 83). Segundo o autor, no caso da sociedade complexa, moderna e ocidental, variáveis econômicas, políticas e religiosas marcam tendências individualizadoras como aquelas de maior peso. Essa perspectiva nos ajuda a pensar a cultura da infância na relação com o adulto.

Em busca de uma metodologia

A escolha da infância enquanto objeto de pesquisa exigiu de mim um posicionamento acerca do conceito de infância que orientou o meu olhar. Walter Benjamin (1995), alegoricamente, nos apresenta uma visão de criança inserida em sua classe social e capaz de produzir cultura. A criança que tomo neste estudo é sujeito, é ser social, produtora de cultura, e -- levando em conta suas especificidades em relação ao adulto, -- é cidadã. *Olhar a criança como sujeito numa situação de pesquisa requer considerá-la como co-participante do processo, reconhecendo sua voz como expressão da capacidade de construir um conhecimento sobre sua realidade* (Freitas, 2003). A perspectiva que assumi neste estudo fundamentou-se num conceito de infância e numa prática de pesquisa nas quais as crianças não são vistas ou tratadas como objeto (Kramer, 2002).

Refletir sobre uma metodologia de pesquisa vai muito além de pensar sobre um instrumento de investigação ou sobre as finalidades práticas que se espera desse instrumento. Construir uma metodologia requer, entre outras coisas, estar certo de que este processo se constrói num diálogo com todas as etapas que compõem a pesquisa. A metodologia, para estar identificada com o estudo investigativo, precisa nascer e se desenvolver imbricada em todo seu processo de construção. Luna (1999), pontua que (...) *a metodologia não tem status próprio, precisando ser definida em um contexto teórico metodológico.* (p.15).

No campo das ciências humanas, o “objeto investigado” tem sua especificidade: ele é também um sujeito, que não somente é olhado pelo pesquisador, mas que interage, que dialoga: é um “objeto” vivo, com voz, com valores, com subjetividade. Foi deste ponto de vista que concebi meu olhar de pesquisadora, em relação à criança, enquanto objeto a ser investigado.

Martins (1993) assinala que *a relação do pesquisador com o pesquisado é, também, uma relação de poder ou, mais comumente, uma relação de autoridade, apoiada na concepção de um mundo hierarquizado e classificado previamente.* (p.53). A questão que se impõe refere-se ao lugar social que a criança ocupa no intercâmbio com o adulto numa situação de pesquisa. Portanto, refletir acerca desta questão tornou-se, a meu ver, um grande desafio porque implicou num movimento do meu olhar, um olhar, antes de educador, para um olhar inaugural de pesquisador.

A minha experiência de entrar no campo foi tarefa nada fácil e muito menos simples, marcada por muitas perguntas e pela certeza de que muitas delas não seriam respondidas. E foi marcada também pela compreensão de que mesmo obtendo algumas respostas, estas jamais serão vistas como verdades absolutas. Pois, entendendo como positivas as incertezas da dinâmica da realidade, acredito que esta pode ter múltiplos significados em diferentes contextos sociais, pois os valores de cada um são construídos culturalmente.

Foi no terreno da Antropologia que encontrei um caminho fértil para entender as relações de significados trazidas como produções individuais e coletivas das crianças. Como esclarece Dauster (2003), o dilema que constitui a Antropologia reside em *compreender a unidade biológica da espécie humana e a sua diversidade cultural, percebida através da pluralidade de costumes, atitudes, concepções, práticas, em suma, de múltiplos modos de vida.* (p.4). É na antropologia que surge a questão da alteridade que aqui se coloca como imperativa. Também Gusmão (2003) pondera:

A alteridade revela-se no fato de que o que “eu sou e o outro é” não se faz de modo linear e único, porém constitui um jogo de imagens múltiplo e diverso. Saber o que eu sou e o que o outro é depende de quem eu sou, do que acredito que sou, com quem vivo e por quê. Depende também das considerações que o outro tem sobre isso, a respeito de si mesmo, pois é nesse processo que cada um se faz “pessoa e sujeito”, membro de um grupo, de uma cultura e uma sociedade. Depende também do lugar a partir do qual nós nos olhamos. Trata-se de processos decorrentes de contextos culturais que nos formam e informam, deles resultando nossa compreensão de mundo e nossas práticas frente ao igual e ao diferente.
(p., 87).

Para que se possa reconhecer o outro como diferente é necessário sair do adultocentrismo e compreender este outro criança como aquele capaz de nos interpelar. O desafio de problematizar a minha experiência de campo me coloca diante das diversas questões que circundam o trabalho do pesquisador:

O lugar de onde eu falo

Num primeiro encontro com as crianças, sentei com elas na roda e expliquei que estaria ali para entender o que elas pensavam sobre muitas coisas, sobre a escola, sobre a vida, sobre o que compram.

A professora da turma também explicou que eu era professora como ela e não, estagiária²

Hudson: Há... então você veio aqui olhar a gente?

Núbia: é, eu vou escrever no meu caderno tudo que vocês falam, as coisas que vocês fazem, você acham ruim?

crianças em coro: naaaaaaaaaão!

Hudson: pra quê?

Núbia: é que eu estudo e quero muito fazer um trabalho sobre vocês.

Numa outra situação enquanto algumas crianças brincavam e outras desenhavam, sentei-me à mesa do desenho e fiquei conversando com Rafaela e outras crianças. A conversa fluía normalmente e tudo que eles falavam eu ia anotando; num dado momento comecei a fazer perguntas à Rafaela. Ela começou respondendo naturalmente, diante de algumas perguntas insistentes, ela parou de desenhar, me olhou nos olhos e falou:

Rafaela: tu é professora?

Núbia: sou

Rafaela: Então tu não sabe nada, né? Porque tu me pergunta tudo! Por que você me pergunta tudo, hein? Vai perguntar pra outra pessoa, agora eu quero pintar.

Berreman (1990) explica que *ao chegar ao campo, o etnógrafo se vê imediatamente confrontado com a sua própria apresentação diante do grupo, que*

² É comum a presença de estagiárias na escola.

pretende aprender e conhecer. Só depois de tê-lo feito, poderá passar a sua confessada tarefa de procurar compreender e interpretar o modo de vida dessas pessoas. (p.125). O autor esclarece que, na literatura antropológica, discute-se muito mais a segunda tarefa do que a primeira; para ele, tanto uma como outra são interações sociais que envolvem controle e interpretações de impressões que são reveladas reciprocamente pelo pesquisador e seus sujeitos. É nesta medida que a descoberta de si (como pesquisador) e do outro (como sujeitos pesquisados) não é dada; tais identidades (pesquisador e pesquisado) vão se constituindo ao longo do processo. E essa percepção pode se dar por diferentes vias, tanto pela necessidade de se definir o “lugar de onde eu falo”, quanto pelas situações que impõem ao pesquisador o lugar de *responsável* por legitimar a fala do outro, determinando o que é ou não importante para a sua pesquisa.

Mais do que uma simples apresentação, esses primeiros passos de pesquisadora, descritos na situação acima, revelaram, de início, a minha necessidade de ser aceita naquele espaço. Ao me indagar sobre o lugar em que me coloco para falar com as crianças nesse primeiro encontro, identifico além do lugar de pesquisadora, que não é único e muito menos neutro, outros, pelos quais as crianças podem me ver, como o lugar de professora, que foi explicitado, o de mulher e o de adulto. Também me vejo no lugar de alguém que está ali com o consentimento da instituição escolar que eles frequentam e com a presença legitimada pela professora da turma. Ambas autoridades, escola e professora permitiram a minha entrada ali.

Na situação seguinte, o meu lugar de professora (supostamente aquela que sabe) se desmorona sendo substituído pelo lugar “desvalorizado” de quem não sabe, que portanto busca saber, (não seria este o lugar de pesquisador, aquele que busca saber?). Quando indago o saber de Rafaela, ela, em sua fala infantil, se revela um outro que pergunta, que faz hipóteses ao mesmo tempo que me coloca também, como um outro para ela. Será que para ter a fala de Rafaela eu teria que abrir mão do meu lugar de pesquisador (aquele que não sabe) e que é desvalorizado por ela?

A imersão no campo dá vida a uma observação que está distante de ser neutra, pois há uma interação naquilo que há de singular em ambas as partes, tanto do pesquisador quanto do pesquisado, pois o caráter do objeto de estudo é por natureza complexo. A função do pesquisador está além do ver, é olhar, estar atento, interessado nas produções de sentido apreendidas nas interações entre os diferentes atores sociais, isto é, olhar o outro na sua complexidade. Malinowski (1990) ensina que *a finalidade primeira e básica da pesquisa de campo etnográfica é oferecer uma descrição clara e*

nítida da constituição social e distinguir as leis e regularidades de todos os fenômenos culturais das irrelevâncias. (p.47).

A questão que se colocou neste ponto de vista foi como interpretar tais significados? Como perceber o outro em seus próprios termos? Se para Geertz (1989) o homem está enredado na teia de significados que ele mesmo construiu, cabe ao pesquisador buscar interpretar os significados desta teia entendendo estes não como naturais, mas como socialmente construídos. Assim, Geertz convida o pesquisador a olhar a complexidade da vida humana. Também Oliveira (1998) fala em “faculdades do entendimento”, compreende o olhar, o ouvir e o escrever como um ato cognitivo que vai passar por uma construção teórico-empírica. Para o autor, a percepção e o pensamento são inerentes ao modo de conhecer, enquanto no olhar e no ouvir “disciplinados” se realiza nossa percepção, é no escrever que se dá o nosso pensamento. É nesta perspectiva que o pesquisador deve se apropriar da antropologia, como uma forma de perceber e pensar o objeto. O ato de pesquisar como ciência interpretativa, envolve o olhar e o ouvir “disciplinados” como forma de percepção, porque é o contato com a teoria que constitui o olhar: *A partir do momento em que nos sentimos preparados para a investigação empírica, o objeto sobre o qual dirigimos nosso olhar já foi previamente alterado pelo modo de visualizá-lo* (Oliveira 1989, p. 19). Entretanto, para o autor, o olhar por si só não daria conta de captar os significados das relações sociais; além de olhar, há que saber ouvir. Assim, olhar e ouvir podem ser entendidos como os atos cognitivos mais preliminares do trabalho de campo. Para Oliveira, há uma relação dialética entre comunicar e conhecer, o que torna o ato de escrever um processo decisivo tanto na comunicação quanto no conhecimento. E essa dialética se revela no ato de trazer os fenômenos sociais e culturais vistos e ouvidos para o plano do discurso. A etnografia tem como trabalho de campo a sua especificidade. É na etnografia que o discurso do outro passa a ter sentido, pois este discurso é situado em seu próprio contexto.

Kramer (1998) chama a atenção para a infância como um campo temático de natureza interdisciplinar que, ao longo dos anos, veio se aproximando cada vez mais da antropologia e da sociologia e se afastando dos referenciais psicológicos que priorizavam os dons e aptidões e caracterizavam a criança como carente e imatura, semente a desabrochar. (p.18). Em contraponto a esta visão, a autora traz a maneira de compreender a infância expressa na obra de Walter Benjamin para enfrentar os desafios de uma compreensão da infância e das populações infantis que considere a

descontinuidade presente na singularidade, sem perder de vista a sua relação com historicidade e totalidade da vida social.

(...) precisamos de uma perspectiva interdisciplinar capaz de considerar singularidade e totalidade, ampliando ainda o próprio espaço da interdisciplinaridade para além das áreas do conhecimento científico e nela incorporando as dimensões estética e ética da vida humana, ou seja, reconhecendo como cruciais os valores, afetos, paixões, desejos dos atores – crianças e adultos (Kramer 1998, p. 28).

Em Benjamin, a categoria da infância está situada no centro da categoria da história. E nesta, estão presentes as dimensões política e filosófica que constituem a dimensão cultural da abordagem benjaminiana de infância. Aqui, as dimensões antropológica e sociológica coexistem na tensão particularidade-totalidade. (Kramer 2002, p. 63).

Em “*Infância em Berlim por volta de 1900*”, texto produzido entre 1932 e 1933, partindo de elementos do cotidiano infantil como brinquedos, livros, armários, fantasmas, esconderijos, Benjamin traz fragmentos apresentados como autobiográficos – rememoração. A rememoração se dá no presente reconstruindo o passado. Através da voz do autor, a criança passa a ter voz, a ter status. Benjamin quando fala do *eu* “autobiográfico” remete-se a uma relação que extrapola este eu, uma relação na qual está presente o sujeito histórico, pois aqui nos escapa a figura do menino que conta. A sua subjetividade está desprendida da sua particularidade. Para este pensador, o passado está longe de ser algo estagnado, podendo estar pronto a sobrevir no momento presente, perdendo assim, a dimensão única do já acontecido, mas com um tempo reconstruído que se faz pela rememoração. Neste sentido, a dimensão crítica e política da memória estão na possibilidade de se retomar o passado e recriá-lo. É pela reapropriação dos acontecimentos, não da forma como ele foi, mas da maneira como ele se apresenta no presente, que Benjamin vê na infância a possibilidade de fazer uma crítica da cultura. *A lembrança do passado desperta no presente o eco de um futuro perdido no qual a ação política deve hoje dar conta* (Gagnebin, 1993, p. 101) Sua obra nos dá a possibilidade de pensar a relação da criança com o adulto de uma forma dialética, pois busca uma compreensão partilhada com o olhar que a criança lança ao mundo. Ao olhar o mundo com a lente da criança, o autor toma a infância como método, valorizando o seu “não saber”, colocando-a como parceira na produção de conhecimento.

A criança, em Benjamin, tem muito a dizer. É o seu “não saber” que aponta para a existência de perguntas que ainda não foram respondidas e é nestas que o familiar

aparece como estranho. É com o olhar da criança e com a sua maneira de se relacionar com o mundo que aparece a questão do desvio, ou seja, a possibilidade de se tomar outro caminho. É nas palavras de Benjamin que Gagnebin (1993) elucida esta questão:

Método é desvio. A apresentação como desvio – eis o caráter metodológico do tratado. Renunciar ao curso ininterrupto da intenção é a sua primeira característica. Incansavelmente, o pensamento começa sempre de novo, volta minuciosamente à própria coisa. Este incessante tomar fôlego é a mais autêntica forma de existência da contemplação. (p.99).

Gagnebin (1993) esclarece que o desvio propõe descontinuidades e a estrutura temporal desse método de desvio é *um pensamento que pára, vem de novo, espera, hesita, toma fôlego. (p. 99)*. É nessa lógica temporal não linear que o autor entrecruza passado, presente e futuro e nos convida a uma reflexão acerca da relação sujeito/objeto na produção de conhecimento. Tomando a “criança como método”, ou seja, permitindo esta forma de olhar no desvio, somos guiados, através da narrativa alegórica benjaminiana, a compreender a sua profunda relação com a experiência de ser criança. Pela imaginação, pela fantasia, num entrecruzamento que se dá na, e pela linguagem. Para Kramer (2002) a objetividade pretendida por Benjamin nos fragmentos de “*Infância em Berlin*” garantiria o acesso ao singular pela linguagem. *O sujeito que escreve só existe na medida que está nessa língua e é isso que lhe assegura a objetividade. (p. 64).*

Entre o dizível e o não-dizível pelo pesquisador, numa situação de pesquisa

A professora apresenta para as crianças um cartaz no qual explica a “linha do tempo”. No cartaz estão coladas várias gravuras recortadas de revistas, formando uma linha horizontal: primeiro, uma mulher grávida, depois um bebê engatinhando, depois crianças maiores andando, seguidos de uma gravura de adolescentes, adultos e por fim, de velhos.

A professora vai falando.

Professora: primeiro a gente fica na barriga da mamãe, depois nasce, vai crescendo, vai aprendendo as coisas, fica adultos, tem filhos e depois fica velho, bem velhinho!

Roger: Velho morre!

João: é... Mas tem criança que nem cresce e já morre, né tia?

Professora: é... Então, é só que velho que morre?

Pedro: não, Priscila amiga da minha avó se enfiou um garfo aqui (coloca a mão na perna).

(Raquel está meio de lado, um pouco fora da roda, o que a coloca de costas para onde estou. Ela começa a relatar uma história trágica vivida por ela, a professora então começa a fazer perguntas tentando saber mais sobre o que ela está contando).

De repente, Raquel vira e olha para mim, com o dedo em riste fala diretamente comigo:

Raquel: Não escreve isso aí não, hein? (risos).

Eu, que já estava escrevendo, abaixei o lápis e fiquei parada olhando para ela enquanto a professora indagava mais.

Rafaela interrompe a conversa: só as meninas que tem neném dentro da barriga!

Professora: È, Rafaela? Por quê?

Rafaela: porque só as meninas são mães.

Professora: é verdade, na natureza só as mulheres tem órgãos para gerar filhos.

(A professora muda de atividade. Vamos todos para a brinquedoteca).

Amanda, Carmen, Raquel e Patrícia correm para um canto e colocam sapato alto, bolsa, pegam cadernos e livros e vão brincar de escola.

Núbia: Posso brincar também?

Raquel: pode, tu vai ser a diretora, mas não pode escrever quando a gente fala na escola, senão vai ser despedida da escola. (fala num tom autoritário).

Aproveito esta fala de Raquel e pergunto:

Núbia: por que você não quer que eu escreva no meu caderno aquilo que você contou lá na sala? Ela senta pega um livro começa a folhear e relata o que aconteceu detalhadamente. O tempo todo olhava pra mim e falava - Foi verdade! Eu vi - no final ela diz:

Raquel: A gente fala, as pessoas pensa que é mentira, né?

Núbia: é? Mas por que você acha que as pessoas pensam que é mentira.

Raquel: Porque eu gosto... Porque eu gosto não, porque elas pensa! (responde sem paciência, jogando o livro do chão e olhando pra mim, pega o meu caderno).

Raquel: tu escreveu aí? Deixa eu ver, deixa eu escrever meu nome aí, pega um pilot, e escreve seu nome em meu caderno de campo.

Raquel, ao me desautorizar de usar sua fala, o seu relato, em minha pesquisa, se coloca concretamente na condição de sujeito que é e me impõe uma postura ética e uma

reflexão sobre o que é dizível ou não-dizível numa situação de pesquisa. Quem decide se essa fala deve ou não ser usada? Na medida em que demarca alguns limites da pesquisa qualitativa, a imposição de Raquel coloca em questão o posicionamento do pesquisador frente às situações de “conflito” que suscitam uma tomada de decisão e a necessidade de buscar diferentes formas de ressignificar o real.

A obra de Benjamin ajuda a olhar a cena descrita acima a partir dessa visão do desvio que aparece através da “inabilidade” e “incompletude” da criança que torna possível o novo. O autor ajuda a olhar a criança hoje, datada, parte de um contexto, sem perder de vista a infância como dimensão do humano, como ele apresenta. Assim, olhar no desvio, sugerido por Benjamin, demanda uma reflexão sobre o objeto e revela a pesquisa como uma interlocução entre pesquisador e pesquisado. Raquel se coloca no lugar de alguém que não está à mercê de situações externas, capaz de transformar, interagir, atribuir sentidos ao mundo em que vive, constituindo-se como ser histórico, numa dimensão social e coletiva. É na premissa do desvio que se pode conhecer o prestígio das falas das crianças e das suas diferentes formas de se expressar e trazer o inusitado.

Tais questões suscitadas pela realidade em consonância com o pensamento de Benjamin, mais do que buscar respostas prontas e acabadas, precisam ser pesquisadas e refletidas no intuito de trazer mais do que um olhar de contemplação e de compreensão das relações que se estabelecem entre os sujeitos.

Perdeu hein Núbia!

Numa outra situação, entrei na sala e a conversa na rodinha já havia começado.

Hudson olha para mim e fala:

Hudson: perdeu hein Núbia!

Núbia: é... Que pena! O que eu perdi?

Hudson: um montão de coisa que a gente já falou e você não estava aqui, aí não escreveu no seu caderno!

A dimensão alteritária deste diálogo se revela na medida em que Hudson, enquanto pesquisado, coloca sua fala e a dos colegas como indispensáveis. Ao situar-se no lugar de sujeito detentor de uma voz capaz de construir conhecimento sobre sua realidade, assume seu lugar de co-participante do processo de pesquisa. (Freitas, 2003).

Um olhar sobre crianças e adultos em interação

Durante as observações, elegi o “dia do brinquedo³” como um dos momentos mais interessantes e foi ali que colhi grande parte das falas que trago neste texto. No entanto, as crianças levavam brinquedos em outros dias da semana e os mantinham escondidos embaixo da roupa ou, de vez em quando, encontravam um cantinho para compartilhá-los com 1 colega. As crianças que transgrediam o estabelecido, levando brinquedo, raramente levavam brinquedos de marca ou que pudessem chamar a atenção da professora ou dos colegas. Os brinquedos de marca eram levados no dia do brinquedo, quando todos ficavam em evidência. Neste dia, a interação entre as crianças se modificava, aquele que trazia o brinquedo de marca geralmente assumia uma atitude de superioridade e tirania em relação aos colegas, decidido quem seria “seu amigo(a)”, a hora que iriam brincar e, às vezes, nem brincavam e enfrentavam uma grande disputa na maior parte do tempo.

“Você é minha amiga?”

No dia do brinquedo, Mariana chega com três gatinhas de material plástico, da Hello kitty, que ganhou de brinde no McDonald’s. Abre a mochila, retira os três e coloca sobre a mesa. Várias crianças correm para perto da mesa. Mariana rapidamente pega os brinquedos e aperta contra o peito para que ninguém alcance.

Rafaela: deixa eu ver! Eu sou sua amiga! Você é minha amiga?

Mariana: não!

Ela começa a andar pela sala e várias crianças a seguem, ela levanta a cabeça com ar de superioridade e diz:

Mariana: minha mãe não deixa!

Carlos: deixa eu ver só uma vez! Diz tentando segurar o brinquedo. Mariana vira o corpo para impedi-lo e diz: você é menino não é menina! Carlos sai sem falar.

Mariana vem em minha direção e coloca os brinquedos onde estou, olha pra mim e diz:

Mariana: Você sabia que eu tive que comer no McDonald três vezes pra ganhar esses três, fala segurando os brinquedos.

³ A professora determinou quinta-feira, o único dia permitido para se levar brinquedos pessoais para a escola. Esclareceu, que este dia foi estipulado porque, quando eram permitidos todos os dias, costumavam desaparecer.

Núbia: foi mesmo?!

Amanda se aproxima e pergunta timidamente: Mariana, eu sou sua amiga?

Mariana: é, mas não pode pegar, porque minha mãe não deixa, pra não escangalhar!

Luisa também se aproxima enquanto os outros ficam olhando de longe!

Luisa: Mariana você é amiga da Amanda?

Mariana: sou!

Luisa: você quer ser minha amiga?

Mariana: agora não!

Mariana ignora Luisa, se volta pra mim e fala outra vez: você sabia que eu tive que comer no McDonald três vezes pra ganhar esses três? Me mostra os brinquedos.

Núbia: e você comeu? Como você agüentou?

Mariana: é, eu comi!

Núbia: como se faz pra ganhar estes?

Rafaela se coloca entre Mariana e eu começa a falar quase gritando:

Rafaela: você vai no McDonald's come e ganha de graça!

Núbia: além de dar o dinheiro do lanche você não precisa dar mais dinheiro?

Mariana: Não! É assim oh! Você vai no McDonald's, mas tem que pedir o McLanche Feliz! Você vai lá, escolhe, aí ele dá!

Um outro aspecto que foi bastante recorrente em minhas observações foi a familiaridade das crianças no que se refere a alguns mecanismos de compra e venda e a origem do dinheiro. Esta situação revelou como a convivência das crianças com estes mecanismos vai criando nelas uma espécie de socialização ou, até mesmo, um treinamento para o consumo. Por outro lado, tais conhecimentos se apresentam para as crianças de forma fragmentada, levando-as a acreditar que, diante de uma variedade de formas de comprar, a aquisição de algum bem independe do seu valor de compra ou da condição financeira de quem quer adquiri-lo.

“Dinheiro, cheque ou cartão sempre há um jeito de comprar”

Na sala de jogos Mariana está brincando com uma caixa registradora de brinquedo.

Núbia: oi, vamos brincar? Está brincando de quê?

Mariana: estou brincando de vender, mas não tem ninguém pra comprar!

Núbia: que problemão, hein? Quer que eu seja sua freguesa?

Mariana: freguesa! (risos)

Núbia: é, quer que eu seja a compradora e você a vendedora?

Mariana: quero, aí depois a gente troca!

Mariana: sabia que aqui dentro tem dinheirinho? (fala baixinho, com cara de entusiasmo, abre a gaveta da máquina e me mostra algumas cédulas de brinquedos e moedas de papelão). Havia cédulas de R\$ 1, R\$ 5, R\$ 10, R\$ 50 e de R\$100.

Núbia: que legal! Me dá alguns pra eu comprar.

Mariana: sabe como se brinca? É assim ó... A gente pega um montão de brinquedo e vende de mentirinha!

Núbia: tá certo!

Arrumamos alguns brinquedos.

Núbia: quanto é esse daqui? (Aponto para um boneco de madeira).

Mariana: é cinco reais!

Núbia: e este aqui? (Aponto pra um jogo da memória).

Mariana: é mil reais.

Núbia: Mil!? Ah, é muito caro, eu não tenho tanto dinheiro!

Mariana: e o dinheiro que eu dei pra você?

Núbia: mas não tem mil reais, tem menos!

Mariana: mas, é de mentirinha!

Núbia: eu sei, mas meu dinheiro não dá pra comprar!

Mariana: eu deixo você dá um dinheirinho só desse e você fica com esse. (pega o dinheiro na minha mão e separa, fica com a moeda e deixa as cédulas comigo).

Núbia: tá bom!

Mariana: é pra sua filha?

Núbia: é, é pra minha filha!

Mariana: então leva esses bonecos todos e esse jogo. (me dá três bonecos e o jogo da memória, registra alguma coisa e pega o dinheiro todo que está minha mão e coloca na gaveta).

Mariana: vai levar mais brinquedo pro seu filho?

Núbia: não, o dinheiro acabou! Além do mais, eu só tenho uma filha!

Mariana: é de mentirinha!!! (fala batendo o pé no chão).

Núbia: eu sei! Mas eu só tenho uma filha de mentirinha! (risos)

Mariana: eu tenho uma filha e um filho (risos)

Mariana: me dá o cartão, aí eu passo!

Núbia: mas eu não tenho cartão!

Mariana: todo mundo tem cartão, pra comprar as coisas!

Núbia: mas eu não tenho!

Mariana: você tem cheque?

Núbia: também não!

Mariana; fala que tem, é de mentirinha! (risos)

Núbia: mas eu não quero ter de mentirinha (risos)

Mariana: então vamos trocar! (fala de forma impaciente, abre a gaveta e pega todo o dinheiro, sai andando pela sala e depois volta. Algumas crianças começam a olhar e vêm querer brincar na registradora).

Mariana começa a olhar para os brinquedos.

Mariana: vou levar esses dois (pega um carrinho e um material de costura) é pro meu filho e pra minha filha.

Núbia: vai pagar com dinheiro ou com cartão? (risos).

Mariana: com dinheiro e com cartão e depois, da outra vez, eu vou escrever no cheque de mentirinha! (fala torcendo a boca. Me dá algumas cédulas e um cartão invisível) toma passa o cartão. Neste momento, alguns meninos se aproximam e começa uma confusão pelo dinheiro e pra apertar os botões da registradora. A professora grita do fundo da sala que já está na hora de arrumar os brinquedos).

A linguagem do consumo se faz presente quando eu e Mariana brincamos. Dizer que *todo mundo tem cartão pra comprar as coisas* é muito natural para ela que não aceita a idéia de eu não possuí-lo ou não querer *escrever no cheque*, pois é o que ela vê os adultos fazendo. Dizer que não tem cheque fugia ao que ela conhecia em relação ao comprar e vender, então ela propõe: *fala que tem, é de mentirinha!* Quando não concordo, ela resolve trocar de lugar e fazer como ela testemunha na sua realidade. Esta situação se trata de uma brincadeira que é determinada pela natureza do próprio brinquedo: uma máquina registradora. Observei que, algumas vezes, as crianças se referiam àquele brinquedo como loja: *vamos brincar de loja?* Constatei que o mais atraente para as crianças neste brinquedo era apertar os botões da registradora e ver a gaveta abrir, não o ato de vender e comprar. O que permitiu que Mariana usasse aquela linguagem do consumo na brincadeira comigo foi a presença do “dinheiro” já que na brinquedoteca também havia alguns brinquedos, relacionados ao ato de comprar e vender: como mini-carrinhos de compra e até um mini-supermercado. No entanto, em

minhas observações somente as meninas usaram este brinquedo. Calçavam saltos altos e enchiam o carrinho de embalagens vazias, andavam puxando o carrinho e fingiam falar ao telefone celular, mas a linguagem do consumo, como cheque, cartão, etc. não apareceu somente com a presença do carrinho de compra.

A intenção deste trabalho foi trazer a relação da criança com o consumo partindo de suas interações. No entanto, não poderia observar as crianças dentro de uma instituição escolar sem percebê-la inserida neste contexto, e sem entender como as relações ali existentes interferiam na forma como as crianças percebiam o consumo.

Assim, ao observar as crianças e sua relação com a escola, deparei-me com uma instituição onde o consumo é evidenciado nas práticas cotidianas entre professores e alunos.

“Campanha especial de incentivo ao desenho”

Enquanto observava as crianças, a aula foi interrompida para a visita de Solange, uma moça que queria apresentar um produto às crianças. Em rápida conversa com a professora da turma, Solange argumenta que “aquela era uma campanha de incentivo ao desenho” e que aquele produto “iria ajudar as crianças a aprender a desenhar”.

Solange fala com as crianças:

Solange: quem aqui gosta de desenhar?

Crianças: eeeeeu!

Solange: mas vocês sabem desenhar?

Crianças: seeeeei!

Solange: vocês sabem desenhar tudo? Sabem desenhar a Mônica?

Crianças: seeeeei!

Solange: com esse aparelho aqui, vocês vão saber desenhar todos os tipos de desenhos que vocês quiserem. Vão aprender a desenhar de verdade! Tem Mônica, Cebolinha, Batman e outros desenhos que vocês vão precisar quando vocês estiverem maiores – fala mostrando o desenho de D. Pedro II.

Solange: sabe como funciona? O nome é E... M...!

Solange forma uma fila com as crianças para a demonstração. Vocês colocam o desenho deste lado e do outro vai seguindo e fazendo o desenho. Claro que vocês vão ter que treinar em casa, não vai ser de uma hora para outra que vocês vão sair desenhando!

Observo que Solange começa a ficar impaciente com o alvoroço das crianças, começa a falar de forma autoritária, chegando até a gritar para as crianças se organizarem. A professora intervém calmamente, perguntando qual o valor.

Quando se dirige a professora o tom da voz de Solange muda claramente, ela é mais amável e atenciosa.

Solange: aí é que está... custa R\$ 5,00. Vou deixar um papelzinho (ver anexo) com vocês, (vira-se para as crianças) para a tia colar na agenda explicando pra mamãe que vocês gostaram, tá bom? É que é, na verdade, pra ensinar a vocês a desenhar, você(s) vão aprender rapidinho! Aí, a tia vem aqui na quinta-feira e vocês vão poder desenhar a Barbie onde vocês quiserem. Explica para a mamãe que vocês gostaram, tá?

Nesta situação as práticas escolares se confundem com as práticas de incentivo ao consumo de forma clara. Mais do que entrar na escola, neste caso na escola pública, a publicidade utiliza seus instrumentos, como a agenda, para “obrigar” os pais a comprarem seus produtos.

Aqui, o discurso da educação é apropriado pelos anunciantes para fisgar os pais, e está presente no anúncio que foi para os pais na agenda: “campanha especial de incentivo ao desenho”.

Fazendo uma análise de alguns eventos ocorridos dentro da escola durante as minhas observações, embora alguns deles estivessem sob o discurso da ação educativa, não as identifiquei como tal, porque a ação publicitária ou comercial pareceu bem mais explicitada.

A instituição, ao permitir eventos comerciais em seus espaços, mesmo sendo uma instância educativa pública, é usada, embora de forma não intencional, para formar consumidores e serve aos interesses do mercado. Sob o discurso do compromisso com a educação, a ação publicitária é observada dentro da escola e sobrepujou claramente a ação educativa. Mas, penso que não foi somente o discurso que justificou a entrada deste Marketing naquele espaço, mas sim a lacuna deixada pela escola acerca do reconhecimento do seu verdadeiro papel. Não interpretei neste ato da escola, permitir ações comerciais em seus espaços, nenhum propósito de venda e também não estou certa de que as intenções promocionais ou a publicidade dentro das escolas sejam totalmente inconciliáveis com uma ação educativa. A crítica que me permito fazer é à omissão e à incapacidade da escola de assumir o papel de responsabilidade e o seu papel de espaço mediador de acesso à cultura.

Por fim, vale ressaltar que as questões relacionadas ao consumo estão cada vez mais inseridas no cotidiano das crianças e não representam algo totalmente novo. No entanto, o que buscou esta pesquisa? Um dos seus principais objetivos foi mostrar como se dá esta inserção do ponto de vista da criança, na medida em que o público infantil passa a ser disputado e a criança assume o papel de consumidora de bens impostos pela cultura do consumo.

A maioria das instâncias sociais estão inseridas neste contexto e a escola não foge à regra. Entretanto, ao invés de atuar como mediadora, a escola atuou como veículo de propaganda. Mesmo não reconhecendo na escola um ato intencional de vender ou promover algum produto, nota-se que ela não percebe o seu papel de mediadora entre a criança e a propaganda, a criança e o produto, a criança e o consumo de forma consciente. Na presente pesquisa, a escola mostrou-se seduzida pela lógica do mercado e do consumo.

A interlocução de diversas vozes e reflexões teóricas de diferentes autores se fez presente neste estudo, dentre elas, os fragmentos de vozes infantis que contribuíram para o conhecimento sobre a criança inserida na cultura do consumo. Mais grave e mais perigosa do que a influência da cultura de consumo sobre o cotidiano das crianças é a possibilidade de naturalizar esta influência.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICA

BASTIDE, Roger. As Trocinhas do Bom Retiro. Prefácio. In: FERNANDES, Rrlorstan. *Folclore e Mudança social na cidade de São Paulo*. Anhambi, 1961, p. 150-258.

BENJAMIN, W. – *Obras Escolhidas II: Rua de mão única*. São Paulo, Brasiliense, 1995.

BERREMAN, G. Etnografia e controle das impressões em uma aldeia dos Himalaia. In: ZALUAR, Alba. *Desvendando máscaras sociais*. Francisco Alves, 1990, p. 122-174.

DAUSTER, Tânia. *Um saber de fronteiras: entre a antropologia e a educação*. 29º Reunião Anual da ANPED, outubro de 2003 – CD-Rom da AMPED.

FREITAS, Maria Teresa; JOBIM E SOUZA, Solange; KRAMER, Sônia. (orgs.) *Ciências humanas e pesquisa - Leituras de Mikhail Bakhtin*. São Paulo: Cortez, 2003.

GAGNEBIN, J.M. A criança no limiar do labirinto. In: *Historia e narração em Walter Benjamin*. Campinas, Perspectiva, 1993, p. 82-105.

GEERTZ, C. *A Interpretação de Culturas*. - Rio de Janeiro: LTC, 1989.

GUSMÃO, Neusa Maria Mendes de. *Diversidade, Cultura e Educação: olhares cruzados*. São Paulo: Biruta, 2003.

KRAMER, Sonia Pesquisando infância e educação um encontro com Walter Benjamin. In: KRAMER, Sonia e LEITE, Maria Isabel (orgs). *Infância: fios e desafios da pesquisa*. São Paulo/ ed. Papyrus, 1998, p. 13-38.

KRAMER, Sonia. *Por entre as pedras: arma e sonho na escola*. São Paulo: Ática, 2002.

LUNA, Sergio Vasconcelos. *Planejamento de pesquisa: uma introdução*. São Paulo: EDUC. 1999. (Série Trilhas).

MALINOWSKI, B Tema método e objetivo desta pesquisa. In: ZALUAR, Alba. *Desvendando máscaras sociais*. Francisco Alves, 1990.

MARTINS, J.S. (coord.). *O Massacre dos inocentes: a criança sem infância no Brasil*. São Paulo: Hucitec, 1993.

OLIVEIRA, *O trabalho do antropólogo*. UNESP, Paralelo 15, São Paulo, 1998,

VELHO, Gilberto. Observando o familiar. . In: VELHO, G. *Individualismo e Cultura: notas para uma antropologia da sociedade contemporânea*. Ed. Jorge Zahar, Rio de Janeiro, 1981, p. 120-131.