

A MÍDIA COMO UMA DAS LINGUAGENS QUE (CON)FORMAM UMA INFÂNCIA PÓS-MODERNA QUE VAI À ESCOLA NO INÍCIO DO SÉCULO XXI

MARIANGELA MOMO (UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE).

Resumo

Este estudo, de inspiração etnográfica, inscreve-se em uma pesquisa de maior amplitude, desenvolvida no campo dos Estudos Culturais, que buscou realizar uma das leituras possíveis sobre a infância contemporânea em escolas da rede pública municipal da cidade de Porto Alegre, RS, que possuíam turmas de educação infantil, evidenciando como a infância tem sido produzida, formatada e fabricada pela mídia e pelo consumo. Devido à centralidade que a mídia vem assumindo na vida dos infantis, o estudo foi realizado com o intuito de apreender a linguagem midiática presente no interior das escolas pesquisadas e refletir sobre como essa linguagem opera na conformação de determinados modos de ser criança em tempos contemporâneos. Foi possível perceber que a linguagem midiática – principalmente a televisiva – é intensamente visual configurando uma “gramática” possível de ser aprendida por crianças ainda muito pequenas. Tal linguagem se ocupa em tornar marcas e ícones infantis desconhecidos em objetos de desejo global, como o Homem-Aranha e a Barbie, compondo uma cultura amplamente aceita e compartilhada. Além disso, as crianças pareciam viver no interior das escolas o que Beatriz Sarlo denomina de “estado televisivo”. Tal estado, no caso das crianças pesquisadas inclui, além da ausência de silêncio e da ininterrupta movimentação, falar constantemente de programas televisivos, cantar e dançar os últimos lançamentos de músicas, agir com brinquedos amplamente divulgados pela mídia e se “transformar” em personagens da mídia televisiva e cinematográfica adotando, inclusive, o vocabulário próprio de alguns personagens. Penso que isso nos remete para crianças que operam ativamente sobre a linguagem midiática e, nessa ação, produzem determinadas verdades sobre si mesmas, sobre a infância e sobre os modos de ser criança em tempos contemporâneos.

Palavras-chave:

Linguagem Midiática, Infância Pós-moderna e Mídia, Educação Infantil e Infância Contemporânea.

A MÍDIA COMO UMA DAS LINGUAGENS QUE (CON)FORMAM UMA INFÂNCIA PÓS-MODERNA QUE VAI À ESCOLA NO INÍCIO DO SÉCULO XXI

Introdução

Este artigo inscreve-se em uma pesquisa de maior amplitude, desenvolvida no campo dos Estudos Culturais, que buscou realizar uma das leituras possíveis sobre a infância contemporânea em escolas da rede pública municipal da cidade de Porto Alegre, RS, durante os anos de 2004 e 2007, que possuíam turmas de Educação Infantil, evidenciando como a infância tem sido produzida, formatada e fabricada pela mídia e pelo consumo. Estudos de autores que tratam de descrever,

interpretar e problematizar a condição cultural pós-moderna demonstram que a mídia é uma das principais responsáveis pela conformação das sociedades contemporâneas e dos sujeitos que a habitam. Desse modo, devido à centralidade que a mídia vem assumindo na vida dos infantis, o estudo foi realizado com o intuito de, por meio de procedimentos de inspiração etnográfica - como a realização de observações e registros escritos -, apreender a linguagem midiática presente no interior das escolas pesquisadas e refletir sobre como essa linguagem opera na conformação de determinados modos de ser criança em tempos contemporâneos.

Mídia - produzindo cultura

A mídia tem sido entendida como uma das principais "responsáveis" pelas modificações no modo de viver dos sujeitos contemporâneos. As narrativas e imagens produzidas e veiculadas pela mídia possibilitam a formação de uma cultura comum, ajudam a tecer a vida cotidiana, modelam opiniões, formas de pensar, comportamentos e fornecem parâmetros para as pessoas forjarem suas identidades (KELLNER, 2001). Rocha (2005) menciona que, se em outros tempos a Filosofia era a ciência que contava as histórias do mundo, na contemporaneidade são as narrativas da mídia que têm essa função. São os dados e os fatos apresentados pela mídia que nos comovem, nos posicionam, nos fascinam e compõem parte de nossas vivências cotidianas. A cultura da mídia passou a dominar a vida cotidiana; as pessoas passam grande parte do seu tempo vendo televisão, ouvindo rádio, lendo revistas e jornais e participando de outras práticas culturais midiáticas. Muitos preferem, inclusive, viver uma "realidade" mediada, narrada por outros, como quando, ao invés de ir ao estádio, preferem ver o jogo pela televisão (LEMERT, 2000). Ao mesmo tempo é justamente a "realidade" mediada que permite a muitas pessoas viverem determinados acontecimentos que de outra forma não teriam possibilidade de viver. Costa (2007a) entende que

[...] o termo mídia concentra vários significados. Mídia é o aparato de difusão da informação capaz de produzir e transmitir mensagens (rádio, cinema, televisão, escrita impressa em livros, revistas, boletins, jornais e hoje também o computador, o videocassete, a internet, os meios eletrônicos e telemáticos, inclusive as diversas telefonias). Para além do aparato de difusão, mídia é também o conjunto de artefatos culturais por ele produzido e posto em circulação (filmes, novelas, desenhos animados, noticiários, shows, peças publicitárias, jogos, personagens, personalidades, etc. etc. etc.). Tal conjunto é produtivo no campo da significação, da interpelação e do governo, operando e integrando dispositivos que acionam discursos, práticas, táticas e movimentos em que está implicado o poder. (no prelo)

Debord (1997) desenvolve o argumento de que a mídia transformou em representação tudo o que era vivido diretamente. As relações sociais entre as pessoas passam a acontecer por meio de imagens, o que ele chama de *A Sociedade do Espetáculo*. Vattimo (1989) também coloca a mídia como central nas modificações do mundo. Desenvolve a tese de que as constantes invenções nos meios de comunicação de massa possibilitaram que múltiplas narrativas, identidades, culturas subordinadas, paisagens e imagens nunca antes vistas, se tornassem visíveis, saíssem do anonimato, colaborando assim para a dissolução dos pontos de vista tidos como únicos e centrais. Agora se pode ver o que antes nem se imaginava que existia, pois vivemos em uma *sociedade transparente*, que redefine inclusive o que seria da esfera do público e do privado.

O crescimento dos meios de comunicação, novos sistemas e fluxos de informação global, e novas formas visuais de comunicação têm tido - e continuam a ter - um profundo impacto nas maneiras como nossas vidas são organizadas e nas formas pelas quais nós compreendemos e nos relacionamos com os outros e conosco mesmos.[1] (DU GAY et al., 1997 p. 1)

Em relação ao modo como nossas vidas são organizadas, como compreendemos e nos relacionamos com os outros e com nós mesmos, Lipovetsky (2004) discute como a mídia tem promovido novas formas de sociabilidade. Ele argumenta que os laços comunitários tradicionais estão se rompendo (na noite de Natal não se vai mais à missa, diz o autor, liga-se a televisão), ao mesmo tempo em que a mídia consegue promover grandes reuniões efervescentes, de sentimentos comuns, de participações emocionais em grandes manifestações, como a Copa do Mundo de Futebol. Argumenta que, se a mídia estimula a busca de prazer como um dos objetivos da vida, paralelamente ela também gera insegurança ao colocar em circulação inúmeros temores cotidianos como a violência urbana, a poluição e a obesidade.

A mídia tem alterado, modificado, os processos de produção, circulação e consumo de significados compondo uma cultura distinta da cultura de outras épocas. Como sintetiza o próprio Hall (1997a): "[...] a cultura tem a ver com 'significados compartilhados'" (p. 1). Considerando que os significados culturais são estabelecidos através de práticas sociais como a própria representação, devo dizer que nas sociedades ocidentais contemporâneas a mídia tem sido uma das principais produtoras das representações que compartilhamos. Ela tem se ocupado em produzir significados amplamente aceitos e compartilhados.

Tomando como exemplo a representação em relação ao corpo, destaco que essa tem se organizado em função do que Sarlo (2000) considera como o mito da beleza e da juventude, pois a beleza e a juventude seriam "sinônimos" de saúde. Lipovetsky (2005) também argumenta que, na contemporaneidade, já não é importante expor a fortuna que se tem, mas parecer jovem e realçar a beleza. Aprendemos o que é ser belo e ser jovem através das representações que a mídia produz e põe em circulação. Por meio da mídia, das formas de representação e dos discursos colocados em circulação, criamos parâmetros para, por exemplo, avaliar e produzir nosso próprio corpo e até mesmo para adotar um determinado tipo de linguagem. Estabelecemos padrões de exigência que acabam regulando e promovendo o consumo de alimentos, de roupas, de procedimentos estéticos ou cirúrgicos para atingir o corpo almejado. Lipovetsky (2004b) discute a função normativa da mídia em relação à aparência e poderíamos dizer que essa função normativa ocorre também em relação à linguagem. Destaca que a imposição de modelos ocorre de forma não obrigatória e, mesmo assim, tem efeitos eficazes. Costa e Silveira (1998) também argumentam que "[...] A ação da mídia sobre nós não se reveste de nenhuma forma de violência; pelo contrário, ela é geralmente prazerosa, contando com a nossa adesão [...]" (p. 350).

Parece-me que efetivamente estamos vivendo uma cultura comum - a cultura da mídia - que é "[...] dominante hoje em dia; substitui as formas de cultura elevada como foco da atenção e impacto para grande número de pessoas" (KELLNER, 2001, p. 27) e se caracteriza, dentre outras questões, por nos fornecer múltiplas e contínuas opções comuns de consumo, incluindo a opção por uma linguagem amplamente disseminada e compartilhada. Na produção de uma cultura comum, a mídia torna marcas desconhecidas em objetos de desejo global. Ela é uma das grandes possibilitadoras do processo de globalização de marcas, discursos e identidades. Canclini (2003), ao discutir o processo de globalização no qual o dinheiro e a produção de bens e mensagens se desterritorializam, ressalta que "[...] Coca-Cola e Sony estão convencidas de que a globalização não significa

construir fábricas por todo o mundo, e sim conseguir se transformar em parte viva de cada cultura [...]" (p. 47). E Klein (2003) aponta para a formação de aldeias globais, nas quais as ligações se dão por meio de logomarcas na busca pela produção de cidadãos globais. A teia global se dá por meio de logos e produtos através de estratégias midiáticas e de *marketing*.

Em setembro de 2004, ocasião em que estive no 1º *Foro Latinoamericano Memória y Identidad*, em Montevideu, para apresentar um trabalho decorrente de minha tese de doutorado[2], tive uma vivência que nos remete a essa aldeia global promovida pela mídia enquanto promotora do consumo. Destaco que o consumo é aqui entendido não apenas como o consumo de bens materiais, mas principalmente de representações e significados que promovem processos de identificação.

Logo que cheguei no país vizinho, comecei a observar as ruas das cidades pelas quais passava, as vitrines, as bancas de revistas e jornais, os camelôs da avenida 18 de Julho, os *outdoors*, etc. Fiz isso com a preocupação de investigar se as pessoas entenderiam sobre o que eualaria ao apresentar meu trabalho, se sabiam, por exemplo, quem eram as Meninas Superpoderosas. Em resposta, muito mais do que confirmar que conheciam, pude encontrar lá os mesmos artefatos encontrados nas escolas que estudei no Brasil, como os *chiclets* dos *Power Rangers*. Encontrei crianças nas ruas que circulavam com seus guarda-pós brancos quase até os pés e lenço azul no pescoço. Embora a visível tentativa de torná-los indiferenciados, uniformizando-os, em suas costas estavam as mochilas da Barbie e do Homem-Aranha, em seus cabelos, os adereços das Meninas Superpoderosas.

Com um grupo de colegas visitei um bairro de Montevideu para conhecer uma fortaleza. Começamos a subir em direção à fortaleza, mas acabamos nos perdendo em meio a ruelas. Paramos e tentamos pedir informações para um grupo de quatro meninos. O idioma dificultava a comunicação e não nos entendíamos muito bem. Observei, porém, que em suas mãos estavam cartas de *Yu-gi-oh*[3], e começamos a conversar sobre o jogo. Mostraram-me as cartas mais fortes do jogo, as mais caras, a seqüência do jogo, a forma de jogar. Perguntei onde compravam as cartas e se podiam jogar na escola, ao que me responderam que jogavam na hora do recreio ou quando terminavam as atividades. Parecia que freqüentávamos as mesmas escolas, embora eu estivesse falando de escolas brasileiras, e eles daquelas onde estudavam no Uruguai. Um menino perguntou por que eu estava interessada nas cartas, e eu expliquei. Então ele correu até sua casa e voltou com uma caixa cheia de cartas de *Yu-gi-oh*, e mostrou-me sua relíquia com entusiasmo e empolgação. Os quatro meninos falavam ao mesmo tempo, cada qual querendo me explicar ou contar algo. Eu conseguia entendê-los e parecia que eles também me entendiam. O idioma já não era mais uma barreira. Fazíamos parte da mesma aldeia global, estávamos ligados por uma teia de significados compartilhados, por ícones comuns.

A impressão que tive por alguns instantes foi a de que estava junto aos meus alunos da escola da vila em Porto Alegre/RS e que qualquer um de meus alunos poderia estar ali com aquelas crianças e com elas interagir, mesmo sem falar espanhol. "As logomarcas, por força da onipresença, tornam-se a coisa mais próxima que temos de uma linguagem internacional, reconhecida e compreendida em muito mais lugares do que o inglês" (KLEIN, 2003, p. 22). Nesse caso, não era apenas a logomarca que compreendia uma espécie de linguagem universal, mas os componentes de uma narrativa específica: personagens de cada carta, força das cartas, forma de jogar, etc. Tínhamos aprendido, por meio da televisão, a ser cidadãos da mesma aldeia global, a falar a mesma linguagem universal. A mídia nos ensinara, nesse caso específico, como agir, o que fazer e o que dizer no momento do jogo, operando, portanto, como uma pedagogia cultural. A pedagogia

da mídia atuou em nossas vidas, ultrapassando as barreiras de idade, de gênero e de nacionalidade:

[...] pedagogia da mídia refere-se à prática cultural que vem sendo problematizada para ressaltar essa dimensão formativa dos artefatos de comunicação e informação na vida contemporânea, com efeitos na política cultural que ultrapassam e/ou produzem as barreiras de classe, gênero sexual, modo de vida, etnia e tantas outras. (COSTA, SILVEIRA e SOMMER, 2003, p. 57)

A função pedagógica da mídia ocorre de forma a produzir saberes e produzir os sujeitos que dela participam. A mídia não pode mais ser vista apenas como um veículo de informação, mas também como produtora de "[...] formas especializadas de comunicar e de produzir sujeitos, assumindo nesse sentido uma função nitidamente pedagógica" (FISCHER, 1997, p. 61). Rocha (2005) afirma que a mídia é uma veiculadora mas também é selecionadora e "[...] (re)processadora de variados tipos de discursos, pois, ao transmiti-los, ela também anula, omite, exclui, define e impõe sentidos aos mesmos" (p. 126). Quando o menino de Montevideu questionou sobre meu interesse pelas cartas, de certa forma estava manifestando seu estranhamento pelo fato de eu ser mulher, adulta e compartilhar de códigos produzidos e direcionados pela mídia para pessoas do sexo masculino, pertencentes a uma determinada faixa etária: a infância.

O idioma nacional é (ou quem sabe foi?) um dos grandes responsáveis pela formação de uma identidade nacional. No caso do *Yu-gi-oh*, ao falarmos a linguagem universal aprendida na televisão, ao compartilharmos a mesma cultura (no caso televisiva), ao interpretarmos os mesmos significados, estávamos nos configurando como cidadãos dessa aldeia global. Nessa aldeia parece que as opções culturais estão diminuindo, as pessoas vêem e desejam os mesmos produtos, as mesmas marcas, os mesmos ícones. "Cada vez mais, nos últimos quatro anos, nós, no Ocidente, temos vislumbrado outro tipo de aldeia global, onde as diferenças econômicas estão aumentando e as opções culturais diminuindo" (KLEIN, 2003, p. 19). Parece que estamos vivendo a tendência da homogeneização cultural, quer dizer, que "[...] o mundo se torne [torna] um lugar único, tanto do ponto de vista espacial e temporal quanto cultural: a síndrome que um teórico denominou de *McDonaldização* do globo" (HALL, 1997b, p. 18). Para Sarlo, o único obstáculo contra a homogeneização cultural capaz de ser eficaz são "[...] as desigualdades econômicas: todos os desejos tendem a assemelhar-se, mas nem todos os desejos têm as mesmas condições de realizarem-se" (SARLO, 2000, p. 107). Ao mesmo tempo devo considerar que Hall (1997b) alerta para o fato de que a revolução cultural global não é tão uniforme: é distribuída mundialmente de uma forma irregular. O autor também argumenta que é mais provável a produção de novas identificações globais e novas identificações locais do que uma cultura global e uniforme.

A linguagem midiática (com)formando as crianças escolares contemporâneas

Por meio do estudo realizado foi possível perceber que a linguagem midiática - principalmente a televisiva - é intensamente visual configurando uma "gramática" possível de ser aprendida por crianças ainda muito pequenas. Tal linguagem se ocupa em tornar marcas e ícones infantis desconhecidos em objetos de desejo global compondo uma cultura amplamente aceita e compartilhada. Assim, em 2004, os *Yu-gi-ohs*, os *Beyblade* e as Meninas Superpoderosas passaram a fazer parte do vocabulário e da vida das crianças das escolas estudadas; em 2005 foram

as músicas *Funk*; e em 2006, os *Rebelde*. Cito alguns artefatos que circularam no Brasil e em vários países do mundo. Se particularizarmos o contexto brasileiro, a lista pode ser composta por programas televisivos, personagens e grupos musicais, como *Sítio do Pica Pau Amarelo*, *Sandy e Júnior*, *Xuxa*, *Angélica*, *É o Tchan*, *Rouge*, *Kelly Key*, *Tati Quebra Barraco*, *Antônia*, entre muitos outros.

Uma das estratégias interessantes utilizadas pelas crianças das escolas para, de alguma forma, fazer parte do que a mídia instituiu como cultura global foi o compartilhamento de recursos financeiros. A necessidade de *pertencimento* a uma cultura global e mercantil faz com que as crianças pobres das escolas estudadas 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, ou então no caso de crianças que efetuavam empréstimos entre si de calçados com ícones valiosos - *Xuxa*, *Rebelde* e *Sandy e Júnior*. Esses empréstimos aconteciam tanto no período de aula - uma bota das Meninas Superpoderosas que circulava por vários pés de meninas durante um dia de aula - quanto diziam respeito a trocar de objeto temporariamente, no caso de uma criança que emprestou uma fita de cabelo dos *Rebeldes* para poder usar uma camiseta que recebeu em troca.

A improvisação, a fabricação de seus próprios "produtos" midiáticos, 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. Ao mesmo tempo, embora a mídia institua formas preferenciais de consumo de produtos e de significados, as crianças pobres das escolas estudadas não são meros receptores. Destaco que não são crianças que estão simplesmente à mercê da lógica de consumo que requer, por exemplo, ter dinheiro para pertencer. São crianças *flexíveis* e *ágeis* que, mesmo sem ter dinheiro, encontram formas de pertencer em uma cultura global e midiática, modificando inclusive muitos dos significados que recebem da mídia, como no caso de um desenho animado de televisão que fez grande sucesso no ano de 2004, o já citado *Beyblade*.

Tal desenho, entre outras questões, ensinava como jogar, o que dizer no momento de lançar o seu *Beyblade*, como deveria ser o duelo entre os *Beyblades* lançados, e as características de um *Beyblade* (ser industrializado, possuir um atirador e ser luminoso). Enfim, as crianças sabiam "tudo", porque haviam aprendido por meio da mídia, sobre *Beyblade*, mas muitas delas não tinham dinheiro para comprá-los. De modo que diferentes materiais (tampinhas de cola escolar, massinha de modelar, pecinhas de jogos, etc.) oferecidos pelas professoras para atividades com fins específicos se transformaram em *Beyblades* de diferentes tamanhos, cores e formatos. Certa vez, no momento do "brinquedo livre" na sala de aula, percebi que, em algumas turmas, houve disputa entre meninos e meninas: elas querendo tampar suas panelas, eles querendo jogar *Beyblade* com as tampinhas. Na hora do recreio, pude observar diversos tipos de *Beyblades*: os industrializados, de plástico em miniatura (o tradicional pião) comprado no bar da esquina por cinquenta centavos, os comprados nos camelôs por cinco reais, os mais caros, de aproximadamente vinte e cinco reais, e os caseiros, feitos com tampas de detergente, ponteiros de duchas de chuveiros elétricos, tampas de garrafa de plástico, etc. Quero dizer que não necessariamente as crianças das escolas estudadas consumiram os *Beyblades* nos sentidos e formas instituídos e ensinados pela mídia. Desse modo, vale apenas nos remeter ao argumento de Canclini (1999) de que o consumo é também um ato produtivo; ao consumir negociamos e articulamos significados.

Mais um elemento que nos fornece indicativos para pensar como a linguagem midiática tem sido vivenciada e tem (com)formado as crianças das escolas estudadas diz respeito ao modo de falar. No meio das favelas, onde localizam-se as escolas estudadas, há uma cultura verbal marcadamente local: quando as crianças chegam de um passeio elas gritam "cheguemo", quando vão jogar *tazzos* perguntam se é "as verda" (se é pra valer) ou "as brinca" (se é de brincadeira) se referindo à condição do jogo (se for para valer, quem perder perde os *tazzos*), onde "basora" e "alefante" são o mesmo que vassoura e elefante, entre tantas outras marcas verbais locais. Porém, a pronúncia das palavras em inglês chega a ser impactante, é praticamente a mesma pronúncia do inglês da televisão. *Spiderman, Shrek, Batman, X-men Evolution, Patric, Beyblade, Yu-gi-oh, Tazzos, Max Steel, Hulk, Power Rangers*, etc. fazem parte do vocabulário usual e fluente das crianças. No entanto, o interessante, como na cena descrita abaixo, é que parece que elas não falam inglês como nós adultos faríamos. Elas estão pronunciando uma palavra qualquer, captada de ouvido, a qual se refere a um significado específico.

A (menino) joga o *Beyblade* e grita: Lerou Wei

O (menino) joga o seu *Beyblade* e grita: Lerou Wi

P (menino) diz: não é Lerou Wi é Lerou Wei

Escola A - Setembro de 2004 (Diário de Campo)

Dessa forma, pronunciar Lerou wei (*let away*: deixe ir) é diferente de Lerou wi, porque não estaria remetendo à mesma significação. Parece-me que o mesmo processo ocorre com palavras em inglês que já fazem parte do nosso vocabulário: não estamos falando em inglês, estamos "simplesmente" falando *e-mail*, por exemplo.

Além disso, as crianças pareciam viver no interior das escolas o que Beatiz Sarlo denomina de "estado televisivo". Tal estado, no caso das crianças pesquisadas inclui, além da ausência de silêncio e da ininterrupta movimentação, falar constantemente de programas televisivos, cantar e dançar os últimos lançamentos de músicas, agir com brinquedos amplamente divulgados pela mídia e se "transformar" em personagens da mídia televisiva e cinematográfica adotando, inclusive, o vocabulário próprio de alguns personagens. Penso que isso nos remete para crianças que operam ativamente sobre a linguagem midiática e, nessa ação, produzem determinadas verdades sobre si mesmas, sobre a infância e sobre os modos de ser criança em tempos contemporâneos.

Referências

CANCLINI, Nestor Garcia. *A globalização imaginada*. Trad. Sérgio Molina. São Paulo: Iluminuras, 2003.

COSTA, Marisa Vorraber; SILVEIRA, Rosa Hessel. A revista Nova Escola e a constituição de identidades femininas. In: BRUSCHINI, Cristina; HOLLANDA, Heloísa Buarque de (orgs.). *Horizontes Plurais: novos estudos de gênero no Brasil*. São Paulo: Ed. 34, 1998. p. 343-378.

COSTA, Marisa Vorraber. Mídia Magistério e política cultural. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). *Estudos Culturais em Educação: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema...* Porto Alegre: Ed. da Universidade, 2000. p. 73-91.

COSTA, Marisa Vorraber.; SILVEIRA, Rosa Hessel; SOMMER, Luis H. Estudos Culturais, educação e pedagogia. *Revista Brasileira de Educação*. São Paulo: Autores Associados, v. 23, p. 36-61, maio/jun./jul./ago, 2003.

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

DEBORD, Guy. *A sociedade do espetáculo*. Trad. Estela dos Santos Abreu. 7 ed. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.

DU GAY, Paul et al. *Doing Cultural Studies. The Story of the Sony Walkman*. London: Sage, 1997.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. O estatuto pedagógico da mídia: questões de análise. *Educação & Realidade*. Porto Alegre, v. 22, n. 2, p. 59-79, jul./dez. 1997.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções de nosso tempo. *Educação & Realidade*. Porto Alegre, v. 22, n. 2, p. 15-46, jul./dez. 1997a.

HALL, Stuart. The Work of Representation. In: HALL, Stuart (org.). Representation. Cultural Representations and Signifying Practices. London: Sage, 1997b.

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

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

LEMERT, Charles. *Pós-modernismo não é o que você pensa*. Trad. Adail Ubirajara Sobral. São Paulo: Loyola, 2000.

LIPOVETSKY, Gilles. *Os tempos hipermodernos*. Trad. Mário Vilela. São Paulo: Editora Barcarolla, 2004a.

LIPOVETSKY, Gilles. *Metamorfoses da cultura: ética, mídia e empresa*. Trad. Juremir Machado da Silva. Porto Alegre: Sulina, 2004b.

LIPOVETSKY, Gilles; ROUX, Elyette. *O luxo eterno: da idade do sagrado ao tempo das marcas*. Trad. Maria Lúcia Machado. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

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

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

VATTIMO, Gianni. *A sociedade transparente*. Trad. Carlos Aboim de Brito. Rio de Janeiro: Edições 70, 1989.

[1] A tradução do inglês para o português desse texto foi realizada por Leandro Belinasso Guimarães, Maria Cecília Braun e Maria Isabel E. Bujes.

[2] Trata-se da tese intitulada *Mídia e consumo na produção de uma infância pós-moderna que vai à escola* desenvolvida junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

[3] Baralho de origem japonesa. *Yu-gi-oh* significa "O Rei do Jogo" em japonês.

A MÍDIA COMO UMA DAS LINGUAGENS QUE (CON)FORMAM UMA INFÂNCIA PÓS-MODERNA QUE VAI À ESCOLA NO INÍCIO DO SÉCULO XXI

Introdução

Este artigo inscreve-se em uma pesquisa de maior amplitude, desenvolvida no campo dos Estudos Culturais, que buscou realizar uma das leituras possíveis sobre a infância contemporânea em escolas da rede pública municipal da cidade de Porto Alegre, RS, durante os anos de 2004 e 2007, que possuíam turmas de Educação Infantil, evidenciando como a infância tem sido produzida, formatada e fabricada pela mídia e pelo consumo. Estudos de autores que tratam de descrever, interpretar e problematizar a condição cultural pós-moderna demonstram que a mídia é uma das principais responsáveis pela conformação das sociedades contemporâneas e dos sujeitos que a habitam. Desse modo, devido à centralidade que a mídia vem assumindo na vida dos infantis, o estudo foi realizado com o intuito de, por meio de procedimentos de inspiração etnográfica – como a realização de observações e registros escritos –, apreender a linguagem midiática presente no interior das escolas pesquisadas e refletir sobre como essa linguagem opera na conformação de determinados modos de ser criança em tempos contemporâneos.

Mídia – produzindo cultura

A mídia tem sido entendida como uma das principais “responsáveis” pelas modificações no modo de viver dos sujeitos contemporâneos. As narrativas e imagens produzidas e veiculadas pela mídia possibilitam a formação de uma cultura comum, ajudam a tecer a vida cotidiana, modelam opiniões, formas de pensar, comportamentos e fornecem parâmetros para as pessoas forjarem suas identidades (KELLNER, 2001). Rocha (2005) menciona que, se em outros tempos a Filosofia era a ciência que contava as histórias do mundo, na contemporaneidade são as narrativas da mídia que têm essa função. São os dados e os fatos apresentados pela mídia que nos comovem, nos posicionam, nos fascinam e compõem parte de nossas vivências cotidianas. A cultura da mídia passou a dominar a vida cotidiana; as pessoas passam grande parte do seu tempo vendo televisão, ouvindo rádio, lendo revistas e jornais e participando de outras práticas culturais midiáticas. Muitos preferem, inclusive, viver uma “realidade” mediada, narrada por outros, como quando, ao invés de ir ao estádio, preferem ver o jogo pela

televisão (LEMERT, 2000). Ao mesmo tempo é justamente a “realidade” mediada que permite a muitas pessoas viverem determinados acontecimentos que de outra forma não teriam possibilidade de viver. Costa (2007a) entende que

[...] o termo mídia concentra vários significados. Mídia é o aparato de difusão da informação capaz de produzir e transmitir mensagens (rádio, cinema, televisão, escrita impressa em livros, revistas, boletins, jornais e hoje também o computador, o videocassete, a internet, os meios eletrônicos e telemáticos, inclusive as diversas telefonias). Para além do aparato de difusão, mídia é também o conjunto de artefatos culturais por ele produzido e posto em circulação (filmes, novelas, desenhos animados, noticiários, shows, peças publicitárias, jogos, personagens, personalidades, etc. etc. etc.). Tal conjunto é produtivo no campo da significação, da interpelação e do governmento, operando e integrando dispositivos que acionam discursos, práticas, táticas e movimentos em que está implicado o poder. (no prelo)

Debord (1997) desenvolve o argumento de que a mídia transformou em representação tudo o que era vivido diretamente. As relações sociais entre as pessoas passam a acontecer por meio de imagens, o que ele chama de *A Sociedade do Espetáculo*. Vattimo (1989) também coloca a mídia como central nas modificações do mundo. Desenvolve a tese de que as constantes invenções nos meios de comunicação de massa possibilitaram que múltiplas narrativas, identidades, culturas subordinadas, paisagens e imagens nunca antes vistas, se tornassem visíveis, saíssem do anonimato, colaborando assim para a dissolução dos pontos de vista tidos como únicos e centrais. Agora se pode ver o que antes nem se imaginava que existia, pois vivemos em uma *sociedade transparente*, que redefine inclusive o que seria da esfera do público e do privado.

O crescimento dos meios de comunicação, novos sistemas e fluxos de informação global, e novas formas visuais de comunicação têm tido – e continuam a ter – um profundo impacto nas maneiras como nossas vidas são organizadas e nas formas pelas quais nós compreendemos e nos relacionamos com os outros e conosco mesmos.¹ (DU GAY et al., 1997 p. 1)

Em relação ao modo como nossas vidas são organizadas, como compreendemos e nos relacionamos com os outros e com nós mesmos, Lipovetsky (2004) discute como a mídia tem promovido novas formas de sociabilidade. Ele argumenta que os laços comunitários tradicionais estão se rompendo (na noite de Natal não se vai mais à missa, diz o autor, liga-se a televisão), ao mesmo tempo em que a mídia consegue promover grandes reuniões efervescentes, de sentimentos comuns, de participações emocionais

¹ A tradução do inglês para o português desse texto foi realizada por Leandro Belinasso Guimarães, Maria Cecília Braun e Maria Isabel E. Bujes.

em grandes manifestações, como a Copa do Mundo de Futebol. Argumenta que, se a mídia estimula a busca de prazer como um dos objetivos da vida, paralelamente ela também gera insegurança ao colocar em circulação inúmeros temores cotidianos como a violência urbana, a poluição e a obesidade.

A mídia tem alterado, modificado, os processos de produção, circulação e consumo de significados compondo uma cultura distinta da cultura de outras épocas. Como sintetiza o próprio Hall (1997a): “[...] a cultura tem a ver com ‘significados compartilhados’” (p. 1). Considerando que os significados culturais são estabelecidos através de práticas sociais como a própria representação, devo dizer que nas sociedades ocidentais contemporâneas a mídia tem sido uma das principais produtoras das representações que compartilhamos. Ela tem se ocupado em produzir significados amplamente aceitos e compartilhados.

Tomando como exemplo a representação em relação ao corpo, destaco que essa tem se organizado em função do que Sarlo (2000) considera como o mito da beleza e da juventude, pois a beleza e a juventude seriam “sinônimos” de saúde. Lipovetsky (2005) também argumenta que, na contemporaneidade, já não é importante expor a fortuna que se tem, mas parecer jovem e realçar a beleza. Aprendemos o que é ser belo e ser jovem através das representações que a mídia produz e põe em circulação. Por meio da mídia, das formas de representação e dos discursos colocados em circulação, criamos parâmetros para, por exemplo, avaliar e produzir nosso próprio corpo e até mesmo para adotar um determinado tipo de linguagem. Estabelecemos padrões de exigência que acabam regulando e promovendo o consumo de alimentos, de roupas, de procedimentos estéticos ou cirúrgicos para atingir o corpo almejado. Lipovetsky (2004b) discute a função normativa da mídia em relação à aparência e poderíamos dizer que essa função normativa ocorre também em relação à linguagem. Destaca que a imposição de modelos ocorre de forma não obrigatória e, mesmo assim, tem efeitos eficazes. Costa e Silveira (1998) também argumentam que “[...] A ação da mídia sobre nós não se reveste de nenhuma forma de violência; pelo contrário, ela é geralmente prazerosa, contando com a nossa adesão [...]” (p. 350).

Parece-me que efetivamente estamos vivendo uma cultura comum – a cultura da mídia – que é “[...] dominante hoje em dia; substitui as formas de cultura elevada como foco da atenção e impacto para grande número de pessoas” (KELLNER, 2001, p. 27) e se caracteriza, dentre outras questões, por nos fornecer múltiplas e contínuas opções

comuns de consumo, incluindo a opção por uma linguagem amplamente disseminada e compartilhada. Na produção de uma cultura comum, a mídia torna marcas desconhecidas em objetos de desejo global. Ela é uma das grandes possibilitadoras do processo de globalização de marcas, discursos e identidades. Canclini (2003), ao discutir o processo de globalização no qual o dinheiro e a produção de bens e mensagens se desterritorializam, ressalta que “[...] Coca-Cola e Sony estão convencidas de que a globalização não significa construir fábricas por todo o mundo, e sim conseguir se transformar em parte viva de cada cultura [...]” (p. 47). E Klein (2003) aponta para a formação de aldeias globais, nas quais as ligações se dão por meio de logomarcas na busca pela produção de cidadãos globais. A teia global se dá por meio de logos e produtos através de estratégias midiáticas e de *marketing*.

Em setembro de 2004, ocasião em que estive no 1º *Foro Latinoamericano Memória y Identidad*, em Montevidéu, para apresentar um trabalho decorrente de minha tese de doutorado², tive uma vivência que nos remete a essa aldeia global promovida pela mídia enquanto promotora do consumo. Destaco que o consumo é aqui entendido não apenas como o consumo de bens materiais, mas principalmente de representações e significados que promovem processos de identificação.

Logo que cheguei no país vizinho, comecei a observar as ruas das cidades pelas quais passava, as vitrines, as bancas de revistas e jornais, os camelôs da avenida 18 de Julho, os *outdoors*, etc. Fiz isso com a preocupação de investigar se as pessoas entenderiam sobre o que eualaria ao apresentar meu trabalho, se sabiam, por exemplo, quem eram as Meninas Superpoderosas. Em resposta, muito mais do que confirmar que conheciam, pude encontrar lá os mesmos artefatos encontrados nas escolas que estudei no Brasil, como os *chiclets* dos *Power Rangers*. Encontrei crianças nas ruas que circulavam com seus guarda-pós brancos quase até os pés e lenço azul no pescoço. Embora a visível tentativa de torná-los indiferenciados, uniformizando-os, em suas costas estavam as mochilas da Barbie e do Homem-Aranha, em seus cabelos, os adereços das Meninas Superpoderosas.

Com um grupo de colegas visitei um bairro de Montevidéu para conhecer uma fortaleza. Começamos a subir em direção à fortaleza, mas acabamos nos perdendo em

² Trata-se da tese intitulada *Mídia e consumo na produção de uma infância pós-moderna que vai à escola* desenvolvida junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

meio a ruelas. Paramos e tentamos pedir informações para um grupo de quatro meninos. O idioma dificultava a comunicação e não nos entendíamos muito bem. Observei, porém, que em suas mãos estavam cartas de *Yu-gi-oh*³, e começamos a conversar sobre o jogo. Mostraram-me as cartas mais fortes do jogo, as mais caras, a seqüência do jogo, a forma de jogar. Perguntei onde compravam as cartas e se podiam jogar na escola, ao que me responderam que jogavam na hora do recreio ou quando terminavam as atividades. Parecia que freqüentávamos as mesmas escolas, embora eu estivesse falando de escolas brasileiras, e eles daquelas onde estudavam no Uruguai. Um menino perguntou por que eu estava interessada nas cartas, e eu expliquei. Então ele correu até sua casa e voltou com uma caixa cheia de cartas de *Yu-gi-oh*, e mostrou-me sua relíquia com entusiasmo e empolgação. Os quatro meninos falavam ao mesmo tempo, cada qual querendo me explicar ou contar algo. Eu conseguia entendê-los e parecia que eles também me entendiam. O idioma já não era mais uma barreira. Fazíamos parte da mesma aldeia global, estávamos ligados por uma teia de significados compartilhados, por ícones comuns.

A impressão que tive por alguns instantes foi a de que estava junto aos meus alunos da escola da vila em Porto Alegre/RS e que qualquer um de meus alunos poderia estar ali com aquelas crianças e com elas interagir, mesmo sem falar espanhol. “As logomarcas, por força da onipresença, tornam-se a coisa mais próxima que temos de uma linguagem internacional, reconhecida e compreendida em muito mais lugares do que o inglês” (KLEIN, 2003, p. 22). Nesse caso, não era apenas a logomarca que compreendia uma espécie de linguagem universal, mas os componentes de uma narrativa específica: personagens de cada carta, força das cartas, forma de jogar, etc. Tínhamos aprendido, por meio da televisão, a ser cidadãos da mesma aldeia global, a falar a mesma linguagem universal. A mídia nos ensinara, nesse caso específico, como agir, o que fazer e o que dizer no momento do jogo, operando, portanto, como uma pedagogia cultural. A pedagogia da mídia atuou em nossas vidas, ultrapassando as barreiras de idade, de gênero e de nacionalidade:

[...] pedagogia da mídia refere-se à prática cultural que vem sendo problematizada para ressaltar essa dimensão formativa dos artefatos de comunicação e informação na vida contemporânea, com efeitos na política cultural que ultrapassam e/ou produzem as barreiras de classe, gênero sexual, modo de vida, etnia e tantas outras. (COSTA, SILVEIRA e SOMMER, 2003, p. 57)

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

A função pedagógica da mídia ocorre de forma a produzir saberes e produzir os sujeitos que dela participam. A mídia não pode mais ser vista apenas como um veículo de informação, mas também como produtora de “[...] formas especializadas de comunicar e de produzir sujeitos, assumindo nesse sentido uma função nitidamente pedagógica” (FISCHER, 1997, p. 61). Rocha (2005) afirma que a mídia é uma veiculadora mas também é selecionadora e “[...] (re)processadora de variados tipos de discursos, pois, ao transmiti-los, ela também anula, omite, exclui, define e impõe sentidos aos mesmos” (p. 126). Quando o menino de Montevidéu questionou sobre meu interesse pelas cartas, de certa forma estava manifestando seu estranhamento pelo fato de eu ser mulher, adulta e compartilhar de códigos produzidos e direcionados pela mídia para pessoas do sexo masculino, pertencentes a uma determinada faixa etária: a infância.

O idioma nacional é (ou quem sabe foi?) um dos grandes responsáveis pela formação de uma identidade nacional. No caso do *Yu-gi-oh*, ao falarmos a linguagem universal aprendida na televisão, ao compartilharmos a mesma cultura (no caso televisiva), ao interpretarmos os mesmos significados, estávamos nos configurando como cidadãos dessa aldeia global. Nessa aldeia parece que as opções culturais estão diminuindo, as pessoas vêem e desejam os mesmos produtos, as mesmas marcas, os mesmos ícones. “Cada vez mais, nos últimos quatro anos, nós, no Ocidente, temos vislumbrado outro tipo de aldeia global, onde as diferenças econômicas estão aumentando e as opções culturais diminuindo” (KLEIN, 2003, p. 19). Parece que estamos vivendo a tendência da homogeneização cultural, quer dizer, que “[...] o mundo se torne [torna] um lugar único, tanto do ponto de vista espacial e temporal quanto cultural: a síndrome que um teórico denominou de *McDonaldização* do globo” (HALL, 1997b, p. 18). Para Sarlo, o único obstáculo contra a homogeneização cultural capaz de ser eficaz são “[...] as desigualdades econômicas: todos os desejos tendem a assemelhar-se, mas nem todos os desejos têm as mesmas condições de realizarem-se” (SARLO, 2000, p. 107). Ao mesmo tempo devo considerar que Hall (1997b) alerta para o fato de que a revolução cultural global não é tão uniforme: é distribuída mundialmente de uma forma irregular. O autor também argumenta que é mais provável a produção de novas identificações globais e novas identificações locais do que uma cultura global e uniforme.

A linguagem midiática (com)formando as crianças escolares contemporâneas

Por meio do estudo realizado foi possível perceber que a linguagem midiática – principalmente a televisiva – é intensamente visual configurando uma “gramática” possível de ser aprendida por crianças ainda muito pequenas. Tal linguagem se ocupa em tornar marcas e ícones infantis desconhecidos em objetos de desejo global compondo uma cultura amplamente aceita e compartilhada. Assim, em 2004, os *Yu-gi-ohs*, os *Beyblade* e as Meninas Superpoderosas passaram a fazer parte do vocabulário e da vida das crianças das escolas estudadas; em 2005 foram as músicas *Funk*; e em 2006, os *Rebelde*. Cito alguns artefatos que circularam no Brasil e em vários países do mundo. Se particularizarmos o contexto brasileiro, a lista pode ser composta por programas televisivos, personagens e grupos musicais, como *Sítio do Pica Pau Amarelo*, *Sandy e Júnior*, *Xuxa*, *Angélica*, *É o Tchan*, *Rouge*, *Kelly Key*, *Tati Quebra Barraco*, *Antônia*, entre muitos outros.

Uma das estratégias interessantes utilizadas pelas crianças das escolas para, de alguma forma, fazer parte do que a mídia instituí como cultura global foi o compartilhamento de recursos financeiros. A necessidade de *pertencimento* a uma cultura global e mercantil faz com que as crianças pobres das escolas estudadas 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, ou então no caso de crianças que efetuavam empréstimos entre si de calçados com ícones valiosos – *Xuxa*, *Rebelde* e *Sandy e Júnior*. Esses empréstimos aconteciam tanto no período de aula – uma bota das Meninas Superpoderosas que circulava por vários pés de meninas durante um dia de aula – quanto diziam respeito a trocar de objeto temporariamente, no caso de uma criança que emprestou uma fita de cabelo dos *Rebeldes* para poder usar uma camiseta que recebeu em troca.

A improvisação, a fabricação de seus próprios “produtos” midiáticos, 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. Ao mesmo tempo, embora a mídia institua formas preferenciais de consumo de produtos e de significados, as crianças pobres das escolas estudadas não são meros receptores. Destaco que não são crianças que estão simplesmente à mercê da lógica de consumo que requer, por exemplo, ter dinheiro para pertencer. São crianças *flexíveis* e ágeis que, mesmo sem ter dinheiro, encontram formas de pertencer em uma cultura global e midiática, modificando inclusive muitos dos significados que recebem da mídia, como no caso de um desenho animado de televisão que fez grande sucesso no ano de 2004, o já citado *Beyblade*.

Tal desenho, entre outras questões, ensinava como jogar, o que dizer no momento de lançar o seu *Beyblade*, como deveria ser o duelo entre os *Beyblades* lançados, e as características de um *Beyblade* (ser industrializado, possuir um atirador e ser luminoso). Enfim, as crianças sabiam “tudo”, porque haviam aprendido por meio da mídia, sobre *Beyblade*, mas muitas delas não tinham dinheiro para comprá-los. De modo que diferentes materiais (tampinhas de cola escolar, massinha de modelar, pecinhas de jogos, etc.) oferecidos pelas professoras para atividades com fins específicos se transformaram em *Beyblades* de diferentes tamanhos, cores e formatos. Certa vez, no momento do “brinquedo livre” na sala de aula, percebi que, em algumas turmas, houve disputa entre meninos e meninas: elas querendo tampar suas panelas, eles querendo jogar *Beyblade* com as tampinhas. Na hora do recreio, pude observar diversos tipos de *Beyblades*: os industrializados, de plástico em miniatura (o tradicional pião) comprado no bar da esquina por cinquenta centavos, os comprados nos camelôs por cinco reais, os mais caros, de aproximadamente vinte e cinco reais, e os caseiros, feitos com tampas de detergente, ponteiros de

duchas de chuveiros elétricos, tampas de garrafa de plástico, etc. Quero dizer que não necessariamente as crianças das escolas estudadas consumiram os *Beyblades* nos sentidos e formas instituídos e ensinados pela mídia. Desse modo, vale apenas nos remeter ao argumento de Canclini (1999) de que o consumo é também um ato produtivo; ao consumir negociamos e articulamos significados.

Mais um elemento que nos fornece indicativos para pensar como a linguagem midiática tem sido vivenciada e tem (com)formado as crianças das escolas estudadas diz respeito ao modo de falar. No meio das favelas, onde localizam-se as escolas estudadas, há uma cultura verbal marcadamente local: quando as crianças chegam de um passeio elas gritam “cheguemo”, quando vão jogar *tazzos* perguntam se é “as verda” (se é pra valer) ou “as brinca” (se é de brincadeira) se referindo à condição do jogo (se for para valer, quem perder perde os *tazzos*), onde “basora” e “alefante” são o mesmo que vassoura e elefante, entre tantas outras marcas verbais locais. Porém, a pronúncia das palavras em inglês chega a ser impactante, é praticamente a mesma pronúncia do inglês da televisão. *Spiderman*, *Shrek*, *Batman*, *X-men Evolution*, *Patric*, *Beyblade*, *Yu-gi-oh*, *Tazzos*, *Max Steel*, *Hulk*, *Power Rangers*, etc. fazem parte do vocabulário usual e fluente das crianças. No entanto, o interessante, como na cena descrita abaixo, é que parece que elas não falam inglês como nós adultos faríamos. Elas estão pronunciando uma palavra qualquer, captada de ouvido, a qual se refere a um significado específico.

A (menino) joga o *Beyblade* e grita: Lerou Wei

O (menino) joga o seu *Beyblade* e grita: Lerou Wi

P (menino) diz: não é Lerou Wi é Lerou Wei

Escola A – Setembro de 2004 (Diário de Campo)

Dessa forma, pronunciar Lerou wei (*let away*: deixe ir) é diferente de Lerou wi, porque não estaria remetendo à mesma significação. Parece-me que o mesmo processo ocorre com palavras em inglês que já fazem parte do nosso

vocabulário: não estamos falando em inglês, estamos “simplesmente” falando *e-mail*, por exemplo.

Além disso, as crianças pareciam viver no interior das escolas o que Beatiz Sarlo denomina de “estado televisivo”. Tal estado, no caso das crianças pesquisadas inclui, além da ausência de silêncio e da ininterrupta movimentação, falar constantemente de programas televisivos, cantar e dançar os últimos lançamentos de músicas, agir com brinquedos amplamente divulgados pela mídia e se “transformar” em personagens da mídia televisiva e cinematográfica adotando, inclusive, o vocabulário próprio de alguns personagens. Penso que isso nos remete para crianças que operam ativamente sobre a linguagem midiática e, nessa ação, produzem determinadas verdades sobre si mesmas, sobre a infância e sobre os modos de ser criança em tempos contemporâneos.

REFERÊNCIAS

CANCLINI, Nestor Garcia. *A globalização imaginada*. Trad. Sérgio Molina. São Paulo: Iluminuras, 2003.

COSTA, Marisa Vorraber; SILVEIRA, Rosa Hessel. A revista Nova Escola e a constituição de identidades femininas. In: BRUSCHINI, Cristina; HOLLANDA, Heloísa Buarque de (orgs.). *Horizontes Plurais: novos estudos de gênero no Brasil*. São Paulo: Ed. 34, 1998. p. 343-378.

COSTA, Marisa Vorraber. Mídia Magistério e política cultural. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). *Estudos Culturais em Educação: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema...* Porto Alegre: Ed. da Universidade, 2000. p. 73-91.

COSTA, Marisa Vorraber.; SILVEIRA, Rosa Hessel; SOMMER, Luis H. Estudos Culturais, educação e pedagogia. *Revista Brasileira de Educação*. São Paulo: Autores Associados, v. 23, p. 36-61, maio/jun./jul./ago, 2003.

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

DEBORD, Guy. *A sociedade do espetáculo*. Trad. Estela dos Santos Abreu. 7 ed. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.

DU GAY, Paul et al. *Doing Cultural Studies. The Story of the Sony Walkman*. London: Sage, 1997.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. O estatuto pedagógico da mídia: questões de análise. *Educação & Realidade*. Porto Alegre, v. 22, n. 2, p. 59-79, jul./dez. 1997.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções de nosso tempo. *Educação & Realidade*. Porto Alegre, v. 22, n. 2, p. 15-46, jul./dez. 1997a.

HALL, Stuart. The Work of Representation. In: HALL, Stuart (org.). *Representation. Cultural Representations and Signifying Practices*. London: Sage, 1997b.

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

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

LEMERT, Charles. *Pós-modernismo não é o que você pensa*. Trad. Adail Ubirajara Sobral. São Paulo: Loyola, 2000.

LIPOVETSKY, Gilles. *Os tempos hipermodernos*. Trad. Mário Vilela. São Paulo: Editora Barcarolla, 2004a.

LIPOVETSKY, Gilles. *Metamorfoses da cultura: ética, mídia e empresa*. Trad. Juremir Machado da Silva. Porto Alegre: Sulina, 2004b.

LIPOVETSKY, Gilles; ROUX, Elyette. *O luxo eterno: da idade do sagrado ao tempo das marcas*. Trad. Maria Lúcia Machado. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

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

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

VATTIMO, Gianni. *A sociedade transparente*. Trad. Carlos Aboim de Brito. Rio de Janeiro: Edições 70, 1989.