

## INFÂNCIA EM PESQUISA: AS CRIANÇAS E OS SIGNOS DA MÍDIA EM CONTEXTOS EDUCATIVOS

Evandro Salvador Alves de Oliveira<sup>1</sup>  
Raquel Gonçalves Salgado<sup>2</sup>  
Leonardo Lemos de Souza<sup>3</sup>

**Resumo:** Este texto apresenta os resultados de uma pesquisa, à luz dos estudos culturais, que buscou compreender os significados que as crianças constroem sobre os discursos da mídia e como estes se expressam em seus modos de ser, agir e se relacionar com o outro em contextos educativos. A investigação, com caráter de intervenção, foi desenvolvida em dois contextos: na Brinquedoteca da Universidade Federal de Mato Grosso, em Rondonópolis, com uma turma de crianças da educação infantil; e na escola, com as mesmas crianças e a professora da turma. O objetivo, aqui, é discutir as experiências da infância com a cultura midiática a partir dos significados que as crianças constroem sobre os signos da mídia. Com este estudo foi possível compreender que as crianças se apropriam dos discursos midiáticos, constroem valores, significam, ressignificam e constituem identidades na sociedade contemporânea, marcada, visivelmente, pelas tecnologias e por produtos/objetos com que nos deparamos no cotidiano.

**Palavras-chave:** Crianças. Mídia. Significados. Educação.

---

### Introdução

Abordar o tema infância na cultura contemporânea é acompanhar o pensamento de alguns autores desse campo de estudo, que carregam reflexões e debates tensos, férteis e inesgotáveis: como Sarmiento (2009), que vê a sociologia da infância a situar esse tempo de vida no centro das reflexões das Ciências Sociais; como Corsaro (2011), para quem até a década de 1960 os historiadores praticamente ignoraram as crianças em suas pesquisas; como Prout (2010), que utiliza o termo “nova sociologia da infância” em referência a um leque de trabalhos que conceituam as crianças como atores sociais e a infância como entidade/instituição construída socialmente. Além de contribuir com o fortalecimento dos debates, especialmente no

---

<sup>1</sup> Universidade do Minho (UMinho/Portugal), Universidade de Uberaba (UNIUBE/Brasil); Doutorando em Estudos da Criança pela UMinho/Portugal; Doutorando em Educação pela Universidade de Uberaba. E-mail: [evandro\\_edfisica@hotmail.com](mailto:evandro_edfisica@hotmail.com)

<sup>2</sup> Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso (Campus Rondonópolis). Doutora em Psicologia pela PUC/Rio; E-mail: [ramida@terra.com.br](mailto:ramida@terra.com.br)

<sup>3</sup> Universidade Estadual Paulista (UNESP/Assis). Professor Assistente da Universidade Estadual Paulista – UNESP, atuando na graduação e no Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP. E-mail: [lsouza@assis.unesp.br](mailto:lsouza@assis.unesp.br)

âmbito da educação, esses autores aparecem aqui por atribuir grande importância aos estudos com crianças, mas principalmente por propor uma discussão em que apresenta a sociologia da infância, cada vez mais, como uma área de conhecimento aberta a ideias avançadas.

O universo infantil, por ser um campo de conhecimento que ainda se encontra em plena emergência no campo da sociologia, representa o enfoque deste texto, cujo intuito é discutir a infância imersa na cultura contemporânea. Mas a infância a qual nos referimos, e temos investigado, não é aquela de tempos atrás como as do século XX, crianças que brincavam com soldadinhos de chumbo, bonecas e animais de madeira entalhada, tal como Benjamin (1985) nos apresenta ao expor a história cultural do brinquedo. Trata-se de um estudo que se aprofunda em uma infância marcada, notadamente, por uma cultura permeada por signos imagéticos, televisivos e digitais, com os quais as crianças da segunda década do século XXI convivem; meninos e meninas que constroem relações com adultos e entre os pares num contexto social atravessado pelas mídias eletrônicas, bem diferentes das crianças do século passado.

É a partir dessa perspectiva, considerando as crianças e suas vicissitudes na contemporaneidade, que apresentamos neste texto alguns recortes sobre os diálogos das crianças com os signos da mídia em contextos educativos. Trata-se de um trabalho recente, fruto de uma proposta de pesquisa-intervenção, desenvolvida em nível de mestrado, com crianças entre 5 e 6 anos. Na ocasião dessa investigação, meninos e meninas participam de atividades lúdicas por meio de oficinas e questões relativas à infância e cultura midiática.

As observações e intervenção aconteceram em dois contextos distintos: na Brinquedoteca da Universidade Federal de Mato Grosso, município de Rondonópolis, com uma turma de crianças da educação infantil; e na escola municipal de Educação Infantil (EMEI), com as mesmas crianças e a professora regente da turma. Com a proposta de pesquisa intervenção, buscamos investigar as apropriações que as crianças fazem dos discursos midiáticos em suas brincadeiras e como estas emergem nos diálogos que elas estabelecem entre si e nas interações que estabelecem com os adultos (pesquisador e professora). Mais especificamente, debruçamo-nos em analisar questões sobre os significados que as crianças atribuem aos elementos que compõem as identidades de personagens midiáticos; compreender como esses significados aparecem nos diálogos que elas estabelecem entre si em suas culturas

de pares e nas culturas lúdicas que produzem; e analisar as informações e textos de mídia que as crianças trazem à tona em seus discursos, presentes nas interações que ocorrem em contextos educativos, como a escola e a Brinquedoteca.

O que as crianças dizem, significam e valorizam a respeito de temas relativos a novelas e programas de TV, filmes e desenhos, futebol e sexo, beijo e dinheiro, fama e mundo da moda, por exemplo, são questões que envolvem as relações das crianças com a cultura midiática, que por sua vez, nos instigam e provocam de tal modo, ao ponto de sermos convidados, constantemente, a adentrar-nos nesse campo de conhecimento que é a infância contemporânea. Nesse universo à parte, resguardado e peculiar do mundo infantil, direcionamos nosso foco de análise e percebemos o quanto vastos e abrangentes são os desafios a serem explorados e compreendidos.

Ao assumir como pano de fundo essa temática e, sobretudo, por nos depararmos com situações que nos deixam, às vezes, perplexos por cenas que acontecem na pós-modernidade, temos como questão levantar uma discussão que possa compreender a infância que cresce e brinca na era das mídias e das tecnologias e, assim, contribuir no sentido de problematizar e provocar mudanças nos modos como os adultos (pais, amigos e professores) se relacionam com as transformações da infância.

A ênfase também está na tentativa de romper com o ponto de vista negativo que provavelmente ainda existe com relação à presença das mídias na vida das crianças. Não basta, simplesmente, desligar os aparelhos de televisão e os computadores, separando as crianças das TICs (tecnologias de informação e comunicação), e sim criar artifícios para educar utilizando também esses meios e informações, pois as crianças, como produtoras de cultura, já se apropriam dessas linguagens desde a tenra idade para se relacionar com o mundo e produzir conhecimentos.

Algo que nos chama muito a atenção é o fato de perceber como alguns temas/valores relativos a dinheiro, poder, beleza, fama, estética e visibilidade são questões que estão presentes em nossas vidas de adultos, mas que ainda não conseguimos – ou não admitimos – perceber como processos que aparecem entre as crianças nas suas formas de verem a si próprias e o outro. Visivelmente em suas brincadeiras, elas trazem isso à tona, o tempo todo, como valores que estão presentes nas suas vidas e concepções, uma vez que o adulto, a família e o professor, ainda, estão longe de compreender tais fenômenos como aspectos próprios da infância,

sobretudo como as crianças se apropriam dessas significações, que nos interessam tanto.

Desse modo, compreender não só os valores, mas também a constituição identitária das crianças hoje nos impulsionam, também, a fazer uma reflexão crítica sobre como as suas brincadeiras se configuram, as referências simbólicas que as compõem, seus enredos, as regras e os seus modos de organização, considerando a presença da cultura midiática que, atualmente, abrange praticamente todos os espaços da sociedade, inclusive o universo infantil.

Alguns autores também estudam a infância e suas relações com a mídia, bem como os conteúdos das brincadeiras que remetem aos personagens midiáticos que se tornam referências para as crianças – Jobim e Souza e Salgado (2009); Sarmiento e Gouvea (2009); Buckingham (2007); Belloni (2009); Salgado (2005); Pereira (2012); Brougère (2002, 2010). Neste presente trabalho, portanto, tratamos de apresentar estudos que buscam aprofundamento nos conhecimentos a respeito dos significados e valores presentes nos diálogos das crianças com os discursos midiáticos, estabelecidos nas interações entre elas e com os adultos, em contextos educativos, assim como a produção de suas culturas lúdicas.

A pesquisa aconteceu com uma turma de crianças pequenas, composta por 16 sujeitos, sendo onze meninas e cinco meninos. Com eles desenvolvemos oficinas e contribuimos para a construção de algumas cenas, obtendo como tema os assuntos trazidos à tona pelas próprias crianças. Tais cenas, compreendidas, aqui, como episódios inusitados, surgidos no contexto da pesquisa, se tornam pontos instigantes que trazemos para discussão. Durante meses, a observação permitiu enriquecer o diário de campo, construída no desenvolvimento da pesquisa. No decorrer de algumas partes do texto, as crianças são identificadas por personagens (pseudônimos) escolhidas por elas no processo de pesquisa<sup>4</sup>.

Ao analisar os modos como as crianças constroem suas brincadeiras e estabelecem diálogos entre si, é possível perceber, por meio da observação participante, uma das estratégias metodológicas da pesquisa, alguns fenômenos que marcam suas experiências, sobretudo porque investigar as crianças em seus grupos,

---

<sup>4</sup> Na realização dessa pesquisa utilizamos como recursos metodológicos, além das observações participante no contexto escolar das crianças, registros em diários de campo e gravador de voz digital, mediante a autorização prévia das crianças.

nos momentos em que elas brincam, permite-nos vivenciar uma relação dialógica e alteritária.

### **Dialogismo e alteridade como estratégia metodológica**

Neste trabalho, de natureza qualitativa, os conceitos de dialogismo e alteridade que assumimos como referenciais de análise, como são compreendidos e definidos por Bakhtin (1992; 1998), tornam-se as bases fundamentais que sustentam a metodologia desta investigação, que tem como foco de averiguação as crianças, assim como os discursos produzidos a partir da relação com o outro – adulto ou outra criança.

Pesquisar com as crianças e analisar como tem se constituído suas significações acerca dos discursos midiáticos, nas interações que estabelecem entre si e nas brincadeiras, a partir dos produtos e textos de mídia dos quais elas se apropriam, implica em assumir a abordagem dialógica, também, como importante postura metodológica. Conforme pontua Jobim e Souza (1994, p. 104), “uma das características fundamentais do dialogismo é conceber a unidade do mundo nas múltiplas vozes que participam do diálogo da vida”. A unidade do mundo, na concepção de Bakhtin, é polifônica, ou seja, uma condição do sentido do discurso, caracterizada pela estratégia de orquestração de vozes sociais.

Já o argumento de Brait (1994), ao ter como base os estudos de Bakhtin, diz que a investigação é necessariamente um diálogo em que a compreensão se instaura a partir da atuação de dois sujeitos que produz discursos, ou seja, por meio de duas consciências. Um dos eixos fundamentais de nossas análises são os discursos das crianças nos quais ressoam a palavra do outro. As crianças, sobretudo nas interações estabelecidas com as personagens da mídia, expressam, ao brincar, palavras que desembocam numa relação dialógica e alteritária, advindas da relação que nasce com o outro. O excerto a seguir representa como o discurso alheio aparece nas relações que brotam nas rodas de conversas das crianças, visíveis na escola:

**Sereia:** Quando eu crescer, eu vou ser polícia.

**Aranha de fogo:** Eu vou ser detetive.

**Leão de fogo:** Eu vou ser bombeiro. Não, eu vou ser Papai Noel.

**Pesquisador:** Por quê? O que ele faz?

**Leão de fogo:** Dá presente.

**Sereia completou:** Dá balinha também, né!

**Moranginho:** Eu vou ser veterinária, de cachorro, e médica, de gente.  
**Pesquisador:** Que legal!

O diálogo surgiu na mesa durante o lanche na escola. As crianças conversavam sobre o que seriam no futuro, numa envolvente relação dialógica em que o tema da vez era escolher uma profissão legal e importante como garantia de vida no futuro. Como Bakhtin (1992) discorre, são discursos nos quais a palavra do outro se faz presente, marcados pelas relações que nascem a partir da interação social.

Nessa perspectiva, analisar as vozes e os discursos das crianças a partir dos conceitos de dialogismo e alteridade, definidos e conceituados por Bakhtin (1992; 1998), significa compreender as narrativas, interpretá-las e ver a partir daquilo que o outro revela, “como eu vejo o outro” (alteridade). Assim, a compreensão estabelecida é dialógica, isto é, o tempo da compreensão é também marcado por um tempo de tensões e conflitos. Desse modo, os discursos das crianças são dialógicos, uma vez que as vozes ecoam e, assim, é possível analisar aquelas que mais ressoam. De tal modo, o dialogismo e a alteridade são aspectos e dimensões de um mesmo processo.

O dialogar com as crianças pressupõe a construção de um jogo de perguntas e respostas. Assim como Bakhtin (1992, p. 411) explica, “toda resposta gera uma nova pergunta”. O jogo de perguntas e respostas suscitado no desenrolar da pesquisa também se estendeu com a professora da turma, educadora de crianças pequenas há mais de dez anos.

Assumir o dialogismo como uma das estratégias metodológicas é conceber o discurso como objeto privilegiado, pois a fala que aparece na boca das crianças é significada por nós como o discurso do outro que se manifesta nos diálogos. Esses discursos carregam textos e elementos de mídia que, no mundo contemporâneo, têm se tornado referências culturais no universo infantil.

Um relevante conceito que aparece na teoria de Bakhtin (1995), como o “signo”, assume grande importância, aqui, para compreendermos as narrativas e os discursos presentes em textos midiáticos, os produtos e as informações das quais as crianças se apropriam a partir da relação que estabelecem com as personagens que se destacam na mídia contemporânea. Essas figuras midiáticas têm se tornado referências em vários aspectos para as crianças, pois os valores ideológicos que apresentam e carregam acabam sendo considerados por elas, principalmente durante a relação dialógica e alteritária. Para Bakhtin, tudo que é ideológico possui um

significado, tudo que apresenta ideologia é um signo, isto é, “sem signos não existe ideologia” (1995, p, 31). Um signo, afirma o autor, não existe somente como parte de uma realidade, ele também reflete e refrata outro fato, portanto, são constantes significações.

Desse modo, para Bakhtin (1995), ao mesmo tempo em que o signo representa algo também o significa. É por isso que Bakhtin (1995) enfatiza que um signo é um fenômeno que pertence ao mundo exterior e que estes “só emergem, decididamente, do processo de interação entre uma consciência individual e uma outra” (p. 34).

Assim, podemos concordar que a nossa própria consciência individual está repleta de signos, de significações. A nossa consciência, nessa perspectiva, apenas ganha vida quando nos apropriamos de conteúdos ideológicos, o que só é possível por meio da interação social. Nesse sentido, o menino representado pelo personagem Max Steel ilustra as reflexões do autor.

**Max Steel:** Tô brincando de Max Steel.

**Pesquisador:** Como que brinca de Max Steel?

**Max Steel:** O Max Steel mata os do mal.

**Pesquisador:** Ahã? Como que você sabe disso?

**Max Steel:** Porque eu assisto na minha casa.

**Pesquisador:** Em que canal que passa?

**Max Steel:** No 3 (três). O Max Steel passa depois do Ben 10.

**Pesquisador:** E o que o Max Steel faz que é legal?

**Max Steel:** O Max Steel luta com uma arma e tem vez que ele mata, e tem vez que ele morre.

**Pesquisador:** Tem vez que o Max Steel morre? E como que ele faz, ele volta depois?

**Max Steel:** Depois ele acorda e ele, e ele volta pra lutar.

**Pesquisador:** Você acha que existe de verdade? Ou é tudo de brincadeira.

**Max Steel:** É tudo de brincadeira.

**Pesquisador:** Então ele não existe de verdade?

**Max Steel:** Não.

**Pesquisador:** E você tem algum poder igual a ele?

**Max Steel:** Não.

**Pesquisador:** Nem de brincadeira?

**Max Steel:** Balança a cabeça e afirma que sim.

**Pesquisador:** Só de brincadeira, né?! De brincadeira você brinca de ter poder?

**Max Steel:** Claro que eu brinco!

Ao reconhecer a palavra como algo privilegiado da comunicação na vida cotidiana, Bakhtin afirma que, por um lado, o signo é criado por uma função ideológica precisa e, conseqüentemente, permanece inseparável dela. Já a palavra representa neutralidade em relação a qualquer função ideológica específica. Portanto, a palavra é, nesse caso, utilizada e compreendida como signo interior, pois ela pode funcionar como signo sem expressão externa. Por isso, o problema da consciência individual como problema da palavra interior, em geral constitui um dos problemas fundamentais da filosofia da linguagem (Bakhtin, 1995).

De tal modo, de acordo com a perspectiva de Bakhtin (1995), é preciso analisar a palavra como signo social para compreender como este se processa como instrumento da consciência. Portanto, além de considerar o dialogismo e a alteridade como princípios que norteiam a pesquisa, sobretudo o processo de construção do conhecimento que nesta se dá, interessa-nos, também, compreender como os discursos da mídia contemporânea se constituem como signos que atravessam os modos de pensar, interpretar, significar e valorar das crianças. Trata-se, portanto, de analisar como esses signos emergem e os significados que as crianças atribuem a estes nos diálogos que estabelecem entre si e com os adultos na pesquisa, bem como em suas culturas lúdicas.

Abrimos aqui uma janela para mostrar como algumas questões relativas à dança e à música, por exemplo, têm nos afetado e provocado de tal modo que exercemos o constante exercício de nos colocar como o outro no lugar da pesquisa. Por estarmos situados em contextos educativos, destacamos que é a partir dos temas que as crianças trazem para a escola que o processo de produção dos diálogos ganham espaço e tornam-se questões que nos despertam interesse. Isto se dá pelo fato de as crianças colocarem na roda a música e a dança como elementos que não representam segredos no âmbito escolar. Assim, nos deparamos com circunstâncias em que as crianças, em diversas situações, têm se revelado de uma forma que elas não se revelariam se estivessem, por exemplo, na presença da família ou dos pais.

As crianças reconhecem a escola e a Brinquedoteca como espaços que permitem que os assuntos da música sejam discutidos, como o dinheiro, a sensualidade, a fama etc. A música desperta, e muito, a vontade de compreender como as crianças a interpretam. Algumas letras, por exemplo, têm se destacado entre os diálogos que estabelecemos.

No entanto, investigar as linguagens das quais as crianças se apropriam enquanto brincam, cantam, desenham e conversam, a partir de suas interações com as personagens que se fazem presentes na mídia contemporânea, remete-nos ao dialogismo como um importante eixo de análise que tomamos na pesquisa, na qual temos como indagações compreender os significados atribuídos pelas crianças a partir das interações com os discursos lançados pelas personagens da mídia.

### **A criança e os estudos da infância**

Do ponto de vista sociológico, Corsaro (2011) afirma que o fenômeno da socialização, na infância, não se refere apenas a uma questão de adaptação e internalização, mas também de um processo de apropriação, reinvenção e reprodução. O autor também reconhece a socialização e a importância da atividade coletiva e conjunta em que as crianças operam, participam e criam cultura com adultos e nas relações entre pares. Já Belloni (2009) considera a socialização como um processo de relações humanas e salienta que as primeiras interações que se constroem entre a criança e o outro ocorrem no âmbito familiar, ligando a criança à família que a cerca, especialmente à mãe.

Dentre as questões que permeiam a socialização na infância, Maria Luiza Belloni nos chama a atenção para compreender a importância das técnicas de informação e comunicação, mais especificamente as mídias, que, de muitas formas, se manifestam com uma força admirável nas culturas infantis, principalmente: por fornecer ao imaginário infanto-juvenil conteúdos e imagens construídas por adultos, com base em seus fantasmas, suas linguagens e suas estratégias de mercado; pelo fato de desenvolver habilidades novas, que possivelmente mudam suas capacidades de perceber e aprender; pelo modo como provocam mudanças significativas na organização do espaço e do tempo, nas relações sociais atreladas à esfera privada das famílias e, por fim, especialmente por trazerem inovações pedagógicas à escola (Belloni, 2009).

Assim, apoiada em estudos de pesquisadores do campo da sociologia, a infância, definida como um período de crescimento, como argumenta Sirota (2001), representa o tempo de vida próprio da educação e da instrução. Para a autora, “a infância é suficientemente frágil para que deva ser educada e suficientemente móvel para poder sê-lo” (p. 9). De tal modo, para Sirota (2001), a criança é um ser futuro

que está em constante devir. Ela, a infância, apresenta ao educador não um ser formado e pronto, tampouco uma obra realizada e um produto acabado, mas um devir, um começo de ser, sobretudo uma pessoa em vias de formação.

A infância, tal como Belloni (2009) discute, surge em sua forma moderna num contexto histórico de construção do capitalismo, nas quais ideologias e práticas influem sobre as formas de representações e práticas sociais orientadas às crianças. Por outro lado, Sarmiento afirma que “a construção moderna de infância correspondeu a um trabalho de separação do mundo dos adultos e de institucionalização das crianças” (2005, p. 367).

Em outro ponto de vista, “reconhecer a infância como objeto sociológico não leva necessariamente a ignorar as diferenças entre crianças”, é o que Montandon (2001, p. 47) ressalta ao tratar das crianças como grupo social. Para a pesquisadora, as crianças formam um segmento da sociedade, isto é, deixam esse espaço da sociedade quando crescem, dando lugar a outros para ocupá-lo, o que faz permanecer, inevitavelmente, o segmento da sociedade a que se refere.

Segundo Sarmiento (2009), a sociologia da infância enquanto uma área de conhecimento em expansão desenvolve-se contemporaneamente por uma necessidade de compreender o que hoje se considera como uma importante questão paradoxal, ou seja, as crianças de hoje, como nunca, foram objetos de tantas atenções e cuidados. Portanto, esse campo de conhecimento insere-se decisivamente na construção da reflexividade contemporânea sobre a realidade social (Sarmiento, 2009), e que tanto nos interessa.

É de Corsaro (2011) o argumento, no âmbito das pesquisas com crianças nas ciências humanas e sociais, de que somente a partir de 1962, essa temática obteve maiores aprofundamentos, quando Philippe Ariès<sup>5</sup> (1962) inaugurou um debate sobre o processo histórico de constituição da concepção de infância. No entanto, os primeiros trabalhos que surgiram, seguidos aos estudos de Ariès, preocupavam-se com concepções adultas de infância, e não com a vida infantil.

As pesquisas com crianças, no entanto, ganham visibilidade, porque hoje o adulto dá voz e espaço a elas, sendo que há tempos atrás praticamente tal fato não existia. A infância hoje é compreendida pela sociologia da infância como uma

---

<sup>5</sup> Ariès inaugurou o debate sobre o surgimento do sentimento da infância, bem como sua consideração na sociedade ocidental. Para maior aprofundamento desta questão, ver ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

categoria na sociedade, constituída por sujeitos que pensam, opinam, posicionam-se e intervêm no mundo, sobretudo no campo da vida social.

Partindo do pressuposto de uma nova perspectiva sociológica, Prout (2010) propõe uma discussão em que apresenta a sociologia da infância, cada vez mais, como aberta a ideias avançadas. Este mesmo autor utiliza o termo “nova sociologia da infância” em referência a um leque de trabalhos que conceituam as crianças como atores sociais e a infância como entidade/instituição construída socialmente.

Prout (2010) lança a ideia de uma infância padrão, que, para ele, foi sempre questionável, mas que em 1970 e 1980 ficou claro que a experiência da infância estava se fragmentando. “A sociologia da infância surgia então como uma dupla tarefa: criar um espaço para a infância no discurso sociológico e encarar a complexidade e ambiguidade da infância como um fenômeno contemporâneo e instável” (p. 733).

Nessa mesma esteira de pensamento, temos a abordagem de Qvortrup (2010) que também se posiciona ao afirmar que a infância se tornou o foco dos estudos sociais, tomado como um fenômeno social. Assim, as crianças começaram a ser investigadas como agentes sociais, sujeitos produtores de cultura, o que, conseqüentemente, contribui para a infância ser compreendida como uma categoria na estrutura social.

De acordo com Qvortrup (2010), a infância como espaço social transforma-se constantemente, do mesmo modo que a idade adulta e a velhice também se modificam. Assim, “a infância tanto se transforma de maneira constante assim como é uma categoria estrutural permanente pela qual todas as crianças passam” (2010, p. 637). Com o autor, compreendemos que quando as crianças crescem e, conseqüentemente, se tornam adultos, a infância terá chegado ao fim, mas enquanto categoria a infância não desaparece, mas sim continua a existir para receber outras gerações de crianças.

Contudo, retomando a discussão da “socialização”, conceito pertencente a um campo composto por embates teóricos, segundo os estudos de alguns autores da sociologia da infância, representa um fenômeno complexo analisado por diferentes perspectivas. Por um lado, temos um grupo de sociólogos que trata da socialização a partir de elementos que escapam da transmissão cultural como mecanismo exclusivo que a define, como é o caso da cultura de pares, segundo Corsaro (2011), na qual as crianças, ao mesmo tempo em que reproduzem, interpretam o que entendem e

aprendem nas interações sociais estabelecidas em diferentes contextos. Por outro, temos a socialização como disseminação e transferência dos sistemas de valores, dos modos de vida, das crenças e das representações, dos papéis sociais e dos modelos de comportamento, como processo que, no caso das crianças, se define pela transmissão cultural exercida verticalmente pelos adultos. Entretanto, a perspectiva aqui lançada para a compreensão da socialização remete à construção social, fundamentada na sociologia da infância.

Nesse sentido, a cultura lúdica pode ser, também, considerada como um fenômeno de socialização, entendida como um processo amplo das relações humanas. No entanto, todo sujeito, assim como as crianças, constitui durante o decorrer da vida processos de socialização, dos quais as mídias, no cenário contemporâneo, também fazem parte por, desde muito cedo, estarem presentes no círculo de convivência dos sujeitos.

***“Porque tem que ser rica, senão, não dá”*: os diálogos das crianças com os signos da mídia em contextos educativos – construindo valores e significados**

Durante o longo período em pleno contato com as crianças, foi possível ocupar outros lugares na investigação, pois enquanto pesquisadores nos deparamos com situações em que nos transformamos em alguém que não é (sem saber), aventurando-se em conversar com as crianças, provocando-as com perguntas e mais perguntas, no sentido de compreender o que elas pensam. Além disso, buscamos analisar o que dizem a respeito de determinados assuntos, presentes nos diálogos instaurados nas oficinas e nos principais episódios. Referimo-nos a um percurso longo de contato, praticamente um ano em plena relação com os sujeitos.

No contato estabelecido durante o tempo de imersão a campo, oficinas e episódios aconteceram em momentos e contextos bem dinâmicos, tanto na Brinquedoteca da Universidade quanto na escola – descritas brevemente mais adiante. Uma delas será o foco de análise aqui no texto. As ações foram provocadas utilizando as questões trazidas pelas próprias crianças, por meio da relação dialógica estabelecida com o pesquisador e a professora da turma. Denominamos de “episódios” os fatos e cenas que tiveram destaque no decorrer da pesquisa de campo, como momentos identificados por nós como instigantes e propícios a serem explorados e aprofundados. Já as “oficinas” ocorreram propositalmente com a

intenção de problematizar, junto às crianças, o que pensam e como significam modos de ser, presentes na mídia por meio de suas brincadeiras, suas maneiras de expressar, bem como escolher figuras em revistas, dialogar e questionar.

Na “*Oficina da surpresa: a escolha dos pseudônimos pelas crianças*”, obtivemos informações referentes à seleção (pelas crianças) dos nomes fictícios utilizados para identificá-las no processo de investigação - por que elas escolheram aquele personagem? Já na oficina “*Ela não anda, ela desfila, ela é top, capa de revista: o que significa ser top*”, a escolhida aqui no texto para trazer os diálogos entre sujeitos e pesquisador com maior profundidade, as crianças nos disseram o que compreendem sobre os trechos do refrão da música, cantada por Mc Bola<sup>6</sup>. Trata-se de uma música compartilhada entre o grupo de crianças, em que o diálogo construído, por meio da oficina, manifesta como elas criam normas e estabelecem padrões nos modos de ser. No episódio “*Internet dos famosos: eu sou famosa*”: a fama como valor cobiçado, as meninas elucidam a arte de ser famosa por intermédio da mídia. Seus discursos revelam parâmetros definidos para fazer parte do grupo de famosos, além de destacar o Facebook como rede social que possibilita ter visibilidade e obter fama. No episódio do “*Sonho: discursos midiáticos presentes nas façanhas das crianças*”, é possível observar como a criança constrói os enredos que compõem suas identidades entre a ficção e o real. Seus discursos são carregados de enunciados que vêm da mídia. A última intervenção foi a oficina “*Um trabalho, minha identidade: as crianças, no recorte e cole, compondo o mosaico de suas identidades*” e refere-se a uma atividade com recortes e colagens em que as crianças escolhem nas revistas e panfletos de propaganda imagens que representam suas identidades<sup>7</sup>.

Ela não anda, ela desfila  
Ela é top, capa de revista  
É a mais mais, ela arrasa no look  
Tira foto no espelho pra postar no Facebook.

---

<sup>6</sup> O funkeiro Wallace Santos Ramos, conhecido como MC Bola, ficou conhecido em todo o Brasil com a música (*Funk*)

“Ela é Top” (canção explorada por nós na pesquisa). Disponível em <<http://noticias.gospelmais.com.br/autor-do-funk-ela-e-top-mc-bola-revela-que-e-evangelico52390.html>>.

<sup>7</sup> Os episódios e oficinas citados encontram-se, na íntegra, na dissertação de mestrado mencionada no início do texto.

O trecho em itálico é o refrão da música, “Ela é top”, explorada por nós durante a oficina. Sereia e Florzinha foram as meninas que introduziram a música em questão em nossas discussões, mas todas as crianças da turma demonstram conhecimentos sobre seu conteúdo.

Nosso objetivo consistiu em analisar como as crianças compreendem questões relativas ao fato de ser “top”, de estar na capa da revista, o que significa ser “mais mais”, arrasar no look, tirar foto no espelho e, por fim, postar fotos no Facebook – trechos existentes na letra do refrão da música.

A partir da letra e do clipe da música, sentimos a necessidade de explorar com as crianças os versos que compõem o refrão, no sentido de conhecer os significados que atribuem ao seu conteúdo. A professora da turma concordou e autorizou realizar a oficina com elas, que aconteceu da seguinte maneira: primeiro apresentamos o videoclipe, via Youtube<sup>8</sup>, às crianças, utilizando o notebook, na videoteca da escola. Após algumas exhibições, cada trecho (frase) do refrão da música foi explorado por nós numa cadeia de diálogos.

**Pesquisador:** E quando a música fala assim: “Ela é top”, o que quer dizer “ela é top”?

**Criança:** Ele [o Mc Bola] pega a revista e fica olhando pra ela. Ele pega a revista, ele olha, ele olha ela.

**Professora da turma:** Então, perai, vamos ver se nós entendemos. Então, quer dizer que é top quem sai na revista?

**Criança:** É, ahã!

**Pesquisador:** Então, ser top quer dizer estar numa capa de revista?

**Criança:** É, olha lá (apontando para o vídeo). Ela olha pra ele e depois ele olha com o óculos dele pra ela. E ele olha na revista, e é ela.

A visibilidade, por conseguinte, se caracteriza como atributo de valor entre as crianças. Elas confirmam que para ser “top” a pessoa tem que aparecer na revista. Nesse caso, o pesquisador constrói o significado junto à criança. Com a professora fizemos várias perguntas, e quando as crianças respondiam, podíamos observar como elas criam parâmetros que são necessários para compor uma identidade que se define como “top”. O “olhar”, presente nos discursos das crianças, sobretudo dos meninos, é algo que nos chama a atenção, forte por essa questão do “ver”. As crianças dizem: *“ela olha pra ele e depois ele olha com o óculos dele pra ela. E ele olha na revista, e é*

---

<sup>8</sup> Youtube é um site que permite aos seus usuários carregarem e compartilharem vídeos em formato digital.

ela”. Essa visibilidade que aparece no diálogo travado com elas, que exige a necessidade de enxergar algo além, a precisão de ser visto, torna-se uma referência valorizada pelo grupo de crianças.

Interessava-nos saber o que elas diriam ao serem questionadas sobre o significado da expressão “mais mais”.

**Pesquisador:** Mas o quê que é esse “mais mais”? É mais o quê? Quando fala assim: “ela é mais mais”, o que poderia ser?

**Crianças:** As crianças pensam...

**Pesquisador:** Pode ser mais gorda?

**Crianças:** Nãoooooo (em coro elas responderam e riram)

**Pesquisador:** Mais magra pode?

**Crianças:** Pooode.

**Pesquisador:** Por que não pode mais gorda?

**Criança:** Porque é igual a minha mãe.

**Professora:** Uai, por que é mais gorda não pode ser top?!

**Crianças:** Nãoooo...

**Professora:** Me fala uma coisa, gorda não pode ser top? Por quê?

**Criança:** Não pode. Porque senão o vestidinho curto não serve.

**Pesquisador:** Ah tá! Tem que ser magra, então! Magra pode?

**Criança:** Sim. Magra pode!

**Pesquisador:** Tem que ser mais o quê?

**Criança:** Tem que ser mais top, tem que ser mais....tem que ser top.

As crianças entraram numa discussão de que para ser top tinha que tirar foto no espelho.

Ao criar parâmetros de como devem ser para se constituírem como “top”, as crianças apresentam em seus discursos uma normatividade nos modos de ser. Não poder ser gorda e ter que ser magra caracterizam referências de beleza e status. A busca pelo corpo bonito, esbelto e magro é algo que já está presente na vida das crianças, perseguido por elas desde cedo. O fato de tirar foto no espelho reforça, mais uma vez, a questão da visibilidade. Usar o espelho e ver a si mesmo, fazer pose e ficar belo. Tirar foto e ficar belo para ser visto. São atributos que as crianças internalizam a partir da presença da cultura midiática, nesse caso, com a música, em sua cultura ampla.

**Pesquisador:** E quem tem mais dinheiro?

**Crianças:** Siiiiiiim.

**Pesquisador:** E se fosse mais pobre? Poderia ser?

**Criança:** Aí, ela não podia ser top.

**Professora:** Ela não podia ser top? Por quê?

**Criança:** Ah, tá bom, ia usar roupa feia.

**Pesquisador:** Eu queria saber por que pra ser top tem que ter dinheiro, gente?

**Criança:** Porque tem que ser rica, senão, não dá.

**Pesquisador:** Senão, não dá, por que será, né?

**Criança:** Porque senão ela não ia comprar um vestidinho curto.

Ser rico ou pobre, eis a questão. As crianças valorizam o fato de ter dinheiro, de ser rico. O fato de ser pobre desconfigura a condição de poder ser “top”, afinal, não pode usar “roupa feia”. Para ser “top”, tem que ser rico, se vestir bem, “senão, não dá”.

O termo utilizado por elas, “senão, não dá”, e mais adiante, “porque senão ela não ia comprar um vestidinho curto”, demonstra como o dinheiro é importante para assumir status e tornar-se top. Ter muito dinheiro para comprar as roupas e o “vestidinho curto” representa poder, que as crianças carregam em seus discursos em razão dos signos midiáticos com os quais elas interagem. Nas cenas do videoclipe, por exemplo, a mulher bonita e esbelta aparece fazendo compras no shopping, experimentando várias roupas e escolhendo vestidos curtos.

Já no trecho a seguir, observamos como o Facebook não sai ileso da letra da música e das nossas discussões. Algumas crianças dizem ter um perfil no Facebook, outras não. Saber manusear a rede social não implica em dificuldades postas pelas crianças. O Facebook está presente nos dispositivos que são colocados em suas mãos, como celular, notebook, entre outros meios. Tirar foto, clicar, postar, curtir não são novidades para a infância. Os discursos midiáticos são dirigidos às crianças, de modo que propiciam uma interlocução e possibilitam a construção de uma relação próxima com os aparatos eletrônicos.

**Pesquisador:** Gente, e quando a música fala: “tira foto no espelho pra postar no Facebook”?

**Criança:** É porque ela tira foto no espelho, vai e coloca no Facebook.

**Criança:** Não, é assim oh!: ela tira foto e coloca no face.

**Pesquisador:** O que é Facebook, eu não sei gente...é o quê?

**Crianças:** Eu sei, eu sei, eu sei (Várias dizem “eu sei” e querem nos explicar)

**Criança:** É isso aí oh! (Aponta para o notebook)

**Pesquisador:** Ah, é o computador? Hummm... e o que faz no Facebook?

**Criança:** Facebook é internet, ele tem internet, ele tem um monte de coisa, tem vez que ele passa música.

**Pesquisador:** Alguém aqui tem Facebook, gente?

**Criança:** Eu tenho. Eu sei, é um computador.

**Pesquisador:** E vocês já tiraram foto no espelho para colocar no Facebook?

**Crianças:** Eu já, eu já.

Posar frente ao espelho, usar o celular para tirar foto, e postar no Facebook, pra que? Para ser visto, para que alguém veja, o “olhar/ver” é importante, tanto para a moça do clipe quanto para as crianças. Com esses excertos, é possível analisarmos como o espelho, objeto indispensável para ver a beleza, permite ver a si próprio. Há um paradoxo aí, pois o Facebook faz desse olhar para si mesmo algo que passa a ser socializado entre as pessoas. Trata-se de um “olhar duplo”, em que o olhar para si próprio é lançado para o olhar do outro, como é o caso de postar uma foto no Facebook. Nesse caso, o olhar para si mesmo é lançado para que este seja o foco do olhar do outro.

Assim, esse viés nos permite estabelecer relações com o conceito de alteridade de Bakhtin (1995). Nessa configuração, a identidade cultural midiática tem como requisito a visibilidade, que se torna imprescindível, em que o “eu” necessita do aval do olhar alheio. Aqui, o princípio de alteridade, definido fortemente pelo aspecto de “como eu vejo o outro e como o outro me vê”, representa uma normatividade muito forte no modo de ser. As crianças, assim como o adulto, percebem no outro a necessidade de ser visto, ser visível aos olhos alheios. Nesse sentido, o Facebook é o dispositivo que permite essa visibilidade, que se torna foco na vida virtual e tecnológica.

### **Algumas considerações**

A constituição da infância na contemporaneidade tem caráter histórico, em que as “identidades flutuam no ar”, conforme destaca Bauman (2005). Considerar a educação de crianças e seus processos de constituição identitária, como o caso da construção da identidade “top” – fortemente visível na oficina –, num contexto atravessado pela mídia, significa, desde já, ter a astúcia e o discernimento de que essa construção só é possível se considerarmos os aspectos múltiplos, não fixos, incertos, impermanentes e em constante devir em que todos nós estamos inseridos.

Educar com a mídia em favor desse processo, como mecanismo que possibilita ensinar e construir conhecimento é o grande desafio aqui lançado. O dialogismo e a alteridade, assumidos como vieses durante todo o processo de pesquisa, nos permitiram adotar uma postura teórico-metodológica, tecida no diálogo que se instaura a partir da relação com outro, uma vez que adultos e crianças,

meninos e meninas, pesquisador e professora possuem voz, carregam ideias, valores, olhares, modos de ser e agir, enfim, constroem significados.

Música na escola, brincadeira com o funk, o significado do dinheiro, normatividades nos modos de ser, redes sociais e visibilidade, são alguns dos elementos presentes na vida das crianças e que possuem significados que estão longe de ser compreendidos sob a ótica dos adultos. Os diálogos das crianças com os signos da mídia, carregados de discursos que permeiam a cultura midiática, advindos, sobretudo, das personagens que sustentam essa rede, refletem nos contextos educativos, tanto em suas ações, como nas maneiras de brincar, dançar e ver o mundo.

No mundo contemporâneo, às vezes nos encontramos, diante da imensa e infinita rede de aparelhos eletrônicos e tecnológicos com os quais as crianças também interagem. Com as crianças que trazem a música para a escola podemos conversar sobre os significados que constroem a respeito dessa cultura que produzem e compartilham entre os pares – apropriando-se dos textos de mídia. Deparamo-nos com crianças, que se tivessem a autonomia para comprar (por que não um “*vestidinho curto*?”), teriam aparelhos super sofisticados, com aplicativos que os adultos utilizam, dos quais elas também utilizam e estabelecem relações, como o Facebook, entre outros meios.

O consumo, fatores de ordem econômica (a riqueza) e questões ligadas à beleza e estética, na infância, estão fortemente presente em seus modos de ser, em seus discursos e brincadeiras. São fenômenos que as crianças valorizam, discutem e participam dos processos de constituição de suas identidades.

Durante a pesquisa nos relacionamos, o tempo todo, com crianças que conhecem as inovações lançadas pelo mercado e indústria tecnológica, para as quais o medo e o receio de manusear um objeto eletrônico estão longe de fazerem parte de suas vidas. Nesse sentido, não destacamos que a mídia e as tecnologias atuam como vilãs, mas como elementos protagonistas que se fazem presentes nas relações e subjetividades das crianças no contemporâneo.

## REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1995.
- BAKHTIN, M. **Estéticada criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- BAKHTIN, M. **Questões de literatura e de estética: a teoria do romance**. 4ª ed. São Paulo: Editora UNESP/Hucitec, 1998.
- BAUMAN, Z. **Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi**. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.
- BELLONI, M. L. **O que é sociologia da infância**. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.
- BENJAMIN, W. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. 3ª Ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- BRAIT, B. **As vozes bakhtinianas e o diálogo inconcluso**. In: BARROS, D. L. P.; FIORIN, J. L. (orgs.) **Dialogismo, polifonia, intertextualidade**. São Paulo: Editora da USP, 1994.
- BROUGÈRE, G. **A criança e a cultura lúdica**. In: KISHIMOTO, T. M. **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.
- BROUGÈRE, G. **Brinquedo e cultura**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010. (Coleções questões da nossa época; v. 20).
- BUCKINGHAM, D. **Crescer na era das mídias eletrônicas**. São Paulo: Edições Loyola, 2007.
- CORSARO, W. A. **Sociologia da infância**. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- JOBIM & SOUZA, S. SALGADO. R. G. **A criança na idade mídia: reflexões sobre cultura lúdica, capitalismo e educação**. In: SARMENTO, M. J.; GOUVEA, M. C. S. (orgs.). **Estudos da infância: educação e práticas sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.
- JOBIM & SOUZA, S. **Infância e linguagem: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin**. Campinas, SP: Papyrus, 1994.

MONTANDON, C. **Sociologia da Infância: balanço dos trabalhos em língua inglesa.**

Caderno de Pesquisa, nº 112, 2001. Março.

PEREIRA, R. M. R. **Pesquisa com crianças.** In: PEREIRA, R. M. R.; MACEDO, N. M. R.

(orgs.). Infância em Pesquisa. Rio de Janeiro: Nau, 2012.

PROUT, A. **Reconsiderando a nova sociologia da infância.** Cadernos de Pesquisa, 2010. set./dez.

QVORTRUP, J. **A infância enquanto categoria estrutural.** Educação e Pesquisa, São Paulo, 2010. maio/ago.

SALGADO, R. G. **Ser criança e herói no jogo e na vida: A infância contemporânea, o brincar e os desenhos animados.** Tese de doutorado – Programa de Pós Graduação em Psicologia Clínica, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005.

SARMENTO, M.; GOUVEA, M. C. S. (orgs.). **Estudos da infância: educação e práticas sociais.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

SARMENTO, M. **Estudos da infância: educação e práticas sociais.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

SIROTA, R. **Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar.**

Caderno de Pesquisa, 2001, março.