

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Patricia Biegging

**DA BUSCA DE POPULARIDADE ÀS PRÁTICAS DE
BULLYING:
CRIANÇAS E PRODUÇÃO DE SENTIDOS A PARTIR DE
ARTEFATOS MIDIÁTICOS**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina para obtenção do Grau de Mestre em Educação.

Orientadora: Dra. Gilka Elvira Ponzi Girardello.

Florianópolis

2011

Catálogo na fonte pela Biblioteca Universitária da
Universidade Federal de Santa Catarina

B586d Biegging, Patricia

Da busca de popularidade às práticas de bullying [dissertação] :
crianças e produção de sentidos a partir de Artefatos midiáticos /
Patricia Biegging ; orientadora, Gilka Elvira Ponzi Girardello. -
Florianópolis, SC, 2011.

192 p.: il., grafs., tabs.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina,
Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós-Graduação em
Educação.

Inclui referências

1. Educação. 2. Televisão. 3. Identidade Cultural. 4. Estereótipo -
(Psicologia). 5. Crianças. I. Girardello, Gilka Elvira Ponzi. II.
Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação
em Educação. III. Título.

CDU 37



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

**“DA BUSCA DE POPULARIDADE ÀS PRÁTICAS DE BULLYING: CRIANÇAS E
PRODUÇÃO DE SENTIDOS A PARTIR DE ARTEFATOS MIDIÁTICOS”**

Dissertação submetida ao Colegiado do Curso
de Mestrado em Educação do Centro de
Ciências da Educação em cumprimento parcial
para a obtenção do título de Mestre em
Educação

APROVADA PELA COMISSÃO EXAMINADORA em 11/08/2011

Dra. Gilka Elvira Ponzi Girardello (CED/UFSC-Orientadora)

Dra. Mônica Fantin (CED/UFSC-Examinadora)

Dra. Maria Isabel Rodrigues Orofino (ESPM/SP-Examinadora)

Dr. João Luis Anzanello Carrascoza (USP/SP-Examinador)

Dra. Jucirema Quinteiro (CED/UFSC-Suplente)

PATRICIA BIEGING

Profa. Célia Regina Vendramini
Coordenadora do Programa de
Pós-Graduação em Educação/CED/UFSC
Portaria nº 988/GR/2010

A todos que lutam por um mundo sem
desigualdades, preconceitos e
intolerâncias.

Patricia Biegging

AGRADECIMENTOS

À professora Gilka Girardello, por acreditar no meu potencial e me dar a oportunidade de viver esta pesquisa, pelas palavras, pelo carinho, pelo respeito e pela forma cuidadosa com que conduziu as nossas orientações.

Às crianças participantes desta pesquisa, pelo carinho, pela acolhida, pelas palavras e por me possibilitarem perceber que ainda temos muito a fazer na busca por um mundo mais justo.

Aos pais e/ou responsáveis pelas crianças participantes, por sua compreensão e parceria no desenvolvimento desta pesquisa.

Especialmente ao meu marido, Raul Busarello. Que nestes dois anos conviveu com minhas dúvidas, com os momentos em que estive ausente e com minha variação de humor. Sobretudo, agradeço a sua ativa participação em todas as etapas desta pesquisa, às inúmeras leituras dos meus artigos e textos, às contribuições, a sua paciência, ao apoio, ao carinho, por estar presente na minha vida, por sempre acreditar nos meus sonhos e vivê-los comigo.

À minha família, por acreditar em mim, especialmente, minha mãe Claudete e meu irmão William, que comemoraram quando comemorei e sofreram quando eu sofri.

Aos meus queridos cunhados, Rúbia Busarello e Adam Hirst, pelas incansáveis traduções de textos e pela troca de ideias nestes últimos dois anos, e também por poder tê-los ao meu lado nos momentos em que mais precisei.

À minha querida amiga Ana Maria Veiga, por acompanhar a minha caminhada e sempre acreditar em mim. Uma pessoa sincera, engraçada, guerreira e que muito admiro. E que, com carinho, revisou esta dissertação.

Ao Marcelo Eyng, meu ex-colega de trabalho, que tanto me ajudou e me ouviu nos momentos que antecederam a minha entrada no mestrado.

Agradeço especialmente às queridas amigas de mestrado Lenice Cauduro e Sandra Eckschmidt. Por ouvirem minhas angústias, dividirem suas experiências, estarem sempre presentes nos momentos em que precisei, pela amizade, pela generosidade, pelo companheirismo, pelo respeito e, sobretudo, por participarem deste importante momento comigo.

Aos demais colegas do mestrado, à turma do “Canteiro de Obras da ECO”: Sara, Gabrielle, Gilmar, Camila, Leopoldo, Victor, pela amizade e boas conversas.

Aos colegas do grupo NICA (Núcleo Infância, Comunicação e Arte). Especialmente à Gigi - Gislene Natera Azor, à Ira - Iracema Munarim, e ao Silvio Costa Pereira, pelos bons momentos, pela amizade e por estarem presentes nesta minha caminhada.

Aos professores da minha banca, desde a qualificação: João Luiz Anzanello Carrascoza, Jucirema Quinteiro, Maria Isabel Orofino e Monica Fantin pela leitura atenciosa e pelas contribuições a este trabalho.

À Bethânia, Sônia e Patricia, funcionárias da secretaria do PPGE, que muito me ouviram nestes últimos dois anos.

À Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina, Fundo de Apoio à Manutenção e ao Desenvolvimento da Educação Superior (FUMDES), pelo apoio financeiro.

Agradeço, por fim, a todas as pessoas que de certa forma contribuíram para a consolidação deste trabalho.

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo entender como as crianças se relacionam com as representações identitárias produzidas pelas mídias, e como tais representações são eventualmente efetivadas nas práticas culturais cotidianas das crianças. O foco é verificar o que as crianças dizem sobre estas diferentes identidades em que o sistema das mídias parece desejar enquadrá-las e como se sentem em relação a elas. Levamos em consideração que a cultura da mídia colabora muito, e de forma complexa, com a constituição de modos de pensar e agir, tanto no sentido da massificação e padronização do cotidiano, como eventualmente abrindo espaços para processos alternativos de formação de identidade. Este trabalho fundamenta-se principalmente nos Estudos Culturais, buscando inspirações e respostas em situações de recepção envolvendo crianças de 9 a 12 anos, meninos e meninas. Em síntese, foi mostrado às crianças um episódio do seriado *Hannah Montana*, do *Disney Channel*, e o desenho animado *Zica e os Camaleões*, ganhador do prêmio de melhor animação na 9ª Mostra de Cinema Infantil de Florianópolis, em 2010 – produzido em São Paulo, entendidos como textos geradores de análise e discussões em grupos focais e entrevistas semiestruturadas. A pesquisa evidenciou que apesar da qualidade e da quantidade de equipamentos de mídias serem diferentes, as crianças possuem acesso semelhante a eles, com exceção da TV por assinatura. As categorias estereotipadas apresentadas nas produções midiáticas – como, por exemplo, “populares”, “perdedores”, “fracassados”, “nerds”, “normais”, entre outras –, também se mostraram presentes no cotidiano escolar das crianças participantes. Apesar de as crianças naturalmente se dividirem em grupos, com ou sem a televisão, pois isso é próprio da vida social, foi possível perceber como isso acontece hoje a partir da televisão. Mesmo que o *bullying* não tenha sido o tema inicial desta pesquisa, ele surgiu nas falas das crianças participantes, que relataram que a violência está diretamente ligada à classificação dos grupos no espaço escolar. Ficou evidente que a causa desta divisão entre as crianças está muito mais ligada à intolerância e a desigualdade social, do que unicamente no que as mídias podem sugerir. Esta pesquisa tem como base teórica, entre outros: Ana Carolina Escosteguy, David Buckingham, Douglas Kellner, Edgar Morin, Edmir Perrotti, Gilka Girardello, Jesús Martín-Barbero, Joseph Tobin, Rosa M. B. Fischer e Stuart Hall.

Palavras-chave:

televisão, identidades culturais, estereótipos, recepção, crianças.

ABSTRACT

This essay aims to understand how children relate themselves to the representations of identity produced by the media, and how such representations are eventually employed by children's daily cultural practices. The focus is to know what the children say about different identities that the system of the media seems to want to fit them in and how they feel about them. We believe that the media culture has a big and complex influence on the formation of the way children think and act, as towards the mass and standard of daily life, and eventually opening up spaces for alternative processes of identity formation. This essay is based mainly on cultural studies, seeking inspiration and answers in situations of reception involving children aged 9 to 12 years, boys and girls. In short, it was shown to a group of children an episode of Hannah Montana, Disney Channel and Cartoon Zica and the Chameleons, winner of the award for best animation in the 9th Exhibition of Children's Film of Florianópolis, in 2010 - produced in São Paulo, both known as text generators of analysis and discussions within selected groups and as semi structured interviews. The research showed that despite the quality and quantity of equipment to different media, children have similar access to them, with the exception of cable TV. The categories presented in the stereotypical media productions - for example, "popular", "losers", "nerds", "normal", among others - were also present in the school life of the participants. Although children naturally divide into groups, with or without the television, because it is characteristic of social life, it was revealed today as it happens from the TV. Even though the bullying has not been the subject of this initial research, it appeared in the talk of the participating children, who reported that violence is directly linked to the classification of groups at school. It was evident that the cause of division among children is much more related to intolerance and social inequality, rather than solely on what the media might suggest. This research has as theoretical bases, among others: Ana Carolina Escosteguy, David Buckingham, Douglas Kellner, Edgar Morin, Edmir Perrotti, Gilka Girardello, Jesus Martín-Barbero, Joseph Tobin, Rose M. B. Fischer and Stuart Hall.

Keywords:

television, cultural identities, stereotype, reception, children.

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1: Grupo de discussão do Harry	65
Imagem 2: Grupo de discussão do Guilherme	65
Imagem 3: Grupo de discussão da Flerisberta	66
Imagem 4: Grupo de discussões da Bárbara	66
Imagem 5: Revista Vanity Fair	73
Imagem 6: Miley Cyrus em poses sensuais	74
Imagem 7: Billy Ray Cyrus na capa do disco de vinil lançado em 1994	75
Imagem 8: Robbie Ray na capa do disco de vinil do 12º episódio da série <i>Hannah Montana</i>	75
Imagem 9: Ashley e Amber exibem prêmio recebido em ano anterior. 76	
Imagem 10: Hannah Montana pede donativos em show.....	77
Imagem 11: Prédio onde mora Zica	79
Imagem 12: Zica e mãe tomando café da manhã	79
Imagem 13: Zica, os “espertos” e os “otários”	80
Imagem 14: Zica e o amigo “vida inteligente”	80
Imagem 15: Ashley e Amber em Hannah Montana	119
Imagem 16: Gabi e Stefani em Zica e os Camaleões	119
Imagem 17: Sarah em Hannah Montana	132
Imagem 18: Lilly e Miley – “dork, dorkier” – em Hannah Montana..	135
Imagem 19:Gabi e Stefani chamam Zica de desbotada	135
Imagem 20: Zica aborrecida com insultos das colegas	136

Imagem 21: Amber e Ashley no “sopão” dos pobres.....	141
Imagem 22: Miley, Lilly e Oliver em Hannah Montana	142
Imagem 23: Zica e amigo em Zica e os Camaleões	143
Imagem 24: Casa de Miley Stewart.....	143
Imagem 25: Quarto de Zica.....	144

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Tipos de escolas frequentadas pelas crianças pesquisadas....	92
Tabela 2: Profissões dos pais das crianças estudantes da escola de Pedagogia <i>Waldorf</i>	93
Tabela 3: Profissão dos pais da criança estudante em escola estadual..	94
Tabela 4: Profissões dos pais das crianças estudantes em escolas particulares convencionais	94
Tabela 5: Profissões dos pais das crianças estudantes de escolas municipais	95
Tabela 6: Equipamentos de mídia nas casas das crianças pesquisadas.	96
Tabela 7: Atividades favoritas das crianças em ordem de menção – TV, internet e videogame	99
Tabela 8: Atividades favoritas das crianças em ordem de menção – filmes, músicas e leitura.....	99
Tabela 9: Relação de filmes preferidos pelas crianças.....	101
Tabela 10: Gênero de programação de TV favorita.....	102
Tabela 11: Programação de TV de que não gostam.....	106
Tabela 12: Pedidos em comum para a lâmpada mágica.....	113
Tabela 13: Outros pedidos para a lâmpada mágica.....	114
Tabela 14: Estereótipos em circulação entre as crianças	150
Tabela 15: Frequência dos maus tratos a colega(s) em 2009 (agressores)	153
Tabela 16: Relação de agressores e agredidos das crianças participantes desta dissertação.....	154

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	16
2 CRIANÇAS, TELEVISÃO E DISCURSOS MIDIÁTICOS	23
2.1 BREVE CONCEITUALIZAÇÃO: A INFÂNCIA E A CRIANÇA ONTEM E HOJE	23
2.2 CRIANÇAS E SUBJETIVIDADE: NOVOS SIGNIFICADOS	26
2.2.1 O debate social sobre crianças e mídias.....	29
2.2.2 Recepção das mídias por crianças: evidências de pesquisas...	34
2.3 TELEVISÃO E EDUCAÇÃO: AUDIÊNCIA E COTIDIANO.....	40
3 PRODUÇÃO DE SENTIDOS E IDENTIDADES	44
3.1 IDENTIDADE CULTURAL: REPRESENTAÇÕES E SIGNIFICADOS	46
3.2 NATURALIZAÇÃO DOS DISCURSOS MIDIÁTICOS.....	49
3.2.1 Os estereótipos: simplificações dos modos de ser	51
3.3 OS ESTEREÓTIPOS DE “POPULARES”, “PERDEDORES”, “NERDS” E “NORMAIS”.....	54
4 ESTRATÉGIAS, PESQUISA DE CAMPO E QUESTÕES METODOLÓGICAS	64
4.1 PESQUISA DE CAMPO E METODOLOGIAS	64
4.1.1 O seriado <i>Hannah Montana</i> e o desenho animado <i>Zica e os Camaleões</i> : a escolha	71
4.2 PROCESSOS E APROXIMAÇÕES INICIAIS.....	81
4.3 AS DISCUSSÕES DE GRUPO	84
4.3.1 A turma de Harry: o cartão que virou aviãozinho	84
4.3.2 A turma de Guilherme: “Ehhh!!! Lanche...”	85
4.3.3 Bárbara e Taylor: “você quer nos engordar, né?”	88
4.3.4 A turma de Flerisberta: programação imprópria para crianças	89
5 CONTEXTO SOCIOCULTURAL DAS CRIANÇAS PESQUISADAS	91

5.1 PERFIL SOCIOECONÔMICO	92
5.2 O LOCAL DAS BRINCADEIRAS	97
5.3 ATIVIDADES PREFERIDAS DAS CRIANÇAS.....	98
5.4 OS FILMES	101
5.5 PROGRAMAS DE TV PREFERIDOS	102
5.5.1 “Eles fazem coisas impossíveis”	103
5.6 PROGRAMAS DE TV DE QUE MENOS GOSTAM.....	106
5.6.1 “O jornal tem um monte de acidentes”	107
5.7 TEATRO.....	109
5.8 ATIVIDADES EXTRACLASSE	110
5.9 QUANDO CRESCER EU VOU SER... ..	110
5.10 SE EU TIVESSE UMA LÂMPADA MÁGICA.....	112
5.11 LOCAL IDEAL PARA SE MORAR.....	114

6 A VOZ DAS CRIANÇAS: CATEGORIAS DA INDÚSTRIA CULTURAL

6.1 “POPULARES”, “PERDEDORES”, “NORMAIS”, “EXCLUÍDOS” E “NERDS”	117
6.1.1 Popular: “ela é mais rica, então ela é a popular”	118
6.1.2 Perdedor, fracassado, excluído e nerd: “não conseguem fazer nada”	126
6.1.3 Crianças falam sobre os significados de <i>Hannah Montana</i> e <i>Zica e os Camaleões</i>	134
6.1.4 O olhar das crianças sobre elas mesmas e sobre os colegas..	146
6.1.5 Estereótipos em circulação: algumas considerações	149
6.2 BULLYING: CRIANÇAS FALAM O QUE FAZEM E COMO SE SENTEM.....	151
6.2.1 Violência verbal: “quando a pessoa te xinga você faz a mesma coisa”	154
6.2.2 Violência física: “eu deixei o guri todo roxo”	157
6.2.3 Brincadeira ou violência? “Sem perceber eu praticava <i>bullying</i>”	159
6.2.4 Intolerância às diferenças: algumas considerações.....	166

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

168

REFERÊNCIAS	174
APÊNDICES.....	186
APÊNDICE A: MODELO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA	187
APÊNDICE B: TERMO DE COMPROMETIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	190
APÊNDICE C: AUTORIZAÇÃO FILMAGENS, ÁUDIOS E FOTOS	192

1 INTRODUÇÃO

A televisão está presente no cotidiano das crianças de forma muito sólida e, como mostram inúmeras pesquisas que estão relacionadas neste trabalho, tornou-se a principal protagonista das salas de estar contemporâneas. O consumo de bens simbólicos, as imagens e os sons das mídias, vêm ocupando um grande e importante espaço no dia-a-dia das pessoas, inclusive sugerindo novas e temporárias identidades culturais. Com a forte presença das mídias no cotidiano da maioria dos países ocidentais e em decorrência da globalização, os mercados passaram a investir em novos consumidores. A partir da década de 80, as crianças começaram a ser percebidas como consumidoras ativas e atuantes neste espaço, apesar do poder de compra estar nas mãos dos seus pais. Nessa época, a criação de brinquedos voltados às produções da indústria cultural foi intensificada e, além disso, as crianças passaram a ter uma programação direcionada ainda mais intensamente a elas. Observamos essa programação a partir do conceito dos “dispositivos pedagógicos da mídia” Fischer (2002), segundo o qual entendemos como pedagógicos todos os discursos midiáticos que nos sugerem “modos de ser e estar na cultura”. São narrativas que constantemente geram identidades culturais mutáveis (HALL, 1997) e nos disponibilizam modos de vida, regras sociais e culturais, desencadeando processos de identificação, apropriação e ressignificação.

Incontáveis pesquisas já demonstraram o quanto as mídias, e especialmente a televisão, possuem grande espaço no cotidiano familiar, inclusive no Brasil e, em muitos casos, regem a rotina da casa.¹ Diante da presença diária da televisão no ambiente familiar, entendemos que as crianças aprendem com os meios e refletem o que é ressignificado e apropriado em suas práticas cotidianas, também no espaço escolar. Lembramos que nesse processo as pessoas se apropriam dos conteúdos de formas diferentes, pois, como explica Escosteguy (2001) além de pertencermos a culturas diferentes, temos também modos desiguais de nos apropriar e transformar as mesmas informações.

Através dos produtos e personagens da mídia os sujeitos são confrontados por diversas identidades culturais. Produtos e serviços são adquiridos não somente como uma forma de suprir necessidades

¹ Entre as pesquisas: Buckingham (1993; 2007), Girardello (1998, 2008), Odinino (2009), Tobin (2000). As pesquisas podem ser conferidas no decorrer deste trabalho.

materiais, mas também sociais e afetivas. Para que os indivíduos sejam impulsionados à aquisição eles precisam se identificar com os objetos e com os significados agregados ao produto. Observa-se que o consumo, vai muito além do que a aquisição de produtos. Mais do que comprar, as pessoas querem ser reconhecidas. E é esta uma das dinâmicas que rege os desejos no âmbito da cultura de consumo. Estar inserido e ser reconhecido como pertencente a um determinado grupo, através das práticas culturais e de consumo, tornou-se essencial para que as pessoas sejam aceitas no contexto em que vivem. A forma de falar, as roupas, os acessórios, o corte de cabelo, entre outras características, são indícios que nos denunciam e nos enquadram nas mais variadas identidades culturais do nosso tempo. Vivemos em uma época em que os meios de comunicação nos possibilitam o contato com uma multiplicidade de representações e de identidades culturais com as quais os indivíduos poderão estabelecer relações de identificação, ressignificação e apropriação. Estas representações culturais e a forma como os sujeitos lêem e ressignificam os conteúdos das mídias ocorrem no que Hall chama de “circuito da cultura”. Fischer (2001, p. 89) nos esclarece que este circuito está relacionado à naturalização dos discursos midiáticos, ou seja, das identidades, dos estereótipos, dos conceitos e preconceitos relacionados a questões “[...] étnicas, sexuais, políticas, à produção de subjetividades”.

Notamos nas produções da TV comercial que os discursos buscam estabelecer o máximo de identificação com os telespectadores. (MORIN, 2004). Por meio dessa identificação, as imagens e os sons das mídias passam a fazer sentido para nós e são incorporados às nossas práticas cotidianas. (FISCHER, 2001). Se, por um lado, os roteiros buscam reproduzir cenários supostamente familiares aos olhos dos indivíduos, fazendo pressão para que esses se enxerguem através dos personagens, por outro, o apelo ao exótico e ao inusitado também opera na construção da relação com o espectador. Alguns destes cenários presentes no cotidiano das crianças são utilizados em parte das produções audiovisuais norte-americanas e brasileiras como, por exemplo, o espaço escolar, sendo o corredor ou mesmo a fachada do colégio os espaços mais frequentes nestas produções como, por exemplo: *Malhação*, *Hannah Montana*, *Todo Mundo Odeia o Cris*, *Karatê Kid*, *De volta para o Futuro*, e muitos outros. Percebe-se também que no mundo escolar fictício em muitos programas veiculados recentemente pela TV brasileira, os personagens são classificados como: bons, maus, “populares”, “perdedores”, “fracassados”, “*playboys*”, “*nerds*”, entre outros. Consideramos que as mídias buscam no cotidiano

as referências para a construção dos personagens, porém percebe-se que em muitos desses textos contemporâneos as representações são extremas e simplificadas, não existindo nuances e meios termos que possam corresponder à complexidade dos personagens. Porém, entendemos que as crianças não assumem estas identidades e significados de forma simples e automática, como veremos adiante, mas estabelecem uma negociação a partir delas. Essa divisão em grupos é visível também entre as crianças. Ao assistirmos a programas *teen*² contemporâneos percebemos uma diversidade de identidades inscritas nos personagens. Os estereótipos, dos mais simplistas, oferecem às crianças características com as quais podem se identificar e se enquadrar. As crianças são apresentadas desde cedo aos clichês que presumivelmente corresponderiam a indivíduos bem sucedidos ou a modelos na sociedade do capital, da loira atraente ao jovem introspectivo. Desta forma, as crianças são submetidas a discursos, que normatizam as identidades culturais, e a estereótipos que estabelecem regras sociais que configuram modos “normais” e “anormais” de estar na sociedade.

Neste trabalho, a partir de estudo de recepção com crianças, partimos de duas produções audiovisuais: uma delas o episódio “*Money for nothing, guilt for free*”, de *Hannah Montana*³, e a outra o desenho animado *Zica e os Camaleões: sempre às segundas*⁴, ganhador do prêmio de melhor animação na 9ª Mostra de Cinema Infantil de Florianópolis, em 2010. O tema central do episódio do seriado *Hannah Montana* é uma espécie de gincana em prol da arrecadação de fundos para uma entidade carente. Porém, o que deveria ser uma boa ação, acaba se tornando uma disputa por *status* e fama, em que o real objetivo da gincana torna-se apenas um detalhe. O episódio do desenho animado *Zica e os Camaleões: sempre às segundas*, apresenta o cotidiano de Zica, uma adolescente de 14 anos que usa a arte como forma de expressão. Esta animação é considerada por seus produtores como o “lado B” de *Hannah Montana*⁵ e faz uma crítica da sociedade e dos comportamentos dos indivíduos.

² Programas como, por exemplo: *Glee*, *Hannah Montana*, *Zack & Cody gêmeos a Bordo*, *iCarly*, entre outros.

³ CHRISTIANSEN, Roger. **Money for nothing, guilt for free**. Dirigido por Roger Christiansen. Produção Disney DVD. Manaus: Pólo Industrial de Manaus, 2009a. DVD Primeira Temporada de *Hannah Montana*, 19º episódio (22 min. 48 seg.): DVD, ntsc, son., color. Legendado. Port

⁴ MOTA, Ari Nicolosi. **Zica e os Camaleões: sempre às segundas**. Direção geral e Ari Nicolosi Mota. São Paulo: Ari Nicolosi Mota, 2009a. Desenho animado (11min.): son., color. Port. Disponível em: <<http://vimeo.com/10931135>>. Acesso em: 18 agosto 2010.

⁵ MOTA, 2009b.

Pensando no jogo subjetivo e de construção de identidades culturais fluidas no qual as crianças são chamadas a entrar, no contexto da recepção do seriado *Hannah Montana* e do desenho animado *Zica e os Camaleões*, questionamos: O que as crianças dizem sobre estas representações de “populares”, “perdedores”, “fracassados” entre outras, em que o sistema das mídias parece desejar enquadrá-las? E como se sentem em relação a elas?

Temos como pressuposto que as crianças ressignificam os conteúdos das mídias a partir das suas experiências e de acordo com o contexto ao qual pertencem;⁶ e, ainda, que as mídias constantemente sugerem formas de ser e estar no mundo.⁷ Diante disso, o desafio deste trabalho é entender como as crianças se relacionam com as representações identitárias produzidas pelas mídias e como tais representações são efetivadas ou não nas práticas culturais cotidianas das crianças, buscando assim entender em que medida isso facilita/dificulta o relacionamento entre os pares. Partindo do exposto, somos remetidos a pensar na forma como as representações midiáticas vêm participando na construção destes modelos em nossa sociedade. Assim, o objetivo desta pesquisa é problematizar os usos e a circulação de algumas categorias dispostas pelas mídias – como, por exemplo, “populares”, “perdedores”, “fracassados” e “nerds” – entre as crianças.

Para isso, foi realizada uma pesquisa de recepção em duas etapas, sendo a primeira constituída de conversas com os pais e/ou responsáveis pelas crianças participantes e entrevistas individuais com as crianças; e a segunda referente às discussões de grupos de crianças. As crianças foram convidadas a participar sem o intermédio e o uso do espaço escolar. Inicialmente foram convidadas quatro crianças e estas receberam a missão de convidar cerca de seis amigos/as para participar do seu grupo. Com relação às primeiras quatro crianças, tivemos o cuidado de convidar dois meninos e duas meninas, de redes de ensino diferentes, sendo, respectivamente: um menino de escola ligada à pedagogia *Waldorf* e um de escola pública municipal; uma menina de escola pública estadual e uma de escola particular convencional. Estes critérios foram adotados para diversificar um pouco a representatividade dos grupos em termos de contexto social, e por considerar que as meninas e os meninos poderiam convidar apenas amigos/as do mesmo

⁶ De acordo, por exemplo, com as pesquisas realizadas por Buckingham (1993; 2007), Girardello (1998, 2008), Fantin (2006), Munarim (2007), Odinino (2009), Tobin (2000) e outras relacionadas neste trabalho.

⁷ Hall (1997, 2004); Jobim e Souza (1994); Kellner (2001); Morin (2004); entre outros.

gênero para formar os seus grupos de discussão. Os demais critérios são apresentados mais detalhadamente no capítulo 3.

No primeiro capítulo deste trabalho são apresentadas as teorias da cultura da mídia que o sustentam, enfatizando a questão da subjetividade e dos jogos de enredos dispostos pelos meios de comunicação, mais especificamente pela programação televisiva. De forma breve, situamos o contexto de infância do qual partimos nesta pesquisa. A partir de uma revisão sobre os estudos de recepção com crianças, apresentamos algumas evidências da relação das crianças com os artefatos midiáticos. Buscamos destacar, especialmente, como a televisão atua no cotidiano, na constituição e na educação das pessoas, com a intenção de contribuir para que a educação se situe de modo mais consistente diante do circuito das mídias.

O segundo capítulo aborda mais profundamente como os discursos midiáticos atuam sobre os sujeitos, fazendo pressão para que a aquisição dos produtos e seus usos sejam incorporados ao cotidiano. Apresentamos e propomos uma reflexão sobre as técnicas de aproximação utilizadas pelas produções televisivas, fazendo com que os sujeitos consigam se ver representados através dos personagens e discursos, que de certa forma são naturalizados. Abordamos também as questões dos estereótipos midiáticos, os quais atuam não somente na configuração de modelos de vida, mas também na regulação das condutas, ditando o que é considerado certo ou errado. Buscamos, enfim, discutir com autores da área, e ainda com alguns exemplos midiáticos, estes enredos ficcionais que sugerem aos indivíduos modos simplificados de ser.

O terceiro capítulo apresenta as estratégias, a pesquisa de campo, os sujeitos participantes, as questões metodológicas e as ferramentas que apoiaram este trabalho. Enfatizamos as inspirações na formação dos grupos e nas escolhas dos espaços para o desenvolvimento da pesquisa de campo. Além disso, são apresentados os indícios que levaram a selecionar um episódio específico do seriado *Hannah Montana* para o estudo de recepção, e ainda as similaridades do desenho animado *Zica e os Camaleões* apresentou em relação ao primeiro, fazendo assim com que ele fosse incluído como objeto de estudo junto às crianças. Revelamos também o processo pelo qual nos aproximamos dos sujeitos da pesquisa e a primeira abordagem.

No quarto capítulo apresentamos dados quantitativos e qualitativos provenientes das entrevistas individuais. Buscamos esboçar o perfil socioeconômico dos participantes, considerando suas especificidades e contextos. Nossa intenção não era tomar estes dados

de modo comparativo, mas como uma forma de conhecer melhor os sujeitos com experiências culturais diversas. Evidenciamos também a relação das crianças com as variadas mídias, suas atividades extraclasse e seus desejos.

As discussões de grupo com foco nas representações identitárias de “populares”, “perdedores”, “fracassados”, “excluídos”, “nerds”, “normais” entre outras, são apresentadas no capítulo cinco. Apesar de a violência não ter sido a proposta temática central desta dissertação, a questão do *bullying* surgiu espontaneamente nas falas das crianças. Com isso, o trabalho, que deveria falar apenas de determinadas categorias estereotipadas apresentadas pelas mídias, também passeia pelas questões da violência presente no espaço escolar, tema levantado pelas crianças a partir da recepção dos dois vídeos. Diante de tudo o que as crianças disseram sobre o assunto, percebemos a dimensão que tomou a pesquisa de campo e a importância de também trazer estes dados para a análise, já que estão, muitas vezes, diretamente relacionados com as representações identitárias discutidas aqui. Apesar de sabermos que o tema poderia ser teoricamente melhor elaborado, não pudemos ignorar a importância da discussão para as crianças participantes. Além disso, tais dados contribuem para uma análise tanto do ponto de vista pedagógico como social. Sabemos, contudo, que os elementos apresentados sobre as práticas de *bullying* são apenas indícios de uma temática que precisa ser discutida muito mais profundamente.

Assim, neste item refletimos junto com as crianças sobre como as categorias midiáticas vêm se apresentando nos seus cotidianos e entre os seus colegas; examinamos ainda os dados da violência no espaço escolar e como eles parecem estar relacionados com as categorias estereotipadas das mídias. Apesar de os quatro grupos serem provenientes de redes de ensino diferentes, percebeu-se que os discursos das crianças são bastante similares quando o assunto é classificar e classificar-se dentro de uma determinada categoria ou dentro de um nível de hierarquia social e cultural no espaço escolar. Levamos em consideração, obviamente, que as crianças, assim como os adultos, de qualquer forma, se dividem em grupos, com ou sem a presença da televisão, pois isso é próprio da vida social, porém o que estudo é a forma como isso acontece hoje a partir da televisão. Salientamos ainda que não é a TV que cria a divisão das crianças em grupos, mas ela apenas dá uma determinada forma e intensidade a esse processo.

Foram longas discussões de grupos em que as 25 crianças puderam expressar seus sentimentos em relação ao que vêm acontecendo entre os seus pares e como se sentem em relação a tudo

isso. Enfim, buscamos problematizar, junto às crianças, este jogo de enredos dispostos pelas mídias, na tentativa de verificar, principalmente, como ele interage no contexto das práticas culturais das crianças.

2 CRIANÇAS, TELEVISÃO E DISCURSOS MIDIÁTICOS

A televisão tornou-se o maior e mais abrangente meio de comunicação, ela está sempre disponível e sua programação não pede permissão para entrar em nossa casa. E as crianças, desde cedo, possuem acesso ao controle remoto e, em alguns casos, o equipamento está disponível em seus quartos. Em outros meios de comunicação é necessário dispor de uma troca econômica para ter disponível o produto/serviço, como é o caso do cinema, de shows, do teatro, dos jornais e revistas.

Esta pesquisa tem como base principal a presença da televisão no cotidiano da família, a criança como receptora e também como produtora de novos significados. Ela busca entender, a partir das falas das crianças, o significado que elas atribuem a determinadas categorias, estereótipos, construídos pela indústria cultural em uma época de constantes mudanças sociais e culturais.

2.1 BREVE CONCEITUALIZAÇÃO: A INFÂNCIA E A CRIANÇA ONTEM E HOJE

A infância não é nem antiga nem moderna, não está antes nem depois, mas agora, atual, presente. Seu tempo não é linear nem evolutivo, nem genérico nem dialético, nem sequer narrativo. A criança é um presente inatural, intempestivo, uma figura do acontecimento. (LARROSA, 2001, p. 284)

Quando nos deparamos com questões como: “o que é ser criança?” ou “o que é a infância?”, ficamos suspensos em pensamentos, em espaços que buscam definir os conceitos ideais de criança e infância. Ao tentarmos elaborar algumas definições, voltamos ao passado como se a nossa infância fosse dar conta de tal resposta. O conceito relativo a uma infância que imaginamos ser a mais perfeita não serve mais para definir a infância hoje e nem os modos de ser criança na atualidade. Para definir isso, torna-se necessário “[...] entender a criança e o seu mundo a partir do seu próprio ponto de vista”. (COHN, 2005, p.8).

Cohn (2005, p. 21) define a “[...] infância como um modo particular, e não universal, de pensar a criança”. Segundo a autora, o conceito de infância é uma construção social e histórica e, desta forma, o que hoje entendemos como infância não é igual ao que era entendido décadas atrás, ou seja, esta ideia sofreu mudanças no decorrer do tempo. Da mesma forma a estrutura da família também mudou, assim como as formas de ser pai e mãe. Sendo a infância um conceito mutável, entendemos que esta fase existe, ou não, de formas variadas, considerando as diferentes culturas e a comunidade onde se vive. Assim, para estudar a infância temos que considerar todo o contexto social e cultural no qual a criança está inserida. Já com relação às crianças, Margaret Mead (apud COHN, 2005, p. 28) pontuava que “[...] crianças existem em toda parte, e por isso podemos estudá-las comparando suas experiências e vivências; mas essas experiências e vivências são diferentes para cada lugar, e por isso temos que entendê-las em seu contexto sociocultural”.

Atualmente a criança ocupa lugar de destaque na sociedade, onde ela tem um papel importante não somente como consumidora cultural, mas também como produtora de cultura. Cohn (2005) explica que a criança contemporânea colabora com a constituição das relações sociais, principalmente, ressignificando os comportamentos. Assim, reconhecemos as crianças não como “adultos em miniatura”, mas como sujeitos sociais ativos na relação com a sociedade. Cohn (2005, p. 33) completa dizendo que “[...] a diferença entre as crianças e os adultos não é quantitativa, mas qualitativa; a criança não sabe menos, sabe outra coisa”.

Walter Benjamin (1994) mantém-se um filósofo contemporâneo e com articulações muito atuais, pontuando questões sobre as crianças e suas relações com o mundo; para o autor a criança reelabora o mundo e atua sobre ele a partir de vivências cotidianas. Assim, os conceitos de infância e criança não são fixos, mas característicos de um período particular da vida e de acordo com as identidades e construções simbólicas de cada geração. Ou seja, “[...] as palavras que usamos para descrevê-las, para atribuir-lhes um sentido, não passam de modos contingentes, arbitrários e históricos de nos referirmos a elas”. (BUJES, 2005, p. 189).

As interpretações das representações sobre as crianças são muitas: em alguns casos são citadas como sábias, outras vezes como incompletas, como seres inocentes ou como perversas, ou ainda como seres a serem domesticados, controlados moralmente. Buckingham (2007, p. 87) salienta que as interpretações sobre as crianças deixam de

reconhecer a diversidade das experiências vividas por elas e ainda a relação que estabelecem também com as mídias, fatores que demonstram a necessidade de que as crianças sejam estudadas a partir de sua individualidade e dos grupos aos quais pertencem. O autor completa explicando que essas visões extremas não oferecem uma base para entender a realidade de todas as crianças, segundo ele:

As imagens da infância – como pecadora e corrompida ou como pura e inocente – foram usadas conscientemente pelos reformadores sociais do século XIX; do mesmo modo, imagens igualmente estereotipadas das crianças como livres e naturais fazem parte da retórica visual da ‘libertação das crianças’ em tempos mais recentes. (BUCKINGHAM, 2007, p. 55)

Em outro estudo sobre as diferentes representações das crianças, desta vez nas mídias contemporâneas, Ponte (2002) buscou saber como a cobertura jornalística realizava a construção social de modelos de crianças no âmbito nacional (Portugal) e internacional. Ponte verificou que a principal pauta dos jornais com relação às crianças dizia respeito à “criança aluno”, tanto nacional como internacionalmente. A pesquisadora evidenciou ainda a recorrência de outros modelos como: a) na Europa: criança vítima de pedofilia, criança em risco, criança da ciência, criança olímpica; b) na África, Ásia e América Latina: crianças vítimas de conflitos e catástrofes naturais, criança doente, criança soldado, criança pobre, criança abandonada e negligenciada. (PONTE, 2002, p. 67). Ponte (2002, p. 75) conclui dizendo que “[...] esta distribuição pode ser lida como promovendo uma imagem do mundo que associa a pobreza (quase ausente nas notícias europeias) a mundos distantes, ausentada do ‘nosso’ e dissociada dos fenômenos de globalização”.

Diante de tudo isso, buscamos neste trabalho perceber a criança como um sujeito participante do mundo em que vive, criando e recriando significados sociais. Consideramos que é preciso entender a criança a partir do seu contexto, a partir da sua comunidade e da sua base familiar, pois não podemos descartar a questão da desigualdade social. Partimos então de uma concepção de múltiplas infâncias e não somente de uma infância única e estável. Entendemos que os

significados atribuídos pelas crianças aos discursos das mídias vão depender, assim como nos explicam Buckingham (2007) e Tobin (2000), de vários fatores sociais e das vivências que estabelecem dentro da comunidade na qual estão inseridas, sendo necessário entender e considerar neste diálogo sua cultura, seus costumes e seus hábitos.

2.2 CRIANÇAS E SUBJETIVIDADE: NOVOS SIGNIFICADOS

Tendo apresentado brevemente o que se pode entender por infância e criança, consideramos que se faz necessário também discutir algumas questões subjetivas da cultura da mídia em relação às crianças, principalmente questões ligadas à familiarização dos conceitos, valores e padronização do consumo.

Buckingham (2007) explica que as crianças possuem um jeito próprio de ressignificar os discursos da mídia, utilizando como roteiros suas vivências em família, na escola, em sociedade e também nas suas relações com as próprias mídias. Além disso, quando as mídias apresentam nos discursos de suas produções alguns signos estabelecidos pela sociedade como moradia, trabalho, escola e família, ela leva os indivíduos a crerem nos fatos apresentados, dando maior proximidade entre a realidade da vida das pessoas e as narrativas da ficção. Porém, Hodge e Tripp (1986) argumentam que de pouco adianta proibir ou limitar o acesso à televisão, pois isso “tende em geral a criar tensão e luta”.

Diariamente aprendemos com os discursos da mídia como nos comportar e falar, as diferenças entre ser criança e adulto, homem e mulher, o que é ser gordo e magro, as diferenças entre as “tribos”, enfim, aprendemos vários conceitos para uso cotidiano. Este processo de construção de subjetividades, ao qual Fischer (2002) conceituou de “dispositivo pedagógico da mídia”, a todo o momento nos sugere “modos de ser e estar na cultura” em que vivemos. Assim, de certa forma, a TV passa a ser nossa conselheira, ditando modos de vida, regras sociais e culturais. Guattari e Rolnik (2005) explicam que as pessoas esperam se ver nas imagens da mídia, seja na novela, no cinema ou nos mais diversos veículos de comunicação, identificando-se com as sequências das imagens.

Considerando os padrões de consumo, Escosteguy (2001, p. 179) explica que

O rádio e o cinema e, particularmente no caso brasileiro, a televisão, contribuíram, na primeira metade deste século, para a organização da identidade e do sentido de cidadania nas sociedades nacionais na América Latina. Os meios massivos acabaram unificando os padrões de consumo e proporcionando uma visão nacional.

É possível perceber que, na recepção dos discursos dos meios de comunicação, principalmente e com mais força na televisão, o indivíduo tenta igualar-se, ao menos no seu imaginário, à imagem desejada. Morin (2004, p. 12) explica que “[...] a compreensão humana é um tipo de conhecimento que necessita de uma relação subjetiva com o Outro, de simpatia, o que é favorecido, talvez, pela projeção, pela identificação, como ocorre quando vamos ao cinema ou lemos romances e simpatizamos com os personagens”. Apesar disso, não podemos afirmar, é claro, que os indivíduos tornem-se todos iguais ao modelo, pois cada um se apropria de formas diferentes daquilo que vê. “Hoje não existem somente culturas diferentes, mas, também, maneiras desiguais com que os grupos se apropriam de elementos de várias sociedades, combinando-os e transformando-os”. (ESCOSTEGUY, 2001, p. 179). Assim, esta apropriação das mensagens da mídia dá-se pelos indivíduos, grupos e comunidades, quando na reorganização de significados recebidos, atribuindo a eles sentidos próprios, incluindo-os em suas práticas do cotidiano.

Nesse processo ocorre aquilo que William Corsaro chama de “reprodução interpretativa”, um processo em que a criança se apropria dos discursos, e os reinventa, transformando-os. Segundo Corsaro (2005a, p. 1), a produção cultural das crianças “[...] não é uma questão de simples imitação. As crianças apreendem criativamente informações do mundo adulto para produzir suas culturas singulares”. Assim, quando imagina, a criança incorpora as situações, ela vive um mundo novo, especialmente criado por ela, a partir das suas experiências e relações com o mundo. Isto nos mostra que a criança decodifica as mensagens em várias direções, dando a elas múltiplas formas de interpretação. “A criança não se constitui o amanhã: ela é hoje, no seu presente, um ser que participa da construção da história e da cultura de seu tempo”. (JOBIM E SOUZA, 1994, p. 159). Assim, a criança deve ser vista como

parte importante na constituição da sua cultura, pois nessa ressignificação e apropriação, ela cria novas possibilidades e constrói um novo cotidiano, diferente do que já está posto.

A presença da televisão é intensa e ela atrai os olhos das crianças por suas imagens e produções audiovisuais, oferecendo “[...] um espaço de aprendizagens informais, adquiridas enquanto se usufrui os prazeres da telinha”. (BROUGÈRE, 2004, p. 147). Brougère explica ainda que a televisão apresenta às crianças uma imensa gama de conteúdos, que “ela vai manipular, transformar ou manter” da forma que melhor lhe convier, transformando-os e apropriando-se daquilo que achar interessante para embalar as suas criações e brincadeiras.

Apesar das críticas negativas em torno dos conteúdos da televisão, de sua influência considerada por muitos negativa e hipnotizadora, percebemos em alguns estudos que ela também é uma fonte rica em roteiros para as brincadeiras das crianças. Mesmo diante disso, alguns pesquisadores analisam as imagens e a presença da TV no cotidiano das crianças como se elas passassem pela consciência sem abrir a possibilidade de se pensar sobre elas,⁸ outros a consideram “viciantes”⁹ ou ainda fonte de maus hábitos e decadência da vergonha,¹⁰ destruição da barreira entre informação para adultos e para crianças.¹¹ Entre as essas teorias temos também a defesa de Sanders de que “[...] ver televisão em vez de conversar destrói a habilidade de as crianças desenvolverem sua própria voz e seus poderes imaginativos”,¹² além de muitas outras teorias que sugerem a “morte da infância”.¹³ Enfim, são pesquisas e teorias que vão na contramão de muitos dos estudos atuais sobre a presença da televisão no cotidiano e nas brincadeiras das crianças; mesmo assim é necessário ter uma visão crítica e reflexiva de todo este universo midiático.

⁸ MANDER, 1978 apud GIRARDELLO, 1998, p. 137.

⁹ WINN, 1977; ERAUSQUIN, MATILLA, VAZQUEZ, 1983, apud GIRARDELLO, 1998, p. 138.

¹⁰ POSTMAN, 1983 apud BUCKINGHAM, 2007.

¹¹ ELKIND, 1981 apud BUCKINGHAM, 2007.

¹² Apud BUCKINGHAM, 2007, p. 48.

¹³ MEYROWITZ, 1985; POSTMAN, 1983; WINN, 1977 apud BUCKINGHAM, 2007.

2.2.1 O debate social sobre crianças e mídias

Buckingham (2007) nos ajuda a pensar sobre a relação das crianças com as mídias, apresentando duas vertentes de estudos de consumo midiático com crianças. Por um lado, a relação da criança com os discursos da mídia é vista por alguns autores, como Neil Postman, de forma negativa e influente, na qual a criança é vista como receptora passiva, uma vítima dos processos, controlada e manipulada, e cuja inocência é roubada. Essa visão da mídia como manipuladora já era frequente no século passado, quando pesquisadores acusavam primeiramente o cinema e depois a televisão de alienar a população.

Nos Estados Unidos, nos anos trinta do século passado, havia uma grande inquietação: **imaginava-se que o cinema estimulava a violência e a delinquência juvenil. Depois, passou-se a fazer a mesma acusação contra a televisão.** Enfim, uma concepção totalmente vulgar do marxismo, embora sustentada por autores importantes como Marcuse, **defendeu que a mídia favorecia a alienação de trabalhadores, impedindo-os de tomar consciência dos seus próprios problemas.** No Brasil mesmo, muitos intelectuais ainda pensam que o futebol é o “ópio do povo” e aliena os torcedores. As coisas são simplesmente mais complexas. Quando falta essa consciência o responsável não é o futebol, mas certamente a situação política, social e educacional do país. **Ver telenovelas não impede de ter consciência política e de contestar as injustiças sociais.** (MORIN, 2004, p. 13, grifo meu)

Por outro lado, uma visão super otimista apresenta a mídia como capaz de oferecer à criança novas formas de ver o mundo: “[...] longe de serem vistas como vítimas passivas das mídias, as crianças passam a ser vistas como dotadas de uma forma poderosa de ‘alfabetização midiática’, uma sabedoria natural espontânea de certo modo negada aos adultos”. (MORIN, 2004, p. 65).

Diante de tantos códigos e representações simbólicas, alguns estudiosos, como Winn e Elkin, expressam seu desejo de voltar à época em que a televisão não estava presente na vida das crianças, tempo em que elas eram preparadas para a vida adulta pelos próprios pais, que agora dividem este trabalho com a televisão, e que argumentam ser ela um aparelho “[...] sempre pronto para destruir todos os seus planos cuidadosos”. (WINN, 1984, p. 42, apud, BUCKINGHAM, 2007, p. 40). Para a autora, a televisão priva a criança da brincadeira, e ela deixa clara sua vontade de retornar ao que chama de “a Idade de Ouro da Inocência”. Porém, outros pesquisadores nos apresentam estudos de recepção das mídias que mostram que elas, principalmente a televisão, não possuem tanto poder de manipular as crianças como nos falam Winn e Elkin.

Um destes pesquisadores é Tobin (2000, p. 16), que apresenta experimentos de outros pesquisadores da mídia que buscavam saber se os filmes violentos geravam reações violentas nas crianças. A aplicação da pesquisa foi realizada em um laboratório espelhado. As crianças foram deixadas sozinhas neste espaço e assistiram ao filme. Nesta mesma sala havia um saco de pancadas. Ao término do filme as crianças passaram a dar uns socos no saco, de onde poderíamos concluir então que filmes violentos geram violência. Neste caso, porém, os golpes poderiam inclusive vir precedidos por outros vídeos que não possuísem cenas de violência. Afinal, para o que mais serviria um saco de pancadas? Diante de exemplos como esse Tobin argumenta que é necessário ficar alerta na elaboração das pesquisas, observar o contexto em que está inserida a criança e ainda ficar atento à dimensão da individualidade. Por isso, seus estudos distanciam-se da perspectiva centrada nos efeitos da mídia e focam-se sobre o que as crianças “pensam e falam” sobre as mídias. (TOBIN, 2000, p. 3).

Ainda sobre esse tema, Morin (2004, p. 14) esclarece que

as sociedades sempre tiveram seus subterrâneos, submundos, espaços marginais, violência, criminalidade, etc. A mídia não inventou nada disso, embora torne esses fenômenos mais visíveis. [...] **A mídia não inventou o crime, que faz parte da história da humanidade.** Será que essas narrativas terríveis [da história da Chapeuzinho Vermelho em que a menina é devorada] não cumprem uma tarefa pedagógica: ensinar às crianças que existem coisas terríveis no

mundo? Nem por isso as crianças, tornadas adultas, começam a devorar ou outros. **A mídia não inventou o mal.** (2004, p. 14, grifo meu)

Contrariando as visões pessimistas, Hodge e Tripp (1986), no livro *Children and Television: a semiotic approach*, publicado em 1986, apresentam dez teses sobre a relação das crianças e a TV. Dentre elas, os pesquisadores explicam que as crianças são leitoras ativas das mídias e que os programas são ricos em significados e em valor cultural, mas salientam que nem todos o são. Ao afirmar isso, Hodge e Tripp têm consciência de que nem todas as crianças assistem TV e entendem os programas da mesma forma, assim como nem todos eles possuem qualidade cultural. Completam também esclarecendo que em muitos casos os programas produzidos para as crianças possuem baixa qualidade de produção e que talvez fosse melhor “[...] dar a elas bons programas feitos para adultos do que os programas baratos e sem substância que se dizem feitos para crianças”. Uma das teses mostra que

Em geral as crianças apreciam e aprendem muito com programas que os familiares consideram “muito adultos” para elas, apesar de elas reagirem a esses programas em sua forma própria e caracteristicamente infantil. [...] Assim como ocorre com o desenvolvimento da linguagem, os **sistemas das crianças parecem ir amadurecendo à medida que elas são expostas aos sistemas adultos e que lhes é permitido operar dentro deles.** Isso significa que os educadores e familiares não precisam se preocupar demais com o fato de as crianças assistirem os programas adultos mais populares. (HODGE; TRIPP, 1986, grifo meu)

Assim como a televisão hoje faz parte da vida das crianças e é utilizada como fonte para a construção de suas brincadeiras, como veremos melhor no próximo tópico, em outros tempos estas informações chegavam a elas por outros meios e formas, como explica Howard Gardner: “[...] no passado a imaginação das crianças era estimulada por fatos e personagens dos contos narrados à beira do fogo, e mais tarde

pelas histórias e ilustrações dos livros, e hoje são os heróis da televisão e suas aventuras que servem de matéria-prima e estímulo para a fantasia”. (apud GIRARDELLO, 1998, p. 150). Segundo Gardner, a criança utilizará as imagens e discursos da mídia, porém esse material será totalmente ressignificado por elas com novas “criações”, numa espécie de revisão dos personagens e tendências apresentadas pelos meios. Para ele, “[...] não só a televisão não atrofia a imaginação como promove o seu florescimento”. (GARDNER apud GIRARDELLO, 1998, p. 150) Concluindo os estudos nesta mesma linha, James e McCain observam:

Quando as crianças incorporam personagens de televisão na brincadeira, mais crianças tendem a se envolver; que elas se dispõem mais frequentemente a tentar fazer coisas que consideram difíceis; que elas tendem mais a explorar os sentimentos de pessoas em diferentes papéis sociais; e dizem se divertir mais. (JAMES e MCCAIN apud GIRARDELLO, 1998, p. 157)

Buckingham (2007), por exemplo, diz que na “infância midiática” as crianças terão cada vez mais acesso às tecnologias e às mídias eletrônicas. Neste sentido, o autor pontua que

precisamos entender a extensão – e as limitações – da competência que as crianças têm em participar do mundo adulto. Em relação às mídias, temos de reconhecer a habilidade que as crianças têm de avaliar as representações daquele mundo disponível para elas e identificar o que elas precisam aprender para fazê-lo de forma mais plena e produtiva. (BUCKINGHAM, 2007, p. 278)

O pesquisador não vê a criança como passiva aos meios de comunicação nem como super esclarecida. Buckingham observa que, apesar de as crianças optarem por brinquedos que geralmente estão no topo da lista dos mais vendidos, principalmente quando ligados à televisão, isso não significa que elas não estejam atentas a este processo

e sendo dominadas ou manipuladas pela indústria da mídia para desejarem coisas que talvez em outros momentos não desejariam. Buckingham (2007) destaca ainda que as crianças fazem seus próprios julgamentos e dizem que a imitação das atitudes presentes nos conteúdos da mídia pode ocorrer com as crianças menores, mas nunca com elas, que garantem não sofrer esta influência. É interessante ressaltar que assim como as crianças mais velhas dizem que as mais novas não deveriam ser expostas a conteúdos violentos, os pais dizem o mesmo sobre os filhos dos outros. Em seu estudo Tobin (2000) esclarece que os discursos das crianças têm base nas próprias falas das comunidades onde vivem, refletindo as ideias e costumes locais.

Ao receber os discursos das mídias, nos apropriamos deles e criamos novos significados para eles, porém esta recepção não é pura, ela passa por mecanismos de negociação, antes que tais significados sejam inseridos em nossas práticas sociais. Morin (2004, p. 15) cita que “[...] na vida, no cotidiano, a mídia desempenha um papel, porém não se trata do papel central nem mesmo de um só papel. A sua influência depende de contexto, de filtros, de situações históricas, de percursos individuais e de uma série de outros fatores”. É no cotidiano que o indivíduo está mais relaxado e tende a mostrar-se mais verdadeiramente. Segundo Certeau, Giard e Mayol (1996, p.31), “[...] o cotidiano é aquilo que nos é dado cada dia (ou que nos cabe em partilha), nos pressiona dia após dia [...]. É aquilo que nos prende intimamente”. Neste espaço de práticas cotidianas é possível analisar fatores como a relação do indivíduo com o próprio corpo, o uso do tempo, “[...] o habitat e a consciência do que é possível ser alcançado por cada um”. (BRITTOS, 2005, p. 4). Por meio do cotidiano familiar captamos a realidade individual – uso, sentidos, práticas – e a partir daí dá-se início a construção do processo de recepção.

Consideramos que os meios de comunicação de massa não controlam ou manipulam os receptores, mas são parte de um processo de negociação com eles. E é neste sentido que os produtos culturais midiáticos também são agentes, pois buscam referencial em outras dimensões da sociedade. Porém, não podemos deixar de pontuar que a troca que ocorre nesta relação é mútua, pois assim como a indústria cultural se utiliza do que acontece na sociedade como uma espécie de roteiro, as práticas sociais também incorporam informações e referências obtidas na relação com os meios. Ou seja, apesar das tensões políticas que atravessam a ambas, não há uma divisão radical e polarizada entre, de um lado a mídia, e do outro a sociedade, como se a mídia não fizesse parte da sociedade.

2.2.2 Recepção das mídias por crianças: evidências de pesquisas

O trabalho de Martín-Barbero nos ajuda a nortear e entender o processo de mediação e produção de sentidos que ocorre na recepção. O pesquisador destaca-se pela teoria das mediações, desenvolvida nas últimas décadas por ele e outros pesquisadores da América Latina, sendo Martín-Barbero uma das referências mais destacadas no Brasil nesse campo. O autor explica que cada leitor/espectador faz leituras diferentes, percebe coisas diferentes e produz sentidos diferentes a partir dos mesmos textos.

Na perspectiva dos Estudos Culturais é importante prestar atenção na análise do cotidiano, espaço onde as mídias ganham sentido. Martín-Barbero (2003) explica que o foco dos estudos deve se deslocar dos meios para as mediações, pois analisar os meios não nos traz informações corretas sobre a significação que o receptor dá às mensagens da mídia. Portanto, o estudo que fazemos nesta dissertação torna-se imprescindível, pois está voltado para a recepção que os espectadores/leitores fazem dos discursos da mídia, levando em conta que cada pessoa que recebe estes discursos entende e produz significados diferentes a partir deles. A cotidianidade familiar, segundo Martín-Barbero, é onde cada indivíduo está mais à vontade para expressar seus sentimentos, para colocar em prática os significados apreendidos. Neste local tornam-se visíveis suas frustrações, suas vontades e suas relações com os meios; é onde o conflito está aberto para a leitura da audiência.

Martín-Barbero (2003) cita a televisão como o meio que mais se aproxima do cotidiano familiar, pois sugere os produtos da mídia de forma imediata aos telespectadores, além disso, oferece um esquema para o controle da rotina. Ou seja, o tempo e a rotina são organizados, em muitos dos casos, através da programação serializada que a TV oferece; os horários do almoço e do jantar acabam sendo organizados para iniciar juntamente com os telejornais; a hora de dormir coincide com o final da novela das 21h; a chegada das crianças da escola, com o início da novela *teen* do final de tarde e assim por diante.

No intuito de entender quais os significados que os telespectadores crianças atribuíam às mídias, mais especificamente às audiovisuais, alguns pesquisadores, como veremos a seguir, buscaram saber das próprias crianças que sentidos estabeleciam, o que pensavam e falavam sobre a televisão.

Iniciamos esta relação resgatando uma pesquisa de Buckingham (1993), realizada a partir de 1988, que buscou saber o que crianças de 7 a 12 anos falavam sobre televisão. O estudo qualitativo envolveu 90 crianças, entre meninos e meninas, divididas em grupos de 2 a 5 crianças. Os grupos foram divididos da seguinte forma: crianças próximas dos 7 anos; crianças com aproximadamente 9 anos; e as mais velhas com 11 anos. As crianças foram recrutadas em quatro escolas que apresentavam equilíbrio étnico e social. Inicialmente foi aplicado um questionário que tinha como objetivo excluir as crianças que assistiam pouco à televisão. Durante 15 meses as crianças foram agrupadas em diferentes combinações de atividades. Três diferentes pesquisadores desenvolviam as atividades e as discussões em grupo, duas mulheres e um homem. Esses circularam duas vezes em cada grupo, onde o objetivo desta dinâmica era perceber as falas das crianças nos diferentes contextos interpessoais. O objetivo desse trabalho não foi identificar o que as crianças pensavam ou entendiam sobre a televisão, mas o que falavam sobre ela. Buckingham também alerta nesse estudo para o fato de que muitos pesquisadores tendem a interpretar o que as pessoas falam como evidências do que pensam, porém explica que nesses casos “[...] a influência do pesquisador, e a do ato de fazer pesquisa, têm sido largamente negligenciadas”. (BUCKINGHAM, 1993, p. 42).¹⁴

Na mesma linha Tobin (2000) realizou uma pesquisa de recepção com crianças havaianas de 6 a 12 anos, buscando saber o que elas pensavam e falavam sobre as mídias. O pesquisador utilizou uma cena do filme *Swiss Family Robinson* de 1960, em que a Família Robinson é atacada por esfarrapados piratas asiáticos e poloneses. O pesquisador pergunta se as crianças sabem quem são os “caras do bem” e quem são os “do mal”. No filme as crianças destacam que os heróis são as pessoas bem vestidas, penteadas, brancas, bravas e lutadoras, já os maus são pessoas “de cor” que vestem roupas esfarrapadas, falam em grunhidos e agem selvagemmente. Apesar das cenas de violência, Tobin explica que elas não fazem com que as crianças comportem-se violentamente.

Seguindo esta reflexão sobre os possíveis efeitos das mídias, Buckingham (2007, p. 217) nos mostra que as crianças mais novas são as que sofrem menos influência da mídia, pois são “[...] as menos capazes de lembrar e entender os anúncios”. Cita que a maior fonte de informação das crianças é ainda o círculo com o qual convive diariamente e os locais que frequenta, assim suas crenças e preferências

¹⁴ Tradução livre. Original: “The influence of the researcher, and that of the act of doing research, have largely been neglected”.

por determinados produtos são estimulados dentro do seu grupo familiar. O autor ainda nos mostra considerações de sua pesquisa com crianças, onde apontou que elas estavam conscientes com relação à mensagem, sobre suas técnicas de convencimento e produção. As crianças junto às quais Buckingham pesquisou não aceitavam ser vistas como vítimas da mídia, dizendo ser conscientes das intenções, porém consideravam que as crianças menores, elas sim, poderiam ser influenciadas e passariam a se comportar agressivamente.

O que as crianças veem na televisão, segundo Girardello (2008, p. 131), as leva às mais diversas formas de brincadeiras, trazendo para o seu mundo imaginário situações e personagens da mídia, agregando às suas fantasias um repertório ainda maior. E Hodge e Tripp (1986) já diziam que as crianças precisam de “programas de fantasia, como os desenhos animados”, que, segundo os autores, são “um fenômeno natural e saudável do desenvolvimento infantil”. Girardello (2008) diz que “[...] o conteúdo da televisão é incorporado à brincadeira, sendo os heróis, heroínas e aventuras da TV usados como matéria-prima da vida de fantasias das crianças”. Neste processo de apropriação as crianças ressignificam os conteúdos, fazendo-os seus em suas brincadeiras.

Ainda nessa mesma década, Monica Fantin contribuiu para os estudos de recepção com sua tese defendida em 2006, e intitulada *Crianças, cinema e mídia-educação: olhares e experiências no Brasil e na Itália*. O filme utilizado na pesquisa foi *O Mágico de Oz*. Apesar das diferenças culturais e educacionais entre os países, a pesquisadora constatou que

o comportamento das crianças lá e cá parece ser o mesmo: a curiosidade, os jogos na quadra e no pátio, as brincadeiras de esconder, pegar, os risos, os choros, as piadinhas, os protestos na hora de voltar para a sala, o empurra-empurra nas filas, as correrias na saída, enfim a beleza de ser criança, que ultrapassa qualquer fronteira. (FANTIN, 2006, p. 23)

Assim como Girardello (1998), Fantin considera que a criança reelabora os códigos audiovisuais conforme seu relacionamento com o mundo, com a família, com os amigos e com tudo que a cerca. Desta forma, cada criança interpreta e dá sentidos aos conteúdos de formas

diferentes, gerando muitos sentidos e significados. A pesquisa também deixou aparente a preferência das crianças por filmes relacionados às fantasias, contos de fadas e temas do gênero comédia, atribuídos à diversão. Explica que uma diferença entre os dois países está relacionada à forma de ver os filmes, sendo que aqui no Brasil eles são assistidos em grande parte por crianças sem a presença da família, enquanto na Itália esta prática está inserida na atividade familiar.

No Brasil, ainda nesse período, Fernandes, em sua dissertação de mestrado defendida no ano de 2003 pela PUCRJ intitulada *As mediações na produção de sentidos das crianças sobre os desenhos animados*, confirmou que a televisão aparece como principal meio de comunicação nas casas das crianças. Uma das crianças de uma escola pública disse: “Vejo TV na sala, no meu quarto, no quarto da minha mãe, no quarto da minha vó. Ah, no banheiro quando eu ajeito o espelho também dá para ver”. (FERNANDES, 2010, p. 5). Assim, a criança demonstra como a televisão está totalmente inserida em seu cotidiano, presente em todos os momentos, inclusive quando vai ao banheiro. A pesquisadora explica que a “[...] TV faz parte do cotidiano das crianças construindo a maneira como elas se relacionam com o mundo de imagens que as cercam”.¹⁵ Fernandes observou que a televisão está inserida no cotidiano não somente como um meio de comunicação, mas também como parte da brincadeira das crianças. Muitas vezes os elementos e os roteiros da televisão servem como subsídios a essas brincadeiras, não substituindo suas histórias, mas, como mostra um relatório de Anderson e Collins, sendo usados “[...] como ponto de partida para a brincadeira imaginativa, que então acontece na frente da televisão”.¹⁶

No estado do Paraná, em Curitiba, foi realizada outra pesquisa com crianças (ALVETTI, et al., 2005) buscando saber qual a importância da televisão no cotidiano das crianças, sobretudo como elas recebem os conteúdos da TV e como se relacionam com eles.¹⁷ Os pesquisadores constataram que a televisão auxilia na construção da realidade e de como as crianças percebem o mundo, considerando sobretudo as mediações como parte essencial deste processo. A pesquisa constatou que a televisão faz parte do cotidiano familiar e que, além disso, a frequência da exposição e a escolha dos programas não são

¹⁵ Ibid, p. 6.

¹⁶ ANDERSON; COLLINS, 1988 apud GIRARDELLO, 1998, p. 156.

¹⁷ Pesquisa realizada entre os anos de 2002 e 2003, intitulada “A influência da TV na criança: um estudo de recepção em escolas de Curitiba”. (ALVETTI, et al., 2005)

controladas pelos pais. Percebeu-se que as opiniões dos pais refletem-se nas falas das crianças quando essas comentam algum assunto da TV.

Em Santa Catarina, Florianópolis, na década anterior e já contrariando o senso comum que imprime à TV o papel de vilã em relação às crianças, Girardello (1998, p. 2) desenvolveu em sua tese uma pesquisa buscando “[...] compreender melhor a relação entre imaginação e narrativa na atribuição de sentidos à cultura feita pela criança”. A pesquisa constatou que a televisão se fazia presente na casa de todas as crianças entrevistadas e elas garantiam que dividiam bem o tempo de brincar com o de assistir TV. Girardello identificou na fala das crianças seus medos com relação aos conteúdos da televisão, em alguns trechos salientando que quando se tratava de histórias de bicho-papão elas diziam ser “coisa de criança” referindo-se às crianças mais novas, porém quando o assunto eram as cenas dos filmes de terror, principalmente quando assistidas sozinhas, a situação mudava, deixando-as assustadas.

Nove anos depois, Munarim (2007, p. 10), em sua dissertação realizada também em Florianópolis, buscou investigar “[...] os traços do imaginário da televisão infantil no ‘se movimentar’ de crianças em vivências lúdicas no ambiente escolar.” A pesquisadora nos traz contribuições com relação à presença das mídias nos gestos, falas e expressões das crianças que aparecem durante suas brincadeiras. Munarim também afirma que quando criança brinca ela constrói mundos imaginários, ela é remetida a universos construídos por ela a partir de fragmentos do mundo em que vive e da mídia. A pesquisadora argumenta que mesmo que as crianças tentem imitar os gestos dos personagens e os roteiros dos programas de televisão, elas não o fazem com fidelidade. Nas brincadeiras torna-se impossível seguir a lógica mostrada nos programas; segundo a pesquisadora, isso se dá pela falta de recursos tecnológicos e até mesmo pelos próprios rumos da brincadeira. Com o desenrolar das brincadeiras vão sendo assumidos novos roteiros, em outras dimensões e maneiras de interpretar. Isso se dá, principalmente, quando as crianças buscam em seus personagens representar os movimentos das lutas.

Através destas e de outras pesquisas realizadas aqui em Florianópolis, podemos perceber que a televisão está presente também em grande parte do tempo das crianças da região. Num estudo de caráter mais transversal, Girardello e Orofino (2009) buscaram conhecer qual a presença dos meios de comunicação no cotidiano das crianças de diferentes contextos socioculturais e os resultados foram expostos em um artigo intitulado “A pesquisa de recepção com crianças: mídia, cultura e cotidiano”. Uma das questões propostas às crianças era: “O que

“você faz desde que acorda de manhã até quando vai dormir de noite?”. A televisão apareceu mais do que a atividade de brincar nas referências espontâneas de crianças de 3 das 4 escolas pesquisadas, em sua descrição do cotidiano. Somente em uma escola em localidade litorânea, onde não há ruas nem automóveis, a brincadeira apareceu mais do que a TV. A análise das pesquisadoras para este dado está ligada ao espaço para brincar: segundo elas, “[...] possivelmente as crianças que contam com mais espaços para brincar com liberdade e segurança vejam nisso uma alternativa à audiência de televisão”.

Soma-se às pesquisas realizadas aqui na região o estudo realizado por Odinino (2009), que expõe em sua tese intitulada *As super-heroínas em imagem e ação: gênero, animação e imaginário infantil no cenário da globalização das culturas*, que as mídias pressionam, transformam a construção social, fornecem informações para a formação das identidades e a partir deste consumo *prometem* felicidade e a realização dos nossos desejos. “A TV não frustra, não permite a dúvida nem a angústia. Faz cessar tensões internas, faz sonhar. A relação entre a criança e a TV é a relação com um objeto total!”. (PONTES, 2005, p. 11). A TV proporciona a fantasia, fazendo com que a criança brinque e se imagine como nas imagens fornecidas pela mídia. Assisti-las é um momento de liberdade no cotidiano, que faz com que a criança por alguns instantes sinta-se no controle das situações enquanto brinca. Em sua tese de doutorado, Odinino estudou a trajetória das heroínas de desenho animado e procurou problematizar o modo como as heroínas são “vistas, vividas e interpretadas frente à importância do desenho animado para a cultura lúdica infantil”, tomando como ponto de partida a análise de gênero, infância e estudos de mídia. (ODININO, 2009, p. X).

A pesquisadora explica que a criança busca nas imagens e discursos da mídia subsídios para suas brincadeiras, e a partir do desenho animado ela cria uma nova narrativa baseada em suas experiências atuais, ou seja, essa relação varia conforme o período histórico em que ela vive. Ela argumenta que brincando a criança revive sozinha ou com seus amigos a lógica da narrativa, mas alterando características conforme suas vontades e do seu grupo, partindo de negociações. “A brincadeira permite à criança incorporar imaginariamente um outro papel [...]. Muitas vezes esses papéis relacionam-se intimamente com sua subjetividade, respondendo a anseios, desejos e medos que a criança pode experimentar e elaborar na brincadeira”. (ODININO, 2009, p. 26). A autora observa que os personagens de desenhos animados tomaram conta de todos os

segmentos de produtos infantis, estendendo-se também para o espaço lúdico da brincadeira. Nota ainda que existe uma forte separação de gênero quando se trata de personagens de heróis e heroínas para meninos e meninas, com poucas exceções. Interpreta, desta forma, que a cultura lúdica com relação a este segmento de desenho animado possui marcadas diferenças entre a vertente masculina e a feminina, sendo uma caracterizada pelo “cor-de-rosa” e a outra por “carros, bolas e super-heróis”.¹⁸

2.3 TELEVISÃO E EDUCAÇÃO: AUDIÊNCIA E COTIDIANO

Consideramos que o aprendizado não se dá apenas no espaço escolar, mas em todas as instâncias que circundam os indivíduos, nos mais diferentes espaços e situações. Assim, “[...] somos também educados por imagens, filmes, textos escritos, pela propaganda, pelas charges, pelos jornais e pela televisão, seja onde for que estes artefatos se exponham”. (VORRABER COSTA; SILVEIRA; SOMMER, 2003, p. 57). Como nos tempos atuais a televisão está incorporada ao cotidiano familiar, torna-se importante preparar as crianças para que consigam realizar uma leitura crítica e reflexiva dos meios. É frequente a noção de que a televisão se tornou em muitos contextos uma espécie de babá eletrônica, com grande destaque dentro dos lares e na vida cotidiana. Assim, escutar atentamente a fala das crianças sobre as mensagens da mídia, para entender como elas relacionam-se com estes discursos televisivos, é primordial para que possamos participar e colaborar com este entendimento e aprendizado midiático.

Diante disso, analisar a recepção a partir da perspectiva dos Estudos Culturais em Educação é entender como educativas “[...] todas as práticas, produtos e espaços culturais nos quais o poder se organiza e é exercido”. (JACKS; ESCOSTEGUY, 2005, p. 237). Assim, podemos entender como educativos todos os espaços e produtos que geram significados e identidades em nossa sociedade, como livros, discos, cinema, televisão, jornal, videogame, revistas, brinquedos e outras mercadorias da indústria cultural. Vorraber Costa (2004) explica que esses produtos e espaço, que antes eram tidos como “pura diversão, fuga do trabalho e da vida urbana agitada”, mesmo sendo ligados a atividades de lazer, agora são vistos como produtos que ditam valores, regras e

¹⁸ Ibid, p. 215.

ideologias, através da produção de significados. Mas Escosteguy (2006, p. 7) pontua que “[...] quanto mais independente o receptor, mais fraco e frágil é o poder da ideologia”, pois, como evidenciou Hall (1997), os usos e apropriações são diferentes para cada receptor, que possui uma relativa independência na interpretação das mensagens midiáticas.

Desta forma, a recepção da comunicação de massa, dentro da dinâmica dos Estudos Culturais, precisa ser observada como uma prática do cotidiano, levando em conta não somente os meios, mas um “[...] circuito composto pela produção, circulação e consumo da cultura midiática”. (JACKS; ESCOSTEGUY, 2005, p. 39). Ou seja, este estudo busca as relações dos indivíduos com os textos, com os grupos e com as práticas que se realizam a partir deles. A perspectiva dos Estudos Culturais nos possibilita uma abordagem crítica em relação aos estudos de recepção, que buscam cada vez mais relacionar os discursos da mídia com o cotidiano dos indivíduos, trazendo como foco do problema questões de negociação, ressignificação e apropriação. Isso não quer dizer que deixemos de perceber e analisar os discursos da mídia, porém a ênfase deste trabalho está voltada para os usos que os receptores podem fazer deles.

Hall diz que a audiência ocorre numa circularidade em que o receptor também é a fonte para a produção da mensagem. Na questão das audiências, ele nos oferece três tipos de decodificação: “dominante, opcional e negociada”. A primeira se refere à classe dominante, que tenta naturalizar seus modos e ideologias para uma classe submissa; a segunda interpreta a mensagem realizando uma tradução, e a terceira “[...] é uma mescla de elementos de oposição e de adaptação, um misto de lógicas contraditórias que subscreve em parte as significações e valores dominantes”. (HALL apud MATTELART, 2006, p. 111). Para o autor, através da cultura é possível perceber estas divisões, nela ocorrem as pressões e tensões dos significados, onde os dominantes buscam efetivar seus interesses e nos quais os grupos dominados tentam resistir a isso. Desta forma é que os discursos dos meios de comunicação, mais especificamente da televisão, através dos sons e das imagens, têm grande participação na constituição dos sujeitos. Segundo Fischer (2001, p. 15),

Pode-se dizer que a TV, ou seja, todo esse complexo aparato cultural e econômico – de produção, veiculação e consumo de imagens e sons, informação, publicidade e divertimento,

como uma linguagem própria – é parte integrante de significações e sentidos, os quais por sua vez estão relacionados a modos de ser, a modos de pensar, a modos de conhecer o mundo, de se relacionar com a vida.

Ao dizer isso, a autora, assim como Jacks e Escosteguy (2005), reafirma que as crianças aprendem também com os meios de comunicação, especialmente com a televisão. Esta, de acordo com Fischer, aparece refletida nas práticas cotidianas da escola, não somente das crianças, mas de todos os sujeitos, das mais variadas classes sociais, que aprendem sobre os modos de ser e estar na sociedade. Ou seja: “Trata-se de modos de existência que, como escreve Arlindo Machado, não apenas refletem o que ocorre na sociedade, mas se constituem eles mesmos como modos de vida produzidos no espaço específico da TV e da mídia de um modo geral”. (FISCHER, 2001, p. 18). Fischer explica que existe uma grande fusão na fronteira da “vida real” e da “vida na TV”. Segundo a autora, esta fusão traz novos problemas e desafios para a educação, principalmente para o campo escolar, que já enfrenta uma crise.

É no momento em que consumimos ou repetimos algum discurso dos meios de comunicação, seja de revistas, livros, da TV ou outros, que ele começa a fazer parte da nossa vida, das nossas práticas cotidianas. Fischer explica que este processo se dá a partir do momento em que as imagens, os sons, as falas destes meios de comunicação, fazem sentido para nós, seja por nossos “desejos, sonhos, convicções políticas ou religiosas, faltas ou aspirações”. (FISCHER, 2001, p. 29). Pode-se dizer que o “fazer sentido” é essencial no processo de comunicação, pois sem isso não nos identificaríamos com os discursos apresentados pelos meios, nem nos sentiríamos representados por eles. Diante deste processo de identificação e representação, e diante de todas as evidências de pesquisa, que mostram que as crianças passam boa parte do seu tempo em frente à TV, é que se justifica a necessidade de se criar condições para que as crianças aprendam a ler mais criticamente seus símbolos e representações culturais.

Precisamos levar em conta que, assim como a escola e a mídia, também somos – pais, educadores e adultos de modo geral – fonte de informação e, como tal, devemos nos distanciar de perspectivas de “verdade absoluta”, para junto com as crianças empreendermos discussões sobre as mensagens das mídias. Temos que escapar da

dinâmica da indústria cultural que padroniza ideias e unifica visões de mundo. Afinal, como nos diz ainda Larrosa (2000, p. 207) a verdade pode ser “[...] um dos modos possíveis de determinar o assunto, de encarar a questão, de dar conta do problema”.

Quanto à televisão, é preciso observar que a recepção não ocorre somente quando se está frente ao aparelho, mas em vários momentos do cotidiano das crianças, e é principalmente junto com seus amigos e no ambiente escolar que elas negociam os conteúdos e deles se apropriam. Pesquisas como as de Hodge e Tripp (1986), Girardello (1998), Buckingham (2007) e muitas outras já mostraram o quanto a mídia, além de não ser necessariamente alienante e absorvida pelas crianças passivamente, auxilia na imaginação e nos roteiros das brincadeiras. **“Se existem bandidos e gângsteres, não é porque os indivíduos foram demais ao cinema ou viram televisão em excesso”**. (MORIN, 2004, p. 14, grifo meu)

Além disso, Joseph Tobin (2000), diz que crianças de contextos diferentes interpretam de modo diferente um mesmo fragmento de vídeo. O autor argumenta, como já destaquei acima, que os discursos têm base na comunidade em que vivemos e no significado que damos às mensagens a partir de reflexões coletivas.

Na mesma linha, Fantin (2006, p. 374) argumenta que “[...] ir ao cinema e assistir filmes certamente ajuda as crianças a se alfabetizarem nas múltiplas linguagens”. E ainda: “[...] vendo, imaginando, falando, desenhando, elaborando hipóteses, brincando, a criança representa com diversas linguagens o conhecimento de si, do outro e do mundo”.¹⁹ Assim, privá-las do contato com as mídias seria desprovê-las de um meio de alimentação de suas fantasias, tirar do seu cotidiano mais uma forma de imaginar e recriar o mundo em suas brincadeiras. A mídia, assim como todas as demais formas de informação e cultura, leva a criança à apropriação de novas formas de conhecimento do mundo.

¹⁹ Ibid, p. 369.

3 PRODUÇÃO DE SENTIDOS E IDENTIDADES

Alguns estudos²⁰ relacionados ao consumismo passaram a fazer uma análise diferenciada da relação entre as pessoas e as mídias: a aquisição e o uso de produtos começam a ser vistos como parte da construção das nossas relações com o mundo e com o nosso próprio grupo. Para Bauman (2008, p. 75) “‘consumir’, significa investir na afiliação social de si próprio”, ou seja, o consumo passou a ser uma espécie de “identidade social”. Buckingham (2007, p. 236) já dizia que: “a ‘cultura de consumo’ pode ser vista como uma característica presente em todas as sociedades”. Desta forma, como este autor observa em alguns estudos, os consumidores passaram a ter mais autonomia e liberdade, obtendo novas alternativas de construção identitária, com espaço maior para a diversidade. Apesar disso, sabemos que esse consumo não se dá de forma igual entre as pessoas, não podemos deixar de observar que existe uma grande diferença entre as classes sociais; e os pobres, neste caso, não participam da cultura de consumo da mesma forma que os ricos.

Através da cultura de consumo, explica Hall (2004), os sujeitos assumem diferentes identidades no decorrer da vida, já que elas não são fixas, mas estão em constante mutação. Segundo Hall “[...] o sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um ‘eu’ coerente. [...] A identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia”. (HALL, 2004, p. 13). Na era das mídias este processo de mutação das identidades é ainda mais acelerado, devido à constante mudança nas representações dos modos de ser e estar no mundo dispostos pelos discursos midiáticos, conforme diz Fischer (2001).

Dentre tantos modelos oferecidos pela mídia para nossos processos de identificação, este trabalho percebe como importantes objetos de estudos o seriado *teen Hannah Montana* e o desenho animado brasileiro *Zica e os Camaleões*.²¹

Essas identidades construídas pelas mídias, e neste caso mais especificamente as representações dispostas pelo seriado *Hannah Montana*, trazem uma grande proximidade com as fantasias de muitas

²⁰ Buckingham (1993, 2007); Fantin (2006); Fernandes (2003); Girardello (1998, 2008); Girardello, Orofino (2009); Munarim (2007); Odininio (2009); Tobin (2000).

²¹ Veremos mais detalhes sobre os objetos de estudo no capítulo 3.

crianças,²² oferecendo a elas a possibilidade de sonhar em ser um dia uma *popstar*, assim como a personagem Hannah Montana. E nos parece ser exatamente este o objetivo ou o apelo da série. Kellner (2001) nos lembra que a cantora Madonna trazia a mensagem “vai fundo”, e tanto foi que conseguiu atingir seu objetivo de ter sucesso; hoje, a atriz Miley Cyrus sinaliza, de modo semelhante, que “toda menina pode alcançar o que ela alcançou, tornar-se uma *popstar*”. (EDWARDS, 2008). Morin (2004, p. 18) explica que

as estrelas embalam sonhos, difundem-se fenômenos de mimetismo, filmes retratam a busca do sucesso, de êxito na vida, mostram os percalços, servem de consolo, de estímulo, de identificação. Por momentos, modas se impõem: mimetismo na maneira de falar, nos cortes de cabelo, nas roupas, em certas atitudes.

Hannah Montana, assim como os demais produtos da grande mídia, está aí fazendo pressão e colaborando com o ensino dos valores, comportamentos e ideologias. Porém, as mensagens da mídia não fazem isso sozinhas, elas são atravessadas pelas relações sociais e culturais, pela família, pelas relações na escola e pelos roteiros construídos pelas próprias crianças para a leitura dos discursos apresentados pela indústria cultural. Apesar da poderosa presença da indústria cultural, lembro mais uma vez que as crianças dão sentidos às mídias também conforme suas próprias experiências dentro de sua comunidade.

A atriz Miley Cyrus provoca todo um jogo de espelhos ao interpretar, como ela mesma diz, o papel da sua própria vida, gerando uma fusão ou “confusão” entre os dois mundos: o da vida real da atriz e o mundo vivido pelas suas personagens no seriado. Porém, não é de hoje que ídolos e personagens da mídia alimentam forte identificação com o público; podemos observá-la desde o *star system*²³ dos filmes de *Hollywood* até o sistema das telenovelas brasileiras, por exemplo. É sobre este processo de construção de sentidos e identidades culturais que

²² Como veremos mais à frente.

²³ O *star system* foi o período de glória de *Hollywood*, entre as décadas de 30 e 60. “A personagem deveria ser o duplo da atriz; a atriz, o fantasma de sua personagem. Em outras palavras, se a vida mítica das telas era apresentada como real, consequentemente a vida real deveria ser considerada mítica”. (MORIN, 1989, p. 47) “[...] A *star* era um sujeito físico e fictício que personificava o brilho, a glória e o esplendor”. (MARKENDORF, 2008, p. 1)

buscamos refletir na análise da pesquisa de campo, partindo do universo das crianças participantes deste trabalho. Através das discussões de grupo, problematizaremos o uso das categorias “populares” e “perdedores” entre as crianças, a partir de artefatos culturais como o programa de TV *Hannah Montana* e o como desenho animado *Zica e os Camaleões*.

3.1 IDENTIDADE CULTURAL: REPRESENTAÇÕES E SIGNIFICADOS

Os discursos da cultura da mídia familiarizam e tornam próximos acontecimentos e personagens, produzindo seus efeitos da mesma forma com que organizam as imagens, ou seja, por economia narrativa, simplicidade e clareza. Um exemplo claro desta proximidade é explorado por Kellner (2001, p. 341): “[...] as mudanças na moda de Madonna em geral captam as mutações culturais e estéticas, atingindo, assim, o *status* de popularidade, e oferecendo modelos e material para a apropriação por parte de seu grande e variado público”. Da mesma forma como Madonna ditava moda na década de 1980, a cultura da mídia segue fazendo. Através de outros ícones, ela produz e reproduz identidades das quais o indivíduo se apropria e as quais reproduz, de acordo com sua história, sua vivência, gerando recursos para a construção da subjetividade. Esta construção de subjetividade, na era da indústria cultural, “[...] é feita de opções de compra – opções assumidas pelo sujeito e seus potenciais compradores; sua descrição adquire a forma de uma lista de compras”. (BAUMAN, 2008, p. 24). Porém, para que possamos nos identificar com os modelos da mídia, é preciso que nos enxerguemos neles ou mesmo que estes modelos tenham algo que nos faça desejá-los.

Os veículos de comunicação no Brasil, principalmente a televisão, por ter uma grande abrangência de público, têm uma significativa participação na organização de identidades culturais. Desta forma, percebe-se uma tendência à unificação dos padrões de consumo e a divisão dos indivíduos em grupos. É possível perceber que no discurso dos meios de comunicação o indivíduo tenta igualar-se, ao menos no seu imaginário, à imagem desejada. Apesar disso, não podemos afirmar que os indivíduos sejam todos iguais conforme o que lhe é disposto, pois cada um se apropria de formas diferentes do mesmo conteúdo. Escosteguy (2001, p. 179) explica que: “[...] hoje não existem somente

culturas diferentes, mas, também, maneiras desiguais com que os grupos se apropriam de elementos de várias sociedades, combinando-os e transformando-os”.

Com a abertura das fronteiras, em decorrência da globalização, passamos a ter mais opções tanto de consumo quanto de modelos de vida. Além da troca de produtos, passamos a realizar também trocas culturais impulsionadas pelo consumismo global, criando as “identidades partilhadas”. (HALL, 2004). Mesmo em países distantes, passamos a consumir os mesmos produtos e a ver as mesmas imagens. Com isso, as culturas ditas nacionais passaram a ser influenciadas por outras culturas, tornando problemática a questão das identidades culturais locais.

Somos confrontados por diferentes aspectos ligados a identidades culturais, com os quais é preciso negociar se quisermos fazer parte de determinado grupo social, levando a uma experimentação constante de personagens, principalmente durante a infância e a adolescência. Além disso, os produtos da indústria cultural sugerem referenciais para que as pessoas modelem seus conceitos nos mais variados assuntos, como por exemplo, quem é bom e mau, competente e incompetente, culto e inculto, numa intensa produção de subjetividade.

Outra forma de **“regular culturalmente”** nossas condutas está nos sistemas classificatórios que pertencem e delimitam cada cultura, que **definem os limites entre a semelhança e a diferença, entre o sagrado e o profano, o que é “aceitável” e o que é “inaceitável” em relação a nosso comportamento, nossas roupas, o que falamos, nossos hábitos, que costumes e práticas são considerados “normais” e “anormais”, quem é “limpo” ou “sujo”** (ver Woodward, ed., 1997). Quando uma pessoa pode ser definida como alguém cujas ações são sempre inaceitáveis, conduzidas por normas e valores que não compartilhamos, nossa conduta em relação a essa pessoa será modificada. Classificar ações e comparar condutas e práticas humanas de acordo com nossos sistemas de classificação cultural é mais uma forma de regulação cultural. (HALL, 1997, p. 20, grifo meu)

Mesmo diante desta participação da indústria cultural nos processos de construção de significados, sabemos que este roteiro não é algo fixo, mas em constante mutação. Dessa forma, as representações e significados também não são definitivos, mas temporários. Hall (2004, p. 13) explica esta ideia: “[...] à medida em que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar – ao menos temporariamente”.

Temos ainda que ressaltar que estas representações culturais e a forma como os sujeitos se apropriam e ressignificam os conteúdos das mídias ocorre no que Hall chama de “circuito da cultura”. Neste processo “[...] as representações são produzidas e consumidas a partir de diferentes instâncias (os meios de comunicação, por exemplo), e estão submetidas a processos de regulação social, a relações de poder mais ou menos explícitas”. (FISCHER, 2001, p. 89). Segundo Fischer (2001, p. 89), esta solidificação do “circuito da cultura” está diretamente ligada à naturalização dos discursos midiáticos, ou seja, à tentativa de naturalização dos valores, conceitos, identidades, estereótipos, opiniões nas mais variadas esferas e até mesmo a formulações de conceitos e preconceitos relacionados a questões “étnicas, sexuais, políticas, à produção de subjetividades”.

Na década de 90, Edmir Perrotti contribuiu com esta articulação, discutindo o quanto a cultura é primordial para que os indivíduos consigam se inserir nos grupos sociais. Segundo Perrotti (1990), com os conceitos e preconceitos apropriados, os indivíduos já podem viver em sociedade, pois já possuem uma espécie de manual de sobrevivência, se assim podemos dizer. Estando bem orientados sobre as formas de agir, pensar, falar, ser e estar no mundo, os sujeitos buscam ser aceitos nos grupos sociais a que desejam pertencer. Afinal, como sinaliza Foucault (apud VEIGA-NETO, 2004), as relações de poder não vêm unicamente do Estado, entre dominados e dominadores, mas há um processo de regulação em que o poder também vem de baixo. Nesta relação social e cultural, neste “circuito da cultura”, Perrotti problematiza a posição da criança, dizendo que

Ao se fetichizar a cultura, tornando-a *necessária* para todos os elementos do grupo social, impõe-se às crianças das classes menos privilegiadas uma cultura produzida pelas classes dominantes, pois o

“cultural” em nossa sociedade define-se não somente por posições “adultocêntricas”, mas, sobretudo, por posições classistas. Em última análise, trata-se da veiculação, através da produção cultural, dos conteúdos ideológicos das classes dominantes para todas as classes sociais. Trata-se da dupla opressão: a etária e a de classes. (PERROTTI, 1990, p. 16)

Desta forma, a exclusão social da criança das classes sociais menos privilegiadas a partir das identidades culturais dominantes, baseadas no consumo dos produtos midiáticos, é praticamente efetiva. No próximo tópico vamos expor e discutir como estas identidades culturais se solidificam no cotidiano dos sujeitos a partir dos discursos da mídia.

3.2 NATURALIZAÇÃO DOS DISCURSOS MIDIÁTICOS

Conforme exposto no item anterior, diariamente a cultura das mídias sugere as formas como devemos viver dentro do grande grupo, da sociedade. Apesar disso, o cotidiano oferece caminhos para que se analise as transformações incluídas nas práticas de consumo, as quais deixam margem para reapropriações de produtos de massa, oferecendo sentidos diferentes dos produzidos. (MARTÍN-BARBERO, 2003).

Através da palavra, material-chave na comunicação, é possível realizar uma análise da vida cotidiana e, conseqüentemente, da construção de ideologias que ocorre nessa esfera. Essas construções ideológicas podem ser percebidas por meio do comportamento, das atitudes e das palavras que empregamos no dia-a-dia. Através das experiências em sociedade e na relação que é estabelecida também com os discursos das mídias, o indivíduo negocia e define o que para ele é certo ou errado, o que pode ou não pode fazer. Nesse processo, as mídias, e principalmente a televisão, difundem seus discursos sugerindo normas para o convívio em sociedade.

As imagens da TV tendem a fixar determinadas “verdades”, determinados conceitos universais como, por exemplo, os de prostituta, de

adolescência, de sexualidade jovem, de beleza feminina, de virilidade, de classe trabalhadora e assim por diante. Haveria ao meu ver um trabalho riquíssimo a ser feito no espaço escolar, no sentido de mergulhar nessas imagens e procurar desnaturalizar aquilo que já se tornou corriqueiro, sendo comum (professor “é assim”, criança “gosta disso”, adolescentes “precisam daquilo” ou “agem sempre assim”), em relação às nossas habituais classificações e marcações do social. (FISCHER, 2001, p. 43)

Pensando nessas “verdades” referidas por Fischer (2001) é que este trabalho se apoia, buscando saber das próprias crianças o que dizem sobre o que veem na televisão, na tentativa de trazer novos significados para determinadas imagens e discursos um tanto comuns na mídia norte-americana, e que têm tido destaque também na mídia brasileira.

Consideramos que os produtos da mídia constantemente nos trazem referenciais em forma de espetáculo e, desta forma, reafirmam seu *status* perante a sociedade e no interior do cotidiano das pessoas. (KELLNER, 2001). Ao abrirmos os jornais, ao ligarmos a TV ou diante das telas do cinema, nos defrontamos com modelos de juventude e beleza nos quais nós mesmos poderemos nos espelhar e a partir disso nos modificar conforme as especificações do padrão instituído como belo e feio. Mas a indústria cultural não opera somente na padronização ou naturalização dos corpos, como também nas esferas específicas da vida, como por exemplo, as orientações “[...] médicas, psicológicas ou até de ordem religiosa e moral, comunicadas através de inúmeros especialistas de todos esses campos do conhecimento, a respeito daquilo que devemos fazer com nosso corpo e nossa sexualidade”. (FISCHER, 2001, p. 50). Essa apropriação dos discursos do cotidiano pelas mídias tende a não somente ampliar os fatos, como também tem o poder de atribuir ao discurso um caráter de verdade.

Tal normalização é experimentada a partir de ensinamentos a que temos acesso cotidianamente e que funcionam pela redundância, pela possibilidade tecnológica quase infinita de a informação fazer-se outra e sempre a mesma, dirigida a pessoas cada vez mais ávidas de

repetirem para si mesmas que um dia, quem sabe, viverão melhor, serão mais felizes, estarão mais bonitas, poderão viver mais livremente e com mais prazer sua sexualidade. (FISCHER, 2001, p. 50)

O cotidiano está impregnado dos meios de comunicação de massa, “[...] a cultura da mídia e a de consumo atuam de mãos dadas no sentido de gerar pensamentos e comportamentos ajustados aos valores, às instituições, às crenças às práticas vigentes”. (KELLNER, 2001, p. 11). Numa época em que as práticas de consumo ditam modos de ser, podemos dizer que os bens simbólicos hoje fazem parte da constituição dos sujeitos, pois nos parece que é através do consumo destes produtos que os sujeitos passam a ter algum valor perante a sociedade em que vivem. Segundo Jobim e Souza (1994, p. 42): “[...] o homem vale pelo que é capaz de possuir – homem e mercadoria se identificam”. Assim, nos parece que os sujeitos, neste jogo de consumo e práticas culturais, tentam superar aos demais membros do seu círculo social e cultural, buscando enquadrar-se nas normas do sistema que ditam, entre outras coisas, os modos de ser feliz.

3.2.1 Os estereótipos: simplificações dos modos de ser

Entendemos que os estereótipos, nas produções da mídia, são formas mais diretas e rápidas de apresentar os personagens, uma espécie de simplificação das mensagens para que o telespectador identifique cada integrante da história instantaneamente. Diante disso, percebemos como as mídias participam da cultura globalizada, num processo de incorporação de categorias socioculturais, principalmente a partir da cultura cinematográfica e televisiva norte-americana, o que pode ser observado através das expressões utilizadas em inglês aqui no Brasil. Esta dinâmica já evidencia inicialmente os modos como as mídias operam e subjetivam os sujeitos através das imagens, significados, sons e roteiros de TV.

Vamos fazer um exercício. Imagine, por exemplo, a seguinte cena: um jovem caminha em direção ao colégio, ao lado dele existem vários outros estudantes indo na mesma direção; no final da passagem tem uma escada e, ao fundo, o colégio imponente; neste trajeto o jovem

percebe uma linda moça loira, atraente, cabelos esvoaçantes, roupas da moda; ele perde a concentração, porém continua caminhando em direção ao colégio; no meio do caminho há uma poça d'água; todos desviam; o jovem não somente pisa e cai na poça, como consegue se sujar inteiro e perder todo o material que estava carregando, que, por sinal, foi levado pelo vento repentino; a moça se vira e ri da situação. Essa é a forma mais clara e simplificada de apresentar, logo de início, qual dos personagens será o “fracassado” ou o “perdedor” e qual será o “popular” no enredo. Talvez, se assistirmos a um filme ou a um programa de televisão de forma acrítica, não nos daremos conta conscientemente da diferença entre essas representações. Porém, neste momento, através do breve exemplo acima e com um pequeno esforço conseguiremos ao menos citar um filme ou programa de televisão que tenhamos visto e que possua alguma similaridade com a cena descrita.

Consideramos que os estereótipos são representações extremas dos modos de ser, que fazem com que o público identifique rapidamente os personagens apresentados. Assim, os meios de comunicação nos apresentam um festival de estereótipos, com os mais variados elementos de simplificação da vida cotidiana, onde temos desde a líder de torcida, loira, atraente e desejada, até o jovem dito desinteressante, franzino e homossexual, além de muitas outras representações. Detalhes como estes são usados frequentemente nas produções da TV e do cinema e são aparentemente naturalizados no cotidiano escolar das crianças e jovens entrevistados, como veremos mais adiante. São evidências que, na tela das produções midiáticas, ganham maior apelo, criando e, algumas vezes, fazendo com que os estereótipos se solidifiquem. Muitos seriados e filmes *teens*, assim como o estudado nesta pesquisa – *Hannah Montana* – utilizam-se do espaço escolar como cenário principal para as suas histórias, e de personagens que procuram se assemelhar aos conflitos e incertezas vividos pelos jovens. Com isso ajudam a apresentar valores e comportamentos, influenciando o modo como se dá a divisão dos grupos no ambiente escolar. Hall (1997, p. 6) explica que o mercado “autorregula”, ou seja, ele nos oferece não somente modelos, mas recompensas e punições, de acordo com a norma instituída socialmente, e, segundo ele, “[...] cria vencedores e perdedores. São incentivos poderosos – e desestímulo – que induzem certas formas de conduta e desencorajam outras (isto é, regulando as condutas)”.

Desta forma, os estereótipos contribuem para os sistemas classificatórios de que falava Hall, que configuram os limites entre o certo e o errado, o normal e o anormal, o aceitável e o inaceitável, a diferença entre os sujeitos, o bonito e o feio, o incluído e o excluído

(termo usado por uma das meninas participantes desta pesquisa). Enfim, estabelecem e de certa forma impõem o que é tido como normal. Wortmann (2005, p. 63) diz que “[...] os estereótipos referem-se tanto ao que é imaginado na fantasia quanto ao que é percebido como ‘real’”. A autora complementa, ao citar Hall:

[Estereótipo é] uma forma *hegômica* e *discursiva* de poder, que funciona tanto através da cultura, da produção de conhecimento, da imagem retórica e da representação, quanto através de outros meios. Além disso, é *circular*: compromete os “sujeitos” do poder bem como aqueles “ao qual esses são rejeitados”. (WORTMANN, 2005, p. 63, grifos do original)

Ao sugerir regras, normas, formas de vida, a indústria cultural mostra-se bastante articulada. Quando o assunto são produtos culturais para crianças, percebe-se de forma muito evidente nos roteiros dos filmes e desenhos animados a presença do modelo narrativo clássico das lutas do bem contra o mal ou do errado contra o correto, seguidas de um arrependimento e da correção dos atos.

Pensando nesta tensão entre a normatização de identidades culturais e a negociação na recepção, proponho refletirmos um pouco mais a fundo sobre algumas das representações identitárias que surgirão a partir da pesquisa de campo realizada junto com as crianças. São muitas vezes estereótipos, como falamos aqui, os agentes que sugerem formas de ser e estar no mundo, e que nos ajudam ou atrapalham no que diz respeito ao convívio e ao enquadramento social, mas que de certa forma impregnam nosso cotidiano. Assim, no próximo tópico, além de evidenciar como alguns desses estereótipos circulam em nossa sociedade, discutirei pesquisas realizadas em vários países, que exploram esta temática.

3.3 OS ESTEREÓTIPOS DE “POPULARES”, “PERDEDORES”, “NERDS” E “NORMAIS”

A proposta deste capítulo é levantar e discutir as pesquisas que levem em consideração as representações de “populares”, “perdedores” ou “fracassados”, “nerds” e “normais”, a partir da hipótese de que elas vêm tendo presença importante na configuração ficcional de enredos voltados a crianças e jovens, principalmente nas mídias, e inclusive no Brasil. Consideramos, como exposto até aqui, os meios de comunicação como propulsores desse desejo em relação às práticas culturais e de consumo. Além disso, entendemos que este circuito, como nos diz Hall (1997), “autorregula” e cria poderosos estereótipos que tendem a nos enquadrar ou excluir dos grupos sociais.

Com relação ao desejo de popularidade, algumas pesquisas e alguns veículos de comunicação darão apoio à discussão sobre este processo identitário. Inicialmente a pesquisa teve o intuito de saber o que estava sendo estudado sobre as representações de “perdedores” e “populares” em sites de periódicos, pesquisas e bases de dados. Os sites analisados foram: Portal de Periódicos da Capes, Intercom, Anped, Instituto Alana, Compós, Google, Google Acadêmico, Google Books, Portal Scielo – Scientific Electronic Library Online – e Biblioteca da UFSC. Para tentar resgatar algumas pesquisas que abordassem o tema, incluí nesta etapa também a categoria “nerd”. Utilizei as seguintes palavras-chave e frases: a) em português: “perdedores”, “populares”, “impopular”, “não popular”, “consumo”, “crianças”, “adolescentes”, “identidades”, “usos”, “televisão”, “recepção”, “de popular a perdedor”, “populares e perdedores na escola”, “popular e nerd na escola”, “identidades popular e perdedor”; b) em inglês: “popular”, “winner”, “loser”, “normal”, “nerd”, “unpopular”, “popular and loser”, “popular and loser child”, “winners and losers child identity”, “popular and losers child identity school”, “popular and losers child identity school subjectivity”, “popular, normal and nerd”, “popular child”, “children between the popular and the loser”, “identity at school: popular and loser”.

Como forma de adentrar nas questões dos estereótipos de “populares” e “perdedores”, pontuaremos a seguir algumas pesquisas já realizadas sobre estas representações, tendo percebido que no Brasil ainda não parecem existir investigações sobre esta forma de classificar crianças e jovens, como “perdedoras”, apesar de a expressão – ou outras similares como “fracassado”, “derrotado” – ser frequente na tradução da

palavra “loser”, muito usada na dublagem de filmes e séries norte-americanas.

Porém, em outros países estes estudos vêm tomando forma, como é o caso de uma pesquisa com foco na percepção das crianças com relação às representações de “popular” e “impopular”, realizada por LaFontana e Cillessen (2002) nos Estados Unidos. Este trabalho evidenciou o que faz com que meninos e meninas sejam classificados como “populares” ou “impopulares”. Os “populares” foram classificados como pessoas sociais e atraentes; enquanto os “impopulares”, como antissociais, desinteressantes, desviantes, incompetentes e socialmente isolados. Os pesquisadores também explicam que as crianças utilizam conhecimentos e valores estabelecidos dentro do seu círculo de convívio social para classificar, e se classificar, dentro dos variados grupos sociais; tais conhecimentos e valores servirão como base na orientação do seu comportamento e posicionamento na sociedade. O resultado mostrou que ser “popular” é uma questão de “reputação” e não “uma preferência pessoal”. O estudo também percebeu que as crianças “impopulares” tinham maior chance de serem vítimas de *bullying*.²⁴

Kinney (1993), da Universidade de Chicago, realizou um estudo com adolescentes intitulado *From Nerds to Normals: The Recovery of Identity among Adolescents from Middle School to High School*.²⁵ Seu objetivo era investigar a identidade dos adolescentes, principalmente com relação às suas experiências sociais, e como eles mesmos se percebiam dentro dos grupos da escola. Kinney considera “[...] importante analisar o cotidiano de adolescentes cujos pares os marcaram como *nerds* nas escolas [...] para saber como conseguiram superar o estigma deste rótulo”.²⁶ (KINNEY, 1993, p. 21) O objetivo era conhecer melhor a trajetória e as identidades dos jovens. A pesquisa constatou que os adolescentes lembram com facilidade e consistência as suas

²⁴ “A palavra ‘bully’ é de origem inglesa e significa “valentão”. Grande parte das pessoas confunde ou tende a interpretar o *bullying* simplesmente como a prática de atribuir apelidos pejorativos às pessoas, associando a prática exclusivamente com o contexto escolar. [...] Para o cientista norueguês Dan Owelus, o *bullying* se caracteriza por ser algo agressivo e negativo, executado repetidamente e que ocorre quando há um desequilíbrio de poder entre as partes envolvidas. Desta forma, este comportamento pode ocorrer em vários ambientes, como escolas, universidades, no trabalho ou até mesmo entre vizinhos”. (BULLYING, 2010)

²⁵ *Middle school* corresponderia de modo geral ao segundo ciclo do Ensino Fundamental, que engloba crianças de 11 a 14 anos e *high school* seria o equivalente ao nosso Ensino Médio.

²⁶ Tradução livre. Original: “[...] it is important to examine the daily lives of teenagers whose peers have labeled them unpopular “nerds” in schools to document how these adolescents are able to overcome the stigma of this label.”

experiências do *middle school* e ainda pontuam que esta fase era dividida em dois grupos, sendo de um lado “[...] os *nerds* ou CDFs e os populares modernos.”²⁷ Os grupos modernos somavam 20% do total do *middle school* e eram denominados “engomadinhos, atletas ou glamurosos”, estes faziam parte geralmente de times esportivos, com suas famosas líderes de torcida, e, por esta grande exposição, eles acabaram formando o grupo dos “populares”. Como já falamos, este estereótipo ajuda a trazer à memória os famosos filmes americanos em que o tema central é o campeonato anual entre os times de diversas escolas, sem esquecer o grande destaque e a atraente aparência do capitão do time e das meninas badaladas do colégio que se tornavam líderes de torcida.

Algumas características denominadas como sendo comportamento de “*nerds*” ou de “impopulares” são unânimes entre os pesquisadores. Tanto em LaFontana e Cillessen (2002), como em Kinney (1993), a falta ou mesmo a baixa habilidade social aparece como algo praticamente comum aos pertencentes à categoria “impopular”. Além disso, a forma de vestir-se também serve como uma das maneiras de distinguir os “populares” dos “impopulares”. Além de outras características como: ser tímido, nervoso, ou embaraçado perto dos outros, vestir-se fora de moda, ser “careta”, “quadrado” e “certinho”.²⁸ (KINNEY, 1993, p. 27).

Outra pesquisa que buscou entender as construções de popularidade entre os jovens foi a realizada por Larry Owens e Neil Duncan (2009) em duas escolas do sul da Austrália. Esta pesquisa traz indicadores do perfil de comportamento das meninas consideradas “populares” nos colégios; entre as características estão: a aparência, o *status*, o poder e a influência que exerciam. O estudo ressalta ainda que os grupos “impopulares” têm medo de enfrentar os grupos “populares”, simplesmente porque seu “[...] *status* elevado prevê a legitimidade de serem perturbadores e fazerem comentários críticos na sala de aula”.²⁹ As meninas “populares”, segundo a pesquisa, precisam obrigatoriamente ter ótima aparência, se vestir com roupas de marca e da moda.

As pesquisas mostram detalhes que muitas vezes são usados nas próprias produções da TV e do cinema, e que são aparentemente naturalizados no cotidiano escolar das crianças e jovens entrevistados.

²⁷ Ibid, p. 26, tradução livre. Original: “[...] the unpopular nerds or dweebs and the popular trendies.”; “preppies, jocks, or the in-crowd.”

²⁸ Tradução livre. Original: “[...] e.g., being shy, nervous, or embarrassed around others) and dressing out of fashion (e.g., ‘real straight’, ‘square’, and ‘goody-goody’”.

²⁹ Ibid, p. 14, tradução livre.

São características que, na tela das produções midiáticas, ganham maior evidência e apelo, criando e de certa forma estimulando as divisões em grupos, e, algumas vezes, fazendo com que os estereótipos se consolidem, formando novas identidades culturais temporárias.

Estas categorias começam a ser muito usadas também no ambiente escolar brasileiro. O assunto até já gerou um livro intitulado “Como se tornar popular: um guia pra galera marcar presença no mundo real e virtual”, lançado em novembro de 2009 pela editora Matrix, de São Paulo. O livro foi escrito por Felipe Xafranski, estudante de jornalismo, morador da cidade de Lages, SC. Nele, o autor ensina como perder a timidez e ser reconhecido. Em entrevista,³⁰ Xafranski comenta que se tornar “popular” não é questão apenas de “querer ser”, mas do meio em que estamos inseridos e da hierarquia que adquirimos dentro do nosso grupo; se o nosso próprio grupo não nos reconhece como “populares”, talvez nunca cheguemos a tornar realidade este desejo.

No ano de 2010, em reportagem exibida pelo programa de TV *Patrola*,³¹ Aline, uma estudante do Instituto Estadual de Educação de SC, explica que para ser “popular” “[...] tem que ter um papo-cabeça, ao mesmo tempo que engraçado, senão você não vai conseguir amizades”. (PATROLA, 2010, 6min. 40seg.). Com base nestes depoimentos, a apresentadora Tata Fromholz repete o que é preciso para ser “popular”: “Na escola, além de você ter que acordar cedo, estudar para todas as provas, saber todo o conteúdo de cor e salteado, ainda tem que ter um papo legal, **NÃO SER LOSER**, se vestir bem se quiser fazer parte dos ‘populares’, modernos”.³²

Para mostrar o outro lado da questão, o programa de TV *Patrola* falou com jovens considerados “impopulares”, que, segundo a apresentadora, fazem parte “[...] daquela turma que é mais quieta, tímida, que fica ali, no canto dela, e quase não se mistura”, aquelas pessoas “que não seguem tendências”. (PATROLA, 2010, 5min. 10seg.). A jovem Maria Clara, entrevistada no programa na condição de integrante do grupo dos “impopulares”, explica que ser “popular” não a atrai, pois eles são “iguais”, seguem o mesmo estilo para agradar os outros e acabam não tendo um diferencial. Eduardo, outro dos “impopulares”, considera o seu grupo “normal”, mas diz que “para eles [o grupo dos “populares”] a gente é os *nerds*”.³³ É interessante notar

³⁰ BIEGING (2010). Entrevista realizada por e-mail no dia 18 de maio de 2010.

³¹ Programa da RBS TV, afiliada da Rede Globo em Santa Catarina, exibido aos sábados a partir das 11h30min.

³² Ibid, 6min 48seg, grifo meu.

³³ Ibid, 7min. 46seg.

que, mesmo que o grupo dos “populares” considere o de Eduardo os “nerds” da escola, o próprio Eduardo não se reconhece desta forma. A apresentadora completa a fala de Eduardo dizendo que “[...] geralmente quem é muito popular não estuda muito, tá se preocupando muito com a roupa e tudo, e os ‘não populares’ vão lá e toooommma na prova”, (PATROLA, 2010, 7min. 56seg.) ou seja, quem se preocupa muito com a sua popularidade não tem tempo para estudar, de acordo com ela.

Na entrevista com Xafranski, por e-mail, ele também cita características parecidas com as que a apresentadora mencionou no programa de televisão, das quais poderíamos dizer que já compõem um perfil, um estereótipo identitário de pessoas “impopulares”, elaborado pelos próprios jovens no ambiente da escola. Segundo Xafranski,

A pessoa pode não ser popular por preferência, por ser mais reservada, mas da infância para a adolescência os jovens passam por muitas transformações e crises de identidade, é um momento em que precisa ser aceito, e se não é, você pode notar, naquele que **anda de cabeça baixa, mais encolhido, que tem medo de falar em público, falta de segurança e outras coisas, como dificuldade no relacionamento.** (BIEGING, 2010, grifo meu)

Com isso, para se tornar “popular” ou começar a fazer parte deste grupo é imprescindível que a criança ou o jovem tenha mais desenvoltura na fala e seja mais aberto aos contatos sociais. Mostrar segurança e ser falante, nesse contexto, parecem ser características essenciais de quem é “popular” ou gostaria de se tornar “popular”.

Outro exemplo de abordagem ao tema na mídia brasileira, apesar de não estar diretamente relacionado às crianças, mas sim aos jovens, é a matéria publicada pela revista *Capricho*, por Juliana Arruda, na sessão de comportamento, com o título “Como ~~não~~ ser popular”. A retranca começa assim: “Esqueça todos os conselhos clichês que você já ouviu na vida. Saiba como se tornar popular de verdade sem precisar deixar de ser quem é”. (ARRUDA, 2010). A matéria dá dicas para que o leitor possa se tornar “popular” “sem queimar o filme” e viver cercado de amigos; sugestões que a revista chama de “mandamentos da

popularidade”.³⁴ Entre eles aparecem três palavras-chaves: “extrovertido”, “tendências da moda” e “redes sociais”. Com isso, a revista *Capricho* ajuda a “naturalizar” estes conceitos ou estereótipos com relação às posturas de “populares” e “impopulares”, de uma forma suave e sutil, porém sempre no modo imperativo: “faça assim”.

Em uma pesquisa online surgiu a referência a Meg Cabot, escritora de livros infantis, infanto-juvenis e adultos. Um dos seus livros, *How to be popular*, o enredo gira em torno justamente da popularidade na escola, é uma espécie de diário de uma menina tímida, chamada Stephanie Landry, que deseja estar rodeada de amigos e para isso busca se tornar “popular”. O livro foi traduzido para a língua portuguesa e publicado no Brasil em 2008 sob o título “Como ser popular”. (CABOT, 2008). O livro inicia com uma pergunta: “O que as pessoas populares têm em comum que as faz tão populares?” Dentre as respostas estão: “uma maneira amigável sobre elas mesmas” e “um visual moderno e bonito”.³⁵ Fechando esta introdução, a autora convida o leitor que tem interesse em se tornar “popular” a seguir as dicas do seu livro.

Meg Cabot (2008), através da voz de Stephanie Landry, oferece algumas perguntas que irão ajudar os leitores a definirem seu grau de popularidade, enquadrando-os em “adorado”, “tolerado” ou “impopular”. Caso o leitor seja enquadrado nas duas últimas categorias, a personagem ajuda a mudar esta situação. Uma das passagens explica que “[...] o primeiro passo durante o caminho para a popularidade é honestamente admitir que talvez haja áreas da sua personalidade, guarda-roupa, e ‘looks’ que precisam de algumas melhorias”. (CABOT, 2008, p. 37). Novamente a questão das roupas retorna fortemente nessa empreitada em direção à popularidade. Nos diálogos do livro também são citados exemplos de comportamento antissocial e tímido como característica não própria à condição “popular”. Uma passagem do livro de Meg Cabot (2008, p. 170) chama a atenção quando diz respeito à classificação de uma pessoa considerada “popular”. Segundo ela, o entusiasmo vence, e vencedores são populares.

Quando o assunto é não ser “popular” ou ser “*loser*”, o seriado americano *Glee*³⁶ faz o seu papel neste jogo de roteiros e identidades. O seriado se passa no ambiente escolar, como vários outros do gênero,

³⁴ Ibid, p. 86.

³⁵ Ibid, p. 2.

³⁶ Seriado norte-americano produzido pela *20th Century Fox Television*, e veiculado pelo canal de TV por assinatura *FOX*, no Brasil.

porém destaca-se porque os “losers” ou os “impopulares” são importantes de fato no enredo. O programa é uma comédia musical em que os protagonistas são pessoas “impopulares” que tentam erguer o coral da escola chamado *Glee Club*. O grupo é formado por Arty, um guitarrista “nerd” numa cadeira de rodas; uma moça judia criada por homossexuais chamada Rachel³⁷; Kurt, um menino gay assumido com voz fina; Mercedes, uma moça negra e acima do peso; Finn, um jogador de futebol americano “popular”, porém bonzinho; e Tina, uma oriental tímida e *underground*. (GLEE, 2010). Os “perdedores” ou “losers”, em *Glee*, apresentam todos alguma “diferença”, que poderia ser considerada um defeito perante o resto da sociedade. Personagens com essas características são retratados, principalmente, em filmes hollywoodianos convencionais, com papéis secundários e sem muita expressividade, a não ser pelas trapalhadas ou situações embaraçosas. O seriado evidencia fortemente essas diferenças entre os grupos dos “perdedores” e dos “populares”, sendo, os “impopulares” tímidos, antissociais, pouco atraentes, desinteressantes, fora de moda, envergonhados, bonzinhos e politicamente corretos; E os “populares” extrovertidos, sociáveis, atraentes, interessantes, na moda, com prestígio, poder social, postura agressiva e despreocupados com regras, entre outras características.

Alguns dos filmes mais antigos da indústria norte-americana já retratavam esta diferença entre os grupos em produções como, por exemplo: *Karatê Kid*, lançado em 1984 e dirigido por John G. Avildsen;³⁸ e *De volta para o futuro* lançado em 1985 e dirigido por Robert Zemeckis.³⁹ O primeiro retrata a luta de Daniel Larusso, que busca na arte do karatê uma forma de se defender das investidas da gangue de Johnny Lawrence. Já o enredo do filme *De volta para o futuro*, apresenta em Marty McFly um garoto sem muita projeção social e que busca o seu lugar de destaque. Ambos os filmes mostram como os garotos aparentemente sem muita perspectiva conseguem dar uma reviravolta em suas vidas e ter um final feliz, típico dos filmes hollywoodianos. Enfim, são personagens tidos como “fracassados”, mas que conseguem reverter a situação. Porém, vemos que a questão das

³⁷ Lea Michele, a atriz que interpreta Rachel de *Glee*, está entre as “100 pessoas mais influentes do mundo”, segundo a revista *Time*. (GOSSIP, 2010, p. 21)

³⁸ AVILDSSEN, John G. **Karatê Kid**: a hora da verdade. Dirigido por John G. Avildsen. Estados Unidos: Produtora Columbia Pictures Corporation, Distribuidora Sony Pictures, 1984. Videocassete (126min.): VHS, NTSC, son., color, legendado. Port.

³⁹ ZEMECKIS, Robert. **De volta para o futuro**. Dirigido por Robert Zemeckis. Estados Unidos: Universal Pictures, 1985. 1 Videocassete (107min.): VHS, NTSC, son., color, legendado. Port.

práticas de *bullying*, assim como as sofridas pelos personagens destes filmes, está cada vez mais séria e outros produtores buscam retratar situações próximas da realidade e que, em alguns casos, não têm final feliz, como é o caso do filme *Bullying: provocações sem limites*, dirigido por Josetxo San Mateo.⁴⁰ Produzido na Espanha e lançado em 2009, o filme retrata as agressões sofridas por um adolescente de 15 anos, que ao final, sem suportar a violência na escola, suicida-se. Sem tentar mostrar a superação dos problemas, mas a dura realidade dos fatos, este filme nos faz refletir e buscar alternativas que visem acabar com esses atos no ambiente escolar, os quais podem levar a situações extremas.

Porém, situações como as relacionadas nos filmes parecem, no mínimo, ter ganhado maior visibilidade em nossa sociedade. Em abril de 2010, nos deparamos com os meios de comunicação do Brasil e de todo o mundo relatando, e até mesmo espetacularizando, um grave acontecimento ocorrido em uma escola pública municipal do Rio de Janeiro. Em qualquer canal aberto que pudéssemos sintonizar assistíamos a tristes relatos sobre o massacre praticado por um jovem de 24 anos, Wellington Menezes de Oliveira, que havia acabado de atirar contra crianças e adolescentes de uma escola em que ele mesmo fora estudante. As justificativas para o assassinato dos 12 alunos não ficaram muito claras. Porém, tornou-se evidente, através de uma carta e de dois vídeos deixados pelo rapaz, que ele teria problemas psicológicos. Em um dos vídeos, Wellington justifica que os assassinatos que iria cometer não eram um revide a atos violentos classificados como *bullying*, mas, segundo ele, em prol de pessoas que ele chamou de “incapazes”. Em um trecho de uma das gravações, exibidas pelo Jornal Nacional da Rede Globo de televisão, na reportagem de Paulo Renato Soares, Wellington diz: “[...] a luta [...] não é exclusivamente pelo que é conhecido como *bullying*. A nossa luta é contra pessoas cruéis, covardes, que se aproveitam da bondade, da inocência, da fraqueza de pessoas incapazes de se defenderem”. (SOARES, 2011).

Diante de todos esses exemplos, podemos perceber como as mídias participam da cultura globalizada, num processo de incorporação de categorias socioculturais, principalmente da cultura norte-americana, evidenciado através das expressões utilizadas em inglês aqui no Brasil, assim como as apropriadas por Tata Fromholz no programa de televisão *Patrola*. Esta é uma questão que ainda será melhor examinada, porém

⁴⁰ MATEO, Josetxo San. **Bullying**: provocações sem limites. Dirigido por Josetxo San Mateo. Espanha: Paris Filmes, 2009. 1 DVD (93min.): DVD, NTSC, son., color, legendado. Port.

ficam assinalados os modos como as mídias operam e subjetivam através de imagens, significados, sons e roteiros da TV. (FISCHER, 2002). Nos filmes e séries para crianças e jovens da indústria cultural norte-americana, nos acostumamos a ver as categorias discutidas até aqui em ação. Como observamos, elas parecem ter se tornado correntes também entre crianças e jovens brasileiros, o que justifica a necessidade de se estudar profundamente o assunto e sua repercussão junto ao público.

Acreditamos que para compreender o papel da TV na formação de identidades na infância seja necessário buscar diretamente nas falas das crianças suas impressões sobre este processo produtivo. Por isso esta pesquisa percebe como imprescindível saber delas próprias o que pensam e como constroem sentidos sobre as identidades de personagens tidos como “perdedores”, “populares”, “nerds”, “normais”, entre outros que elas relacionam e que a mídia, especialmente a televisão, de certa forma disponibiliza.

Deixamos aqui algumas pistas do que será visto no capítulo da pesquisa de campo deste trabalho. Citamos algumas falas das crianças que ouvi, com relação às mencionadas categorias. Os fragmentos abaixo fazem parte das discussões de grupo, muitas vezes acaloradas.

Discussão do grupo de Guilherme: escola pública municipal:

Bieging: Então em todas as salas de aula tem a pessoa que é “popular”?

Leike: Não tem só os popular (sic). Existem os *nerds*, os valentões, por exemplo, os...

Jade: Playboys.

Discussão do grupo do Harry: escola particular de pedagogia Waldorf:

Bieging: Existe essa diferença entre “popular” e “perdedor”?

Harry: Uhummm...

Eneas: É, depende.

Godofredo: É gente se achão (sic). Que não é nem popular e nem perdedor.

Sara: Tem gente que se acha popular.

Discussão do grupo de Flerisberta - escola particular convencional:

Bieging: O que vocês acham que classifica uma pessoa como “popular”?

Judite: Tem caderno legal, é bonita, sempre são convidadas para as festas, todo mundo quer ficar perto...

Jacinta: Usam roupas bonitas.

Bieging: Mas e o uniforme, não é obrigado no colégio?

Luiza: É, mas elas sempre dão um jeito... vão de tênis legal.

4 ESTRATÉGIAS, PESQUISA DE CAMPO E QUESTÕES METODOLÓGICAS

Com o intuito de chegar aos objetivos propostos por esta pesquisa, no próximo tópico apresentaremos o detalhamento de todo o processo metodológico e as nossas escolhas durante o percurso deste trabalho.⁴¹

4.1 PESQUISA DE CAMPO E METODOLOGIAS

A pesquisa de campo foi realizada entre os meses de maio e dezembro de 2010, por meio de entrevistas individuais e discussões de grupo com 25 crianças, 14 meninos e 11 meninas com a faixa etária entre 9 e 12 anos, de contextos sociais diferentes da região da Grande Florianópolis. As crianças participantes desta pesquisa foram reunidas a partir de quatro crianças convidadas inicialmente, sendo dois meninos e duas meninas. Essas quatro crianças já possuíam um perfil socioeconômico determinado, porém o grupo que elas criaram em torno de si não era exatamente do mesmo perfil que elas. Essas quatro crianças eram: uma menina estudante de colégio estadual, um menino de colégio municipal, uma menina de colégio particular convencional e um menino de colégio particular baseado na pedagogia *Waldorf*. A intenção foi convidar dois meninos e duas meninas, filhos e filhas de pessoas conhecidas, pensando na hipótese de que as crianças tenderiam a convidar colegas do mesmo gênero que o seu; porém nos enganamos, pois os dois meninos que convidamos também convidaram meninas para participar, e uma das meninas também convidou meninos. Apenas uma das meninas manteve o grupo formado só por meninas. Ficamos então, com três grupos mistos e um formado só por meninas.

A intenção era de que cada criança convidasse em média 6 amigo/as para participar, porém um dos grupos extrapolou este número e outro ficou com apenas duas integrantes. Desta forma, o grupo foi formado por 7 crianças que estudam em colégio particular convencional,

⁴¹ Parte deste capítulo é escrito em primeira pessoa por se tratar da minha incursão no campo de pesquisa juntamente com os pais e as crianças participantes.

6 em particular de pedagogia *Waldorf*, 1 em escola pública estadual e 11 em escola pública municipal.⁴²

Os quatro grupos foram formados da seguinte forma:⁴³

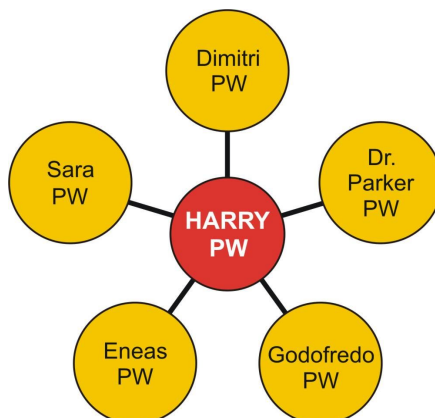


Imagem 1: Grupo de discussão do Harry

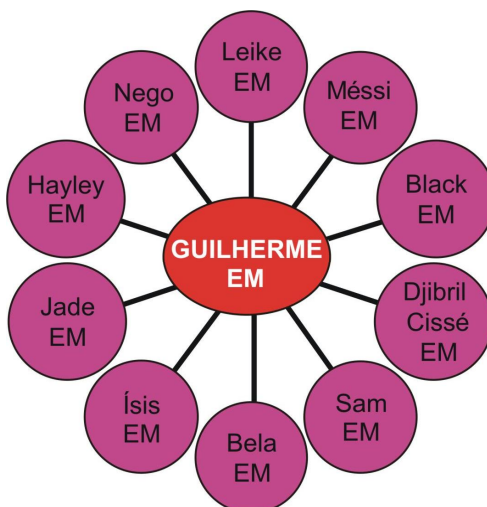


Imagem 2: Grupo de discussão do Guilherme

⁴² Os grupos serão melhor apresentados no item 3.3.

⁴³ PW: escola de Pedagogia *Waldorf*; PC: escola particular convencional; EE: escola pública estadual; EM: escola pública municipal.

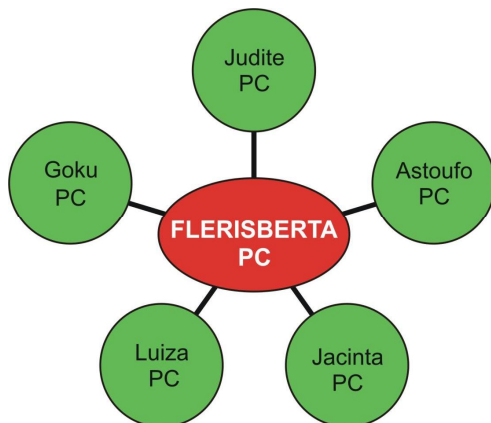


Imagem 3: Grupo de discussão da Flerisberta

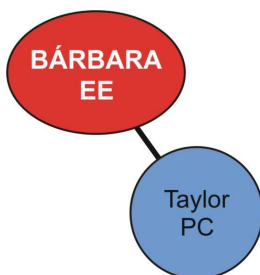


Imagem 4: Grupo de discussões da Bárbara

O objetivo de convidar crianças de escolas diferentes foi o de obter visões e vivências diferentes, considerando seu convívio na escola e as diferentes classes sociais a que pertencem, assim possibilitando maior abrangência nas reflexões. Era de se supor que crianças de uma pequena escola básica municipal, crianças de uma escola estadual, uma particular convencional e uma particular baseada na pedagogia *Waldorf* (que não recomenda que as crianças assistam muita TV) tivessem experiências e visões diferentes sobre o mesmo assunto e sobre o mesmo programa de televisão.

A escolha por esta dinâmica se deu a partir da análise de algumas pesquisas de recepção com crianças e, principalmente, pelo desejo de esvaziar de poder a posição da pesquisadora, que poderia ser percebida como uma professora. Girardello e Orofino (2009, p. 28) mencionam

que “[...] quando se faz a pesquisa no espaço escolar, por exemplo, a posição do pesquisador enquanto adulto é inevitavelmente predefinida como a de alguém que mantém com as crianças uma relação de poder”. William Corsaro (2005b) também foi uma das referências nesta etapa. O pesquisador observou, em seu estudo com crianças nos Estados Unidos e na Itália, que seu maior desafio estava em não ser percebido por elas como um adulto “poderoso e controlador de suas vidas”. (CORSAO, 2005b, p. 443). Com esta pesquisa, o autor passou a realizar estudos “com” crianças e não mais “sobre” crianças, pois assim conseguiu com que elas passassem a participar e a contribuir de forma mais direta. Bogdan e Biklen (2006, p. 126) também alertam para essa relação de poder, ressaltando que “[...] as crianças poderão olhar para os adultos de diferentes modos; podem procurar a sua aprovação ou inibir-se. [...] Uma alternativa consiste em participar com as crianças, não enquanto figura de autoridade (um adulto), mas como quase amigo”. Entrar no cotidiano das crianças sendo percebida como adulta e, ainda, exercendo involuntariamente alguma forma de poder, não era meu objetivo, sendo este um dos motivos pelo qual preferi não escolher a escola para a realização da pesquisa.

A inspiração para a formação dos grupos das crianças surgiu através da leitura da pesquisa de Florestan Fernandes (1979), na qual ele se inseria nos grupos formados na rua, chamados de “trocinhas”⁴⁴ para estudá-los. Outra leitura que foi decisiva para a formação dos grupos de modo quase espontâneo foi o relato de Adriana Hoffmann Fernandes (2003, p. 47) explicando que, ao final da sua pesquisa sobre desenhos animados, ela passou a ser vista pelas crianças como “a professora de Desenhos Animados”. Como hoje em dia não vemos com frequência grupos de amigos formados na rua ou no bairro, decidimos investir forças nas quatro crianças que foram convidadas, as quais chamamos de *crianças-chave*, solicitando a elas que formassem seu grupo a partir de seus amigos/as. A ideia era não ser uma “espécie de professora” em um ambiente já dominado por essas profissionais, a escola, onde há regras e horários determinados, mas sim que as crianças se sentissem à vontade num espaço familiar, na presença de seus amigos, onde nós é que deveríamos nos adaptar às regras delas; assim, percebemos que o ambiente da casa das crianças seria o melhor lugar para nossos encontros. O objetivo com isso foi fazer com que as crianças não

⁴⁴ “As ‘trocinhas’ são condicionadas ao desejo de brincar – à recreação, como os demais tipos de grupos infantis. [...] A condição básica para a formação das ‘trocinhas’ é a vizinhança”. (FERNANDES, 1979, p. 160).

dessem respostas que achavam que desejaríamos ouvir, ou mesmo que percebessem como sendo “respostas adultas” (termo usado por BUCKINGHAM, 1993, 2008).

Ainda quanto à entrada no campo de pesquisa, Corsaro relata o uso do método de pesquisa etnográfico enfocando, principalmente, “[...] o estabelecimento do *status* de participante e a coleta de notas de campo e de dados audiovisuais”. (CORSARO, 2005b, p. 443). A partir desta e de outras leituras, esta pesquisa segue as orientações do método tipo etnográfico, que busca uma investigação da vida dos participantes e sua organização social, sendo importante que o pesquisador se inclua no cotidiano das pessoas pesquisadas.

A análise dos dados e a abordagem caracterizam-se por uma orientação qualitativa, que tem como objetivo ajudar a entender e explicar os fenômenos sociais, tentando manter ao máximo a naturalidade do ambiente pesquisado, de acordo com Merriam (1998). Segundo esta autora, a pesquisa qualitativa pode frequentemente ser conhecida através de outros termos como “[...] pesquisa naturalística, pesquisa interpretativa, pesquisa de campo, observação participante, pesquisa indutiva, estudo de caso e etnografia”.⁴⁵ (MERRIAM, 1998, p. 5). As pesquisas qualitativas buscam conhecer a visão de mundo construída pelos indivíduos através de suas interações sociais; em outras palavras, os “[...] pesquisadores qualitativos estão interessados em compreender o significado que as pessoas construíram, isto é, como elas dão sentido ao seu mundo e às experiências que têm no mundo”.⁴⁶ Portanto, todo o sistema simbólico foi de grande importância, pois fez com que fosse possível a ampla interpretação e análise dos discursos das crianças a partir de elementos da mídia, levando em consideração que este sistema está em constante mutação e que os participantes passam por pressões, negociações e apropriações destes discursos. Um dos desafios foi entender como as crianças interpretam e percebem o mundo a partir de sua imaginação e das suas referências cotidianas.

A interpretação levou em conta as situações levantadas pelas crianças e também as questionadas por nós, considerando os significados estabelecidos pelos vídeos examinados, além daqueles produzidos pelas crianças a partir do contexto social, de fatos da história, da cultura e de outras áreas. Assim, nos baseamos não apenas

⁴⁵ Tradução livre. Original: “[...] naturalistic inquiry, interpretive research, field study, participant observation, inductive research, case study, and ethnography”.

⁴⁶ *Ibid.*, p. 6, tradução livre. Original: “Qualitative researchers are interested in understanding the meaning people have constructed, that is, how they make sense of their world and the experiences they have in the world”.

nos discursos da mídia, mas em grande parte, e especialmente, no que as crianças disseram sobre eles e sobre as questões do cotidiano que consideraram importante inserir em nossas conversas. Atentamos especialmente para o que Ribes Pereira (s/d) explica sobre a relação entre pesquisador e crianças: segundo ela, “[...] numa perspectiva dialógica e alteritária compreende-se que crianças e adultos são sujeitos históricos que, em suas ações, interpretam e transformam social e culturalmente o mundo que as cerca, tanto quanto a si mesmos, de modos distintos”.

Para a coleta de dados deste trabalho utilizamos grupos de discussão e entrevistas semiestruturadas.⁴⁷ As entrevistas semiestruturadas foram realizadas em locais e horários agendados com os pais e/ou responsáveis pelas crianças, em dias variados dos meses de maio e junho de 2010. As discussões de grupo foram realizadas, como já explicitado, a partir de um episódio da série *Hannah Montana* e do desenho animado *Zica e os Camaleões*. Esta etapa ocorreu entre os meses de setembro e dezembro de 2010. A discussão em grupo e a entrevista nos trouxeram informações importantes, deixando aparecer diversas representações nos discursos das crianças. Temos consciência de que a nossa presença e intervenções também fazem parte do processo da pesquisa. E que, nesta dinâmica, “[...] adultos e crianças se implicam no contexto da pesquisa e se tornam responsáveis pela produção socializada de um conhecimento só possível na presença um do outro”. (RIBES PEREIRA, s/d). Buckingham (1993) também explica que em pesquisas de recepção anteriores, a influência e o ato de pesquisar do entrevistador eram ignorados, como se a presença dele naquele ambiente não alterasse o contexto da pesquisa através do “[...] papel das dinâmicas interpessoais ou de grupo”.⁴⁸ (BUCKINGHAM, 1993, p. 42).

Nas entrevistas semiestruturadas foi utilizado um gravador de áudio e na etapa das discussões de grupo uma filmadora. Por se tratar de um número maior de crianças, a utilização da filmadora foi essencial, pois facilitou a transcrição das falas, das relações e do gestual. Hodge e Tripp deixam claro que os estudos de recepção da televisão devem levar em conta não apenas as falas das crianças, “[...] mas também o contexto comunicativo não verbal que as acompanha, como olhares, gestos, expressões, movimentos, tom e altura da voz, velocidade da fala, etc.”. (1986 apud GIRARDELLO; OROFINO, 2009, p. 26).

⁴⁷ Modelo da entrevista semiestruturada no apêndice A.

⁴⁸ Tradução livre. Original: “[...], the role of interpersonal or group dynamic”.

Na primeira abordagem às crianças e mesmo no início de cada discussão de grupo foi explicado os motivos para o uso da filmadora. Uma menina de um dos grupos chegou a perguntar onde estava o gravador de áudio utilizado na entrevista dela. Foi explicado que como elas estavam em um grupo grande ficaria complicado conseguirmos transcrever as falas não sabendo de quem eram as vozes. As crianças deste grupo específico pediram para ver o equipamento e se mostraram bastante à vontade. Antes de começar as discussões, fui submetida a um pequeno interrogatório. Queriam saber: quem iria ver a filmagem? Se colocaríamos na internet, no *Twitter*, no *Youtube*? Se eu daríamos os vídeos para os pais delas verem? Se a minha professora orientadora teria acesso a eles? E outras tantas perguntas. Após isso, liberaram para iniciar a pesquisa. A fotografia foi apenas uma forma de registro de dados da pesquisa. O grupo que questionou sobre a filmadora também desejou, ao final, tirar suas próprias fotografias, totalizando 72 registros. A maior preocupação de outro grupo de crianças era saber se todos estavam aparecendo na gravação, o que gerou frequentes olhadas no visor da câmera e reposicionamento dos colegas na área da captação. Um comportamento comum entre os grupos perante a câmera filmadora dizia respeito às caretas muito próximas à lente e à vontade de encenar as situações como se estivessem atuando, ou melhor, fazendo a reconstituição da cena.

Relatamos agora algumas questões institucionais. Para firmar a participação das crianças nesta pesquisa. Os seus pais e responsáveis assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, onde pontuei os objetivos da pesquisa, a amostragem, os procedimentos de captação de imagem e som, os processos das discussões de grupo e entrevistas semiestruturadas, os locais onde poderiam ser realizadas as pesquisas, a possibilidade de desistência da criança em qualquer momento do processo, os meus contatos, o esclarecimento quanto à não necessidade de despesas e/ou pagamentos por nenhuma das partes e o compromisso de que os resultados da pesquisa serão exclusivamente de uso educativo, os quais poderiam vir a gerar artigos científicos.⁴⁹ Além disso, um termo de autorização quanto à captação de imagens, gravações de áudios e fotos durante o desenvolvimento da pesquisa também foi assinado pelos pais e/ou responsáveis.⁵⁰ Expliquei às crianças e aos pais que a gravação, nestas etapas, serviria apenas como material de apoio à transcrição dos dados.

⁴⁹ Ver apêndice B.

⁵⁰ Ver apêndice C.

Outra questão importante é quanto à identificação. Para garantir o anonimato e a privacidade, optamos por solicitar às próprias crianças a escolha de um nome pelo qual desejassem ser mencionadas no trabalho. Fantin (2009), em um artigo sobre princípios éticos na pesquisa com crianças, diz que as identidades precisam ser preservadas, não somente pela substituição do nome, mas também em relação às imagens captadas durante a pesquisa. Os nomes escolhidos foram os mais diversos, desde personagens de desenho animado, a filmes, seriados e nomes que consideraram “engraçados”.

Esta pesquisa foi submetida no mês de maio de 2010 ao Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos da UFSC e foi aprovada de acordo com os princípios éticos estabelecidos pela Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP.⁵¹

4.1.1 O seriado *Hannah Montana* e o desenho animado *Zica e os Camaleões*: a escolha

Apesar de ser um entre muitos produtos globalizados, *Hannah Montana* destaca-se pelo jogo de enredos e identidades que fazem parte tanto da série como do marketing em torno da atriz, Miley Cyrus. *Hannah Montana*, o produto de maior sucesso da *Disney Channel*,⁵² é construído de forma a propor uma fusão entre a vida real da atriz e suas personagens no seriado. Além dos “dois mundos” presentes no universo ficcional do seriado – a personagem Hannah Montana e sua identidade secreta cotidiana, a jovem Miley Stewart – soma-se o discurso midiático das revistas e de sites de celebridades sobre a atriz Miley Cyrus. Essa complexa e tripla narrativa transmidiática⁵³ (JENKINS, 2009; 2010) é parece um prato cheio para pensarmos questões ligadas a identidade e

⁵¹ Certificado número 747, FR 332885, de 31 de maio de 2010.

⁵² Segundo materiais de defesa do produto fornecido pelo canal *Disney Channel* na época em que trabalhei em uma emissora de TV por assinatura, em 2009. *Hannah Montana* tornou-se a série de televisão da *Disney Channel* de maior sucesso até o momento, contabilizando, em sua estreia no ano de 2006, 5,4 milhões de telespectadores somente nos Estados Unidos, número que hoje soma 164 milhões em todo o mundo. (NOTÍCIAS, 2010).

⁵³ A transmidialidade é estabelecida quando, por exemplo, a narrativa de um seriado de TV é expandida para diferentes mídias, mantendo o seu enredo e dando continuidade na história, criando um universo ficcional próprio e, ao mesmo tempo, independente dos demais meios. Para saber mais sobre as narrativas transmidiáticas de *Hannah Montana*, ver artigo: BIEGING, Patricia; BUSARELLO, Raul Inácio, ULBRICHT, Vânia Ribas. Narrativas transmidiáticas: reflexões sobre subjetividades no produto cultural Hannah Montana. In: **Congresso Panamericano de Comunicação**, n. 7, pp. 1-15, 2010, Brasília – DF, Anais PANAM 2010.

produção de sentido na recepção midiática das crianças. Um indício desta fusão entre ficção e realidade é o depoimento dado pela atriz no livro escrito por Edwards (2008). Miley Cyrus diz que interpreta o papel da sua vida: “Assim que eu li o roteiro sabia que tinha a ver comigo. Eu queria me disfarçar e não ser a filha de uma celebridade,⁵⁴ ser só eu e encontrar pessoas que gostassem de mim assim”. (EDWARDS, 2008, p. 16). E, “Eu me pareço mais com a personagem da Miley porque ela é como eu sou quando não estou trabalhando. Vamos tomar sorvete na rua. Eu gosto da minha vida de Miley Stewart [a personagem], e quando vou para os estúdios realmente sinto que estou vivendo o roteiro”.⁵⁵

Trabalhei entre 2008 e 2009 em uma emissora de TV por assinatura, e, em parceria com a *Disney Channel*, desenvolvi vários concursos culturais no site da empresa.⁵⁶ *Hannah Montana* era o programa mais acessado.⁵⁷ Além do jogo de identidades e do sucesso que o seriado fazia nos concursos culturais que realizei, as histórias polêmicas protagonizadas pela atriz Miley Ray Cyrus,⁵⁸ segundo alguns sites e revistas de celebridades, também me chamaram a atenção. Em 2008, a menina supostamente namorou um rapaz 7 anos mais velho que ela, porém, pelas leis americanas, namoro entre maiores de idade e menores é proibido, gerando grande polêmica. (EGO, 2010; NEWS, 2010). No mesmo ano Miley tirou fotos para a revista *Vanity Fair*, onde

⁵⁴ Miley Cyrus é filha de Billy Ray Cyrus, um famoso cantor de música *country*, que fez muito sucesso especialmente na década de 90.

⁵⁵ *Ibid*, p. 30.

⁵⁶ Para participar do concurso era necessário responder a uma questão e a mais criativa ganhava prêmio do canal. Em um dos concursos foi perguntado: “Para você, como deveria ser a nova temporada de *Hannah Montana*?”. Entre as respostas tivemos: “A nova temporada de *Hannah Montana* deveria ter mais música, mais agitação do que a anterior (o que seria um pouco difícil). Acho que deveria ter músicas da Miley também, e não só as da Hannah, e seria muito divertido se mostrasse shows que ela fez em outros países. A Miley deveria ter uma nova ‘paixonite’ e, deveriam aparecer outros artistas da Disney em alguns episódios; e alguns cantores cantando com a Hannah nos shows”. (Menina, 12 anos, Florianópolis, SC); “Deveria ter novos participantes e novos estilos de músicas variados, competições entre cantores de mesmo tipo da Hannah Montana. E também a Hannah deveria lançar sua marca de roupas, ou seja, ser uma estilista. Deveria ter intrigas da Lilly com a Miley, sobre a Lilly começar sua nova carreira como atriz. E o Rico fez um programa de TV e fez muito sucesso”. (Menino, 14 anos, Criciúma, SC). Este concurso foi realizado em 2009.

⁵⁷ Para se ter uma ideia, enquanto alguns concursos dos canais da *Discovery Network* ou da *FOX* variavam entre 10 a 150 participações, dependendo do prêmio oferecido, a *Disney Channel* contabilizava em torno de 538 respostas; deste montante, grande parte eram meninas, embora houvesse uma pequena parcela de meninos, os quais participavam com respostas muito criativas. É importante explicar que os concursos abrangiam apenas o estado de Santa Catarina, com participação de pessoas de várias cidades.

⁵⁸ No ano de 2008 Miley foi eleita uma das celebridades mais influentes do mundo pela revista americana *Time* e foi considerada a maior estrela *teen* do mundo. (EDWARDS, 2008)

ela usou apenas um lençol para cobrir os seios. (BONFIM, 2010). Em outras fotos ela aparece com amigos em situações sensuais, em que se expõe apenas de calcinha e sutiã. (SÉRIES, 2010). Protagonizou muitos casos que geraram polêmica, como mostrando o sutiã, deitada ao lado de um amigo em pose sensual e quando começou a usar o anel da virgindade como compromisso de não fazer sexo antes do casamento. (SÉRIES, 2010; STEFANELLI, 2011).



Imagem 5: Revista Vanity Fair
(BONFIM, 2010)



Imagem 6: Miley Cyrus em poses sensuais
(SÉRIES, 2010)

Outras características que parecem buscar aproximar o enredo do seriado e a vida real da atriz, dizem respeito à composição da família, num complicado jogo de espelhos. Em 2008, o ator Billy Ray Cyrus solicitou ao Tribunal Superior de Los Angeles a mudança do nome de batismo de sua filha Destiny Hope, na época com 16 anos, para Miley Ray Cyrus, segundo ele isso faria com que o nome pelo qual a atriz é conhecida fosse o mesmo que o legal. (EDWARDS, 2008). Billy Ray Cyrus, o ator que interpreta o pai da personagem Miley Stewart, é o pai da atriz na vida real e interpreta Robby Ray Stewart, um compositor e cantor de músicas *country*, ou seja, além dos nomes muito semelhantes, o ator e seu personagem possuem a mesma trajetória profissional. No seriado, a personagem Miley Stewart também nasceu no estado americano do Tennessee, assim como a atriz Miley Cyrus. Inclusive, em alguns episódios da série, foram exibidos os prêmios ganhados pelo cantor, Billy Ray Cyrus, e seus trabalhos realizados em décadas anteriores, porém com adaptações na arte das capas dos LPs.

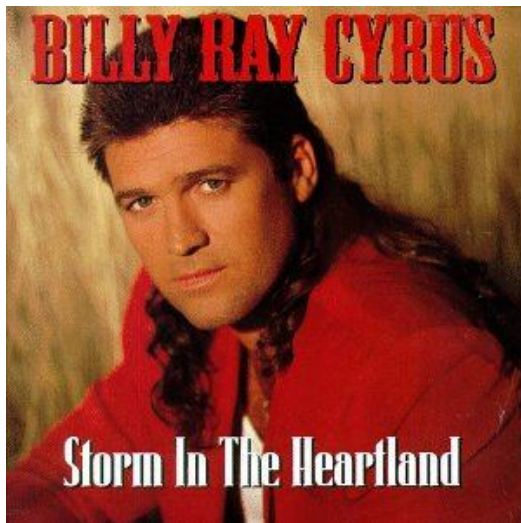


Imagem 7: Billy Ray Cyrus na capa do disco de vinil lançado em 1994
(CYRUS, 1994)

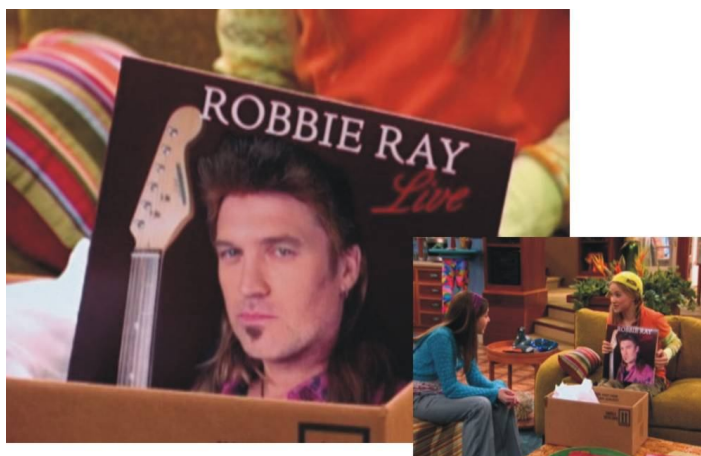


Imagem 8: Robbie Ray na capa do disco de vinil do 12º episódio da série
Hannah Montana
(CHRISTIANSEN, 2009b)

Diante da necessidade de estudar como as crianças se relacionam com as identidades da mídia, especialmente a partir deste jogo de enredos, que escolhi o episódio “*Money for nothing, guilt for free*”,⁵⁹ de *Hannah Montana*, dirigido por Roger Christiansen, para o estudo de recepção com as crianças. Este episódio nos chamou a atenção pela sua complexidade no que diz respeito à questão de divisão de grupos e disputa por *status* no ambiente do colégio. No desenrolar da história, os personagens Miley, Lilly e Oliver tentam mostrar que as pessoas precisam ser honestas e trabalhar para alcançar os seus objetivos. Esse episódio faz parte da 1ª temporada da série, 19º do 3º disco, que compõe o box lançado em 2009 no Brasil pela *Walt Disney Home Entertainment*. (CHRISTIANSEN, 2009a).



Imagem 9: Ashley e Amber exibem prêmio recebido em ano anterior (CHRISTIANSEN, 2009a, 04min. 16seg.)

⁵⁹ Tradução: Dinheiro para nada, culpa de graça.



Imagem 10: Hannah Montana pede donativos em show
(CHRISTIANSEN, 2009a, 11min. 45 seg.)

O enredo do episódio acontece no ambiente do colégio onde Miley estuda e traz uma crítica voltada às relações pessoais. O tema central é a angariação de fundos para uma entidade carente, para a qual a escola se mobiliza. A trama envolve uma disputa entre os alunos, pois quem arrecadar mais dinheiro terá um dia de folga na escola, uma foto no jornal e um vale-presente para compras no shopping. O episódio apresenta duas categorias entre os alunos: os “populares”, que buscam fama e dinheiro; e os “perdedores”, que desejam derrubar os “populares” do trono e impedi-los de ganhar novamente a competição.

A disputa baseia-se principalmente em jogos de poder, sendo que a real finalidade da arrecadação acaba sendo apenas um detalhe. O episódio gira em torno da gincana pela arrecadação de fundos, e, como ninguém quer ficar por baixo, todos lançam mão de técnicas e trapaças para conseguir vencer a disputa. Ficar por cima nas competições traz *status* e perder traz o rótulo de “fracassado”. Miley, Lilly e Oliver são considerados os fracassados,⁶⁰ Ashley e Amber são as ricas e populares e Sarah é a *nerd* digna de pena, na visão de Miley e seus amigos.

Temos neste episódio três situações: as meninas “populares”, as quais geralmente humilham os colegas pela posição social inferior que

⁶⁰ Entre os personagens principais temos os melhores amigos de Miley Stewart: Lilly Truscott e Oliver Oken; ele era apaixonado por Hannah Montana antes de saber que na realidade se tratava de sua amiga Miley. Os episódios giram em torno dos três personagens que sempre se metem em confusões.

ocupam, e são admiradas pelos demais, tanto pela beleza quanto por estarem sempre na moda; as “fracassadas”, conforme as designa o seriado, ou “perdedoras”, fora de moda, com poucos amigos, que passam por dificuldades e precisam trabalhar muito para chegar onde desejam; e a “fracassada” ou “perdedora”, “*nerd*”, que não se interessa por moda, é esforçada e dedicada, porém vista como inferior não só pelas “fracassadas” ou pelas “populares”, mas por todas as crianças do colégio.

Já o episódio do desenho animado brasileiro *Zica e os Camaleões: sempre às segundas*, dirigido por Ari Nicolosi Mota, foi o ganhador do prêmio de melhor animação na 9ª Mostra de Cinema Infantil de Florianópolis, em 2010. O desenho animado é apresentado pela produção como o “lado B” de *Hannah Montana*.⁶¹ A sugestão para a utilização do desenho animado *Zica e os Camaleões* surgiu durante a realização da banca de qualificação do projeto de pesquisa deste trabalho.

O desenho traz uma crítica com relação aos comportamentos dos sujeitos, enfatizando os valores pessoais. *Zica*, moradora da grande metrópole,⁶² utiliza a arte para retratar o seu cotidiano numa espécie de releitura que faz a partir do mundo que a cerca. O desenho mostra o cotidiano escolar de *Zica*, que é constantemente perturbada pelos colegas de classe e também considerada por eles esquisita e “*nerd*”. Para afastar a solidão, *Zica*, criou amigos imaginários, os camaleões, que a fazem pensar sobre os problemas enfrentados no dia-a-dia. A menina deixa claro o seu desgosto pelas segundas-feiras, daí o título do desenho. *Zica* não admite que ainda possam existir os “espertos” e os “otários”. A personagem critica durante todo o desenvolvimento da história a existência de grupos de pessoas tão diferentes do ponto de vista ético. De um lado ela fala dos “espertos”, que são aqueles que querem tirar vantagem de tudo e sempre se dão bem, e de outro os “otários”, que são aqueles que não lutam por seus direitos e deixam os “espertos” tomarem conta da situação. *Zica* tem problemas de relacionamento com duas meninas e um menino que se considera o “rei” da situação. Os personagens “otários” são apresentados em preto e branco e um deles é o amigo de *Zica* na escola, a quem ela chama de “vida inteligente”.

⁶¹ Sinopse: “*Zica*, uma adolescente de 14 anos, procura através de sua arte fazer uma releitura do mundo que a cerca. Podemos dizer que *Zica* é uma espécie de *Hannah Montana* “Lado B”, que procura seus “pares” nos ambientes pelos quais circula”. (MOTA, 2009b)

⁶² Possivelmente São Paulo, local onde o desenho animado foi produzido.



Imagem 11: Prédio onde mora Zica
(MOTA, 2009, 04min. 48seg.)



Imagem 12: Zica e mãe tomando café da manhã
(MOTA, 2009, 02min. 14seg.)



Imagem 13: Zica, os “espertos” e os “otários”
(MOTA, 2009, 07min. 22seg.)



Imagem 14: Zica e o amigo "vida inteligente"
(MOTA, 2009, 04min. 28seg.)

Tanto o seriado como o desenho animado têm como tema a forma como os grupos sociais acabam se construindo e se dividindo. Hannah Montana expõe alguns aspectos da maneira pela qual determinadas “tribos” são seguidas como exemplos e de como exercem certo poder

sobre outras crianças. *Zica e os Camaleões* segue na mesma linha e no final traz um paralelo entre as características e atitudes de “espertos” e de “otários”, categorias estas usadas pela personagem Zica na animação. A escolha destes objetos foi ideal para fosse possível estudar junto com as crianças as representações de “fracassados” ou “perdedores” e “populares”, próprias da cultura norte-americana, que são construídas e naturalizadas pelas mídias também aqui no Brasil.

4.2 PROCESSOS E APROXIMAÇÕES INICIAIS

Com o intuito de não ficar presa ao espaço e aos horários da escola para a realização da pesquisa, resolvi iniciar a identificação das crianças que participaram da pesquisa por meio dos pais da minha rede de relacionamentos. Realmente não sabia se esta dinâmica daria certo e como seria o desenvolvimento das etapas sem contar com o aval de um espaço institucional, como a escola. Entre a incerteza e a ansiedade por iniciar as conversas com os pais que conhecia, as estratégias de aplicação das etapas começaram a ficar mais claras e percebemos que o processo seria possível e desafiador. Sentia como se estive entrando em um lugar restrito, mas muito instigante.

Dividi a pesquisa em etapas a cumprir e elaborei um *check list*. Na primeira etapa: relacionar pessoas conhecidas que tivessem filhos entre 9 e 12 anos; conversar com estes pais e explicar-lhes o projeto; perguntar sobre a possibilidade de apoio no sentido de ajudar a conversar com os pais dos amigos/as dos seus filhos/as e convidá-los/as a participar da pesquisa, esclarecendo a importância do consentimento e da assinatura do termo de autorização; conversar com as crianças para saber se gostariam de participar da pesquisa; pedir a elas a indicação dos seus amigos/as para juntos realizarmos a pesquisa; indagar a respeito da possibilidade de realização da discussão de grupo em suas casas; ligar para todos os pais, explicar o projeto já comentado pelos pais das quatro crianças e iniciar o agendamento das entrevistas semiestruturadas individuais e em locais escolhidos pelos mesmos; cumprir o agendamento das entrevistas.

Na segunda etapa: pedir novamente aos quatro pais o espaço das suas casas para a realização das discussões de grupo; ligar novamente para todos os pais e verificar uma data comum a todos para a realização das discussões de grupo; falar com todas as crianças para saber o que gostam de comer e tomar; realizar um *check list* das questões e etapas a

serem cumpridas em cada discussão de grupo; no dia anterior do encontro, ligar novamente para todos os pais das crianças para lembrá-los sobre a pesquisa e perguntar se as crianças precisavam de carona para chegar à casa do amigo/a; separar todos os materiais e equipamentos a serem levados para as discussões de grupo; no dia da pesquisa, comprar o lanche para as crianças; buscar em suas casas as crianças que precisavam de carona; no local da realização da pesquisa, montar os equipamentos como DVD, caixas de som e notebook; realizar a pesquisa; fazer a pós-produção (ou “desprodução”) de tudo; finalizar o processo organizando os materiais coletados.

As conversas com os pais de todas as crianças foram das melhores e mais receptivas, provavelmente porque os primeiros quatro pais já tinham feito o contato inicial explicando a situação. Não podemos negar que o processo de produção da pesquisa tenha sido cansativo, pois foram muitas etapas a serem vencidas e muitos detalhes aos quais tive que estar atenta. Foram muitas ligações telefônicas, muitos encontros presenciais, muitos quilômetros rodados.

Os pais e mães se mostravam preocupados com o que os filhos/as veem na TV e, principalmente, como estes conteúdos agem sobre eles/as. Na primeira conversa com cada um dos pais e a partir do que já havia estudado sobre o tema, pude tranquilizá-los quanto às preocupações que tinham com seus filhos/as em relação aos programas de TV. De forma genérica, viam a programação da TV como manipuladora e hipnotizadora, e seus filhos/as como passivos/as a ela. Tentamos fazer com que olhassem melhor para seus filhos/as e, principalmente, tentei fazê-los lembrar se algum dia seus filhos/as lhes fizeram algum comentário crítico em relação a alguma programação. Comentamos que nem seus filhos e filhas são tão passivos assim como nem todo conteúdo da TV é de má qualidade, mas que sem dúvida precisam mediar este processo.

Um dos pais instantaneamente se mostrou muito preocupado com as questões da infância, principalmente com esta classificação de “fracassados” ou “perdedores” e “populares”, a qual percebe que ganha mais visibilidade e presença na escola. Segundo este pai, as crianças hoje em dia querem parecer, e muito, com o que veem na TV e passam a inserir expressões corporais daquele universo em seu comportamento. Comentou que uma das meninas começou a imitar jogadas de cabelos e torcidas de pescoço apresentados em seriados *teens*, as quais lhe parecem ter conotação sexual. Para tentar cessar este comportamento, bloqueou os canais infantis com seriados desta natureza de sua TV por assinatura. Citou como os piores: *Disney Channel*, com os seriados

Hannah Montana, Drake e Josh, entre outros, e *Nickelodeon*, com *iCarly* e *Isa TKM*.

Em todos os momentos procurei me colocar “como se fosse uma delas”: se sentassem no chão, eu também sentava, se sentassem na cadeira, a mesma coisa; tentei deixá-las em uma posição importante, mostrando sempre que estava muito atenta e interessada em seus assuntos. Imagino que as crianças não me viam como professora, como autoridade, mas como “uma quase igual”. Chamavam-me pelo nome ou por apelidos que elas mesmas me davam. Num dos encontros Leike, um menino de 12 anos, no auge das discussões de grupo me chamou de professora, mas a turma pulou toda em cima dele e riu muito, pois lhe disseram que eu não era a professora dele. Em seguida Leike me chamou de tia, a turma, mais agitada ainda, gritou com ele, ainda mais alto, e riu muito mais. Assim que terminou a euforia, Leike me pergunta como eu deveria ser chamada. Prontamente a turma lhe disse que eu era a “Patricia da pesquisa”. Leike então respondeu que me chamaria de Pati e perguntou: “pode ser?”. No momento do café, a turma de Leike me ajudou a arrumar a mesa para o lanche. Em certo momento o menino perguntou a minha idade. Quando eu disse que tinha 32 anos a casa ficou extremamente silenciosa. Queriam saber como eu poderia ter 32 anos se eu parecia apenas um pouco mais velha que eles/as? Como eu poderia, em alguns casos, ser mais velha que as mães deles/as? Não acreditavam que eu era tão velha. O assunto gerou muitos risos e muitas meninas disseram que quando chegassem aos 32 anos queriam ser iguais a mim. Neste momento vi que eles estavam muito à vontade e que me aceitavam como “quase igual”, claro, se eu não fosse tão velha, mas isso não fez cessar a bagunça e o falatório que se estendeu pela tarde do feriado do dia dos professores.

Nas discussões de grupo os encontros foram em locais, datas e horários previamente combinados com pais e crianças. Cada grupo tinha sua particularidade e eu não sabia o que o próximo encontro poderia me reservar. Apresentarei a seguir cada grupo, seus contextos socioculturais e suas particularidades, relatando minha experiência e os momentos que compartilhamos.

4.3 AS DISCUSSÕES DE GRUPO⁶³

O local escolhido para a realização da discussão de grupo por 3 dos 4 grupos foram as suas próprias casas. Apenas em um dos casos o local escolhido foi a minha casa.

Servi como uma espécie de mediadora nas falas a partir do episódio que foi apresentado, deixando espaço para que as crianças se expressassem com a maior espontaneidade possível, intervindo apenas para estimular o debate, oferecendo meios para que elas pudessem desenvolver da melhor forma os seus assuntos e, especialmente, de maneira a enriquecer os discursos.

4.3.1 A turma de Harry: o cartão que virou aviãozinho

Harry tem 9 anos. Para participar da pesquisa ele convidou: Dr. Parker, 9 anos; Dimitri, 9 anos; Godofredo, 10 anos; Eneas, 10 anos; e Sara, 10 anos. Todos estudam em uma escola particular de pedagogia *Waldorf*.

Os pais das crianças desse grupo têm em comum a característica de não gostarem que seus filhos vejam televisão, porém me garantiram que não os proíbem. Em geral consideram que a programação da televisão seja desnecessária e hipnotizante, além de uma grande perda de tempo. Enquanto estão em casa, gostam de conversar com os filhos/as e usar o tempo que têm juntos para outras atividades, de preferência sem a televisão por perto. Uma das mães diz que já percebeu os filhos de boca aberta frente à televisão, como se estivessem sem nenhuma reação quanto ao que estão assistindo. Geralmente fazem as refeições na presença de toda a família. Todos gostam de ler e praticam algum esporte.

A discussão em grupo da turma do Harry foi realizada na casa dele, num bairro familiar e praiano de Florianópolis.⁶⁴ Apesar de eu insistir em levar o lanche das crianças, a mãe de Harry preferiu nos receber com bolo de chocolate e sucos. Nosso encontro foi numa tarde

⁶³ Lembro que os nomes das crianças foram substituídos por outros, escolhidos por elas, conforme já informado.

⁶⁴ Mais detalhes sobre o perfil socioeconômico das crianças serão apresentados no próximo capítulo.

de sábado. No caminho para a casa de Harry, passei para pegar o Dr. Parker e no retorno o deixei em casa. Quando chegamos, todos já estavam brincando e nos esperando. Estavam ansiosos para saber o que iria acontecer, o que teriam que falar, onde eu usaria esses dados. Reunimos-nos no aconchegante escritório da casa, com direito a colchão para quem quisesse se deitar. A turma estava falante e ria muito de tudo. Expliquei que após assistirmos aos episódios eu lhes faria algumas perguntas, mas nada de mais. Assistimos ao episódio em meio a risos diante de cenas que consideraram tolas ou absurdas. Enquanto conversávamos, as crianças interagem entre si, o colchão escorregava da plataforma, as crianças sentadas em cadeiras giratórias giravam no seu próprio eixo e outros ficavam deitados no chão, de pernas para o ar.

A discussão de grupo levou cerca de 50 minutos e logo após tomamos o lanche preparado pela mãe de Harry. Ao final, os presenteiei com uma caixinha cheia de guloseimas e um cartãozinho de agradecimento. O cartão era personalizado com os seus nomes e uma mensagem de agradecimento. Entreguei-os um a um, eles abriram as caixas e já começaram a trocar entre si os bombons, balas e pirulitos que não gostavam. E, quando percebi, os cartões que eu tinha afixado em cada caixinha tinham virado aviõezinhos que estavam sendo jogados uns nos outros. Enfim, as crianças não leram o que escrevi para elas. Após o lanche, eu e a mãe de Harry liberamos as crianças para brincarem na rua.

4.3.2 A turma de Guilherme: “Ehhh!!! Lanche...”

Guilherme tem 9 anos e convidou os seguintes amigos para participarem da pesquisa: Bela, 11 anos; Ísis, 10 anos; Jade, 12 anos; Hayley, 12 anos; Nego, 9 anos; Sam, 11 anos; Djibril Cissé,⁶⁵ 9 anos; Black, 11 anos; Méssi, 9 anos; e Leike, 12 anos. Todos estudam em uma escola pública municipal.

Uma característica geral deste grupo é que os pais trabalham o dia todo e não possuem muito tempo para ficar com os/as filhos/as. Os pais comentaram que geralmente não conseguem assistir televisão em família e, quando conseguem, geralmente veem novelas e telejornais. Quando conversei com os pais das crianças pela primeira vez, percebi

⁶⁵ Nome escolhido por uma das crianças. Trata-se do nome de um jogador de futebol francês que joga na posição de atacante.

que todos tinham algo a falar sobre seus/uas filhos/as. Queriam expor como seus/uas filhos/as poderiam me ajudar, pois eram muito esforçados/as, inteligentes, comprometidos/as e responsáveis. Algumas mães salientaram que seus/uas filhos/as ajudavam nos serviços da casa incluindo preparar as refeições e que, os meninos, quando adultos “seriam ótimos maridos”. Elas também comentaram o quanto seus/uas filhos/as sofriam no colégio, principalmente, quando submetidos às práticas de *bullying*.

A discussão da turma de Guilherme aconteceu no meu apartamento, um bairro central e em desenvolvimento da cidade de Palhoça. Como se tratava de uma turma grande, conversei com os pais sobre isso e os questioneei sobre esta possibilidade. Todas as crianças moram nas redondezas da minha casa, por isso marcamos de nos encontrar na oficina do pai do Guilherme. No início eram 9 crianças, porém duas delas faltaram à discussão de grupo. A mãe de Ísis e Hayley, que chamarei de Kátia, acompanhou comigo a chegada das crianças à oficina. Ela também fez questão de ligar para os pais das crianças que demoravam a chegar. Agendamos 13h30min, porém eram 14h e ainda não haviam chegado todas as crianças. Boa parte do grupo já estava reunida e eu conversava com Kátia, enquanto isso as crianças brincavam. Nesse meio tempo chegaram Leike e Jade, duas crianças que eu ainda não conhecia. Kátia me apresentou para as crianças e disse que elas também participariam da pesquisa, pois, segundo ela, já havia conversado com os pais das crianças, que se mostraram muito interessados e que tinham autorizado.

Fiquei imaginando como eu conseguiria fazer a pesquisa com tantas crianças ao mesmo tempo, como eu faria para que elas não falassem todas juntas? Como seria acomodar tantas crianças na minha pequena sala/cozinha? Enquanto os meus pensamentos me atropelavam e eu conversava com Kátia, eu também podia ouvir o falatório das crianças em um volume consideravelmente alto. Sentia como se eu estivesse no intervalo das aulas, com correria, gritaria, brincadeiras de lutas. De repente, eu contava 10 crianças, sendo três novas. Assim, das 9 crianças que participaram das entrevistas individuais faltaram 2, ou seja, eu deveria ter apenas 7 crianças, mas eu não contava com as 3 novas crianças convidadas por Kátia. Enfim, o grupo estava ali e todos queriam ir logo para a minha casa, queriam saber como seria, o que veriam, o que eu perguntaria. Como já estavam todos reunidos, me despedi de Kátia, mas ela comentou que faltava uma menina, a Bela. Porém, disse para eu não me preocupar, pois ela mandaria a menina até a minha casa. Respirei fundo e lá fomos nós para mais essa etapa.

Entramos e nos acomodamos do jeito que foi possível. Eram dez crianças, um sofá-cama de casal, 4 cadeiras da mesa da cozinha, duas banquetas de madeira. Todos queriam sentar no sofá cama, foi uma luta. Começamos a assistir aos vídeos, tomamos refrigerantes, rimos e as crianças cochichavam entre si. No meio dos episódios chegou Bela. Lembro que Bela, toda arrumada e com uma bolsinha em suas mãos, bateu em minha porta e disse: “oi, eu sou a Bela e vim para a pesquisa”. Ao fim dos episódios começamos a discussão. Primeiro deixei espaço aberto para quem quisesse falar. Leike começou, Jade interagiu com a fala dele e os demais ficaram eufóricos com o assunto e começaram a falar ao mesmo tempo. Tive que interceder e pedir que falassem um de cada vez, isso se repetiu durante quase duas horas. Então, pedi que quem quisesse falar levantasse a mão, mas a dinâmica só funcionou por alguns minutos. As crianças levantavam a mão e falavam ao mesmo tempo. Então sugeri elaborarmos uma lista com a sequência de quem quisesse falar. Eles aceitaram, mas a euforia por falar de suas experiências não os deixava respeitar as regras e resolvi pegar a filmadora nas mãos e direcioná-la para quem estivesse falando. Deu certo, mas por momentos eles pediam para filmá-los, pois eles precisavam comentar algo. Foi uma turma agradável, esperta e a discussão foi bastante produtiva.

Ao final, perguntei quem queria fazer um lanche. Aos berros eles disseram: “Ehhh!!! Lanche...”. Todos queriam ajudar a colocar a mesa. Tivemos que mover a mesa da cozinha para perto do sofá cama, pois não havia lugar para todos. No espaço que sobrou, colocamos as banquetas e as demais cadeiras. Ficou apertado, mas eles disseram que estavam adorando. Na arrumação do lanche, um pegou os pratos para colocar na mesa, outro os talheres, outro servia os refrigerantes, outro dava os guardanapos, e dois deles me ajudavam a servir o bolo nos pratinhos. Foi uma farra! Depois tiramos fotos. Quando percebi, alguns dos meninos e meninas estavam montados uns nas costas dos outros, como se estivessem fazendo cavalinho. Foi uma grande brincadeira.

Por fim, disse a eles que eu tinha um presente. Prontamente Sam, Nego, Djibril Cissé disseram que já sabiam, ou seja, eles tinham entrado no escritório do meu apartamento sem que eu percebesse e visto as caixinhas com os seus nomes. Pedi que todos tentássemos entrar lá, pois eu os chamaria um por um. A cada nome que eu chamava para pegar a caixinha eles gritavam e batiam palmas, como se estivessem recebendo um prêmio.

4.3.3 Bárbara e Taylor: “você quer nos engordar, né?”

Outro grupo participante da pesquisa é formado por Bárbara, 10 anos e Taylor, 11 anos. Bárbara estuda em uma escola estadual e Taylor em uma escola particular convencional. Inicialmente o grupo seria composto por 4 meninas, porém duas delas, apesar de confirmarem a presença na discussão no dia anterior, não compareceram à casa de Bárbara. Uma das meninas faltou, pois foi passear no shopping com outra amiga e achou que nosso encontro não fosse tão importante. A outra menina faltou, pois a sua mãe agendou cabeleireiro para ela no mesmo horário que havíamos marcado antecipadamente.

As mães de Bárbara e Taylor elogiaram muito suas filhas e disseram que eram muito tagarelas e espontâneas, além de adorarem o seriado *Hannah Montana*. Uma característica comum das famílias das duas meninas é que seus pais são separados. Os pais tanto de Taylor quanto de Bárbara moram em outros estados, sendo que o de Bárbara praticamente não a vê. Taylor passa as férias de final de ano na casa do pai. As duas mães trabalham o dia todo e o tempo disponível para a família é no final de semana.

A discussão de grupo aconteceu na casa de Bárbara, numa tarde de sábado, em um bairro movimentado onde muitos moradores são estudantes universitários. Como a mãe de Taylor trabalha o dia todo, me comprometi a buscá-la em casa e deixá-la no local de trabalho de sua mãe no final do dia. Taylor me ajudou a escolher as guloseimas do lanche da tarde. A menina se preocupou em escolher o que sabia que as amigas adoravam comer. Depois das compras, fomos para a casa de Bárbara. Montei todos os equipamentos e vimos os vídeos. Enquanto as meninas assistiam aos vídeos, riam, faziam comentários e apontavam para a tela batendo com a mão na testa quando viam cenas que consideravam “tolas”. Ao final, ansiosas, queriam saber quais seriam as minhas perguntas. Já na primeira questão, mal consegui terminar minha pergunta e elas logo iniciaram os comentários. A cada pergunta, as duas meninas falavam durante longos minutos e até mesmo desenvolviam conversas sobre o tema entre elas mesmas. Ou mesmo faziam perguntas entre elas. Ao final da discussão, arrumamos a mesa do café e conversamos mais um pouco. As meninas falavam sobre o seu amor pelo ídolo Justin Bieber, sobre as paqueras no colégio, sobre o que gostavam e não gostavam. Falaram sobre sua revista favorita e sobre o que mais gostavam de ler e ver.

Mal acabamos o café e Bárbara me indagou sobre a bolsa de papel grampeada que eu trazia. Queria saber o que havia lá dentro, pois foi a única bolsa que não abri e ela estava curiosa. Então fomos aos presentes. Dei a cada uma a sua caixinha e disse a elas que era um presente de agradecimento por elas terem me ajudado na minha pesquisa. Bárbara e Taylor comentaram que nunca tinham participado de nada parecido e que tinham adorado a experiência. Quando abriram as caixas, o primeiro comentário de Bárbara foi: “você quer nos engordar, né?”, Taylor concordou com a amiga e pinçou com os dois dedos a pele da barriga, puxando-a para mostra como estava “gorda”, e as duas riram muito.

4.3.4 A turma de Flerisberta: programação imprópria para crianças

O quarto e último grupo participante da pesquisa foi formado por: Judite, 9 anos; Flerisberta, 12 anos; Astoufo, 10 anos; Goku, 11 anos; Luiza, 12 anos; Jacinta, 12 anos. Todas as crianças estudam em colégios particulares tradicionais da Grande Florianópolis.

Uma característica comum relatada pelos pais das crianças é o fato de não gostarem que seus/uas filhos/as assistam televisão. Em alguns casos, os canais infantis pagos e os canais que transmitem novelas são bloqueados para que os/as filhos/as não os assistam. Segundo alguns pais, os canais transmitem cenas de “crianças com ares e expressões de adultos”. Os pais de uma das crianças estudam muito e atualmente desenvolvem uma pesquisa que busca investigar o comportamento dos adolescentes, principalmente ligados aos personagens de televisão, nos quais analisam os gestos e trejeitos precoces. Quando fiquei sabendo sobre o bloqueio dos canais, imaginei que as crianças não seriam autorizadas a participar da pesquisa. Os pais deste grupo também possuem pouco tempo para ficar com os/as filho/as e alguns deles têm babás ou empregadas domésticas que ajudam na organização da rotina das crianças.

O encontro com este grupo iniciou tumultuado. Comprometi-me a buscar três crianças que não tinham como ir até a casa de Flerisberta. Como as distâncias entre as casas eram muito grandes, uma delas almoçou comigo. Depois do almoço iríamos buscar outra criança, mas o pai de uma delas pediu que fôssemos diretamente para a casa dele, pois ele mesmo buscaria Luiza. Ao chegar na casa, percebi que o grupo ainda não estava lá e que Flerisberta e Judite não estavam em casa.

Já eram quase 14h e boa parte do grupo não havia chegado. Combinei então com o pai de Astoufo que eu iria buscar Luiza e ele buscaria Flerisberta e Judite. Após muito trânsito e um grande atraso, todos, enfim, estavam reunidos. Montei os equipamentos enquanto as crianças conversavam. Em meio à conversa, queriam saber o que eu perguntaria e qual era o título do meu trabalho. Após responder todas as questões, algumas crianças já começaram a designar quem seriam os “perdedores” e quem seriam os “populares” em seu próprio grupo. Flerisberta apontou para a irmã, Judite, dizendo que ela era a “perdedora” da casa, ou melhor, “a excluída”, que não fazia nada direito. Por momentos as duas discutiram. Iniciei os vídeos e algumas das crianças se pronunciaram, dizendo que já tinham assistido àquele episódio de *Hannah Montana*, mas insisti que seria importante assisti-lo de novo e que dali tiraríamos argumentos para a nossa conversa. Todos estavam acomodados confortavelmente e assistimos aos vídeos em meio a tapas na testa, risos e comentários. Após a conclusão da discussão de grupo, fomos lanchar.

5 CONTEXTO SOCIOCULTURAL DAS CRIANÇAS PESQUISADAS

Este capítulo tem como recorte principal questões sobre as práticas culturais e de consumo das crianças. Partimos de um questionário sobre *práticas culturais e de consumo de mídias*, elaborado pelo grupo de pesquisa Núcleo Infância Comunicação e Arte (NICA), da UFSC, onde são elencadas perguntas abertas e de múltipla escolha. Acreditamos que este roteiro semiestruturado seja útil para entendermos inicialmente a relação das crianças com as mídias. Este trabalho traz algumas pistas para a compreensão da relação delas com a indústria cultural, e ainda o que essas crianças falam sobre os conteúdos que recebem. As entrevistas foram respondidas verbalmente, não através de preenchimento em formulário, e foram gravadas em áudio para posterior transcrição.

As entrevistas desta etapa foram realizadas entre os meses de maio e junho de 2010, de forma individual. Este foi o momento em que tivemos a primeira aproximação com os pais e crianças participantes da pesquisa. O contato inicial foi com os pais, em conversa na qual pude explicar quais eram os objetivos da pesquisa, como seriam as dinâmicas e a importância da autorização formal por parte deles, além das suas assinaturas em um documento específico.⁶⁶ Como explicamos anteriormente, as abordagens começaram pelos quatro pais que já conhecíamos, que ajudaram no contato com os demais pais e crianças que vieram a participar deste trabalho.

A amostragem desta etapa é de 100% das crianças participantes, porém, como existem perguntas de múltipla escolha e ainda perguntas abertas, cada caso será explicado individualmente. Os dados, quando possível quantificar, serão apresentados em números absolutos e em percentuais. O roteiro básico das entrevistas conta com 41 questões, entre objetivas e dissertativas. As primeiras oito questões buscam conhecer um pouco mais sobre o ambiente familiar da criança; na sequência procuramos saber quais suas brincadeiras e locais onde mais gostam de brincar; de forma quantitativa, perguntamos sobre os equipamentos eletrônicos que possuem em casa e quais aqueles de que mais gostam; programas de TV preferidos e não preferidos, além do uso de outras mídias como rádio, jornal, livros, cinema, teatro, internet, música e computador; por fim perguntamos sobre possíveis profissões

⁶⁶ Conforme apêndices B e C.

que desejariam assumir na idade adulta e, caso tivessem uma lâmpada mágica, quais seriam os seus maiores desejos.

5.1 PERFIL SOCIOECONÔMICO

Na tabela abaixo relacionamos as crianças participantes da pesquisa, separando-as por idade, sexo e pela escola onde estudam. Ao convidar 4 crianças de perfis socioeconômicos diferentes, a intenção era abrir a possibilidade de contemplar uma maior diversidade de experiências de crianças. Com isso temos a participação de 48% de crianças de escolas públicas (12 crianças) e 52% de escolas particulares (13 crianças). Do total de 25, são 11 meninas e 14 meninos.

Gênero	Idade	Escola Pública Municipal	Escola Pública Estadual	Escola Particular Convencional	Escola Particular <i>Waldorf</i>	Total Geral
Menina	9	-	-	1	-	1
	10	1	1	-	1	3
	11	1	-	1	-	2
	12	2	-	3	-	5
Menino	9	4	-	-	3	7
	10	-	-	1	2	3
	11	2	-	1	-	3
	12	1	-	-	-	1
Absoluto		11	1	7	6	25
Percentual		48%		52%		100%

Tabela 1: Tipos de escolas frequentadas pelas crianças pesquisadas.

Das 13 crianças dos colégios particulares, 8 moram com o pai e com a mãe, 4 apenas com a mãe e uma com o pai, sendo que 10 moram em casa e 3 em apartamento. Apenas uma das crianças estuda em um

colégio no bairro em que mora e as demais seguem para o colégio com vans contratadas que as pegam na porta de casa. Os espaços para brincar destas crianças são: pátio das casas onde moram, seus quartos e, em poucos casos, a sala de estar, além do espaço da escola.

Das 12 crianças dos colégios públicos, 7 moram com o pai e com a mãe, 3 apenas com a mãe, uma com o pai e uma com os padrinhos, pois os seus pais já são falecidos. Destas, 10 crianças moram em casas e 2 em apartamento. Apenas uma criança vai para a escola de ônibus, pois tem medo de andar pelas ruas de onde mora, e as demais vão a pé, pois moram nas proximidades do colégio. As crianças citaram como espaço que utilizam para brincar: rua da casa onde moram, os seus quartos, salas de estar e o pátio da escola.

Apresentamos brevemente a ocupação profissional dos pais e/ou responsáveis pelas crianças participantes da pesquisa:

Pais das crianças estudantes da escola de Pedagogia Waldorf		
Ocupação	Pai ⁶⁷	Mãe
Agente de turismo	-	2
Bióloga	-	1
Empresário	2	-
Pedagogo/a	1	3
Produtor de eventos	2	-

Tabela 2: Profissões dos pais das crianças estudantes da escola de Pedagogia Waldorf

⁶⁷ Uma das crianças deste grupo não tem contato com o pai e não soube responder qual a profissão dele.

Pais da criança estudante da escola estadual		
Ocupação	Pai	Mãe
Pastor de igreja	1	-
Secretária executiva	-	1

Tabela 3: Profissão dos pais da criança estudante em escola estadual

Pais das crianças estudantes de escolas particulares convencionais		
Ocupação	Pai ⁶⁸	Mãe
Advogado	1	-
Decorador/a	1	1
Empresário	2	-
Fotógrafo/a	1	2
Gerente de confeitaria	-	1
Massoterapeuta	-	1
Pedagoga	-	1
Psicólogo/a	1	1

Tabela 4: Profissões dos pais das crianças estudantes em escolas particulares convencionais

⁶⁸ Uma criança deste grupo não vive com o pai e não soube responder qual a profissão dele.

Pais das crianças estudantes de escolas municipais			
Ocupação	Pai ⁶⁹	Mãe ⁷⁰	Responsável ⁷¹
Acompanhante de idosos	-	2	-
Artesã	-	2	-
Aposentado	-	-	1
Babá	-	1	-
Catequista	-	-	1
Desempregado	1	-	-
Dona de casa	-	1	-
Industriária	-	1	-
Mecânico	1	-	-
Motorista de caminhão	2	-	-
Policia	1	-	-
Vendedor	2	-	-
Revendedora	-	2	-

Tabela 5: Profissões dos pais das crianças estudantes de escolas municipais

⁶⁹ Três crianças deste grupo não vivem com o pai e não souberam responder quais as profissões deles.

⁷⁰ Uma das crianças deste grupo não vive com a mãe e não soube responder qual a profissão dela.

⁷¹ O pai e a mãe de uma das crianças deste grupo já são falecidos e o menino é criado pela madrinha e pelo padrinho.

Na tabela a seguir apresentamos dados com relação aos equipamentos de mídia que cada criança tem em casa. A questão buscava levantar as quantidades de cada item.

Equipamentos de mídia	Escolas Públicas		Escolas Particulares	
	Absoluto	%	Absoluto	%
Aparelho de CD (som)	2	17%	8	62%
Computador*	11	92%	17	100%
DVD	11	92%	13	100%
Internet	8	67%	13	100%
iPod	-	-	4	31%
MP3 ou MP4	-	-	1	8%
Notebook*	1	8%	19	100%
Rádio	4	33%	-	-
Telefone fixo	11	92%	13	100%
Telefone celular	12	100%	13	100%
Televisão**	23	100%	31	100%
TV por assinatura	1	8%	10	77%
Vídeo cassete	4	33%	5	38%
Videogame	8	67%	7	54%

Tabela 6: Equipamentos de mídia nas casas das crianças pesquisadas.

* Na relação acima, ressaltamos que duas crianças das escolas públicas não possuem computador em casa: uma delas, por falta de recursos para a compra, porém esta criança acessa a internet em uma *lan house*; e a outra, pelo fato de os pais considerarem a criança muito nova para ter acesso ao mundo da internet. Neste número uma das crianças possui dois computadores, o que justifica o número apresentado. Apenas uma criança das escolas públicas possui notebook em casa. Com relação

aos colégios particulares, todas as crianças possuem computadores em casa, porém 4 delas possuem 3 e 2 aparelhos, respectivamente. No item notebook, apenas duas crianças não os têm, mas 4 delas contam com 3 notebooks em suas casas.

** No item televisão, todas as crianças das escolas públicas possuem algum aparelho em casa, porém uma das crianças possui 8, e duas delas 4 e 2 aparelhos, respectivamente. Nas escolas particulares, todas as crianças possuem aparelho de televisão. Do total de 31 aparelhos para 13 crianças, temos a média de 2 equipamentos por casa, mas este número não é distribuído tão uniformemente. Deste total temos: 3 crianças com 4 TVs; 2 crianças com 3; 5 crianças com 2; e 3 crianças com uma TV cada.

Apesar de serem crianças de contextos sociais diferentes, pode-se perceber que os acessos aos equipamentos são relativamente parecidos. Uma das maiores diferenças é o fato de muito mais crianças de escolas particulares (77%) terem acesso a TV por assinatura do que nas escolas públicas (8%, só uma criança). E a média de aparelhos de televisão por residência é de 2, tanto na casa das crianças das escolas públicas quanto das particulares, e apenas uma criança não possui aparelho de DVD. Nas casas da maioria das crianças das escolas públicas a TV fica na sala de estar, enquanto nas casas das crianças das escolas particulares o aparelho é disposto também nos quartos dos adultos e das próprias crianças.

5.2 O LOCAL DAS BRINCADEIRAS

Essa questão precisou ser revista, ou pelo menos reformulada de outro modo, quando nos deparamos várias vezes com afirmações do tipo: “eu não brinco mais, já sou grande”; ou “eu não tenho mais idade para brincar, não sou mais criança”; ou “quem brinca são as crianças”. Diante disso, resolvemos reformular a questão, perguntando o que faziam para se distrair ou o que faziam nos momentos livres e/ou de lazer.

Diante da nova pergunta, a grande maioria disse que passa o tempo jogando no computador. Os jogos são os mais diversos, desde jogos de lutas, corridas de carro, jogos online conectados ou não a outros jogadores; e até mesmo os jogos de simulação da realidade, como os dispostos pelo Orkut, em que os jogadores precisam cuidar dos animais, construir casas, trabalhar e investir seus lucros. Outro

passatempo relacionado são as conversas com os amigos via *MSN*, assistir a vídeos no *Youtube*, e a troca de recados via *Orkut*, *Twitter* e outros sites de relacionamento.⁷²

Três crianças, sendo duas da escola *Waldorf* e uma da escola pública municipal, citaram que adoram brincar com peças de montar, do tipo *Lego*. Apesar de não considerarem jogos de futebol uma brincadeira, 100% dos meninos disseram jogar futebol com os seus amigos nos intervalos das aulas ou mesmo nas ruas onde moram. Dentre as brincadeiras citadas também apareceram: andar de bicicleta (3), brincadeiras de pegar (4), correr (6), jogar bafo⁷³ (7) e ainda brincar com os animais domésticos (5).

5.3 ATIVIDADES PREFERIDAS DAS CRIANÇAS

Quando perguntamos sobre as atividades que mais gostavam de fazer, pedimos que as enumerassem em nível de importância. A classificação de 1º ao 5º lugares mostram a ordem em que as atividades foram mencionadas por cada criança. Os percentuais das escolas públicas referem-se às respostas de 12 crianças e os percentuais das escolas particulares foram calculados a partir das respostas de 13 crianças. Nesta etapa, cada criança poderia citar a ordem e a quantidade de atividades que desejasse.

⁷² Para saber mais ver: BIEGING, Patricia. No clique do mouse: práticas de consumo na rede WWW entre crianças. In: **4º Seminário Brasileiro de Estudos Culturais e Educação e 1º Seminário Internacional de Estudos Culturais e Educação**. Anais do evento, p. 1-11, Canoas, RS: ULBRA, 2011.

⁷³ Brincadeira onde as crianças batem a palma da mão em cima da figurinha tentando virá-la e quando conseguem ganham a figurinha conquistada de outro jogador.

Ordem de menção	Assistir TV		Acessar internet		Jogar videogame	
	Pub ⁷⁴	Part ⁷⁵	Pub	Part	Pub	Part
1º	17%	15%	83%	46%	-	-
2º	83%	31%	-	8%	-	46%
3º	-	54%	-	-	58%	15%
4º	-	-	-	46%	-	-
5º	-	-	-	-	-	-
Total	100%	100%	83%	100%	58%	61%

Tabela 7: Atividades favoritas das crianças em ordem de menção – TV, internet e videogame⁷⁶

Ordem de menção	Assistir filmes		Ouvir músicas		Ler	
	Pub	Part	Pub	Part	Pub	Part
1º	-	-	-	-	-	38%
2º	-	-	-	-	-	15%
3º	33%	-	8%	38%	-	-
4º	42%	8%	-	-	-	-
5º	-	46%	-	-	-	-
Total	75%	54%	8%	38%	-	53%

Tabela 8: Atividades favoritas das crianças em ordem de menção – filmes, músicas e leitura

⁷⁴ *Pub*: refere-se às respostas das crianças de escolas públicas.

⁷⁵ *Part*: refere-se às respostas das crianças de escolas particulares.

⁷⁶ Este quadro apenas foi dividido para que fosse adaptado ao espaço disponível na página.

Percebe-se na tabela que tanto nas escolas públicas quanto nas particulares, o maior interesse das crianças é acessar a internet, respectivamente 83% e 46%. Em seguida, a atividade citada como favorita é assistir televisão (crianças da escola pública) e ler (crianças das escolas particulares). Em segundo lugar, as crianças de escolas públicas citam ver televisão como sua atividade favorita (83%), enquanto as de escolas particulares citam jogar videogame (46%). Considerando a atividade de assistir televisão, a tabela acima apresenta em primeiro lugar uma pequena diferença quantitativa entre o percentual de preferência das crianças de escolas públicas (17%) e das particulares (15%), cerca de dois pontos.⁷⁷

A leitura foi citada por 5 (38%) crianças das escolas particulares como a sua atividade favorita, enquanto nenhuma criança da escola pública mencionou o gosto pela leitura ou mesmo que estivessem lendo algum livro ou revista. Entre os livros que as crianças estavam lendo no momento da pesquisa estão: *Harry Potter e o Enigma do Príncipe*, *Harry Potter e a Pedra Filosofal*, *Percy Jackson e o Ladrão de Raios*, *Sherlock Holmes*, *Eclipse*, *Crepúsculo*, *A Montanha Encantada*, *10 coisas que uma garota deve saber* e *As Chaves do Reino*.

Em terceiro lugar, 38% das crianças de escolas particulares citaram que ouvir música está entre suas preferências. Com relação às escolas públicas, 8% citou esta preferência. Entre as preferências foram citados: *Restart*, *Cine*, *NX Zero*, *Strike*, *Hori*, *Miley Cyrus*, *Hannah Montana*, *Vanessa Hudgens*, *Jonas Brothers*, *Justin Bieber*, *Katy Perry*, *Black Eyed Peas*, *Selena Gomez*, *Demi Lovato* e *Ana Margareth*.

Assistir filmes foi citado pelas crianças nos 3º, 4º e 5º lugares. Somadas, temos 75% das crianças de escolas públicas que disseram gostar de assistir filmes, principalmente, os da *Sessão da Tarde*, veiculados pela Rede Globo. Enquanto nas escolas particulares 54% das crianças mencionaram assistir filmes em 3º, 4º ou 5º lugares de suas preferências.

⁷⁷ Não devemos esquecer que qualitativamente essas atividades provavelmente não se equivalem, considerando, por exemplo, a desigualdade no acesso a TV por assinatura.

5.4 OS FILMES

Entre os filmes lembrados no momento da entrevista estão:

Filme	Quantidade de citações
<i>Alice no país das maravilhas</i>	5
<i>Alvin e os Esquilos</i>	5
<i>Avatar</i>	4
<i>Lua Nova</i>	4
<i>Percy Jackson e o Ladrões de Raios</i>	4
<i>Como Treinar um Dragão</i>	3
<i>A Turma do Didi</i>	2
<i>O Homem de Ferro 2</i>	2
<i>A História de Chico Xavier</i>	1
<i>A Saga</i>	1
<i>Crepúsculo</i>	1
<i>Força G</i>	1
<i>Meu Monstro de Estimação</i>	1
<i>Miley Cyrus e Hannah Montana e Melhor dos Dois Mundos</i>	1
<i>O Homem Aranha</i>	1
<i>O Mágico de Oz</i>	1
<i>O Menino da Porteira</i>	1
<i>O Quarteto Fantástico 2</i>	1
<i>Os Sem Floresta</i>	1
<i>Raramente vai ao cinema</i>	1
<i>Nunca foi ao cinema</i>	1
<i>Não lembra</i>	2

Tabela 9: Relação de filmes preferidos pelas crianças

Apenas uma das crianças pesquisadas, estudante de escola particular convencional, disse ir todos os finais de semana ao cinema.

Enquanto outra disse ir raramente ao cinema e não lembrar o nome do último filme a que assistiu.

Dentre as crianças das escolas públicas, apenas uma nunca foi ao cinema, as demais citam que já foram ao menos uma vez, mas que geralmente participam de sessões de cinema na própria escola. O valor cobrado pela escola é de R\$ 0,50, que dá direito à sessão, um copo de refrigerante e um pacote de pipoca.

Dentre as características citadas pelas crianças em relação aos seus filmes preferidos estão as “cenas de luta”, “as aventuras”, “os mistérios” e as “cenas engraçadas”. Além disso, muitos dos filmes relacionados por elas não são infantis.

5.5 PROGRAMAS DE TV PREFERIDOS

A tabela abaixo mostra o panorama de consumo dos programas de TV preferidos pelas crianças, divididos por gênero de programação. Aqui trazemos respostas à questão: Qual(is) o(s) seu(s) programa(s) de TV preferido(s)?⁷⁸

Gêneros	Seriados <i>teens</i>	Desenhos animados	Programas adultos	Novelas	Musicais	Filmes
Percentual	42%	31%	11%	7%	5%	5%
Absoluto	37	27	10	6	4	4

Tabela 10: Gênero de programação de TV favorita

Apesar de 46% das crianças não possuírem TV por assinatura em casa, percebe-se que 42% dos programas citados foram os seriados *teens* veiculados em TVs fechadas. Deste percentual, 23 dos 37 programas citados são de canais pagos, como: *Disney Channel*, *Nickelodeon*,

⁷⁸ As crianças puderam citar quantos programas desejassem. Os percentuais foram calculados com base em 88 respostas absolutas a esta questão.

Boomerang e *FOX*. Os seriados mais citados foram: *Zack & Cody, iCarly* e *Hannah Montana*.

Dos canais abertos tivemos *Drake e Josh*, seriado veiculado pela *TV Globinho*, e *Malhação* entre as preferências. O interessante nessa questão é que mesmo não tendo acesso aos canais pagos em casa, as crianças justificam que conseguem arrumar outras formas de assistir aos seus programas favoritos, seja através da casa de amigos/as ou parentes.

Os desenhos animados citados foram os mais variados, oscilando entre os canais abertos e pagos, entre eles: *BENIO*, *Bob Esponja*, *Dragon Ball Z*, *Phineas & Ferb* e *Zic and Luther*.

Entre os programas adultos que agradam as crianças temos: *Fantástico*, *Pânico na TV*, *Jô Soares*, *Jornal do Almoço*⁷⁹, *Legendários*, *House* e *Law and Order*.

Na maioria dos programas citados a justificativa das crianças é relacionada ao humor constante em cada um deles, à resolução que o programa dá aos problemas enfrentados pelos personagens ou mesmo a curiosidade.

5.5.1 “Eles fazem coisas impossíveis”⁸⁰

A presença da televisão nas casas das crianças pesquisadas é intensa e atrai os pequenos telespectadores por suas imagens, produções audiovisuais “incríveis” e, segundo as crianças, “inacreditáveis”.

Flerisberta: Ah... eu gosto daquele *Law and Order*, [...]. De desvendar mistérios, crimes essas coisas todas... [diz empolgada]

Bieging: E o que te atrai nesse programa?

Flerisberta: Ai... [parece lembrar algo que gostou] é que fica aquela coisa assim... será o que no final? Assim... quem será que matou não sei quem...?

⁷⁹ Programa jornalístico de abrangência estadual, exibido pela RBSTV de Santa Catarina, de segunda a sábado, no horário do meio-dia.

⁸⁰ Dr. Parker, 9 anos, citando os irmãos do desenho animado *Phineas & Ferb*.

Flerisberta (12) mostra-se bastante atraída por questões desconhecidas, por tentar buscar soluções para os mistérios apresentados através dos personagens, fatores estes que fazem do programa um atrativo a mais para a sua escolha. Flerisberta respondeu à minha pergunta explicando que gosta de se colocar no papel do investigador do seriado, como se ela também fizesse parte da trama e pudesse ajudar aos demais investigadores. Flerisberta explica que, no decorrer do programa, articula ideias a partir das pistas deixadas pelos crimes e mistérios. Consideramos a relação de Flerisberta com o seriado uma espécie de brincadeira imaginativa que a menina faz com as imagens e sons, negociando e sendo desafiada pelas narrativas apresentadas. Odinino (2009, p. 26) nos auxilia neste entendimento, explicando que “[...] a brincadeira permite à criança incorporar imaginariamente um outro papel [...]. Muitas vezes esses papéis relacionam-se intimamente com sua subjetividade, respondendo a anseios, desejos e medos que a criança pode experimentar e elaborar na brincadeira”.

Nego: Eu gosto do Dragon Ball Z.

Bieging: Por quê?

Nego: Que é bem legal... os cara (sic) têm um monte de poder que eu queria ter.

Bieging: E tem mais algum programa que você gosta?

Nego: Bom Dia e Cia, causa (sic) que tem o BEN10. Que eu queria que um relógio fosse que nem aquele de lá. Pra eu me transformar num... alien. Aí todo mundo ia ficar com medo e eu podia pegar tudo o que eu queria (sic).

Nego (10) fica pensativo quando expressa o seu desejo de ter poderes especiais. Diz que usaria os seus poderes para “ajudar as pessoas que perderam suas casas nas enchentes” ou por outros motivos; além de dar casa, comida, trabalho e material escolar para os que não têm. Nego imagina, através do personagem, como sua vida poderia ser diferente. A fala de Nego expressa seus desejos, mas, além disso, utiliza-se do roteiro da TV para criar uma nova narrativa baseada em suas experiências atuais.

Nos próximos fragmentos, ao citarem seus programas de TV favoritos, podemos perceber nas falas das meninas uma tentativa de aproximação do seu cotidiano com os discursos apresentados nos

programas. Judite (9) fala do seu programa favorito e, partindo disso, sente a necessidade de evidenciar o seu sonho de menina, como veremos. Taylor (9) se diz fã número 1 do seriado *Hannah Montana* e da personagem *Miley Stewart*; explica que não entende como a menina consegue ter dupla identidade e levar duas vidas, que para ela são bastante cansativas. Sam (11) considera *Jô Soares* o seu programa preferido, uma das características importantes para ele é ver pessoas anônimas falando das suas vidas, pois sendo assim, qualquer pessoa poderia estar com o apresentador no programa de televisão.

Judite: É que assim... como eu sempre dizia que queria ser cantora... às vezes eu ainda penso... aí eu gosto de *Glee* também, que eles falam que é um clube de coral e porque é comédia.

Taylor: [falando porque gosta do seriado *Hannah Montana*] Hum... a história. Eu não sei como ela consegue. É realmente duas pessoas. Uma é normal, outra é cantora. É a vida de pop star... é a vida de colégio. Tem que guardar segredo.

Sam: O *Jô Soares* entrevista os famoso e também os que não é famoso (sic). Daí eles contam a história deles.

Percebemos aqui que a programação da televisão busca estabelecer com a criança uma relação de proximidade, tanto pela sua forma como pelas identidades inscritas nos personagens, fatores esses que geram processos de identificação com os personagens e com as situações apresentadas. Assim, Judite, Taylor e Sam dizem que possuem algumas características que os aproximam dos seus programas. Judite diz que gostaria de se tornar uma *popstar*, assim como *Miley Stewart*, e cantar como *Hannah Montana*; segundo a menina, a *Miley* conseguiu e, como a personagem costuma dizer, todas as meninas podem realizar os seus sonhos. Taylor diz que não conseguiria viver a vida de *Miley Stewart* e *Hannah Montana*; a menina explica que o colégio já é bastante cansativo e ficaria difícil conciliar a vida de estudante e de *popstar*, segundo ela, “seria uma loucura”. Sam diz que adora *Jô Soares*, pois ele

próprio poderia ser entrevistado pelo apresentador; segundo Sam, poder ver as pessoas anônimas no programa e, principalmente, contando as suas histórias é fascinante.

Observamos nos discursos das três crianças uma admiração pelos programas de TV que possuem alguma característica que os ligue à vida real. “Os percalços”, “o estímulo” e a “identificação” de que nos fala Morin (2004) mostram-se presentes nas falas das crianças ao explicarem o que as atrai em cada programa. A identificação com os personagens da mídia (KELLNER, 2001) faz com que Judite, Sam e Taylor se vejam representados pelas falas e imagens.

5.6 PROGRAMAS DE TV DE QUE MENOS GOSTAM

Nos dados da tabela abaixo apresentamos o panorama dos programas de TV de que as crianças menos gostam. As respostas surgiram a partir da seguinte pergunta: Qual(is) o(s) programa(s) de TV de que menos gosta?⁸¹

Respostas	“Telejornal”	“Siná Moça”	“Discovery Kids”	“Bob Esponja”	“Escrito nas Estrelas”	“Política”	“Zorra Total”	Não lembraram
Percentual	30%	11%	11%	7%	4%	4%	4%	30%
Absoluto	8	3	3	2	1	1	1	8

Tabela 11: Programação de TV de que não gostam

É interessante que, exceto as crianças que não se lembram de nenhum programa específico de que não gostem, somadas, temos 34% de referências a conteúdos jornalísticos e/ou políticos. Nesse momento, as crianças se mostraram bastante incomodadas ao citar os telejornais como programas que as desagradam, esclareceram também que os telejornais não deveriam veicular tantas notícias de “mortes”, “assaltos”,

⁸¹ As crianças puderam citar quantos programas desejassem. Os percentuais foram calculados com base em 27 respostas absolutas a esta questão.

“acidentes”, “estupros”, entre outros assuntos que as assustam e impressionam. Uma das crianças pesquisada sugeriu que os telejornais deveriam estar disponíveis apenas na internet, pois assim apenas acessariam o conteúdo as pessoas que realmente se interessassem pelos assuntos das reportagens, que segundo ela, geralmente não são boas e agradáveis. Com 11% das referências negativas aos programas temos a novela *Sinhá Moça* (reprise exibida na época pela Rede Globo) e o canal pago *Discovery Kids*. Para as crianças pesquisadas a novela se passa numa época distante da delas, não trazendo contribuição para o momento atual, sendo que uma das crianças disse que esta novela é “coisa de gente velha”.⁸² O canal *Discovery Kids* é visto pelas crianças como “coisa de criança”,⁸³ pois não consideram que o conteúdo apresentado lhes traga algum conhecimento que já não possuam. O desenho animado *Bob Esponja*, com 7%, foi considerado como tendo personagens bobos e com um humor estranho. Harry (9) explica que: o desenho é “[...] muito chato... é muito sem graça. Ele fica se machucando para as pessoas rirem”. *Escrito nas Estrelas* é uma novela vista por algumas das crianças como sem atrativos, e o *Zorra Total* foi citado por possuir as mesmas piadas e sempre os mesmos enredos, um programa sem novidades.

No tópico a seguir farei uma análise detalhada das falas das crianças a partir das referências citadas por elas nesta primeira parte, selecionando alguns fragmentos representativos das entrevistas semiestruturadas para elucidar melhor as práticas de consumo televisivo das crianças pesquisadas e assim nos aproximar do objetivo central deste capítulo.

5.6.1 “O jornal tem um monte de acidentes”⁸⁴

Bieging: E qual é o programa que você menos gosta?

Bárbara: Hélio Costa, que eu não suporto.⁸⁵

Bieging: Porque você não gosta?

⁸² Bárbara, 10 anos.

⁸³ Goku, 11 anos e Sara, 12 anos.

⁸⁴ Taylor, 11 anos, explicando porque não gosta de telejornais.

⁸⁵ Hélio Costa é o apresentador do *Jornal do Meio Dia*, com foco em assuntos policiais e problemas da comunidade, veiculado em Santa Catarina pela TV Record.

Bárbara: Porque... porque, assim, a voz dele... ele é urhuuu... [põe as duas mãos na cabeça] enche a cabeça todos os dias.

Bieging: Aí você não gosta disso?

Bárbara: Ele fala de uma menina de 5 anos é... que foi estuprada... e eu fico com medo de andar na rua com o que acontece... E eu não gosto de histórias de terror, eu tenho pavor!

Ígor: Muita coisa de ladrão, e coisa... [falando dos telejornais]

Nego: O jornal... odeio. É muito chato... só fica passando coisa idiota. Fica passando só coisa de morte... essas coisas...

Os noticiários estão no topo da lista das crianças pesquisadas como programas de que não gostam. Alguns pesquisadores defendem que a “violência na mídia é uma forma de abuso infantil por meios eletrônicos” (BUCKINGHAM, 2007, p. 179), porém Buckingham explica que as crianças elaboram “[...] uma série de estratégias para lidar com os sentimentos indesejáveis induzidos por materiais ficcionais”.⁸⁶ As crianças, segundo o autor, podem apenas recusar o programa veiculado, tentar esquecer e pensar positivamente ou elaborar outras técnicas de fuga, como o faz Luíza (12), uma das meninas participantes desta pesquisa. Luíza explicou como tenta amenizar o trauma das cenas que assiste no programa *Law and Order*: “Eu não tava assistindo... eu tava dormindo... daí eu coloquei o travesseiro aqui [simula espirar por cima do travesseiro] e eu fiquei assistindo. Eu fiquei traumatizada porque era de estupro... era horrível”. Buckingham (2007) explica ainda que, mesmo com o uso dessas técnicas, não quer dizer que as crianças sempre consigam bons resultados e superem essas experiências negativas que não viveram.

Diante dos relatos, entendemos que o que mais choca as crianças pesquisadas são as cenas veiculadas nos telejornais. Enquanto Bárbara (10) assistia a uma reportagem junto com a avó durante o almoço, que falava sobre o estupro de uma menina, a avó aproveitou para lhe dar

⁸⁶ Ibid, p. 195.

recomendações. Isso fez a menina sentir ainda mais medo de andar pelas ruas de onde mora. Esse medo apresentado aqui pelas crianças também foi relatado na pesquisa de Buckingham. Segundo ele, as crianças frequentemente falavam “[...] como haviam se sentido perturbadas ao assistir a reportagens sobre crimes violentos”. (BUCKINGHAM, 2007, p. 197).

Os efeitos e reflexos das mídias vão depender das características de cada comunidade de recepção e das discussões que são geradas ali. Portanto, é através dos discursos locais e na sua interação com os globais, que as crianças ressignificam as mensagens. Crianças de locais diferentes podem produzir sentidos e ter reações diferentes a partir da mesma mensagem.

5.7 TEATRO

Quando perguntamos se já haviam assistido a alguma peça de teatro, apenas 6 crianças disseram já ter frequentado o teatro. A grande maioria comentou já ter assistido a peças de teatro na escola, produzidas por colegas de outras classes ou mesmo por eles mesmos. Três das crianças, irmãs, comentaram ir com frequência ao teatro, pois a mãe é fotógrafa e é convidada a registrar os espetáculos, e assim as crianças têm acesso gratuito. Quatro crianças comentaram gostar dos espetáculos musicais, porém uma delas registrou “odiar óperas”. Uma das cinco crianças foi ao teatro assistir a peça *Peter Pan* na qual um amigo era ator.

Das seis crianças que já foram ao teatro, apenas uma é de escola pública. Djibril Cissé (9) foi a uma peça de teatro no Centro Multiuso de São José (SC) assistir a *O Mágico de Oz*, sendo o homem de lata o personagem que mais lhe encantou. Luíza (12), estudante de escola particular, disse adorar ir a apresentações de ópera e teatro, mas não vai muito aos teatros do Brasil, pois prefere ir a espetáculos quando está viajando por outros países. O pai e a mãe de Luíza consideram que seus filhos devem estar mais focados em assuntos ligados a arte do que aos produtos da mídia, por isso têm o costume de levar os filhos a óperas e peças de teatro, porém, em grande parte, fora do Brasil. Por aqui raramente frequentam teatros. Certamente este caso é uma exceção, se considerarmos o conjunto das crianças.

5.8 ATIVIDADES EXTRACLASSE

Quando o assunto é passatempo ou atividades extraclasse, a ocupação mais citada pelas crianças como desejada é passar o dia na frente do computador, seja jogando videogames, acessando clipes de músicas via *youtube*, falando com os amigos no *MSN*, entre outras coisas. Na falta de computador, a atividade mais citada é passar o dia na frente da televisão, vendo filmes, desenhos e programas de que gostam. Outras atividades e passatempos foram relacionados, como: passar o dia na piscina com os amigos, brincar de *Lego*, *Playmobil*, jogar futebol com os amigos, andar de bicicleta, correr, cuidar dos animais domésticos da família, soltar pipa, jogar basquete, brincar com carrinhos, bonecos de super heróis, pistas de corrida, e ainda ir ao cinema com os amigos.

As crianças também se empenham em atividades fora de casa e da escola como: aulas de natação e música, aulas de inglês e, em um caso, até de mandarim, aulas de fotografia e canto. Além disso, uma das meninas tem sessões com um psicólogo que a auxilia na concentra o e na melhoria do aprendizado. M ssi e Black participam do grupo de escoteiros, onde, segundo eles, aprendem a fazer fogueira, montar barraca, sobrevivência e a ser mais responsáveis.

Dr. Parker comentou que um dos seus passatempos preferidos   brincar com a irmã de 6 anos. Os dois brincam de pegar usando uma bolinha em que um tem que roub -la do outro. Quando o dia está chuvoso, gosta de brincar com a irmã com os seus jogos de tabuleiro, mas quando tem sol prefere amarrar uma corda entre as árvores e ir de uma a outra, pendurado pelas mãos.

Entre as atividades diárias, o trabalho em casa também tem seu tempo. Antes de ir para a escola Guilherme ajuda a mãe nos serviços domésticos, tirando o p  dos móveis, varrendo a casa e lavando a louça. M ssi e Black também ajudam a irmã nos serviços domésticos, pois a mãe trabalha o dia todo fora de casa e, segundo os meninos, a casa é mantida limpa por eles e pela irmã mais velha.

5.9 QUANDO CRESCER EU VOU SER...

Muitas crianças participantes ainda não pensam sobre as profissões que desejam assumir na vida adulta, porém, algumas não

somente indicam a profissão, como nos explicam as suas escolhas. Apesar de a grande maioria não saber responder a esta questão, algumas delas se mostraram bastante decididas e bem informadas sobre suas escolhas. Nego (9), Goku (11) e Bárbara (10) desejam se dedicar ao bem-estar das pessoas e à melhoria do mundo. Goku explica que o seu sonho é ser cientista, para poder tratar a água do mundo, fazendo com que a água imprópria para consumo volte a ser própria.

Nego diz que quando crescer quer ser bombeiro para poder “salvar as pessoas”. Na entrevista individual, ele se mostrou bastante preocupado com as pessoas que sofrem ao perderem suas casas em desastres naturais e disse que, se tivesse dinheiro, daria casa, comida e trabalho para os adultos, e ainda material escolar e uniforme para as crianças poderem ir para a escola. Se considerarmos o contexto em que vive Nego e suas experiências, apesar dos seus 9 anos, a escolha de ser bombeiro é plenamente compreensível. O menino vive em uma *kitchenet* só com o pai. Diz que, se tivesse poderes especiais, como o BEN10, traria a sua avó, falecida há dois anos, para perto dele novamente. Durante toda a conversa Nego mostrou-se bastante sensível a todas as questões e levantou fatos que considerou de extrema importância para que uma pessoa pudesse viver feliz.

Bárbara quer ser veterinária para poder cuidar dos animais. Bárbara explicou que, apesar de ainda não ser veterinária, ela já cuida deles. Da sacada de sua casa, a menina monitora os animais perdidos na rua e, quando os encontra, mesmo diante da recusa da sua avó, leva-os para sua casa para alimentá-los e dar banho neles. Informa também que após o banho é mais fácil achar uma casa para os bichinhos. Quando a menina não os leva para adoção, ela os mantém em um terreno baldio próximo a sua casa.

Luíza, quando crescer, quer ser psicóloga, a mesma profissão dos seus pais e da maioria dos integrantes da sua família. Flerisberta quando crescer quer ser arquiteta e designer de interiores, pois adora decoração e os estudos que levam um profissional como este a compor os ambientes. Luíza (12) e Flerisberta (12) se inspiraram nos exemplos das profissões dos seus familiares. Luíza é filha de psicólogos e Flerisberta considera sua própria casa uma inspiração para tornar-se arquiteta e designer de interiores. Em todos os cantos da casa de Flerisberta é possível encontrar obras de arte e objetos diferenciados como vasos, móveis ou mesmo trabalhos em gesso moldados nas paredes e no teto.

Judite, quando crescer, quer ser caixa de supermercado, pois acha legal o movimento nos mercados; seu desejo antes era ser cantora e atriz, mas já desistiu da ideia. Judite (9) parece que busca na profissão

mencionada a mesma agitação que teria caso se tornasse uma *popstar*. A menina via (e ainda vê) em Miley Cyrus a inspiração para se tornar cantora e atriz. Esse desejo de ser reconhecida e admirada pôde ser observado enquanto conversávamos na entrevista individual e depois na discussão de grupo. Enquanto seus/uas amigos/as falavam, a menina rodopiava no centro da sala, jogava os cabelos para um lado e para outro, e fazia poses no sofá. Podemos considerar que Judite, por momentos, durante as nossas conversas, imaginava-se assumindo a identidade de uma *popstar*, assim como *Hannah Montana*, e dava rápidas cápsulas do que poderia se tornar um grande *show* em sua imaginação.

5.10 SE EU TIVESSE UMA LÂMPADA MÁGICA...

A questão relativa ao que pediriam a uma lâmpada mágica⁸⁷ deu às crianças pesquisadas a possibilidade de revelarem alguns dos seus maiores desejos, sendo esta uma forma de “investigar aspectos do imaginário das crianças”. (GIRARDELLO, 2000). Quando levadas a escolher três pedidos, algumas das crianças não sabiam dizer o que pedir, outras relacionavam mais desejos do que o número a que tinham direito. Apenas uma das crianças, estudante da escola pública municipal, comentou que sua vida era boa e não tinha nada que desejasse. Apesar de terem direito a três pedidos, parte das crianças pediu apenas um ou dois.

Mesmo que algumas das crianças das escolas públicas não possuíssem uma família com boas condições socioeconômicas, apenas dois pedidos foram relacionados a bens materiais: peças de *Lego* e uma bicicleta. Entre os bens materiais pedidos pelas crianças das escolas particulares temos: um videogame *Playstation*, uma bola da copa do mundo 2010, um computador super potente e acesso a internet super veloz. Apenas uma das crianças das escolas públicas relacionou como último pedido “mais pedidos”, contra quatro das escolas particulares.

Oito pedidos, entre nove que apareceram em comum, foram relacionados a paz, felicidade e saúde, tanto para a família quanto para o mundo. Um desses pedidos das crianças das escolas particulares está diretamente relacionado ao grave estado de saúde de um parente querido

⁸⁷ A questão da lâmpada mágica está presente em outras pesquisas realizadas pelo NICA, entre elas ver: GIRARDELLO, 2000; MUNARIM, 2007.

muito próximo e o outro buscando a paz no relacionamento dos pais de uma das crianças. Das escolas públicas, uma das crianças pede que não haja mais sofrimentos, e a outra gostaria de ter bastante dinheiro para consertar as casas das pessoas que as perdem em desastres ambientais.

Abaixo segue a tabela relacionando os pedidos em comum das crianças divididos por redes pública e particular.

Crianças de escolas particulares		Crianças de escolas públicas	
Pedidos	Quant.	Pedidos	Quant.
Bens materiais	4	Bens materiais	2
Conhecer os ídolos	1	Conhecer os ídolos	1
Mais pedidos	4	Mais pedidos	1
Morar na casa dos sonhos	4	Morar na casa dos sonhos	1
Paz, saúde e felicidades para a família	5	Paz e felicidades para a família	3
Paz e saúde para todos	1	Paz e saúde para todos	3
Que as pessoas não morressem	1	Que as pessoas não morressem	2
Que os animais de estimação voltem	1	Que os animais de estimação voltem	1

Tabela 12: Pedidos em comum para a lâmpada mágica

Na tabela abaixo as crianças evidenciaram outros desejos.

Crianças de escolas particulares		Crianças de escolas públicas	
Pedidos	Quant.	Pedidos	Quant.
Não sabe	2	Estudar numa boa escola	1
Poder ter tudo o que desejasse	1	Não ter cachorros de rua	1
Ser atriz, cantora e famosa	1	Ter mais futebol na escola	1
Super poderes	1	Melhorar a condição de vida	4

Tabela 13: Outros pedidos para a lâmpada mágica

Dentre os pedidos das crianças ficou evidenciado que 17 delas preocupam-se com a família, com saúde, paz, felicidade e com as demais pessoas que sofrem por algum motivo. Percebemos que, apesar de as crianças desejarem alguns bens materiais, como casas e brinquedos, grande parte delas tem consciência dos fatos que acontecem dentro de suas casas e também do sofrimento das pessoas em relação aos desastres; esta situação mencionada por Nego é o que o faz pensar em ser bombeiro na vida adulta.

5.11 LOCAL IDEAL PARA SE MORAR

A grande maioria das crianças não soube responder à pergunta sobre o lugar ideal para se morar, porém várias delas, após pensarem sobre o assunto, citaram a própria casa. Temos alguns casos pontuais: Hayley e Harry têm o sonho de ver a neve e seus locais ideais para morar são, respectivamente, a Inglaterra e a Alemanha. Flerisberta adora os Estados Unidos e este é um dos lugares que considera ideal para morar; a menina já viajou várias vezes para o país. Luíza já viajou

bastante com os pais para outros países e Londres é, para ela, o local ideal para se morar, pois adora o estilo antigo da arquitetura. Taylor (10) diz que Brasília seria o melhor lugar, acreditamos que sua escolha tenha se dado pelo fato de seu pai morar nessa cidade.

6 A VOZ DAS CRIANÇAS: CATEGORIAS DA INDÚSTRIA CULTURAL

Este capítulo traz a análise dos dados captados na pesquisa de campo, tendo como principal objetivo saber o que as crianças falam e sentem sobre as categorias estereotipadas oferecidas pela indústria da mídia, que muitas vezes circulam e fazem pressão para se solidificar no cotidiano.

A partir das falas das crianças nas discussões de grupo, pudemos agrupar as análises em categorias, ou mesmo estereótipos, que foram sendo relacionados durante os encontros. As similaridades entre as falas nos ofereceram margem para essa divisão baseada em temas levantados pelas crianças a partir dos audiovisuais assistidos. Outra característica que possibilitou esse cruzamento foi o pequeno roteiro básico utilizado em cada um dos quatro encontros. Foram perguntas-chave que abriram caminhos para amplas conversas sobre a temática deste trabalho. As questões de certa forma mostraram às crianças a real importância da sua participação na pesquisa, e em variados momentos as próprias crianças realizaram questionamentos entre si a partir das falas dos demais colegas participantes.

O roteiro básico para as discussões em grupo foi:

- ▶ O que vocês sentiram ou pensaram quando assistiram aos vídeos?
- ▶ Vocês conhecem situações parecidas com o que aparece nos vídeos?

Em caso de citações sobre as categorias “perdedores” ou “populares”:

- ▶ Existem “perdedores” ou “populares”?
- ▶ Vocês conhecem algum “perdedor” ou “popular”?
- ▶ O que é ser “perdedor”?
- ▶ O que é ser “popular”?
- ▶ Qual o sentido em dividir “perdedores” de “populares”?
- ▶ Essa divisão entre os grupos ajuda ou atrapalha a pessoa a viver?
- ▶ Quais as diferenças entre os dois vídeos?

A partir deste esquema base, as discussões de grupo e a participação ativa das crianças, tanto nas respostas quanto nas perguntas que realizaram entre si, nos ajudaram na organização dos tópicos que apresentaremos e analisaremos a seguir. Foram levantadas questões importantes quanto à visível divisão dos grupos, especialmente em relação ao espaço escolar.

Salientamos que este trabalho parte de estudos que comprovam que o receptor possui a capacidade de se desviar do que é estabelecido pelos grupos dominantes. Entendemos aqui que “[...] existe sempre um receptor dotado de inteligência na outra ponta da relação comunicacional. A mídia permanece um meio”. (MORIN, 2004, p. 19).

A partir da recepção do episódio “*Money for nothing, guilt for free*” – de *Hannah Montana*, e do desenho animado *Zica e os Camaleões*, as crianças participantes travaram muitas discussões. Desde questões ligadas à popularidade ou à falta dela, até relatos de experiências importantes para elas, levantadas a partir dos vídeos, e ainda questões ligadas à violência e às práticas de *bullying*, especialmente, no ambiente escolar. Chamamos novamente a atenção aqui para o fato de que a questão do *bullying* não era inicialmente tema desta pesquisa, mas emergiu das próprias crianças, reorientando assim o foco desta dissertação.

6.1 “POPULARES”, “PERDEDORES”, “NORMAIS”, “EXCLUÍDOS” E “NERDS”

Apenas com a leitura do título deste tópico, e de forma inicial, já podemos perceber alguns dos estereótipos utilizados no cotidiano das crianças para categorizar socialmente os seus colegas. Quando o assunto é classificar e se classificar dentro de uma determinada característica, as falas dos quatro grupos não apresentaram grande diferença. Não temos o intuito de realizar um comparativo entre as falas das crianças das quatro redes, mas sim tratá-las como sujeitos dispostos aos significados e às suas ressignificações a partir dos mesmos discursos midiáticos.

Algumas das categorizações – “populares”, “perdedores”, “normais”, “excluídos” e “nerds” – que frequentemente circulam nos enredos dos programas de televisão, estão bastante presentes nos discursos das crianças participantes desta pesquisa. Apenas para lembrar, alguns dos programas de TV mais assistidos são: *Zack &*

Cody, iCarly, Hannah Montana e Drake e Josh. Assim, a partir destes pontos, iniciamos a análise dos dados das discussões de grupo.

6.1.1 Popular: “ela é mais rica, então ela é a popular”⁸⁸

Em meio às conversas, as crianças falaram sobre os colegas de escola que intitularam alguns deles como “populares”. Quando perguntamos o que as crianças sentiram assistindo aos vídeos ou mesmo se havia ocorrido situações parecidas em seu cotidiano, elas prontamente relacionaram as situações dos vídeos com seus relacionamentos com os/as amigos/as na escola.

O principal elemento que fez com que as crianças iniciassem as discussões aqui apresentadas está relacionado às personagens Amber e Ashley, de *Hannah Montana*. As personagens são um tanto arrogantes, apresentadas com roupas da moda, cabelos bem tratados, tiram as melhores notas da classe, possuem vários “seguidores”,⁸⁹ que não são necessariamente amigos/as, e, principalmente, enfatizam sua condição social privilegiada, o que lhes confere outro nível na hierarquia social e lhes possibilita a compra de qualquer coisa que desejem. Para Amber e Ashley, o dinheiro compra tudo.

Em geral os enredos, tanto do seriado quanto do desenho animado, destacam-se por apresentar grupos distintos, sendo um deles o dos “populares”, analisado neste tópico. Nas falas das crianças dos quatro grupos, os personagens relacionados à categoria “popular” foram Amber e Ashley, de *Hannah Montana*, e as personagens Stefani, de cabelos loiros, e Gabi, de cabelos castanhos, de *Zica e os Camaleões*.

⁸⁸ Jade, 12 anos, estudante de escola pública municipal.

⁸⁹ A palavra “seguidores” é usada pelas crianças para designar as pessoas que acompanham as suas trajetórias nas mídias sociais da internet, como por exemplo: *blogs* e *twitters*.



Imagem 15: Ashley e Amber em Hannah Montana
(CHRISTIANSEN, 2009a, 20min. 34seg.)



Imagem 16: Gabi e Stefani em Zica e os Camaleões
(MOTA, 2009, 2min. 43seg.)

Na discussão a seguir, as crianças explicam o que as fez identificar as personagens Amber e Ashley como sendo as “populares” do episódio apresentado. O grupo é composto por meninos e meninas estudantes de escola pública municipal.

Bieging: Você falou que tem popular na tua sala?

Ísis: Tem.

Bieging: O que é popular?

Jade: Aquela do filme. Ela é mais rica, então ela é a popular.

Méssi: Aquelas meninas do filme... a Amber e a Ashley.

Jade: Elas são populares daí... visse aquele... CDP... carteira do pai... que elas pegaram dinheiro... daí elas não foram arrecadar. E elas acham que podem pegar dinheiro da carteira do pai. Que nem os outros, eles batalharam para ganhar o dinheiro e elas não. Foram no CDP delas. E elas são populares por quê? Porque elas têm dinheiro e elas não querem ninguém mais do que elas. Tipo... eu sou popular e a Hayley [amiga de Jade] também, mas a Bela [outra amiga de Jade] não é. Daí eu mando a Bela embora porque ela não é popular.

Na próxima discussão as crianças relacionam quais as características necessárias para que uma pessoa possa ser reconhecida pelas demais como “popular”. Este grupo é formado por crianças de uma escola ligada à pedagogia *Waldorf*.

Godofredo: Pessoa popular é aquele se que acha. Que sabe tudo.

Sara: Como o Rafael... ele acha que sabe desenhar bem...

Dr. Parker: Ele desenha em dégradé...

Sara: Ele é bom em números. Ele é bom em geografia, biologia, em tudo...

Bieging: Então ele é popular porque ele é bom em tudo?

Dr. Parker: Não. Ele acha que é bom em tudo.

Sara: Ele se mete em tudo. Daí quando ele não consegue... ele irrita muito.

Diante destas falas podemos perceber, inicialmente, como as crianças classificam seus colegas e se classificam dentro dos grupos. LaFontana e Cillessen (2002), a partir de pesquisa acerca da percepção

das crianças sobre popularidade, já nos davam pistas para conseguirmos saber das crianças o que é ser “popular” e “impopular”. Os pesquisadores citam que bastaria pedir que classificassem quem elas consideram ser ou não ser “popular”. Apesar de eu não ter perguntado as crianças diretamente sobre este assunto, as categorias foram surgindo no decorrer das conversas e as crianças foram relacionando determinadas características que para elas são determinantes nesta questão.

Riqueza, pobreza e habilidade em determinadas atividades podem elevar ou diminuir a percepção dos sujeitos perante os seus pares. O *status* de “popular” torna-se não somente um diferencial, mas parece atribuir ou mesmo conferir a algumas crianças o direito ao sentimento de superioridade em relação aos demais. Quando Jade comenta que Amber e Ashley são as meninas “populares” por serem as mais ricas, ela traz em sua fala significados que estão além do que é dito explicitamente no seriado. Através de suas experiências e relações sociais, a menina encontra subsídios para interpretar as mais variadas questões subjetivas presentes no enredo do seriado. Ao dizer que as demais pessoas precisam trabalhar para ganhar seu dinheiro e aquelas personagens não, Jade, indignada com a situação, coloca-se no lugar dos outros, dos que precisam trabalhar. Apesar de estudar em uma escola pública, na qual teoricamente as crianças pertencem a contextos sociais semelhantes, a menina faz questão de revelar que já presenciou situações parecidas. Parece que a atribuição do *status* de popularidade no espaço escolar, além de trazer conflito, separa, exclui, gera preconceito e violência.

LaFontana e Cillessen (2002) explicam que as crianças utilizam conhecimentos e valores estabelecidos dentro do seu círculo de convívio social para classificar, e se classificar, dentro dos variados grupos sociais, os quais servem como base na orientação do seu comportamento e posicionamento na sociedade. Afirmam ainda que esta categorização em torno da popularidade é muito importante para as crianças. (LAFONTANA; CILLESSEN, 2002, p. 635). Os pesquisadores explicam ainda que esta diferenciação dentro dos grupos é equivalente ao posicionamento dos sujeitos na hierarquia social, segundo eles, para manter este nível por vezes torna-se necessário que os “populares” equilibrem-se na fronteira entre o social e o antissocial, este fator parece dar aos sujeitos um certo grau de dominação sobre os outros.

Judite diz que sofre com o desprezo das meninas “populares” do seu colégio, mas mesmo assim tenta se aproximar e fazer amizade com elas. Ela comenta: “Tem um monte de amigas... e quando a gente pergunta: ‘Quer ir na minha festa?’ elas dizem: ‘Não, não vou na sua festa’”. A menina explica que todos querem ficar próximos das meninas

“populares”, desejam ser iguais e ser admirados como elas, mas que nem todos conseguem, mesmo quando, por muito custo, são aceitos dentro do grupo. Owens e Duncan, (2009, p. 16) pontuam que geralmente os grupos “populares” são aqueles mais visíveis dentro da escola, aqueles que possuem “[...] grande prestígio, impacto público e poder social, sem necessariamente serem benquistos, agradáveis ou sociáveis,”⁹⁰ sendo suas integrantes muitas vezes chamadas de “megeras” por seu comportamento mesquinho e agressivo.

Além de habilidade social, outros fatores fazem com que os sujeitos sejam classificados como “populares”. Segundo as crianças participantes desta pesquisa, tirar notas altas no colégio também tem o poder de elevar o *status* das crianças perante os demais colegas. Sara nos explicou que um colega da sua sala é “bom em tudo”, condição esta que faz dele um destaque entre os demais. Bela, estudante de escola pública, também fala sobre a mesma questão e critica esta situação: “Nessas coisas de conflitos de sala... todo mundo tem, até a minha irmã fala. Tem uma guria na sala dela, que é amiga dela, ela ganha só nota boa e se a minha irmã tira uma nota boa, a menina fica com um ódio. É mesma coisa comigo. Toda escola é terrível”. A pesquisa de Kinney (1993) evidencia que tirar notas altas classifica os sujeitos como “nerds”, porém, as falas aqui relacionadas constataam o contrário. Segundo este autor, alunos que estudam muito e tiram as melhores notas na escola geralmente não socializam muito com os demais colegas. Porém, evidenciamos que as notas altas também podem elevar o nível hierárquico das crianças para a categoria “popular”. Em nenhum momento Sara ou Bela nomearam seus colegas como “nerds” ou socialmente excluídos em decorrência do seu desempenho escolar.

Tanto Bela quanto Sara parecem não reconhecer seus pares como “nerds”, mas como sujeitos eventualmente com habilidades mais elevadas que a média da classe. No entanto, as meninas percebem que os colegas classificados como “populares” tentam se colocar em um nível diferente dos demais, como se desejassem que seus feitos fossem admirados e seus méritos reconhecidos como algo extraordinário e digno de exaltação. O sucesso parece ter um grande valor no mundo escolar das crianças, fazendo-as entrar em disputas por melhores notas e, de certa forma, exigindo o merecido reconhecimento público. Percebe-se que as categorias sociais estão presentes não só no cotidiano dos adultos, mas também das crianças.

⁹⁰ Tradução livre. Original: “[...] high prestige, public impact and social power, and they are not necessarily well liked, pleasant or pro-social.”

Na atualidade, o consumo dos bens ofertados pela indústria cultural tornou-se essencial para que possamos ser identificados como pertencentes a um determinado grupo social. É como se os produtos passassem a falar por nós. A relação entre os indivíduos passou a ser estabelecida por objetos de consumo que os unem, mas que também os separam. Assim, as pessoas, na sociedade do consumo, são identificadas e classificadas através do que podem ou não comprar. Isso é evidenciado nas falas das crianças participantes desta pesquisa ao explicarem que o consumo de bens simbólicos também faz com que os seus colegas sejam classificados como “populares”, ou seja, reconhecidos dentro de uma determinada categoria social estereotipada. Este grupo é composto por uma menina estudante de escola pública estadual e uma menina estudante de escola particular convencional.

Bárbara: Ai eu ganhei uma blusa nova. “Mas eu ganhei uma mais bonita que a tua.” [fala pela outra menina]. Olha meu celular novo. “Ah, eu ganhei um celular beeeeeemmm mais bonito que o teu...”. [imita outra menina] É tipo assim, invejosas (sic).

Bieging: Taylor, na sua escola também é assim?

Taylor: É! No meu tem mais do que isso, tipo, é meio que... é particular. Tem mais gente, tipo... ah... pobre, que não sei que lá... daí elas falam [imita as meninas]: “ai tu é pobre, ai eu moro num condomínio fechado... é bem caro lá”. Daí tem gente que coloca foto de viagem tipo, pra Paris, Disney, essas coisas, pra se achar...

Nas falas a seguir as crianças também atribuem o consumo como característica da categoria “popular”. Os meninos são de uma escola pública municipal.

Bieging: E o que faz com que elas se achem? O que elas têm de tão diferente de vocês que faz com que elas se achem as melhores?

Leike: A roupa.

Nego: Uma vez elas vêm de calça jeans com blusa de sair. Às vezes elas vêm com shorts e com calça colorida.

Taylor: a Vivian começou a se achar porque o pai dela ia dar um celular novo... que era um LG360, que abre de lado, rosinha...

Diante destas duas conversas, poderíamos nos perguntar qual o motivo que faz com que as crianças desde tão cedo estejam preocupadas com a marca da roupa que vestem, com o design dos celulares que possuem, com o estilo da casa em que vivem, com as viagens que podem fazer ou com qualquer questão diretamente ligada ao *status* ou ao consumo de bens simbólicos? Para responder a esta questão precisamos pensar numa infância contemporânea, pensar em crianças que atualmente vivem na era da globalização e do consumo. É necessário pensar a infância e sua relação com o consumo a partir do contexto atual, e considerá-las “[...] consumidoras, mesmo que muitas das compras em nome delas sejam feitas por seus pais”. (BUCKINGHAM, 2007, p. 239).

Nesse diálogo podemos perceber que Bárbara e Taylor também possuem, mesmo que implicitamente, o desejo de ter os melhores celulares, as melhores roupas, enfim, de realizar viagens para a *Disney* ou para Paris, como sinalizam. Enquanto comentam o assunto, as meninas tentam deixar o mais claro possível o repúdio pelas atitudes que relatam. Tentam explicar que, por mais condições que uma família tenha para suprir seus desejos de consumo, não é necessário menosprezar os demais ou mesmo inferiorizá-los. Quando perguntamos ao grupo de Leike e Nego o que fazia com que as meninas se sentissem superiores ao grupo, os meninos prontamente responderam: a roupa. Não houve discordância do restante do grupo em relação a esta questão.

Nesta relação entre os ditos “populares” e os demais, nota-se que sempre voltamos ao mesmo ponto, ou seja, os “populares” parecem se colocar em outro patamar em relação aos demais colegas. Estar bem vestido e sempre na moda parece ser um dos requisitos para alcançar a popularidade, condição esta que a grande maioria não possui, por falta de condições financeiras. Eder (1985) relata que “[...] meninas de alto *status* originárias da classe média puderam ser identificadas porque usavam roupas de marca, e na lanchonete sentavam-se longe das meninas que poderiam ser reconhecidas por seus trajes inferiores e

origem social mais baixa ou de classe operária”.⁹¹ (OWENS; DUNCAN, 2009, p. 31).

Bárbara, Taylor, Leike e Nego, através das suas falas, vêm reafirmar o que já evidenciava Kellner (2001). O autor explica que a sedução exercida pelos bens de consumo ofertados pela mídia faz com que tenhamos vontade de consumir, assim incentivando o desejo, a necessidade de compra. Os mais variados discursos da mídia vêm nos dispor o desejo de consumo, a vontade de possuir os objetos, trazidos por sua cultura, que dita o consumo de cada época, em um processo que não é natural, mas construído culturalmente. Além disso, a indústria cultural nos sugere que a aquisição dos produtos é um fator primordial para se conseguir felicidade, realização pessoal e uma forma de inserir os indivíduos num determinado grupo.

Diante do que as crianças dizem, parece que esse processo transformou as relações, não somente quanto à aquisição dos produtos, mas também no modo como os grupos são formados e como as pessoas são vistas dentro da sociedade. Segundo Bauman (2008, p. 71) “[...] a ‘sociedade de consumidores’ [...] representa o tipo de sociedade que promove, encoraja ou reforça a escolha de um estilo de vida e uma estratégia existencial consumista, e rejeita todas as opções culturais alternativas”. É notável como o consumo tem grande poder junto às pessoas, e, em nosso caso, junto às crianças. Retomo o já exposto anteriormente, que o capital transforma as relações não somente nas questões de bens de consumo e acumulação econômica, ele também está presente nas esferas sociais e institucionais, sugerindo modos de ser e agir individuais e coletivos. “Quando levamos em conta a vida urbana, as relações domésticas e conjugais, os meios de comunicação de massa, a indústria do lazer, percebemos quanto é difícil escapar ao controle do capital”. (JOBIM E SOUZA, 1994, p. 41).

Outro item importante relacionado à categoria “popular” diz respeito às práticas de esporte. Godofredo, estudante da escola particular ligada à pedagogia *Waldorf*, diz que “popular”: “é quando tem muitos amigos, quando se dá bem em educação física”. Assim, além da moda, da classe social, do consumo, das notas altas no colégio, as crianças ainda relacionaram a habilidade com os esportes como mais um fator para que um colega seja identificado ou inserido no grupo dos

⁹¹ Tradução livre. Original: “[...] that the high-status girls were from middle-class backgrounds and they could be identified because they wore brand name clothing, and sat as a group on one side of the cafeteria away from the girls who could be recognized by their dress as of lower and working class background.”

“populares”. Como já falamos, vemos frequentemente o esporte relacionado ao sucesso em filmes hollywoodianos, mas também não podemos esquecer que os noticiários, quando expõem algum exemplo ligado ao esporte, dão maior ênfase à superação, ao sucesso e, conseqüentemente, isso traz ao atleta grande projeção na mídia elevando-o, por vezes, ao posto de herói. Poderíamos arriscar dizer que, na visão das crianças, meninas “populares” seriam as que se vestem com roupas e acessórios da moda e meninos “populares” seriam os que possuem boa habilidade com os esportes, ou até mesmo crianças que se destacam através de outras atividades dentro do contexto social ao qual pertencem.

6.1.2 Perdedor, fracassado, excluído e *nerd*: “não conseguem fazer nada”,⁹²

Em grande parte do tempo as crianças falaram sobre questões relacionadas às práticas de *bullying* e de “populares”, mas quando questionadas sobre os demais integrantes da escola, os que não seriam “populares”, elas os classificaram de várias formas. A pesquisa de LaFontana e Cillessen (2002, p. 645), já mostrava que os “impopulares” “[...] não são detestados pelos pares, mas são vistos como não detentores das habilidades sociais necessárias para subir na hierarquia”.⁹³ Os “perdedores”, “*nerds*” ou “excluídos”, comparados com os “populares”, são classificados pelas crianças participantes desta pesquisa como socialmente excluídos, por possuírem pouca habilidade social e com esportes, e ainda por possuírem poucos amigos. Vamos então analisar essas questões e tentar explorar o que está presente nessas categorias levantadas pelas crianças em suas falas.

⁹² Sara, 10 anos, estudante de escola particular convencional.

⁹³ Tradução livre. Original: “Unpopular children, according to these results, are not disliked by peers, but are seen as not possessing the social skills to rise from the bottom of the hierarchy.”

Bieging: Mas então em todas as salas tem o popular?

Leike: Não tem só os popular (sic). Existem os *nerds*, os valentões, por exemplo, os...

Jade: *Playboys*.

Quando perguntamos se em todas as salas de aulas há pessoas “populares”, o grupo de Leike deixa claro que existem outras categorias além desta. Ele e Jade enumeram rapidamente os “*nerds*, os valentões e os *playboys*”. A turma de Leike e Jade não faz menção aos “perdedores”. Mas, no momento do nosso lanche, mencionam o quanto sofrem diariamente com os ditos “valentões”. Leike, Méssi e Black explicam estar passando por dificuldades quanto à turma dos “valentões”. De acordo com os meninos, os integrantes do que chamaram de “ganguê” lhes prometeram uma surra após a aula e, desde que houve esta promessa, eles têm sido perseguidos pelas ruas onde moram. A discussão de grupo da turma de Leike foi realizada na minha casa, que fica ao lado da escola em que estudam e próxima à casa das crianças deste grupo. Ao terminarmos o nosso encontro, acompanhei as crianças novamente ao nosso ponto de encontro, a oficina mecânica do pai de Guilherme, que fica a duas quadras da minha casa. Após batermos as fotos solicitadas pelas crianças no pátio do prédio onde moro, seguimos rumo à oficina. E, talvez por coincidência, os meninos da “ganguê” estavam na esquina da rua onde moro. Rapidamente algumas meninas e meninos do grupo correram para me dizer quem eram aquelas crianças que os ameaçavam. Alguns dos meninos da “ganguê” nos seguiam com o olhar, apontavam para nós e riam. Percebi que algumas crianças se aproximaram mais de mim, umas me abraçando, outras me dando suas mãos, como se eu as pudesse proteger de algum mal. Não posso negar que, por momentos, também senti certo receio, pois fiquei pensando em quem eu era para conseguir protegê-las? Se houvesse alguma briga, como eu faria para separar os grupos? Enquanto vários pensamentos me passaram pela cabeça, as crianças me diziam que se eles resolvessem atacá-las elas sairiam correndo, pois alguns deles saíam de casa levando facas. Somente relaxei quando chegamos à oficina e nos juntamos aos pais de Guilherme, Hayley, Ísis e Djibril Cissé.

Diante de tal descrição, acreditamos ser necessário informar que o bairro onde eu e as crianças moramos não é tido como um local violento ou mesmo com grande incidência de outros crimes como

roubos, sequestros ou assassinatos. Trata-se de um bairro ainda um tanto familiar, onde ao entardecer e aos finais de semana é possível ver as pessoas caminhando, andando de bicicleta, passeando com os/as filhos/as e com animais de estimação, grupos de amigos sentados nos bancos da avenida conversando, casais e famílias comendo cachorro-quente nas barraquinhas, enfim, é um local onde ainda é possível caminhar à noite sem grandes preocupações. Porém, parece que algo no espaço escolar não está tão harmonioso assim.

Falaremos mais detalhadamente sobre as questões de violência na escola levantadas pelas crianças no próximo capítulo, porém vale rapidamente situar alguns importantes detalhes mencionados por elas nesse percurso, entre a minha casa e a oficina. As crianças da tal “ganguê” parecem refletir nas suas atitudes na escola experiências trazidas de casa. Quando perguntamos ao grupo sobre o motivo para tanta violência, a resposta foi unânime: os meninos apanham dos pais em casa, sofrem grandes violências aparentemente sem motivos. Leike me confessou que entende por que eles agem desta forma. Para Leike, se os meninos não apanhassem tão violentamente em casa eles não fariam isso com os colegas na escola. Black comentou que a violência pode ser vista quando os meninos vão para a escola de camiseta e shorts, pois suas pernas e braços muitas vezes estão com hematomas. Jade diz que na escola ninguém os trata mal, mas eles sempre acham motivos para arrumar confusão. Black acredita que os meninos não têm culpa, pois não têm uma vida boa. Segundo ele, os meninos não aprenderam nada diferente e por isso repetem os atos dos seus pais com os colegas. Ficou claro que, para aquelas crianças, a família realmente é a base para a formação das pessoas. Concordamos com Tobin (2000) e Buckingham (2007) quando ressaltam que a criança entende e dá significados ao mundo a partir das suas vivências dentro de sua comunidade, ou seja, a partir do contexto que considera ou que entende como natural.

Quando perguntamos sobre os “nerds” e os “playboys” comentados por elas, as crianças não tiveram tanto interesse em falar sobre o assunto. Pontuaram apenas que os “nerds” não fazem nada além de estudar e raramente se relacionam com os demais alunos da sala e da escola. E os “playboys” foram classificados pelas roupas da moda, pelo jeito esnobe de tratar as outras pessoas e por se sentirem superiores aos demais. Acreditamos que “playboy” nessa rápida classificação, seja uma categoria similar a “popular”, pois as características atribuídas a ambas não diferem. Talvez a categoria “popular” seja mais atribuída às meninas e a de “playboy” aos meninos.

A questão dos “perdedores” não foi reconhecida pelo grupo de Flerisberta como algo instituído no espaço escolar ou mesmo no grupo com que se relacionam. Porém, uma outra categoria surgiu nas falas desse grupo: “os excluídos”.

Flerisberta: Tipo... são as mais... egoístas e rejeitadas. São pessoas excluídas.

Astoufo: Os chatos são os excluídos. Tem uns que tipo... não se entendem e fica (sic) lá num canto.

Flerisberta: É assim, quando tem um trabalho para fazer... daí eu não quero fazer com aquela pessoa tão excluída.

Bieging: Excluída?

Flerisberta: Tipo a Cássia.

Bieging: Então essas pessoas no colégio não são as perdedoras, são as excluídas?

Flerisberta: Tem gente que é excluída porque é chata. E tem gente que é excluída porque é idiota.

Goku: São excluídas porque querem.

Astoufo: Ahammm.

Neste fragmento é possível perceber que as pessoas referidas por este grupo como as “excluídas” possuem características de grande proximidade com a categoria “perdedora”, porém o grupo não reconhece esta última categoria no meio em que convive. Astoufo pontua que os “excluídos” são aqueles que ficam num canto e não se relacionam com os demais colegas. Na reportagem veiculada pelo programa de televisão *Patrola* (2010), a apresentadora Tata Fromholz, que esteve no Instituto Estadual de Educação de Florianópolis conversando com adolescentes sobre o tema “populares e perdedores”, relacionou o mesmo comportamento apontado por Astoufo como comum aos “excluídos” e aos “perdedores”, ou, como ela mesma disse, aos “losers”. A apresentadora do programa se referiu aos “impopulares” como “úmidos”, “quietos” e que “não se misturam”.

Acreditamos que problemas ligados ao relacionamento com os colegas possuam um fundo mais crítico do que somente a exclusão por parte do grande grupo. A infância é um período teoricamente cheio de vitalidade e é difícil admitir que as crianças simplesmente prefiram viver esta fase sozinhas. Assim como no caso relatado pelo grupo de Leike, Cássia, apontada por Flerisberta, pode ter problemas familiares, ou

ainda possuir outra forma de se relacionar e de ver o mundo, que vai além de um simples comportamento de autoexclusão no convívio em grupo.

Tentamos nesta análise ver mais do que simplesmente categorias midiáticas sendo associadas às crianças, mas buscamos entender como e em quais contextos esse processo se estabelece. Acreditamos que as mídias colaboram na produção desses conceitos, mas percebemos também que essa circulação no cotidiano vai além do que elas podem ou conseguem estereotipar. Os problemas enfrentados pelas crianças possuem muitas vezes raízes na família, os frutos gerados vão depender da qualidade deste cultivo e da forma como são encarados os obstáculos da vida pela família e pela própria criança. Não podemos generalizar, dizendo que crianças que vivem em ambientes violentos serão todas violentas, pois elas convivem também em outros meios.

Daniel Stern explica que “a criança passa de um sistema de modelização a um outro: o de sua família, o de seus fantasmas próprios, o das narrativas televisivas, o dos desenhos animados, da escola, com os grupos sociais no seio dos quais ela é inserida [...]”.⁹⁴ **Em todos esses sistemas a criança encontra narrativas que estimulam de modo diverso seus processos de identificação, e em cada um deles ela vai sendo interpelada de modo diferente. A cultura das mídias, porém, assume um papel cada vez mais importante nesse processo, até porque ela permeia as demais situações – familiares, escolares e sociais – por onde a criança transita.** (GIRARDELLO, 1998, p. 171, grifo meu)

Assim como Flerisberta, citando os “excluídos” e Tata Fromholz (*Patrola*, 2010), citando os “losers”, a pesquisa de LaFontana e Cillesen (2002) evidenciou os “impopulares” como anti-sociais, “[...] desinteressantes, desviantes, incompetentes e socialmente isolados.”⁹⁵ Kinney (1993) mostrou em seu trabalho que os estudantes que não se

⁹⁴ STERN, Daniel, apud GUATTARI, Felix, 1993.

⁹⁵ Tradução livre. Original: “[...] unpopular peers as unattractive, deviant, incompetent, and socially isolated.”

encaixavam nos padrões para serem ou se tornarem “populares”, eram ridicularizados, humilhados e ignorados.

Sandra⁹⁶: E quem é perdedor na sala?

Godofredo: Tem gente que na educação física não faz nada. Fica lá sentada.

Sara: É que elas não conseguem fazer nada.

Dr. Parker: Não conseguem nem imitar a gente.

Bieging: E como é ser perdedor?

Eneas: Daí só perde, por isso é perdedor.

Sandra: E vocês o que são?

Sara, Harry, Godofredo: Normal.

Eneas: Todo mundo que tá aqui é normal.

Anteriormente a turma de Sara classificou os “populares” como tendo habilidades com esportes, e agora quando questionados por Sandra quem seriam os “perdedores”, Godofredo faz a relação contrária, enfatizando que os colegas que não fazem nada na educação física são os “perdedores”. Apesar de Sara, Harry, Eneas e Godofredo classificarem a sua turma como normais, Dr. Parker diz que os “perdedores” não conseguem nem ao menos imitá-los. As quatro crianças possuem um discurso semelhante ao de Eduardo⁹⁷ (PATROLA, 2010) ao dizerem que se consideram normais; é como se o “anormal” ou o “diferente” fosse sempre o outro e nunca a própria pessoa que se referencia. A partir das falas das crianças, percebemos que os colegas na escola são selecionados pelos próprios pares também de acordo com suas habilidades físicas, intelectuais, pela aparência e pelos relacionamentos que estabelecem.

Voltando para os personagens do seriado, Godofredo diz: “A Miley acha que a Sarah é perdedora, porque ela só tem dois pares de meias”.

⁹⁶ Sandra é minha colega de mestrado e mãe de uma das crianças participantes da pesquisa. Esteve presente em parte das entrevistas individuais e na discussão de grupo da turma do filho dela, a qual foi realizada em sua casa. Confesso que sua presença pode ter resultado em um desvio na metodologia proposta, principalmente por ela ser mãe de uma das crianças e participar da entrevista, mas não creio que isso tenha alterado o desenvolvimento desta parte do trabalho.

⁹⁷ Eduardo é estudante do Instituto Estadual de Educação de Florianópolis e foi entrevistado no programa jovem de TV catarinense *Patrola*; ele foi questionado sobre qual categoria pertencia dentro da sua escola.



Imagem 17: Sarah em Hannah Montana
(CHRISTIANSEN, 2009a, 14min. 12seg.)

Godofredo, ao falar que “Miley acha que a Sarah é perdedora”, refere-se ao contexto geral em que a personagem é apresentada no episódio. Sarah, em *Hannah Montana*, veste-se com roupas simples, usa óculos de grau, possui cabelos compridos e não mede esforços para ajudar o próximo. Em sua fala, Godofredo lembra da cena em que Sarah visita, sem saber, a casa de Miley para pedir donativos para a instituição de caridade. Ao entrar, Sarah vê seus amigos Lilly e Oliver contando o dinheiro que arrecadaram através de um show realizado por Hannah Montana, no qual a cantora pede os donativos ao público presente. Sarah fica admirada com a quantidade de dinheiro arrecadado pelos três amigos e conta como foi a sua trajetória, que teve início às 4 horas da manhã. Com peso na consciência, Miley questiona o que Sarah faria com o dinheiro arrecadado. Ela diz que compraria roupas para os pobres. Em meio à conversa, Sarah comenta que não precisaria comprar nada para ela, pois tem tudo, inclusive meias, um par e um reserva.

Diante desta cena, Godofredo interpreta que a própria Miley, apesar de não dizer nada a respeito, considera Sarah a “perdedora”. Ao interpretar quem seriam os “perdedores”, o menino vê na personagem Sarah características impróprias à categoria “popular”, ou pelo menos reações e comportamentos que não condizem com as meninas classificadas como “populares”, nesse caso Amber e Ashley. Neste fragmento, Godofredo parece se identificar com Miley, na tentativa de

explicar quais seriam os atributos, ou ainda um elemento chave, para classificar uma personagem tão diferente das demais. No episódio, Sarah, ao se referir aos seus dois pares de meias, pergunta: “quem precisa de mais?”; Lilly instantaneamente responde: “pessoas normais?”. (CHRISTIANSEN, 2009a, 13min. 9seg.). Neste diálogo Lilly já evidencia aos telespectadores que não é “normal” ter apenas dois pares de meias. Apesar da cena ser muito rápida, parece que Godofredo conseguiu perceber algo a partir das mensagens do seriado. Então, partindo do seu enredo, o menino, no desenvolver das nossas conversas, percebeu que a personagem Sarah não pertencia exatamente ao mundo dos “populares”, sendo de certa forma uma “perdedora”. Posteriormente, na conversa informal durante o lanche – sem o uso da filmadora – as crianças deste grupo fizeram questão de assinalar quais as atitudes que consideram corretas e erradas em relação ao tema apresentado pelo seriado. E, segundo elas, Sarah era a mais correta de todos os personagens. Sinalizaram ainda que agiriam da mesma forma, mas que, assim como Lilly, também precisam mais do que dois pares de meias e, além disso, pensariam em comprar algo para si próprios com o dinheiro do prêmio, pois segundo eles seria uma recompensa pelo sucesso do trabalho realizado.

Enfim, fica evidente que o convívio social, ou pelo menos a inserção nas atividades diárias da escola, são essenciais para que as crianças reconheçam e admitam seus colegas dentro dos diversos grupos. Sujeitos que se autoexcluem, e até mesmo que não possuem grande destaque em alguma atividade, parecem estar fadados ao esquecimento ou à exclusão por parte das demais crianças, que cada vez mais terão resistência em aceitá-los em seus meios. Kinney (1993) constata que o convívio social, as atividades fora da escola e o comportamento das crianças e adolescentes são essenciais para a formação dos valores, do comportamento e da forma como as pessoas nos classificam e nos veem, assim como nós a elas. Flerisberta deixa clara sua posição, quando diz que não gostaria de realizar trabalhos de aula com uma pessoa que se autoexclui. É claro que o problema vai além da autoexclusão, seria necessário pensar também no que as faz se excluir e tornar suas presenças insuportáveis para as outras crianças, ou seja, tão “chatas” de conviver, como disse Flerisberta, mas essa questão foge ao foco deste trabalho.

6.1.3 Crianças falam sobre os significados de *Hannah Montana* e *Zica e os Camaleões*

Neste tópico pedimos às crianças que pontuassem as similaridades entre os audiovisuais assistidos, o episódio do seriado *Hannah Montana* (CHRISTIANSEN, 2009a) e o desenho animado *Zica e os Camaleões* (MOTA, 2009). A diferença entre os grupos foi novamente apontada.

Bieging: O que vocês sentiram vendo os dois vídeos?

Sara: A Hannah sofria.

Harry: A Zica também.

Bieging: Porque vocês acham isso?

Dr. Parker: Porque elas eram avacalhadas [falando dos papéis que Amber e Ashley colaram nas costas de Lilly e Miley].

Bieging: Avacalhada como? O que você acha que fazia elas sofrerem?

Dr. Parker: Os outros tiravam vantagem dela. Porque elas [falando de Ashley e Amber] eram ricas e porque roubavam dinheiro da carteira do pai (sic) delas.

Bieging: E vocês acham que a Miley na escola sofre por isso?

Godofredo: Sofre.

Harry: Eu acho que não sofre.

Eneas: Eu acho chato. Eu não iria sofrer porque uma pessoa faz isso.



Imagem 18: Lilly e Miley – “dork, dorkier” – em *Hannah Montana* (CHRISTIANSEN, 2009a, 2min. 21seg.)

No início do episódio da série *Hannah Montana*, Ashley e Amber colam nas suas costas de Lilly e Miley papéis indicando “imbecil” e “muito imbecil”, termos usados na tradução do DVD. Nenhum dos colegas da sala as avisa sobre os papéis e os demais alunos da escola riem pelas suas costas.



Imagem 19: Gabi e Stefani chamam Zica de desbotada (MOTA, 2009, 2min. 57seg.)



Imagem 20: Zica aborrecida com insultos das colegas
(MOTA, 2009, 2min. 57seg.)

No desenho animado *Zica e os Camaleões*, Zica é considerada a “nerd” da turma, pois passa o dia inteiro trancada no quarto lendo, tira as notas mais altas em todas as disciplinas e é classificada como “desbotada” e a “fantasma de tão branca” pelas meninas “populares” da sua sala. Um dos meninos da sala de Zica, na imagem acima sentado atrás dela, com camiseta regata, diz: “Uma salva de palmas para a Zica, uhuhuuu, a “nerd” do ano”. (MOTA, 2009, 3min. 47seg.). Gabi e Stefani acusam Zica de não se enquadrar com os demais colegas da turma.

As situações pelas quais passam Zica, Miley e Lilly nos colégios incomodaram especialmente ao grupo de Harry. Sara diz que “a Hannah sofria”. Sara se refere à humilhação sofrida pelas personagens Miley e Lilly quando os papéis foram colados em suas costas, sinalizando “imbecil” e “muito imbecil”. Diante da rapidez em sua resposta, parece que Sara se colocou no lugar das personagens, reprovando tal atitude. Harry também se mostra indignado, mas ao final volta atrás e diz que os motivos das personagens não são suficientes para que sofram. Dr. Parker explica que Ashley e Amber se veem no direito de “avacalhar” Miley e Lilly por serem ricas e terem acesso fácil ao dinheiro dos pais delas. As crianças se mostram bastante preocupadas com situações como esta.

Bieging: O que vocês acharam sobre os vídeos que assistimos?

Bárbara: A Amber e a Ashley se acham as riquinhas... [imita as meninas falando] “ai, meu pai me dá dinheiro”.

Taylor: [imita Amber e a Ashley] “a gente pediu um novo cheque para o nosso pai”

Bárbara: Aí a Miley, a Lilly e o Oliver, que são mais pobres, eles desprezam... aí todo mundo quer se tornar amigas delas.

Bieging: Por que você acha que a Miley, a Lilly e o Oliver são mais pobres?

Bárbara: Porque elas [Amber e Ashley] acham. Elas acham que são as mais ricas do colégio. E como elas não gostam da Miley, da Lilly e do Oliver, aí elas têm que achar que eles são tudo de ruim.

Taylor: Mas pra ti ver... a casa da Miley é muito bonita. A Miley não despreza, a Miley ela pode ser rica ou pobre que seja, mas ela não fica se achando a tal no colégio. Mas a Amber e a Ashley... se viu elas... [imita as personagens] ‘a gente foi na CDP, carteira do pai’. [indignada Taylor pergunta] Pra quê? Pra quê falar isso? Pra quê falar que o pai é rico? Pra que falar [imita colegas do colégio em que estuda] ‘meu pai me dá tudo o que eu quero... se eu pedir para ele a boneca mais cara do mundo ele me dá’.

Em vários momentos da discussão de grupo Bárbara e Taylor falaram sobre suas colegas de escola e sobre seus comportamentos, principalmente quando o assunto era dinheiro ou mesmo quando algumas meninas com melhores condições financeiras tinham todos os seus desejos atendidos pelos pais. Em vários momentos Bárbara e Taylor comentaram que não acham justo explorar os pais por causa de sua pouca presença em casa. As meninas explicaram que entendem que suas mães precisam trabalhar muito para sustentar a casa e garantem que somente pedem para comprar algo quando realmente desejam e sabem que suas mães teriam condições de atendê-las.

Apesar da condição financeira de Miley, Oliver e Lilly não ser explorada no seriado, Bárbara e Taylor consideram que os três personagens não possuem famílias tão ricas quanto as de Amber e

Ashley. Elas deduzem isso considerando suas falas. Aqui podemos perceber que Bárbara e Taylor parecem não possuir uma visão ampla do seriado. Mesmo em momentos das suas falas quando confundem a personagem Miley com a *popstar* Hannah Montana, as meninas parecem não perceber que o sucesso que Miley faz ao assumir a identidade de Hannah Montana pode lhe trazer grande retorno financeiro e, conseqüentemente, ela não poderia ser considerada mais pobre que Amber e Ashley. As meninas aparentemente não percebem que Miley mantém os mesmos costumes de antes da fama e esconde sua identidade para não perder a privacidade.

Outro dado que faz as meninas associarem Miley, Lilly e Oliver como pobres é o fato de o pai de Miley se recusar a doar mais dinheiro. Robby Stewart, pai de Miley no seriado, explica aos três que eles precisam ganhar o prêmio do colégio a partir dos seus próprios méritos, e que lhes dar o dinheiro não seria correto. Taylor explica que o seriado é muito importante para as crianças, pois além de ser divertido, também ensina que precisamos dar valor aos amigos. Taylor diz que com o seriado a gente “[...] aprende a como não ser aquela pessoa que despreza. Ensina a gente a se comportar. Não falar grossa com as pessoas, não gritar, não falar mal. Mas sim, tentar ajudar”. E Bárbara completa: “[ensina] a não desprezar os amigos. A não ser aquelas ‘populares’”. Ao falarem sobre as cenas do episódio, elas faziam rápidas ligações com as situações cotidianas e muitas vezes criticavam os comportamentos considerados errados por elas. As meninas evidenciam como os discursos das mídias têm grande importância no cotidiano de suas famílias; percebemos em suas falas como o “dispositivo pedagógico das mídias”, conforme sinaliza Fischer (2002), sugere “modos de ser e estar na cultura”, ou seja, nos ensina modos de vida e regras sociais e culturais para uso cotidiano.

Outra questão levantada pelas crianças pesquisadas é com relação à competição apresentada no seriado *Hannah Montana*.

Bieging: Tem alguma situação que incomodou vocês nos dois vídeos?

Flerisberta: Essa competição. É que uma queria ser melhor que a outra.

Goku: Eu não gosto disso.

O grupo de Flerisberta, assim como todos os demais, enfatizou que existem momentos certos para competir. Harry e seus/uas amigos/as explicam que todos os dias elaboram competições de corridas, de futebol, de pega-pega, mas dizem que quando o assunto é mais sério não deveriam existir competições. A angariação de fundos para ajudar pessoas carentes, em *Hannah Montana*, segundo as crianças, mostra-se muito mais como uma disputa de egos do que em prol de uma causa importante. Flerisberta, na fala acima, e ainda Dr. Parker, Harry, Godofredo, Taylor e Black, explicaram que a competição travada por Ashley, Amber, Miley, Lilly e Oliver não fazia sentido. Para as crianças, o correto seria as meninas se unirem para arrecadar mais dinheiro possível, mas o que deveria ser produtivo tornou-se uma guerra. Para Godofredo: “a Ashley e a Amber só queriam ganhar e a Miley, a Lilly e o Oliver só queriam ganhar das duas. E a Sarah queria ajudar os pobres”. Eneas, diante disso, comenta que “ir na carteira do pai é fácil”.

Bieging: Das meninas que só queriam o dinheiro, dos três que queriam ganhar da Ashley e da Amber e da Sarah que queria ajudar os pobres. O que vocês acham disso?

Dr. Parker: A Sarah é mais correto (sic).

Harry: É mais correto, mas é difícil.

Eneas: O mais fácil é das duas chatas [falamos da Amber e da Ashley].

Dr. Parker: É só pegar o dinheiro.

Bieging: E por que vocês acham que tem gente tão diferente assim?

Godofredo: Uma se esforça muito, outra se esforça médio e a outra nem se esforça.

Sara: As outras só vão na carteira do pai. Elas só pensam em ganhar.

Consideramos que as crianças conseguem identificar facilmente as mensagens explícitas do seriado. Mas, principalmente, que já possuem opiniões quanto às trapaças ou a caminhos mais fáceis que podem ser adotados para vencer certos obstáculos. Nenhum dos grupos se mostrou favorável ao “ir na carteira do pai”, seja para pedir dinheiro para ganhar a competição ou mesmo para suprir os desejos de consumo. As crianças enfatizaram que, mais do que ganhar, os personagens do

seriado deveriam se esforçar e vencer por mérito próprio. Em geral falam das personagens Amber e Ashley de modo negativo.

Sandra: E no seriado da Hannah, vocês fariam o que a Miley, a Lilly e o Oliver fizeram? [Miley usou sua identidade *popstar* para arrecadar dinheiro em um dos seus shows]

Godofredo: Mas não pedir dinheiro como uma pessoa famosa.

Bieging: Não?

Sara: Não.

Dr. Parker: Porque é errado.

Eneas: Eu não acho errado. Por que errado?

Harry: Porque ela tá usando a fama [falando de Hannah Montana].

Sara: Ela não ia usar o dinheiro para comprar roupas para os pobres. Ela ia usar o dinheiro para ela.

Dimitri: Pra ela ganhar um dia de férias.

Harry: Ela ia usar o dinheiro para comprar coisas pra ela, mas daí apareceu aquela menina [falando da Sarah].

De certa forma, os personagens, Miley, Oliver e Lilly, após o pouco sucesso que obtiveram na arrecadação de donativos porta a porta, também utilizaram artifícios não muito corretos do ponto de vista ético. Godofredo, Sara, Eneas e Harry explicam que não fariam o que os três personagens fizeram. Assim como criticaram o comportamento de Ashley e Amber, consideram que Miley também não agiu corretamente. Inclusive dizem que Miley não compraria roupas para os pobres. Harry fez Eneas pensar melhor ao explicar para o amigo por que a atitude de Miley estava errada. Apesar de muitas vezes os programas de televisão, os filmes, as novelas e os seriados possuem em seus enredos personagens não muito éticos, parece-nos que as crianças estão atentas a estes significados e expressam uma posição crítica em relação a eles. O discurso do seriado fez, no contexto da pesquisa, com que as crianças fossem estimuladas a pensar como se sentiriam se houvesse pessoas desonestas competindo com elas.

Apesar de a personagem Sarah conseguir arrecadar mais donativos em decorrência das doações do que Miley, Oliver e Lilly

fizeram (com o dinheiro arrecadado por Hannah Montana), Amber e Ashley ganharam a competição. Oliver, sem conseguir guardar segredo, contou às colegas o quanto Sarah havia arrecadado. Com isso, Amber e Ashley recorreram novamente aos seus pais.

Bieging: A Amber e a Ashley ganharam no final.

O que vocês acharam disso?

Harry: Bem feito pra elas.

Godofredo: Tiveram que limpar pratos.

Dimitri: Porque elas ficavam tirando vantagem.

Ao final do episódio Harry e Godofredo se mostraram satisfeitos com o desfecho. Enquanto Amber e Ashley dão entrevistas a uma TV local, comentando sobre o que sentiam com a vitória, e principalmente com a possibilidade de ajudar famílias carentes, Miley aproveita e diz à repórter que as meninas usariam todo o dinheiro para a compra de roupas para crianças carentes e ainda que usariam o dia de folga na escola para ajudar no “sopão” dos pobres. Percebendo a satisfação da repórter em noticiar tal fato, Amber e Ashley não conseguiram negá-lo.



Imagem 21: Amber e Ashley no “sopão” dos pobres
(CHRISTIANSEN, 2009a, 21min. 17seg.)

O final do episódio parece ter agradado a Harry e Godofredo. As crianças disseram, em síntese, que de nada adianta trapacear para alcançar os objetivos, pois o mal que as pessoas fazem para as outros sempre retorna para si próprias. Para os meninos a intervenção de Miley e Lilly serviu para que as personagens Amber e Ashley aprendessem o caminho correto para a vitória. As crianças, num todo, revelaram-se bastante indignadas e em desacordo com comportamentos injustos e, especialmente, aqueles que tenham consequências junto aos demais colegas.

Por fim, perguntamos se as crianças viam semelhanças ou diferença entre o episódio do seriado *Hannah Montana* e o desenho animado *Zica e os Camaleões*.



Imagem 22: Miley, Lilly e Oliver em *Hannah Montana*
(CHRISTIANSEN, 2009a, 10min. 44seg.)



Imagem 23: Zica e amigo em Zica e os Camaleões
(MOTA, 2009, 04min 35seg.)



Imagem 24: Casa de Miley Stewart
(CHRISTIANSEN, 2009a, 09min. 02seg.)



Imagem 25: Quarto de Zica
(MOTA, 2009, 05min. 41seg.)

Taylor: Eu vejo poucas [diferenças]. A Zica tem um pouco menos de amigos que a Miley. O resto é tudo igual.

Bieging: Me dá exemplo do que você acha que foi igual?

Taylor: Duas patricinhas que se acham [Amber e Ashley]. Tem inimiga. Não tem muitos amigos a Zica. A Miley tem um pouco mais de dinheiro e a Zica não tem tanto dinheiro assim. O mundo da Zica é um pouco diferente do da Hannah.

Jade: Nos dois vídeos tem aquelas meninas muito patricinhas [Amber e Ashley]. Aquelas da Miley e aquela loira [Stefani] do desenho.

Leike: E tinha duas gurias patricinhas na Hannah [Amber e Ashley] e duas patricinhas do desenho também [Gabi e Stefani].

O desenho animado *Zica e os Camaleões* é apresentado na sinopse como “o lado B” de *Hannah Montana*, como já mencionado, porém me pareceu que as crianças não viram tantas diferenças entre os dois audiovisuais.

Entre as diferenças, apenas Taylor percebe que Zica tem menos amigos que Miley. O episódio apresenta apenas um amigo de Zica, o qual ela chama de “vida inteligente”. (MOTA, 2009). Apesar dos vídeos não terem, obviamente, diferenças no enredo, Taylor classifica que “é tudo igual”. O episódio de *Hannah Montana* apresenta como tema a angariação de fundos para pessoas carentes e o desenho animado apresenta o conturbado cotidiano de Zica, narrando o deboche sofrido por ela quando a professora diz que tirou a melhor nota da classe. Consideramos que o “tudo igual” referenciado por Taylor diz respeito à divisão dos grupos na escola: de um lado os “populares” ou os “ricos” e de outro os “perdedores” ou os “excluídos” ou os “nerds”. A divisão dos grupos, tanto em *Hannah Montana* quanto em *Zica e os Camaleões*, fica muito marcada na fala das crianças, sendo a primeira coisa que comentaram como ponto comum nos dois vídeos.

Os significados atribuídos por Taylor nos parecem ligados diretamente à personagem, que pode ser vista durante a maior parte do tempo no desenho animado. O aspecto visual de Zica não atribui a ela uma condição social elevada e não a equipara com as colegas “populares”, apesar disso sua classe social nos dá a impressão de ser alta. Arriscamos dizer que, em algum momento a menina, a partir da lembrança do desenho animado, tenha se baseado em estereótipos da mídia e até mesmo de referências dos colegas da sua escola para classificar Zica como não tendo “tanto dinheiro”. Neste ponto consideramos que os estereótipos em circulação no contexto em que vive Taylor a tenham ajudado nesta articulação.

Apesar de esta pesquisa ter a participação de crianças de contextos sociais diferentes, percebemos que elas possuem pensamentos parecidos, ao discutir os mesmos vídeos. Bárbara, de escola particular, Jade e Leike, de escola pública, classificaram Amber e Ashley, assim como Gabi e Stefani, como “patricinhas”, sendo elas meninas “mimadas”, segundo Jade. É interessante também ressaltar que nenhuma menina dos quatro grupos participantes se classificou como “patricinha” ou mesmo como “popular”. Já com relação aos meninos, apenas um deles se considera “popular”. Vejamos a seguir como as crianças se classificam e classificam seus/uas amigos/as.

6.1.4 O olhar das crianças sobre elas mesmas e sobre os colegas

A partir do que ouvimos das crianças podemos dizer que as categorias “popular” (cujos membros são considerados por alguns como “patricinhas” e “mauricinhos”), “*nerd*”, “perdedor”, “excluído” e outras, parecem estar em circulação no espaço da escola, mas é importante dizer que, das 25 crianças participantes desta pesquisa, apenas uma delas se classificou como “popular” e outra delas, mesmo no tom de brincadeira, foi classificada por um membro do seu grupo como sendo a “perdedora”.

Bieging: E como vocês se veem na escola?

Flerisberta: Eu sou normal.

Bieging: E tu Judite?

Flerisberta: A perdedora. (risos)

Judite: [olha de cara feia para a irmã Flerisberta sem falar nada]

Flerisberta (12) se classifica como normal, porém classifica sua irmã, Judite (9), como “perdedora”. Judite, na entrevista, explicou que a mudança de colégio foi boa para ela, pois no anterior ela era esnobada pelos colegas. Outro detalhe a ser considerado é o fato de a mãe de Judite me alertar de que a menina “não consegue separar a realidade da ficção”. Segundo a mãe, a menina tem o costume de imitar as personagens da televisão, usando gestos e comportamentos que a mãe julga inapropriados para a sua idade. A mãe relembra que canais como *Disney Channel* e *Boomerang* foram bloqueados no pacote da TV por assinatura da sua casa. Mesmo falando em tom de brincadeira, Flerisberta disse que a irmã era uma “perdedora” em dois momentos da nossa discussão de grupo. A dificuldade de Judite com os colegas da escola e sua mania de eventualmente repetir comportamentos de personagens da TV são assuntos discutidos em casa. Faz-se necessário pontuar que em nossa conversa Judite mostrou-se bastante ativa na leitura dos discursos da mídia e ainda muito lúcida quanto aos problemas que tem enfrentado na família e na escola.

Leike: Eu sou popular. Não sei... eu falo com todo mundo.

Bela: O Black e o Leike, eles são bem amigos e eles são popular (sic) e bem folgados. Mas na minha sala não tem popular, não tem riquinho, todo mundo é normal, pra mim não tem essas coisas. É só um nome que eles dão para as pessoas.

Outro detalhe que contribui para a classificação dos sujeitos como “populares” é a quantidade de amigos/as ou conhecidos/as que possuem na escola. Leike se classifica como “popular”, pois fala com todo mundo. Porém, Bela classifica Leike e Black como “folgados”, ou seja, mais uma característica atribuída a esta categoria. Leike e Black, na discussão de grupo, mostraram-se bastantes falantes, porém nos encontros que tivemos não foi possível classificá-los, assim como diz Bela, como “populares”. Talvez alguma situação específica a tenha estimulado a dizer isso dos amigos. Foi possível perceber a proatividade dos meninos, pois, por exemplo, quando terminamos a discussão e partimos para arrumar a mesa para o café, Leike prontamente se dispôs a ajudar. Acreditamos que essa atitude dos meninos, em certos momentos, possa ser considerada pelos colegas como intromissão, ou mesmo possa caracterizá-los como “folgados” e “metidos”.

Quando perguntamos a Bárbara e Taylor sobre como se sentiam em relação aos “populares” relacionados por elas em suas falas, Bárbara disse que isso não fazia diferença para ela. Para Bárbara, ser “popular” ou “impopular” não muda nada em sua vida. Com relação a isso, a menina afirmou: “Eu acho eles babacas, tolos, idiotas. Pelo menos eu me expresso, eu sou feliz, eu não me acho, eu não desprezo os outros. Eu tenho bastante amigos”. E Taylor explicou:

Eu acho que eles só querem a popularidade para fingir que são felizes. Porque na verdade tem muitos populares que não são felizes. Tem muitos problemas em casa, porque no colégio consegue tudo e acha que em casa também vai conseguir e não consegue. Aí também teve um dia que a mais popular... na minha sala não tem mais popular, tem amigas, todo mundo tem amigas ali. Os

meninos são todos meus amigos. Aí tem uma vez que eu falei para a Clara: “Ô Clara, sabia que todo mundo é igual, né? Não importa cor, não importa cabelo, não importa estado, não importa mundo, não importa nada. Todo mundo é igual e só falta você se esforçar”. Aí ela começou a dizer que era verdade.

Apenas para relembrar, as crianças participantes desta pesquisa descreveram os “populares” como sendo hábeis em atividades esportivas, por chamarem a atenção pela sua forma de vestir e agir, e ainda por seu poder de importunar e serem desagradáveis com os demais colegas. Como já exposto anteriormente, a razão de os “populares” terem comportamentos e atitudes ofensivas com os colegas na escola pode vir do relacionamento familiar, ou, como disse Taylor, de casa. A menina se mostrou na discussão bastante compreensiva com relação aos colegas que tratam mal outros colegas. Explica ainda que essa possível falta que as crianças “populares” podem ter em casa é compensada no colégio, pois lá as crianças parecem buscar realizar os seus desejos, ainda mais quando um certo poder é atribuído a elas pelos demais colegas. Owens e Duncan (2009, p. 14) dizem que: “[...] as meninas de alto status eram vistas como sendo poderosas e influentes, usando o seu poder de modo agressivo e intimidatório, incluindo o assédio verbal aos colegas, a disseminação de boatos e a manipulação das amizades.”⁹⁸

Os problemas de relacionamento estão presentes também na escola pública onde Bárbara estuda.

Bárbara: Tem uma menina na minha sala... Assim, ela tratava a gente mal, às vezes ela vinha pedir desculpas né... na boa, tentava voltar a ser amiga. Ela era bem irritada... sabe... bem criancinha... fazia coisa sem noção, mas ela tem 11 anos, é alta, praticamente pré-adolescente. Aí, assim, ela faz

⁹⁸ Tradução livre. Original: “In both schools, popular girls were seen to be physically and fashionably attractive and from wealthier backgrounds. Popular girls projected an image of being anti-school and antisocial rule breakers, engaging in activities including smoking, drinking and taking drugs (more so in the low income school). High-status girls were seen as powerful and influential, and they used their power in intimidating and aggressive ways including verbal harassment of peers, spreading of mean rumors and manipulation of friendships.”

rolo com a gente, daí ela vem e pede desculpas. Daí um dia a gente comentou isso com a diretora da escola. E ela [a diretora] disse: “ela tem problemas em casa”, daí a gente tem que compreender, porque ela é assim, mas na real ela gosta da gente, é nossa amiga. É só todo mundo tratar ela direito, com jeitinho que dá certo porque é cheia de problema em casa. Ela é assim mesmo.

Neste caso, as atitudes da colega de Bárbara parecem ter sido encobertas pela diretora do colégio, que ao invés de tentar reverter a situação, ajudando a menina a resolver os seus problemas, pediu aos colegas que a entendessem e fizessem de conta que aquele problema não existe ou mesmo que tentassem compreendê-la quando ela fizesse algo errado. Apesar de ter sido apenas Bárbara a relatar tal atitude por parte dos coordenadores do colégio, essa questão deve ser considerada, pois as crianças na escola também estão aprendendo a conviver em grupo. Este fato pontual pode nos fazer pensar se casos como este estariam se repetindo também em outros colégios. Todos os grupos que participam desta pesquisa comentaram a existência de conflitos no ambiente escolar. Será que, ao invés de ajudar a resolver alguns dos sérios problemas dos alunos, a escola não os estaria simplesmente ignorando? Porém, esta questão não é o foco deste trabalho.

Será que realmente as crianças classificadas como “populares” pelos participantes, se veem como “populares”? Ou será que estes comportamentos próprios dos “populares”, de acordo com as pistas reveladas neste trabalho, seriam uma forma de chamar a atenção para outros problemas? Ou até mesmo uma forma de escondê-los? Não podemos deixar de evidenciar que esta pesquisa não pretende responder a todas essas perguntas, mas sim evidenciar questões mais profundas e que podem ser investigadas em novas pesquisas.

6.1.5 Estereótipos em circulação: algumas considerações

Apresentamos, em síntese, um esquema com as considerações em relação aos estereótipos em circulação entre as crianças e apresentados até aqui.

Estereótipos	Considerações
Excluído	Anti-social, poucos amigos, tímidos, inabilidade com esportes, roupas simples, fora de moda, não possuem grande expressividade junto aos demais colegas.
Perdedor	
Patricinhas e Mauricinhos	Usam roupas da moda, cabelos bem arrumados e tratados, <i>status</i> , condição social privilegiada.
Popular	Arrogantes, mesquinhos, usam roupas da moda, cabelos bem arrumados e tratados, <i>status</i> , condição social privilegiada, desagradáveis, agressivos, habilidade com esportes.
<i>Nerd</i>	Usam óculos, tiram notas boas na escola, usam roupas fora de moda, cabelos sem muitos cuidados, possuem certa dificuldade em se relacionar com os demais colegas, tímidos, inabilidade com os esportes.
Normal	Participa das atividades da escola, mas não possuem grande destaque em relação às notas ou mesmo em relação aos esportes. Usam regularmente o uniforme da escola, cumprem as regras, tentam ser políticos e não arrumar confusões entre os colegas.

Tabela 14: Estereótipos em circulação entre as crianças

Nos discursos dos grupos pode-se perceber que, tanto entre as crianças das escolas públicas quanto entre as das particulares, a visão sobre a popularidade foi praticamente a mesma. A forma de vestir e os acessórios a que têm acesso dão às crianças o título de “populares”, características essas que as classificavam claramente dentro de um grupo uniforme. Notas altas foi outro fator considerado, além da habilidade com os esportes, que confere à criança o sucesso na atividade e uma atribuição de “popularidade” por parte dos colegas. Ficou claro também que esse *status* de “popularidade” dava às crianças desse grupo o poder tanto de importunar quanto de mandar nos demais colegas. A condição social, principalmente quando comprovada através de artefatos tecnológicos como celulares ou através de roupas e tênis de marca, faz com que as crianças se destaquem das demais, gerando ainda mais diferença entre os pares. Mesmo que os colegas classificados como “impopulares” não concordassem com os comportamentos das crianças “populares”, em alguns casos, estes tentavam se aproximar e fazer amizade. A legitimação de todos esses fatores no espaço escolar faz com

que as crianças vejam os “populares” como diferentes e lhes confirmem certo grau de aceitação, considerando, obviamente, o destaque que possuem no ambiente. Em alguns exemplos, as crianças tidas como “populares” foram evidenciadas pelas crianças participantes desta pesquisa como tendo problemas familiares, e que as atitudes grosseiras com os colegas seriam uma forma de compensação por aquilo que lhes falta em casa.

Destacamos também outros grupos a partir das falas das crianças. Características como falta de habilidade social, timidez e inabilidade com os esportes, classificavam as crianças como “nerds”, “perdedoras”, “fracassadas” ou “excluídas”. Diante do rumo que tomaram as discussões, a maior parte das crianças participantes se mostrou bastante incomodada com esta divisão entre os grupos na escola. As crianças classificadas nessas categorias foram citadas como incompetentes em diversas atividades desenvolvidas no colégio, geralmente atividades em grupo, como é o caso das atividades físicas. Crianças que possuíam algum tipo de timidez ou dificuldade nos relacionamentos foram classificadas como autoexcluídas. Características como ficar sozinho nos intervalos do colégio e não falar muito são, segundo as crianças pesquisadas, fatores que deixam aqueles indivíduos ainda mais vulneráveis aos assédios pelos demais colegas, especialmente os “populares”. Apesar de as crianças terem citado as categorias “nerds”, “perdedores”, “fracassados” e “excluídos” para classificar os colegas não pertencentes à categoria “popular” ou “normal”, é possível notar que são termos similares. Todas estas categorias reveladas pelas crianças das quatro redes de ensino têm em comum as mesmas características, ou seja, são formas distintas de expressar percepções semelhantes.

6.2 BULLYING: CRIANÇAS FALAM O QUE FAZEM E COMO SE SENTEM

Apesar de este tópico parecer, a princípio, não ter ligação com a questão das categorias discutidas anteriormente, constatei que elas estão mais ligadas às práticas de *bullying* do que podemos imaginar. A divisão dos grupos no espaço escolar, se assim podemos dizer, é uma das principais causas de violência entre as crianças. A intolerância diante das diferenças entre os pares é crítica e serve como uma espécie de alavanca para justificar os mais variados atos de violência no espaço escolar.

Este estudo não busca estudar a fundo os motivos que levam os estudantes à violência no espaço escolar, mas a recepção dos vídeos e as falas das crianças me permitiu detectar alguns processos que elas vêm vivenciando na escola. Os vídeos que apresentamos para as crianças trazem nitidamente o tema da divisão em grupos, e ainda práticas de *bullying* verbal, em forma de apelidos, humilhações e desprezo. Os maus tratos praticados pelos personagens, tanto no seriado quanto no desenho animado, estão diretamente ligados à busca pela popularidade, ao desejo de ser reconhecido como o melhor e mais poderoso entre os demais colegas. As crianças participantes da pesquisa disseram acreditar que o praticante de *bullying* geralmente possui problemas em casa e que sua busca por atenção é uma das causas de seus atos violentos.

Antes de entrar na análise dos dados de campo acerca do que as crianças falaram sobre as práticas de *bullying* nos contextos em que vivem, apresentarei alguns números referente a uma pesquisa nacional realizada pelo Centro de Empreendedorismo Social e Administração em Terceiro Setor – CEATS –, no ano de 2009, sobre as práticas de *bullying* nas escolas brasileiras. Participaram desta pesquisa 5.168 alunos, entre 10 e 21 anos, de escolas municipais e particulares de várias capitais e de cidades do interior, que responderam a um questionário e participaram de grupos focais. Foi evidenciado que as regiões que mais concentram as práticas de *bullying* são a Sudeste e a Centro-Oeste do país, sendo que a maior incidência está entre crianças e adolescentes entre 11 e 15 anos. Do total de estudantes pesquisados, 70% relataram já terem sido vítima de violência pelo menos uma vez. (FISCHER, 2010a).

O estudo mostra também que geralmente os agressores, assim como nos foi dito pelas crianças com quem fiz esta pesquisa, buscam obter popularidade junto aos demais colegas. Segundo o relatório, os agressores disseram que esperavam

ser aceitos pelo grupo de referência e que se sentiram poderosos em relação aos demais, tendo esse “status” reconhecido na medida em que seus atos são observados e, de certa forma, consentidos pela omissão e falta de reação dos atores envolvidos. (FISCHER, 2010b, p. 3)

As vítimas, segundo o relatório, possuem as mesmas características que as crianças participantes desta dissertação atribuíram

ao grupo dos “perdedores”, “fracassados”, “excluídos” ou “nerds”. Ou seja, a forma de se vestir, a timidez, a inabilidade social foram relacionadas como algumas das características das vítimas de *bullying*. (FISCHER, 2010a). Enquanto isso, roupas da moda, *status* social diferenciado e a posse de objetos de consumo são fatores que caracterizam os agressores identificados pelo estudo de Fischer. Nesta dissertação, como veremos adiante, os agressores também possuem essas características e foram classificados pelas crianças como “populares”. Tais fatores, tanto com relação aos agressores quanto com relação às vítimas, também foram evidenciados no estudo de Owens e Duncan (2009).

Para abrir o próximo tópico, deixaremos aqui alguns números com relação à situação das práticas de *bullying* no Brasil, conforme apresentado no relatório de pesquisa coordenado por Fischer (2010a). No total, 29,10% de estudantes brasileiros assumem ter maltratado pelo menos uma vez os/as colegas. Na região Sul participaram 942 estudantes, sendo 246 em escolas particulares e 696 em escolas públicas. Do total dos agressores da amostra nacional foi detectado que: 14% são da região Centro-Oeste, 12% do Sudeste, 9% do Norte, 8% do Sul e 7% do Nordeste.

Frequência dos maus tratos	Quantidade	Percentual
Não maltratei	3589	69,4%
1 ou 2 vezes	989	19,1%
De 3 a 6 vezes	194	3,8%
Uma vez por semana	81	1,6%
Várias vezes por semana	100	1,9%
Todos os dias	139	2,7%
Em branco	76	1,5%
Total geral	5168	100%

Tabela 15: Frequência dos maus tratos a colega(s) em 2009 (agressores)⁹⁹

⁹⁹ FISCHER, 2010a, p. 8.

Na tabela abaixo relacionamos o que relataram as 25 crianças participantes da minha pesquisa com relação a terem sido agredidas ou a agredirem algum colega. Algumas das crianças agrediram e foram agredidas, sendo este o motivo para que os valores tenham ultrapassado 100% das respostas. Do total das crianças participantes, apenas 8 disseram não agredir os seus/uas colegas.

Violência	Quantidade	Percentual
Agrediu	9	36%
Foi agredido	17	68%
Não agrediu	8	32%
Não responderam	8	32%

Tabela 16: Relação de agressores e agredidos das crianças participantes desta dissertação

No próximo tópico analisaremos o que foi dito pelas crianças com relação às práticas de *bullying*, e como elas interpretaram e perceberam a diferença entre a brincadeira e a violência. Salientamos aqui, mais uma vez, que o tema referente às práticas de *bullying* emergiu naturalmente na conversa que tivemos com as crianças participantes.

6.2.1 Violência verbal: “quando a pessoa te xinga você faz a mesma coisa”¹⁰⁰

Guilherme: A minha vida é normal, só que eles ficam me chamando de gordo. [aponta para Sam]

Djibril Cissé: Ele [aponta para Sam] chama ele [aponta para Guilherme] de baleia.

Guilherme: Eu não sou de bater. Eu é que não sei brigar, porque se eu soubesse...

¹⁰⁰ Astoufo, 10 anos, estudante de escola particular convencional.

Uma das primeiras situações que as crianças revelaram em suas falas, ao assistirem o episódio de *Hannah Montana* e ao desenho animado *Zica e os Camaleões*, diz respeito às práticas de *bullying* no espaço escolar. Tanto os personagens Miley e Lilly quanto Zica sofriam constantemente com insultos por determinados colegas da escola. É interessante ressaltar que as crianças, após assistirem aos vídeos em sequência, lembraram dos nomes pelos quais Miley, Lilly e Zica eram chamadas pelos colegas de classe, sendo respectivamente, “muito imbecil”, “imbecil” e “desbotada e *nerd*”. Foram nomes que não somente incomodaram as crianças, mas as fizeram classificar esta prática como *bullying*. Apesar de em nenhum momento mencionarmos o *bullying* como tema de pesquisa, pois realmente não era, as crianças, a partir do que assistiram nos vídeos, sentiram a necessidade de falar sobre o assunto. Foi possível perceber que estavam ansiosas para expor situações relacionadas às práticas de *bullying* vivenciadas por elas ou por seus/uas amigos/as em suas escolas. Foram momentos de manifestações acaloradas e, muitas vezes, as crianças discutiam os assuntos entre elas.

Bieging: Vocês falaram sobre *bullying*. O que vocês acham sobre isso?

Bárbara: Horrível. Tipo, tem menina que quer brigar por tudo. Daí, se ela tem razão tem razão... tipo, se a gente tiver que se defender a gente se defende. Mas, assim, tem pessoa que briga sem razão, só por inveja mesmo. Aí é horrível.

Bieging: O que seria um motivo para essas pessoas... [Bárbara me interrompe]

Bárbara: Por exemplo... [Taylor interrompe]

Taylor: Quando uma é mais popular do que a outra. Vai lá, briga... aí tem também as que se aproveitam do computador...

Bárbara: Por exemplo, aí eu gosto de tal menino. Pois é... mas o menino não ia ficar contigo, ele vai ficar comigo, porque eu sou a mais popular... nannn nannn nannn... invejosas sabe... aí tipo, lá na casa do meu padraastro... foi aniversário da filha dele... daí... assim foi uma menina lá, amiga nossa, tal, bem querida, e ela é gordinha... daí tinha uma menina lá e falou: tu é muito gorda, cara... sabe por que aquele menino ali não ficou

contigo? Porque tu é gorda, porque tu é muito gorda (sic).

Taylor: Minha amiga também pensava que os meninos ficavam com as meninas porque elas eram bonitas, aí, tipo, não é isso, é a pessoa, é a personalidade da pessoa. Se ela é querida, se ela é...

Bárbara: A gente vai aprendendo a gostar da pessoa...

Taylor: É...

Bárbara e Taylor associam os comportamentos agressivos das amigas a um possível *status* que as meninas possuem na escola. Percebe-se aqui que motivos cotidianos como disputas de poder, uso do computador, paqueras e “brigas sem razão”, como mencionou Bárbara, são fatores que podem desencadear grandes desentendimentos entre as crianças. Fica claro que elas desejam desde muito cedo ocupar um lugar de destaque dentro dos grupos, porém, para isso, estão abrindo mão de táticas agressivas, tentando forçar situações que poderiam ser conquistadas em longo prazo. LaFontana e Cillessen (2002), como citado anteriormente, explicam que as classificações no espaço escolar parecem ter grande importância no relacionamentos entre os pares. O que evidenciamos aqui, a partir do que as crianças disseram, é que os chamados “populares” para manter sua reputação perante o grupo mostram-se bastante violentos com os colegas que consideram diferentes ou mesmo inferiores a eles nesta escala social.

Jade: O meu amigo ele tem mania de ficar chamando os outros de baleia, de preta, de idiota... Teve um dia que ele me disse: “sai daqui sua baleia, vai pro mar”. Daí eu disse: “eu nem ligo pra tí”. Eu tenho uma amiga que pratica *bullying*, mas ela fica mal com isso. Daí ela disse pra ele: “sai daqui sua barata”.

Bieging: Se ela se sente mal, então porque ela pratica *bullying*?

Jade: Porque ele faz mal para ela. É a mesma coisa... olho por olho, dente por dente.

Bieging: Você acha que é certo isso?

Jade: Eu acho que não.

Bieging: Você acha que é certo alguém que é vítima de *bullying* também praticar *bullying*?

Jade: Faz tempo que eu não faço isso. Já fiz muito com ele. Porque ele me xingava. Ele é assim, encostou o dedo na mulher ele bate. Ele já bateu num monte de menina, não só em mim. Tem outro amigo meu que também é vítima de *bullying*.

O tema *bullying* vem sendo trabalhado intencionalmente em muitas escolas, especialmente nas da rede municipal, em que estudam algumas das crianças participantes desta pesquisa; além disso, tem sido fortemente abordado pela mídia. Isso pode explicar a familiaridade com que as crianças discutiram o tema, por exemplo, mostrando desenvoltura com expressões como “praticar *bullying*”.

Apesar de as crianças saberem que a prática de *bullying* não é correta, algumas delas parecem entendê-la como uma forma de se defender de insultos e violências sofridos. Quando perguntamos para Jade o porquê de sua amiga praticar *bullying* mesmo sentindo-se mal com isso, a menina parece entender que a única solução encontrada é devolver o insulto na mesma moeda, ou seja, também insultando o colega, mesmo que isso a faça sofrer depois. Essa forma de se defender parece ser usada por grande parte do grupo de Jade. Pensando sobre isso, deixamos alguns questionamentos em aberto: será que isso poderia ser considerado *bullying*? O *bullying* não envolve abuso de poder, ou seja, crianças mais “poderosas” abusando de crianças mais “frágeis”? Quando existe um equilíbrio nas relações de poder, um gesto de agressividade ainda seria *bullying*?

No próximo tópico Leike e Black comentam suas experiências e mostram-se felizes com o resultado alcançado, mesmo que isso tenha tido consequências para Leike.

6.2.2 Violência física: “eu deixei o guri todo roxo”¹⁰¹

Leike: Aconteceu comigo e com o Black. A gente é bem amigo no colégio. Um dia o Black tava passando na sala da 4ª série, que tem muito repetente lá... eles são bem grandinho (sic)... Ele

¹⁰¹ Leike, 12 anos, estudante de escola pública municipal.

[Black] acabou falando uma besteira sem querer e os gurus da 4ª série acharam que era com eles. Aí eu e ele tava no recreio sentado (sic), conversando normal, e veio um guri e bummm, deu um “tapaço” bem na rosca da orelha dele [do Black]. Daí eu levantei e perguntei: “Ô... o que foi isso? O que que deu?”. Ele acabou me xingando lá... Daí eu sentei e ele veio e tacou o meu boné loooooonge... loooooonge. Daí a gente começou a brigar com os gurus. Daí eu é que levei a suspensão. O guri não levou.

Bieging: Não levou?

Leike: Sabe por quê? Porque eu deixei o guri todo roxo. Eu arrebentei ele.

[muitos risos]

Leike: Pergunta para esse daí [aponta para o Black]. Eu não levei nenhum soco.

Black: Levou um soco, mas parece que não sentiu nada. O guri saiu com o rosto todo roxo.

Leike: Esse guri sempre pratica *bullying*. Ele bate em todos os gurizinhos do colégio. Já foi um monte de vezes para a direção.

Ísis: Ele tá acostumado.

Leike: É, e ele bate nos guri do primeiro grau ali do colégio. Uma vez eu acabei brigando de novo por causa dele, mas não foi com ele.

Enquanto Leike e Black explicavam a história e os resultados da briga, as demais crianças participantes escutavam atentas e pareciam felizes por Leike, como se ele tivesse se vingado dos colegas praticantes de *bullying* pelos/as amigos/as ali presentes. Nota-se que os motivos para a violência parecem extremamente superficiais. As crianças, sem querer generalizar, parecem estar encontrando saídas para resolver os seus problemas através de violentas brigas. Quando Leike diz “Eu deixei o guri todo roxo. Eu arrebentei ele”, as demais crianças não contêm o riso, mostrando-se, de certa forma, favoráveis ao desenvolvimento da história. Mas percebe-se também que Leike já estava analisando os atos dos “meninos grandes da 4ª série” com as crianças menores da escola. Parece que de algum modo a indignação diante dos atos cometidos pelos meninos da 4ª série tenha esgotado a paciência de Leike, que na primeira oportunidade encontrada achou motivos pessoais para lhes dar uma lição. O troféu para tal feito está expresso na fala de Black, quando

explica que o “guri saiu com o rosto todo roxo”. Deixar o menino com o “rosto todo roxo” foi a única alternativa encontrada por Leike para se vingar dos malfeitos cometidos há bastante tempo por colegas de sua escola.

A violência física entre as crianças, seja para impor respeito entre os/as colegas ou para mostrar determinado poder, parece tornar a escola uma espécie de ringue de lutas, pelo menos é o que sugerem as crianças desta escola pública municipal. É preocupante saber que as brigas entre estudantes desta escola não são casos isolados, mas reincidências, segundo os relatos das crianças participantes da pesquisa que lá estudam. Somente Leike, neste pequeno fragmento, diz ter brigado duas vezes: essa do “rosto todo roxo” e a briga com outro colega por causa dos mesmos meninos da 4ª série. E temos ainda o caso da “gangue”, relatado anteriormente. Nas demais escolas – particular de pedagogia *Waldorf* e estadual –, lutas corporais como essas não foram relatadas. A pesquisa realizada por Owens e Duncan (2009) se aproxima desta ao relatar que os grupos “populares” possuíam “problemas de comportamento”, e que isso se tornava mais crítico em escolas de situação socioeconômica mais baixa, sendo a rebeldia e o desejo de poder algumas das principais características associadas à categoria “popular”.

6.2.3 Brincadeira ou violência? “Sem perceber eu praticava *bullying*”,¹⁰²

Black: Sem perceber eu praticava *bullying*. Eu chamava uma menina de jabulane. E ela corria atrás da gente [aponta para Leike]. Era tudo brincadeira.

Leike: Jabulane, a bola da copa, sabe?

Black: Mas eu não sabia que ela se sentia mal, nada... ela não falava, ela não demonstrava isso. Daí eu ouvi ela falar que eu praticava *bullying*, mas eu não sabia.

Bieging: A menina reclamava?

Black: Não.

Leike: Ele [aponta para Black] tomou suspensão por causa disso. Tem um menino que sofria

¹⁰² Black, 11 anos, estudante de escola pública municipal.

bullying, chamavam ele de pagé, e ele também praticava *bullying* com essa menina. E ele também levou suspensão. Ele [aponta para o Black] e o menino que sofria *bullying*.

Bieging: Black, você não sabia que estava praticando *bullying*?

Black: Não, eu não sabia que apelido também era *bullying*.

Bieging: E o que você achava que era *bullying*?

Black: *Bullying* eu achava que era o pai organizar brigas para os filhos. Não sabia que apelido também era.

Ísis: Os meninos que sabiam que estavam praticando *bullying* não levaram suspensão e os que não sabiam que tavam (sic) cometendo *bullying* levaram.

As crianças deste grupo se mostraram bastante indignadas quando Black levou suspensão da escola por praticar *bullying* com outra menina. Deixam bem claro que para que haja punição as pessoas precisam saber por que estão sendo punidas. Tanto Black quanto Leike explicaram que sempre “brincavam” com as meninas para que elas corresse atrás deles, e essa era a diversão dos intervalos do colégio. Black ficou preocupado quando ouviu a menina dizer que ele praticava *bullying* contra ela. Segundo o menino, essa não era a sua intenção. Black, Leike e Sam, dizem que tem o costume de dar apelidos para os/as amigos/as, mas nunca com intenção de magoá-los/as. Para os meninos, *bullying* se referia apenas a brigas, pois entre colegas tudo é de brincadeira. Leike diz que “o *bullying* quando é brincadeira é quando a pessoa sabe”. Porém, Guilherme, melhor amigo de Sam, ficou envergonhado quando admitiu para o amigo que não gosta de ser chamado de “gordo”. Nesta conversa, Sam, que antes não sabia que o amigo não gostava da brincadeira, pediu desculpas.

Diante disso, podemos refletir sobre a fronteira entre a brincadeira e a prática de *bullying*, que para as crianças parecia ser muito estreita. Apesar de haver várias atividades no colégio com o intuito de esclarecer essa prática, percebe-se que nem sempre as crianças têm muito claro o que pode caracterizar uma brincadeira ou uma ofensa. Jade, 12 anos, diz que “[...] *bullying* é xingar e você não gostar. É chamar de feia, bater também. Xingar de uma coisa que você não é, e você ficar magoada. Brincadeira é diferente”. Diante do que Jade

explica, as crianças tentam dar mais exemplos e situações que poderiam caracterizar *bullying*. Guilherme, para ter a amizade de Sam, não reclama quando é ofendido, mas a mãe do menino diz que ele sempre chega em casa triste quando o seu melhor amigo – Sam – lhe chama por algum apelido do qual não gosta.

Leike: O *bullying* quando é brincadeira é quando a pessoa sabe.

Sam: É como quando eu xingo o Guilherme de brincadeira. Mas é brincando.

Leike: E ele sabe.

Sam: É, ele é meu amigo. Mas se não conhece e chega lá e diz ô seu blábláblá... é *bullying*.

Leike: É mais ou menos assim. Eu comprimento o

Black: “ô seu feio”. Daí ele responde: “feio é tu”.

Mas é de brincadeira.

Nego: A gente tem essa mania de brincar.

Sam: A gente dá uma porrada fraca... daí vai indo...

Guilherme: Daí ele me xinga de feio, mas é brincadeira.

Jade: Quando a pessoa que pratica *bullying* é atingida, ela se sente mal. Porque ela não gosta de sofrer *bullying*.

Bela: Quem faz *bullying* com a gente, não quer que faça com eles.

Apesar de Guilherme saber que são brincadeiras os apelidos dados pelos amigos, o menino se sente menosprezado e ofendido. Na entrevista individual, Guilherme ficou envergonhado quando sua mãe me contou que os amigos o chamavam de gordo. Para contornar a situação, Guilherme me explicou que é de brincadeira. Na discussão de grupo aconteceu a mesma coisa. Sam gosta bastante de brincar de lutas com seu melhor amigo e vizinho de casa, Guilherme, porém as brincadeiras não poderiam ser consideradas desta forma. As crianças comentaram que quando os xingamentos são de brincadeira não podem ser considerados *bullying*. Nego admite que os meninos têm a mania de brincar chamando os amigos por apelidos nem sempre bons, dando porradas ou mesmo xingando, mas Jade faz uma ressalva, dizendo que as pessoas podem se sentir mal com isso.

Méssi: Quando eu tava na primeira série. Um guri da 8ª série me jogou no lixo.

Black: E quando eu tava na 3ª série um guri também me jogou no lixo.

[muitos risos]

Jade: Eu tava brincando com o meu amigo de jogar ele no lixo. Só que ele [risos]...

Bieging: Você tava brincando de jogar o seu amigo no lixo?

Jade: Ele também me jogava, mas tudo brincando.

Leike: Que brincadeira essa hein...

[muitos risos]

Jade: Só que o lixo tava vazio.

Sam: É legal.

Jade: Daí a gente pegou e jogou o meu amigo no lixo, só que daí ele caiu com a cara dentro do lixo e ficou com as pernas pra cima.

Bieging: Mas isso é *bullying*?

Jade, Black, Sam, Leike: Não!!!

Sam: Isso não é *bullying*.

Leike: É brincadeira.

Bieging: Então de brincadeira pode jogar a pessoa no lixo?

Leike: Mas uns podem levar como *bullying*.

As crianças tentam deixar claro o que para elas é *bullying* e o que é brincadeira. A brincadeira para as crianças parece ser quando os dois lados brincam, quando se divertem. Já o *bullying* está ligado ao abuso de uma das partes, ao poder de uma sobre a outra, no qual de um lado existe alguém que não está participando da mesma forma que o outro; isso, pelo que elas evidenciam, não pode ser considerado brincadeira. Fischer (2010a, p. 4) explica que

o bullying é definido como atitudes agressivas de todas as formas, praticadas intencional e repetidamente, que ocorrem sem motivação evidente, são adotadas por um ou mais estudantes contra outro(s), causando dor e angústia, e são executadas dentro de uma relação desigual de poder. Portanto, os atos repetidos entre iguais (estudantes) e o desequilíbrio de poder são as

características essenciais, que tornam possível a intimidação da vítima.

A autora ressalta ainda que o *bullying* pode ser resultado de uma brincadeira que se transformou em agressão, ou seja, que saiu do controle. Os estudantes pesquisados por Fischer (2010a, p. 32) disseram que “[...] é muito difícil para eles estabelecer as diferenças e limites entre brincadeiras e agressões”. A pesquisa de Fischer também evidenciou que uma das causas do *bullying* está associada, entre outras, à formação de grupos no espaço escolar. Ainda segundo Fischer, essa divisão de grupos entre os estudantes “[...] facilita o aparecimento de conflitos e comportamentos que expressam o desejo de conquistar popularidade e ser aceito”. (FISCHER, 2010a, p. 32).

As práticas de *bullying* parecem ser mais frequentes entre os meninos com quem conversei do que entre as meninas. As meninas falam que não gostam dos nomes pelos quais são chamadas e deixam claro que as brincadeiras dos meninos podem, sim, ser consideradas *bullying*. Vimos que brincadeiras como jogar os amigos no lixo são frequentes nesta escola pública municipal, porém são consideradas brincadeiras apenas quando o latão do lixo está vazio. Mesmo relatando várias situações de violência entre os/as amigos/as no colégio, Leike ao final admite que algumas crianças podem considerar *bullying* as brincadeiras de jogar as pessoas no lixo, o que para ele é apenas brincadeira.

Sam: Tem uns gurizão (sic) lá no colégio... eles não avacalham com as crianças, eles só pegam e rodam... eles fazem isso comigo.

Nego: Eles pegam pelas pernas e sacodem a gente.

Djibril Cissé: Brincando.

Sam: Só que tem uns guris que fazem isso e faz (sic) pra doer. E dá porrada, tudo...

Parece que as ditas brincadeiras, pelas crianças, somente são consideradas práticas violentas ou *bullying* quando os colegas se machucam ou não gostam daquilo. Apesar de a fronteira entre a brincadeira e o *bullying* parecer tão sensível e estreita, as crianças

mostram que já estudaram sobre isso e sabem muito bem diferenciar cada caso.

Ísis: A Hayley tava fazendo um trabalho sobre *bullying*, aí tinha um monte de tipo de *bullying*. Tinha *bullying* verbal, tinha físico, tinha um monte de *bullying*.

Hayley: Tem o *bullying* físico que a pessoa já chega batendo e o verbal é sentimental.

Leike: O sentimental deixa a pessoa perturbada da mente.

Sam: É que a pessoa recebe o xingamento e fica mal, não quer sair pra rua.

Leike: Isso mesmo.

Sam: É, tipo eu te xinguei... aí você não quer sair pra rua e não quer fazer nada.

Bela: As pessoas ficam achando que *bullying* é só falar, mas não é... como eles tavam dizendo agora... é várias coisas. Mas o que eu acho ridículo é quando ficam xingando e não tem motivo pra elas fazerem isso. Eu não sei porque elas fazem. Parece que é por diversão. Brincadeira é brincar de bola, de amarelinha, não é ficar xingando, batendo na pessoa. Uma coisa ridícula é essas pessoas (sic) que ficam fazendo luta livre, eu não acho que é coisa que se deve fazer por esporte.

Vemos que as mesmas crianças que consideraram xingamentos, lutas e demais práticas como brincadeiras, neste momento explicam o que pode ser considerado *bullying*. É interessante perceber que Leike sabe exatamente que os apelidos que confere aos amigos podem lhes deixar “perturbados da mente” ou atingir o plano “sentimental”, como explica. Porém, neste momento é possível perceber que as meninas conseguem diferenciar melhor aquilo que, muitas vezes, pode ser entendido pelos meninos como brincadeiras entre amigos/as. Bela, que sofre bastante com os apelidos dados pelos colegas da escola, indignada, explicou aos/às amigos/as presentes na discussão de grupo que brincadeira “é outra coisa” e que a violência não deve ser feita nem mesmo nos esportes. Neste momento de discussão as crianças estavam eufóricas, Bela não se conteve e gritou com Leike, dizendo que não

gostava das tais brincadeiras que ele fazia com ela e com suas amigas. Todos ficaram surpresos com a reação de Leike, que pediu muitas desculpas garantindo-lhe que não iria fazer mais isso.

Os momentos de euforia e excitação nas discussões travadas entre as crianças foram muitos. Apesar de as falas já transmitirem algum sentimento, ainda assim a transcrição não consegue contemplar a riqueza das suas interações e indignações. Houve vários momentos em que se tornou quase impossível conter suas falas. Elas se levantavam dos lugares para interagir mais ativamente, às vezes para se defender das acusações, como foi o caso de Leike e Bela. As práticas de *bullying* foram o auge das discussões do grupo de Guilherme e Bárbara, quando por diversas vezes acabei ficando isolada da conversa, enquanto eles/as debatiam o assunto entre si.

Bela: Eu sempre me ferro porque eu defendo as minhas amigas. Se alguém xinga elas eu sempre vou lá e falo alguma coisa. A menina que foi xingada de baleia não queria falar nada para a diretora. Aí eu expliquei para ela que tinha que falar, pois ela podia ficar em depressão com isso. Porque ela já ficou em depressão uma vez. Uma vez a gente tava brincando e começaram a chamar ela de lésbica. Mas daí eu fui lá e briguei com os guris. Daí eles começaram a me chamar de lésbica. Eu falei para eles que eu não fazia nada pra eles, então eles não podiam fazer nada pra mim.

Diante da injustiça em ver os/as amigos/as sendo submetidos/as aos xingamentos, ou ao que se entende como tal, ou a outras formas de violência, as crianças se mostram bastante sensíveis aos problemas. Bela, uma das meninas mais falantes do grupo e muito crítica com relação a qualquer tipo de violência, mostra através da sua fala o entendimento sobre as possíveis consequências de quem sofre com o *bullying*. A menina não somente revida as agressões contra a sua amiga, como lhe dá as dicas para que a agressão sofrida não acarrete outros problemas emocionais.

Finalizando, as crianças também relacionaram outra prática de *bullying* como sendo preocupante e merecedora de destaque, o que chamaram de *cyber-bullying*.

Hayley: Tem também o *cyber-bullying* que é xingamento pela internet.

Jade: É, é *bullying* pela internet. Aí entra alguém lá que você não conhece e começa a te xingar... pelo *twitter*. Tipo, eles pegaram no *twitter* e colocaram 'Justin Biba' e falaram mal dele.

Taylor: Elas te adicionam no Orkut e ficam esculachando a pessoa, só pra se achar.

Apesar de não falarem muito sobre o assunto, as crianças consideraram importante informar que existem outras formas de agressão sem contato físico ou verbal direto. As crianças explicam que algumas vezes acabam entrando em brigas pela internet com quem nem ao menos conhecem, mas diante da ofensa, não podem deixar de se manifestar. Taylor confessou que quando adiciona algum/a amigo/a a uma de suas redes sociais e ele/a começa a agredi-la, ela simplesmente exclui a pessoa, e acrescentou ainda que estes comportamentos, geralmente, vêm de pessoas que ela classifica como pertencente à categoria “popular”. São pessoas que se consideram superiores aos demais colegas e que precisam reafirmar sua superioridade, e para isso inferiorizam e humilham os demais que o seguem nas redes sociais.

6.2.4 Intolerância às diferenças: algumas considerações

A violência, pelo que se pode perceber nos depoimentos é bastante frequente entre as crianças no seu ambiente escolar. Nota-se, através das falas, a seriedade do assunto quando as crianças relatam violentas lutas físicas, formação de possíveis “gangues” e o desrespeito às diferenças. Quando assistiram ao episódio de *Hannah Montana* e ao desenho animado *Zica e os Camaleões*, as crianças relataram que as personagens Miley, Lilly, Olive e Zica sofriam com as colegas ditas “populares”, que faziam de tudo para humilhá-las frente aos demais. Porém, quando relataram brincadeiras como jogar os/as amigos/as no lixo e chamar os colegas por apelidos como “feio” ou “gordo”, as

crianças não percebiam isso como *bullying*, pois para elas era apenas uma brincadeira. Ficou evidente que as crianças conseguiram interpretar as narrativas da mídia, mas parece que algumas delas não utilizam esta mesma capacidade de interpretação nos assuntos de seu cotidiano.

O que podemos inferir, a partir do que as crianças falaram sobre o tema, é que as questões de *bullying* na escola estão diretamente relacionadas às crianças categorizadas aqui como “perdedoras”, “fracassadas”, “nerds” e “excluídas”. São crianças aparentemente tímidas ou que possuem alguma dificuldade em se relacionar com os/as demais colegas da escola, estando portanto fora de um padrão supostamente desejado. Consideramos que a divisão das crianças em grupos classificados como “hábeis” ou “inábeis” em relação às diversas atividades, pode fazer com que elas tenham ainda mais dificuldade em se respeitar mutuamente. A intolerância com as diferenças entre os pares me parece um dos grandes motivos para que as crianças travem sérias brigas ou discussões no ambiente escolar. Também constatamos aqui que as crianças que se isolam socialmente, seja por vergonha, timidez, por não possuírem habilidades esportivas ou não se enquadrarem nos padrões atribuídos à categoria “popular”, são mais suscetíveis às investidas de colegas classificados nesta categoria. Situação semelhante é evidenciada por Owens e Duncan (2009), quando dizem que as crianças “populares” têm um grande poder de importunar as demais, pois, além do modo agressivo com que agem, elas também criam boatos e assediam verbalmente os/as seus/uas colegas. Assim, com medo e vergonha de serem ridicularizados/as e humilhados/as em público, as crianças classificadas como “perdedoras”, “fracassadas”, “excluídas” ou “nerds” preferem se isolar, a serem expostas.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Todo o desenvolvimento desta pesquisa foi marcado pela busca de conhecer o outro, e participar um pouco, através das conversas das crianças, de suas experiências, desejos, medos e ansiedades. Os encontros com os grupos e com cada uma das crianças possibilitaram momentos de reflexão, tanto para mim quanto para elas, e me permitiram analisar as suas falas tentando me colocar no lugar de onde falavam. As entrevistas individuais e a aproximação feita a partir desta abordagem foram essenciais para que a visualização dos dados da pesquisa fosse feita com um entendimento do contexto social e cultural do qual participava cada criança.

A primeira etapa, realizada em suas casas, em clubes e *shoppings*, foi essencial. Todas as conversas e compartilhamentos de experiências junto às crianças, as trocas de experiências com pessoas muito próximas a elas, e as leituras, contribuíram para que gradualmente algumas das minhas dúvidas fossem sanadas e os horizontes se abrissem, trazendo possíveis respostas para tantas questões suspensas durante o processo de desenvolvimento e amadurecimento da pesquisa. Todas as experiências vividas nesses dois anos me possibilitaram a análise e a escrita do tema aqui proposto. Percebo a dimensão que esta pesquisa alcançou, a partir de elementos que foram surgindo nas discussões de grupo. Com o estudo de recepção foi possível investigar não somente um pouco do que as crianças falam sobre as mídias, mas principalmente o quê e como esses elementos estão diretamente refletidos em seus cotidianos. A partir das discussões, tão ricas, percebi que várias dimensões dos discursos das mídias estão presentes, diluídas, nas práticas das crianças. Mesmo que eu perguntasse o que sentiam ao assistir aos vídeos, as crianças faziam questão de não somente falar sobre elas, mas de me contar outras experiências semelhantes e a maneira como lidavam com elas.

O objetivo central desta pesquisa foi conhecer e compreender melhor como as crianças percebiam e se relacionavam com determinadas categorias estereotipadas apresentadas pelas mídias e, especialmente, problematizar os usos e a circulação dessas representações entre os seus pares. Como pressuposto, levei em consideração que as crianças ressignificam os conteúdos das mídias e também que esses discursos já são parte de seu cotidiano. Para responder ao objetivo deste trabalho busquei, sobretudo, entender as falas das crianças a partir do contexto no qual estão inseridas. Considero também que diariamente somos interpelados por múltiplas identidades,

que nos propõem regras e nos classificam, levando em conta nossas características, habilidades e inabilidades.

Considerando a forte presença das mídias no cotidiano, questionei o que seus discursos vêm produzindo nas crianças no que diz respeito às configurações dos modos de ser, estar e agir na sociedade. Entendendo que a cultura das mídias contribui com referências para comportamentos e desejos, busquei saber das crianças que tipos de relações elas estabelecem com os artefatos midiáticos, o que pensam e como se sentem em relação aos estereótipos que propõem classificar e dividir os grupos sociais, especialmente de crianças e jovens.

Tentei evidenciar mais uma vez, nesta pesquisa, a importância para a educação dos estudos de recepção com crianças e, sobretudo, a necessidade de entender como elas se relacionam com os conteúdos midiáticos. Acredito que buscando compreender essas relações, enfocando especialmente o caso da televisão, poderemos destacar formas que as ajudem a ler os conteúdos criticamente. Considerando que a televisão participa, através dos dispositivos pedagógicos das mídias, da construção dos modos de ser, torna-se imprescindível criar espaços para a reflexão, para pensarmos, junto com as crianças, sobre os discursos da mídia. Além disso, este também é um espaço de reflexão para que o próprio adulto possa rever os significados que produz a partir de sua relação com as mídias.

Observei que, apesar de o número e a qualidade dos equipamentos serem diferentes nas casas das crianças que estudam em escolas públicas e particulares, elas possuem acesso semelhante aos equipamentos de mídia, exceto com relação à TV por assinatura. Mesmo percebendo que o acesso à internet nas casas das crianças das escolas públicas não seja total, elas revelaram formas alternativas de estar conectadas ao mundo virtual. Apesar de a maioria das crianças não considerarem que brincam, pois segundo elas já são grandes para isso, os jogos de videogame, os jogos *online* e dispostos nas redes sociais, e as próprias redes sociais estão presentes de forma muito consistente nas suas atividades de lazer diárias. Não podemos desconsiderar também que a televisão conta com os maiores índices de audiência entre as crianças pesquisadas, sendo que, como vimos, estão entre suas preferências os seriados (42%) e os desenhos animados (31%). Diante disso, fica claro como a televisão, através de sua programação, está presente intensamente no cotidiano das crianças participantes desta pesquisa. Estes números reforçam e justificam ainda mais a necessidade de se estudar, no contexto da educação, como as crianças percebem os conteúdos midiáticos e de que forma os empregam em suas práticas.

Quando apresentadas aos vídeos, as crianças revelaram imediatamente como algumas das categorias tratadas pelas produções estavam em circulação no ambiente escolar. Ao serem questionadas sobre o que pensaram ou sentiram assistindo aos vídeos, as crianças instantaneamente ligaram as situações vividas nas escolas pelos personagens Miley, Lilly, Oliver e Zica com as que vivem ou presenciam diariamente em suas escolas. As divisões de grupos entre “populares”, “perdedores”, “fracassados”, “nerds”, “playboys”, “normais” entre outros, apresentam-se de forma bastante clara nesses contextos. As categorias presentes na mídia correspondem, de algum modo, também ao que ocorre entre os pares no espaço escolar. O mais importante nesse caso é que, a partir deste estudo de recepção, foi possível revelar conflitos entre as crianças, que talvez de outra forma não fossem evidenciados. A partir dos vídeos assistidos, todas falaram abertamente sobre a convivência com os/as colegas e seu posicionamento diante das diferenças e das intolerâncias.

Muito além de apenas conflitos entre as crianças no espaço escolar, pude perceber o estabelecimento de níveis hierárquicos entre elas, com relação ao jogo de identidades por elas assumidas, assim como também ocorre entre os adultos. Hoje a posse de bens simbólicos define a forma como os diversos grupos são reconhecidos no contexto em que vivem, e o consumo é um dos fatores que ajudam a gerar este reconhecimento, marcado pelo acesso a diferentes modelos de vida e a diferentes identidades culturais, que se encontram em constante mutação.

As classificações estabelecidas entre as crianças se mostraram bastante nítidas, e suas condutas, de certo modo semelhantes às que foram apresentadas tanto no seriado *Hannah Montana* quanto no desenho animado *Zica e os Camaleões*. Obviamente, não posso afirmar simplesmente que estas classificações sejam reproduções dos discursos apresentados pelas mídias. A mídia, para Hall (1997) “cria vencedores e perdedores”, e suas características, mesmo que expressas através de grosseiros estereótipos, podem ser bastante semelhantes com a realidade vivida pelas crianças. Os “perdedores”, na voz das crianças com quem trabalhei, possuem traços que frequentemente identificamos em personagens dos filmes, das novelas, ou seja, das diversas produções midiáticas. Porém, mesmo que estas categorias estejam em circulação entre as crianças, pude perceber que elas exercem uma visão crítica com relação ao assunto. Contudo, evidenciei que, mesmo conscientes de que não deveriam classificar os seus pares como “perdedores”, “fracassados” ou “nerds”, em determinados momentos, algumas atitudes

violentas contra esses colegas se mostraram em forma de brincadeira. Apesar de não concordarem em “rotular” os/as colegas, as crianças afirmaram que essa prática é corrente entre todos, inclusive entre eles.

Outra evidência desta pesquisa, diretamente ligada à classificação dos grupos no espaço escolar, está relacionada à questão da violência. Dependendo da categoria estereotipada na qual os indivíduos são classificados, alguns comportamentos lhes dão uma espécie de autonomia, ou de “permissão”, para que sejam violentos com os/as demais colegas. As crianças revelaram que os/as colegas classificados/as como “perdedores”, “fracassados”, “excluídos” e “nerds” são os principais alvos das agressões dos/as colegas tidos/as como “populares”. As crianças classificadas como “populares”, como foi relatado na pesquisa de campo, tinham comportamentos agressivos e hostis em relação a seus pares, e ainda um grande poder de importuná-los e humilhá-los. Poderíamos inclusive nos perguntar, tomando como base a clássica questão: é a arte que imita a vida ou será que é a vida que imita a arte? Acredito como verdadeiras as duas coisas, pois assim como as produções midiáticas se utilizam de temas do cotidiano em seus enredos, as pessoas também se apropriam dos valores presentes nos discursos das mídias e os incorporam em seu olhar cotidiano.

As questões que fazem com que as pessoas sejam classificadas por seus pares em determinadas categorias vão além do que as mídias podem sugerir. Sei, é claro, que as novelas, os filmes ou qualquer outra produção da indústria cultural estão aí, apresentando modos de agir e estar no mundo. Porém, as causas desta divisão estão impressas muito mais nas relações sociais, afetivas e políticas que cada um estabelece com o meio em que vive do que unicamente no que a mídia pode ou não influenciar. Evidenciei, através desta pesquisa, que as causas que geram a divisão dos indivíduos em grupos ou em categorias estereotipadas estão diretamente ligadas à intolerância e, principalmente, à desigualdade social.

Os assuntos que discutimos nesta dissertação mostram a importância de perceber como as crianças convivem desde cedo com uma classificação hierarquizada entre os seus pares e de certa forma lutam contra isso. Por outro lado, os dados também evidenciam que parte delas já tenta obter *status* dentro dos grupos e conquistar um lugar de destaque. Apesar desta pesquisa não ter sido realizada no ambiente da escola, diante de tudo o que as crianças disseram fica claro que é nesse espaço – onde as crianças passam boa parte de seu tempo – que se efetivam as distinções entre os grupos, as competições e a intolerância, o que leva, conseqüentemente, aos atos violentos. Mesmo não tendo como

objetivo inicial trabalhar com as questões de violência na escola, as crianças, a partir dos vídeos assistidos, perceberam que essa questão se sobressaía tanto no episódio de *Hannah Montana* quanto no desenho animado *Zica e os Camaleões*. Observaram que a busca pela popularidade, quando não alcançada naturalmente, através de atividades que as façam ser admiradas pelos/as colegas, é requerida, em alguns casos relatados, através de atitudes opressivas com os/as demais. O medo da humilhação ou de ser vítima de comportamentos agressivos leva as crianças menos extrovertidas a se fecharem ao contato com os/as colegas.

Mesmo as crianças dizendo que as questões ligadas às práticas de *bullying* estão constantemente presentes em discussões das escolas, inclusive através de atividades inseridas nas disciplinas, parece-nos que é necessário uma intervenção mais próxima junto às crianças, no sentido de minimizar estes atos. O que nos parece é que os/as professores/as, como relatado no exemplo de uma das crianças participantes, pouco conhecem sobre a proporção dessa violência na escola e de como a divisão de grupos pode gerar sérios conflitos entre elas. Também ficou evidente que nem sempre os/as professores/as sabem como agir diante disso e que por vezes tangenciam o problema, pedindo aos/as alunos/as que compreendam e relevem os comportamentos hostis de seus/uas colegas.

Diante de tudo o que foi discutido, acredito que este trabalho contribui para o campo da educação, mostrando não somente as questões da divisão das crianças em categorias no ambiente escolar, mas também reforçando a denúncia de um problema que vem a cada dia se agravando e que precisa ser enfrentado: o *bullying* dentro desse espaço. É preciso mostrar às crianças que é necessário, acima de tudo, respeitar os/as colegas e vê-los/as como iguais. Precisamos também agir com generosidade, abrindo possibilidades de diálogos entre adultos e crianças, contribuindo para a quebra de alguns preconceitos e de algumas barreiras de ambos os lados. Disponibilizar momentos de trocas é muito importante para que os adultos e as crianças reflitam sobre valores éticos de convivência e comecem a pensar em uma nova forma de educar e de viver em sociedade, respeitando as diferenças.

Torna-se imprescindível refletir, a partir delas e de suas observações, sobre estes conceitos amplificados pelas mídias e sobre a maneira como são incorporados ao seu dia-a-dia. Considero, com isso, que tanto educadores como produtores de comunicação podem contribuir para que as crianças e os jovens tenham uma formação

cultural menos preconceituosa e mais aberta à diversidade de modos de ser.

REFERÊNCIAS

ALVETTI, Celina. A influência da TV na criança: um estudo de recepção em escolas de Curitiba. In: FIDALGO, António; SERRA, Paulo (Orgs.). **Teorias e Estratégias Discursivas**. Ciências da Comunicação em Congresso na Covilhã Actas do III Sopcom, VI Lusocom e II Ibérico. Covilhã, v. 2, pp. 25-31, 2005.

ARRUDA, Juliana. Como ~~não~~ ser popular. **Revista Capricho**. São Paulo, nº 1096, p. 86-88, 9 maio 2010.

AVILDSSEN, John G. **Karatê Kid**: a hora da verdade. Dirigido por John G. Avildsen. Estados Unidos: Produtora Columbia Pictures Corporation, Distribuidora Sony Pictures, 1984. Vídeocassete (126min.): VHS, NTSC, son., color, legendado. Port.

BAUMAN, Zygmunt. **Vidas para consumo**: a transformação das pessoas em mercadoria. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. (Obras escolhidas, v.1) Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. 7 ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BIEGING, Patricia. **Entrevista com Felipe Xafranski**: autor do livro Como se tornar popular. [mensagem pessoal] Mensagem recebida por <flip_xafranski@yahoo.com.br>, em 18 maio 2010.

_____. No clique do mouse: práticas de consumo na rede WWW entre crianças. In: **4º Seminário Brasileiro de Estudos Culturais e Educação e 1º Seminário Internacional de Estudos Culturais e Educação**. Anais do evento, p. 1-11, Canoas, RS: ULBRA, 2011.

BIEGING, Patricia; BUSARELLO, Raul Inácio, ULBRICHT, Vânia Ribas. Narrativas transmidiáticas: reflexões sobre subjetividades no produto cultural Hannah Montana. In: **Congresso Panamericano de Comunicação**, n. 7, pp. 1-15, 2010, Brasília – DF, Anais PANAM 2010. Disponível em: <<http://www.ipea.gov.br/panam/programacao.html>>.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Tradução de Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos, Telmo Mourinho Baptista. Portugal: Porto Editora, 2006.

BONFIM, Cilene. **Miley Cyrus “Hannah Montana” na revista Vanity Fair**. Site de entretenimento. Disponível em: <<http://cilenebonfim.com/miley-cyrus-hannah-montana-na-revista-vanity-fair/>>. Acesso em: 02 março 2010.

BRASIL ESCOLA. Bullying. Disponível em: <<http://www.brasil-escola.com/sociologia/bullying.htm>>. Acesso em: 19 maio 2010.

BRITTOS, Valério Cruz. **Comunicação e cultura**: o processo de recepção. Porto Alegre: Unisinos. Disponível em: <http://www.bocc.ubi.pt/_listas/tematica.php?codtema=8> Acesso em 05 de set. 2005.

BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedos e Companhia**. Tradução de Maria Alice A. Sampaio Dória. São Paulo: Cortez, 2004.

BUCKINGHAM, David. **Children Talking Television: The Making of Television Literacy**. Critical Perspectives on Literacy & Education. London: The Falmer Press, 1993.

_____. **Crescer na era das mídias eletrônicas**. Tradução de Gilka Girardello e Isabel Orofino. São Paulo: Loyola, 2007.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. Infância e poder: breves sugestões para uma agenda de pesquisa. In: VORRABER COSTA, Marisa; BUJES, Maria Isabel Edelweiss (Orgs.). **Caminhos Investigativos III: riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

CABOT, Meg. **Como ser popular**. São Paulo: Galera, 2008. 290 p. Disponível em: <<http://www.reidoebook.com/2009/06/como-ser-popular-meg-cabot.html>>. Acesso em: 02 junho 2010.

CAPARELLI, Sérgio. A emergência da criança no espaço do consumo. In: GARCIA, Cláudia Amorim; CASTRO, Lúcia Rabello; JOBIM E SOUZA, Solange (Orgs.). **Infância, cinema e sociedade**. Rio de Janeiro: Raval, 1997, pp. 47-55.

CAPRICHIO. Gossip. Sobe e Desce. N. 1096, p. 21. São Paulo: Editora Abril CERTEAU, Michel de; GIARD, Luce; MAYOL, Pierre. **A invenção do cotidiano: morar, cozinhar**. Petrópolis: Vozes, 1996.

COHN, Clarice. **Antropologia da criança**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

CORSARO, William. A. **Reprodução interpretativa e cultura de pares em crianças**. Tradução de Ana Carvalho. Indiana University, Bloomington: 2005a. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br/texto.pdf>>. Acesso em: 21 julho 2010.

_____. **Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas**. Educ. Soc., Campinas, v. 26, n. 91, pp. 443-464, Maio/Ago. 2005b. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v26n91/a08v2691.pdf>>. Acesso em: 08 junho 2010.

CHRISTIANSEN, Roger. **Hannah Montana**: Money for nothing, guilt for free. Dirigido por Roger Christiansen. Produção Disney DVD. Manaus: Pólo Industrial de Manaus, 2009a. 1 DVD Primeira Temporada, 19º episódio (22 min. 48 seg.): DVD, ntsc, son., color, legendado. Port.

_____. **Hannah Montana**: On the Road Again? Dirigido por Roger Christiansen. Produção Disney DVD. Manaus: Pólo Industrial de Manaus, 2009b. 1 DVD Primeira Temporada, 12º episódio (22 min. 36 seg.): DVD, NTSC, son., color, legendado. Port.

CYRUS, Billy Ray. **Storm In The Heartland**. Álbum lançado em 1994. Disponível em: <http://www.cd-lexikon.de/album_billy-ray-cyrus-storm-in-the-heartland.htm>. Acesso em: 15 março 2011.

EDWARDS, Posy. **Miley Cyrus**: eu & você: a estrela de Hannah Montana. São Paulo: Novo Conceito, 2008.

ESCOSTEGUY, Ana Carolina. **Cartografias dos estudos culturais**: uma versão latino-americana. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

_____. Os estudos culturais em debate. **UNIrevista**, vol. 1, nº 3, julho 2006. Disponível em: <http://www.unirevista.unisinos.br/_pdf/UNIrev_Escosteguy.PDF>. Acesso em: 08 julho 2011.

FANTIN, Monica. A pesquisa com crianças e mídia na escola: questões éticas e teórico-metodológicas. In: GIRARDELLO, Gilka; FANTIN, Monica (Orgs.). **Práticas culturais e consumo de mídias entre crianças**. Florianópolis: UFSC/CED/NUP, 2009, pp. 47-72.

FANTIN, Monica. **Crianças, cinema e mídia-educação: olhares e experiências no Brasil e na Itália.** 2006. 409 f. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006. Disponível em: <<http://www.tede.ufsc.br/teses/PEED0533.pdf>>. Acesso em: 11 maio 2010.

FERNANDES, Adriana Hoffmann. **As mediações na produção de sentidos das crianças sobre os desenhos animados.** 2003. 178 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro, 2003. Disponível em: <http://www2.dbd.puc-rio.br/pergamum/biblioteca/php/mostrateses.php?open=1&arqtese=0114325_03_Indice.html>. Acesso em: 29 abril 2010.

_____. As mediações na produção de sentidos das crianças sobre os desenhos animados. UERJ, **GT: Educação e Comunicação**, n. 16. Disponível em: <http://www.progesp.ufba.br/twiki/pub/GEC/TrabalhoAno2005/as_mediacoes_na_producao.pdf>. Acesso em: 29 abril 2010.

FERNANDES, Florestan. **Folclore e mudança social na cidade de São Paulo.** 2 ed. Petrópolis: Vozes, 1979.

FISCHER, Rosa Maria Bueno (Coord.). **Bullying Escolar no Brasil.** Relatório Final. São Paulo: CEATS/FIA, 2010a. Disponível em: <<http://www.ceats.org.br/ceats/?oid=120>>. Acesso em: 28 fevereiro 2011.

_____. **Bullying Escolar no Brasil.** Resumo. São Paulo: CEATS/FIA, 2010b. Disponível em: <<http://www.ceats.org.br/ceats/?oid=120>>. Acesso em: 28 fevereiro 2011.

_____. **Televisão & educação: fruir e pensar a TV.** 3 ed. Belo Horizonte (MG): Autêntica, 2001, v. 1.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. O dispositivo pedagógico da mídia: modos de educar na (e pela) TV. **Educação e Pesquisa**, ano 28, n. 01, jan-jun, pp. 151-162, 2002. Disponível em: <<http://redalyc.uaemex.mx/pdf/298/29828111.pdf>>. Acesso em: 26 abril 2011.

GIRARDELLO, Gilka. A produção cultural para crianças no ensino de graduação em comunicação. **Portal Cultura Infância**. Disponível em: <http://www.culturainfancia.com.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=154:a-producao-cultural-para-criancas-no-ensino-de-graduacao-em-comunicacao&catid=46:midia-impressa&Itemid=75>. Acesso em: 26 maio 2011.

_____. O que eles pediriam à lâmpada maravilhosa? A infância reinventada. **Zero Hora**, Porto Alegre, RS, p. 5, 18 novembro 2000.

_____. Produção cultural infantil diante da tela: da TV à internet. In: FANTIN, Mônica; GIRARDELLO, Gilka (orgs.). **Liga, roda, clica**: Estudos em mídia, cultura e infância. Campinas, SP: Papyrus, 2008.

GIRARDELLO, Gilka. **Televisão e Imaginação Infantil**: Histórias da Costa da Lagoa. 1998, 349 p. Tese (Doutorado em Comunicação) Escola de Comunicação e Artes. Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998.

GIRARDELLO, Gilka; OROFINO, Maria Isabel. A pesquisa de recepção com crianças: mídia, cultura e cotidiano. In: FANTIN, M.; GIRARDELLO, G. (Orgs.). **Práticas culturais e consumo de mídias entre crianças**. Florianópolis: UFSC/CED/NUP, 2009, pp. 23-45.

GIRARDELLO, Gilka; OROFINO, Maria Isabel; NODARI, Carolina. **O Imaginário Infantil e as Mídias**: um estudo de recepção com crianças de primeira série em Florianópolis. Projeto de Pesquisa FUNPESQUISA/CCE/UFSC, 2000.

GLEE. Site Estrelando. Disponível em: <<http://estrelando.r7.com/series/serie/personagens/glee-131.html>>. Acesso em: 29 maio de 2010.

GUATTARI, Félix; ROLNIK, Suely. **Micropolítica**: cartografias do desejo. 7 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educação & Realidade**. Porto Alegre: Faculdade de Educação da UFRGS, 1997. Disponível em: <http://www.educacaoonline.pro.br/index.php?option=com_content&view=article&id=117:a-centralidade-da-cultura-notas-sobre-as-revolucoes-culturais-do-nosso-tempo&catid=8:multiculturalismo&Itemid=19>. Acesso em: 04 fevereiro 2011.

_____. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. 9 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

HODGE, Bob; TRIPP, David. **Children and Television**: a semiotic approach. Stanford University Press, Polity Press, California, 1986. Resenha de: GIRARDELLO, G. Dez teses sobre as crianças e a TV. Disponível em: <http://www.aurora.ufsc.br/resenhas/resenha_dez_teses.htm#tese2>. Acesso em: 07 junho 2010.

JACKS, Nilda; ESCOSTEGUY, Ana Carolina. **Comunicação e recepção**. São Paulo: Hacker Editores, 2005.

JENKINS, Henry. **Cultura da convergência**. 2. ed. São Paulo: Aleph, 2009.

_____. Transmedia Storytelling. **Technology Review**. Massachusetts: janeiro 2003. Disponível em: <<http://www.technologyreview.com/Biotech/13052/>>. Acesso em: 04 novembro 2010.

JOBIM E SOUZA, Solange. **Infância e Linguagem**: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin. São Paulo: Papirus, 1994.

KELLNER, Douglas. **A cultura da mídia**. Estudos culturais: identidade e política entre o moderno e o pós-moderno. Bauru: EDUSC, 2001.

KINNEY, David A. From Nerds to Normals: The Recovery of Identity among Adolescents from Middle School to High School. **Sociology of Education**, v. 66, n. 1, pp. 21-40, jan. 1993. Disponível em: <<http://www.jstor.org/pss/2112783>>. Acesso em: 17 maio 2010.

LAFONTANA, Kathryn M.; CILLESSEN, Antonius H. N. Children's Perceptions of Popular and Unpopular Peers: A Multimethod Assessment. **Developmental Psychology**, USA, v. 38, n. 5, p. 635 – 647. 2002. Disponível em: <http://www.sciencedirect.com/science?_ob=MIimg&_imagekey=B6V6G-48CFGKR-11&_cdi=5814&_user=10&_pii=S0022440503000463&_orig=search&_coverDate=06%2F30%2F2003&_sk=999589996&view=c&wchp=dGLzVzz-zSkzS&md5=77ea9508a3ebfed7d495c1ae1e80bc18&ie=/sdarticle.pdf>. Acesso em: 18 maio 2010.

LARROSA, Jorge. Dar a palavra. Notas para uma dialógica da transmissão. In: LARROSA, J.; SKLIAR, C. **Habitantes de Babel**: políticas e poéticas da diferença. Belo Horizonte: Autêntica, 2001, pp. 281-295.

_____. Agamenon e seu porqueiro. In: **Pedagogia profana**: danças, piruetas e mascaradas. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

MARKENDORF, Márcio. A diva como ficção da dor: literatura e biografia em Sylvia Plath. In: **Fazendo Gênero 8**: corpo, violência e poder. n. 8, pp. 1-7, 2008, Anais. Florianópolis: UFSC, 2008. Disponível em: <http://www.fazendogenero.ufsc.br/8/sts/ST63/Marcio_Mar-kendorf_63.pdf>. Acesso em: 18 maio 2011.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. **Dos meios às mediações**: Comunicação, cultura e hegemonia. 2 ed. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 2003.

MATEO, Josetxo San. **Bullying**: provocações sem limites. Dirigido por Josetxo San Mateo. Espanha: Paris Filmes, 2009. 1 DVD (93min.): DVD, NTSC, son., color, legendado. Port.

MATTELART, Armand e Michèle. **História das Teorias da Comunicação**. 9 ed. São Paulo: Loyola, 2006.

MERRIAM, Sharan B. **Qualitative Research and Case Study Applications in Education**: Revised and Expanded from I Case Study Research in Education. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1998.

MORIN, Edgar. A comunicação pelo meio: teoria complexa da comunicação. In: MARTINS, Francisco Menezes; SILVA, Juremir Machado da. (Orgs.) **A genealogia do virtual**: comunicação cultura e tecnologias do imaginário. Porto Alegre: Sulina, 2004, pp.11-19.

MOTA, Ari Nicolosi. **Zica e os Camaleões**: sempre às segundas. Direção geral de Ari Nicolosi Mota. São Paulo: Ari Nicolosi Mota, 2009a. Desenho animado (11min.): son., color. Port. Disponível em: <<http://vimeo.com/10931135>>. Acesso em: 18 agosto 2010.

_____. **Zica e os Camaleões**. Mostra de Cinema Infantil. São Paulo: Ari Nicolosi Mota, 2009b. Disponível em: <<http://www.mostradecinema.infantil.com.br/2010/06/13/zica-e-os-camaleoes/>>. Acesso em: 23 maio 2011.

MUNARIM, Iracema. **Brincando na Escola**: o imaginário midiático na cultura de movimento das crianças. 2007. 196 f.. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.

NEWS. Site referenciando possível namoro de Miley Cyrus. Disponível em: <<http://miley-cyrus.musicblog.com.br/72583/News/>>. Acesso em: 02 março 2010.

NOTÍCIAS. Disponível em: <<http://www.hannah-montana-brasil.com.br/>>. – Acesso em: 02 março 2010.

ODININO, Juliane Di Paula Q. **As super-heroínas em imagem e ação: gênero, animação e imaginário infantil no cenário da globalização das culturas**. 2009. 251 f.. Tese (Doutorado Interdisciplinar em Ciências Humanas), Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.

OWENS, Larry; DUNCAN, Neil. “They might not like you but everyone knows you”: popularity among teenage girls. **Journal of Student Wellbeing**, v. 3, n. 1, pp. 14-39, ago. 2009. Disponível em: <<http://www.ojs.unisa.edu.au/index.php/JSW/article/view/408>>. Acesso em: 17 maio 2010.

PATROLA. Reportagem de Tata Fromholz sobre as categorias loser e popular. Florianópolis: RBS TV, 20 mar. 2010, (20min 41 seg). Disponível em: <<http://mediacenter.clicrbs.com.br/templates/player.aspx?uf=1&contentID=105992&channel=47>>. Acesso em: 18 maio 2010.

PERROTTI, Edmir. A criança e a produção cultural: apontamentos sobre o lugar da criança na cultura. In: ZILBERMAN, Regina. **A produção cultural para a criança**. 4 ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1990.

PONTE, Cristina. Cobertura jornalística da infância: definindo a “criança internacional”. **Sociólogos, problemas e práticas**, n. 38, p. 61 – 77, 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/spp/n38/n38a04.pdf>>. Acesso em: 26 abril 2011.

PONTES, Aldo. **Infância, cultura e mídia**. São Paulo: Zouk, 2005.

RIBES PEREIRA, Rita Marisa. **As crianças e a telenovela**. Rio de Janeiro: Mimeo, s/d.

SÉRIES. **Globo.com entretenimento**. Novas fotos ousadas de Miley “Hannah Montana” Cyrus caem na internet. Disponível em: <<http://tv.globo.com/Entretenimento/Tv/Noticia/0,,AA1681872-7175,00-OVAS+FOTOS+OUSADAS+DE+MILEY+HANNAH+MONTANA+CYRUS+CAEM+NA+INTERNET+VEJA+AS+.html>>. Acesso em: 02 março 2010.

SOARES, Paulo Renato. Jornal Nacional tem acesso a vídeos gravados por assassino de Realengo. **Jornal Nacional**. Rio de Janeiro: TV Globo, 12 abril 2011. Disponível em: <<http://g1.globo.com/jornal-nacional/noticia/2011/04/jornal-nacional-tem-acesso-videos-gravados-por-assassino-de-realengo.html>>. Acesso em: 02 maio 2011.

STEFANELLI, Bárbara. **Especial anel da pureza**. Site sobre entretenimento. Disponível em: <<http://www.obaoba.com.br/especial/anel-da-pureza>>. Acesso em: 26 maio 2011.

TOBIN, Joseph. **Good guys don't wear hats**. Children's talk about the media. Teachers College Press, 2000.

VEIGA-NETO, Alfredo. Michel Foucault e os Estudos Culturais. In: VORRABER COSTA, Marisa. **Estudos culturais em educação**: mídia, arquitetura, brinquedos, biologia, literatura, cinema. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004.

VORRABER COSTA, Marisa. **Estudos culturais em educação**: mídia, arquitetura, brinquedos, biologia, literatura, cinema. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004.

VORRABER COSTA, Marisa; SILVEIRA, Rosa Hessel; SOMMER, Luis Henrique. Estudos Culturais, educação e pedagogia. **Revista Brasileira de Educação**. Número Especial – Cultura, Culturas e Educação, n. 23, Mai/jun/ago, 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/%0D/rbedu/n23/n23a03.pdf>>. Acesso em 13 outubro 2009.

WORTMANN, Maria Lúcia Castagna. Dos riscos e dos ganhos de transitar em fronteiras dos saberes. In: VORRABER COSTA, Marisa; BUJES, Maria Isabel Edelweiss (Orgs.). **Caminhos Investigativos III: riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

ZEMECKIS, Robert. **De volta para o futuro**. Dirigido por Robert Zemeckis. Estados Unidos: Universal Pictures, 1985. 1 Videocassete (107min.): VHS, NTSC, son., color, legendado. Port.

APÊNDICES

APÊNDICE A: MODELO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

ROTEIRO DE QUESTÕES

Projeto “Imaginário Infantil e as Mídias”

Referência:

GIRARDELLO, Gilka; OROFINO, Maria Isabel; NODARI, Carolina. **O Imaginário Infantil e as Mídias**: um estudo de recepção com crianças de primeira série em Florianópolis. Projeto de Pesquisa FUNPESQUISA/CCE/UFSC, 2000.

Questionário sobre Práticas Culturais e Consumo de Mídia

Primeiro nome da Criança:

Idade:

Onde nasceu:

Onde a mãe nasceu? Onde o pai nasceu?

Onde mora: (rua, bairro ou outra identificação)

Com quem mora:

Mãe	Idade	Pai	Idade
Irmão	Idade	Outros	Idade

Casa ou Apartamento? Número de quartos:

Trabalho dos adultos com quem mora?

Em que lugar da casa brinca?

Que lugar fora da casa a criança tem para brincar? Pátio, parque, outros.

Equipamentos de mídia:

Telefone fixo	Quantos aparelhos	Telefone celular	Quantos aparelhos
Televisão	Quantas? Colorida?	Vídeo cassete	DVD
Videogame	Antena parabólica	TV por Assinatura (NET, Sky, DirectTV)	
Rádio	iPod	MP3 ou 4	Aparelho de CD
Computador	Notebook	Internet (discada ou banda larga)	
Algum equipamento está quebrado?			

Do que mais gosta?

Ouvir rádio	Ver TV	Ler revistinha	Ler livro
Ver vídeo/filme	Videogame	Computador	

A que horas acorda? O que faz a seguir (descrição)

O que faz depois que volta da escola?

Enquanto brinca, A TV está ligada? E o rádio e o som?

Quando almoça ou janta a TV está ligada?

Programa de TV preferido? Por quê?

Em segundo lugar. Em terceiro lugar. Outros programas que vê:

Programa que menos gosta? Por quê?

Assiste a algum programa junto com alguém?

Quais programas favoritos dos adultos da família?

Costuma ouvir música? Contexto:

Músicas preferidas (em ordem de preferência)

Já usou computador? Frequência e contexto.

Já entrou na internet? Frequência e o que faz/fez?

Sabe ler?

Alguém lê histórias para você?

Quem? Qual a história de que mais gosta?

Alguém na família costuma ler livros? Quem? Que tipo de livros?

Por que acha que essas pessoas leem livros?

Alguém na família compra jornais? Quem?

Sabe o nome do jornal?

Em caso afirmativo, o que acha que essas pessoas leem no jornal?

Já foi alguma vez ao cinema? Mais ou menos quantas vezes?

Qual o filme que mais gostou? Por quê?

Já viu alguma peça de teatro? Onde?

Lembra qual a peça que mais gostou?

Qual o brinquedo de que mais gosta?

De que gosta de brincar? Quais as brincadeiras favoritas?

Se pudesse escolher, em que lugar gostaria demorar e por quê?

O que quer ser quando crescer? Por quê?

Se pudesse fazer três pedidos a uma lâmpada maravilhosa, quais seriam eles?

APÊNDICE B: TERMO DE COMPROMETIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

PREZADOS PAIS E/OU RESPONSÁVEIS,

Estamos desenvolvendo uma pesquisa de mestrado intitulada: **Populares e Perdedores: produção de sentidos infantis a partir do seriado Hannah Montana**, no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina. Esta pesquisa tem como objetivo analisar como as crianças compreendem as diferentes identidades culturais construídas pelo sistema das mídias e buscar entender como se sentem em relação a elas.

A cultura das mídias possui hoje uma grande participação no processo de construção de significados e identidades vivido pelas crianças, como mostra uma tradição de pesquisa já consideravelmente sólida. Considero que a cultura da mídia colabora muito, e de forma complexa, com a constituição de modos de pensar e agir, tanto massificando, serializando e padronizando o cotidiano, como eventualmente abrindo espaços para processos alternativos de formação de identidade. Desta forma, é imprescindível saber das próprias crianças o que elas pensam sobre as identidades de personagens “populares” e “perdedores”. Buscaremos informações que poderão contribuir com os estudos da infância, em sua relação com a mídia. Identificaremos os pontos críticos, onde será possível verificar as práticas sociais apropriadas por crianças a partir dos discursos e imagens da mídia e o que dizem sobre elas, sobre as identidades que a mídia parece padronizar e nas quais tenta enquadrá-las.

Para isso será mostrado para 30 crianças, entre 9 a 12 anos – meninos e meninas, um episódio do seriado Hannah Montana, da Disney Channel, entendido como texto gerador de análise e discussões. Faremos discussões em grupos focais de no máximo 10 crianças por encontro e entrevistas semiestruturadas pertinentes ao estudo em questão. Serão dois encontros, sendo: o primeiro destinado a conversas sobre práticas culturais e consumo e o segundo destinado a discussões de grupo a partir do episódio que será apresentado às crianças. A pesquisa será realizada em período e local estipulado e acordado juntamente com os pais das crianças.

É preciso esclarecer que em nenhum momento da pesquisa empírica (discussões em grupo e entrevista) haverá risco, constrangimento ou

desconforto aos participantes. As questões formuladas serão de cunho profissional não envolvendo aspectos pessoais, familiares, subjetivos ou emocionais dos participantes e serão mantidos o anonimato e o sigilo das informações.

Cabe salientar que o participante poderá retirar-se da pesquisa a qualquer momento, sem penalizações, bastando informar oralmente à pesquisadora pessoalmente, ou se preferir, por telefone **(48) 8433-2200** ou por e-mail **patricia.big@hotmail.com**. Da mesma forma tem o direito assegurado de solicitar quaisquer esclarecimentos necessários, a qualquer tempo, bem como manter-se informados sobre o andamento ou resultados da pesquisa.

Ressalto que não existirão despesas nem compensações pessoais ou financeiras para o participante em qualquer etapa da pesquisa.

Os benefícios são exclusivamente de ordem educativa, ou seja, voltam-se para a melhoria dos processos de ensino e aprendizagem. Melhor explicando, ao abrir espaço para a reflexão sobre os usos e a construção de identidades disponibilizada pelas mídias, estamos contribuindo para o desenvolvimento de ações educativas mais significativas, atraentes e próximas dos alunos.

Os dados coletados serão utilizados somente para a pesquisa e também poderão resultar em artigos científicos em publicações especializadas e/ou em encontros científicos e congressos, sem que haja a identificação particular dos participantes da pesquisa.

Eu, Patricia Biegging portadora do CPF 922.779.859-53, RG 3.351.689-8, tendo como orientadora a professora Dra. Gilka Elvira Ponzi Girardello, na linha de pesquisa Educação e Comunicação do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, UFSC, sou responsável pela pesquisa.

Patricia Biegging
Pesquisadora
(48) 8433-2200

Gilka Elvira Ponzi Girardello
Professora Orientadora PPGE - UFSC
(48) 9922-8963

Assinatura dos pais (ou responsáveis):

Nome: _____ Assinatura: _____
Nome: _____ Assinatura: _____

Nome da criança participante:

APÊNDICE C: AUTORIZAÇÃO FILMAGENS, ÁUDIOS E FOTOS



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

**AUTORIZAÇÃO**

Autorizo Patricia Bieging, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, a realizar filmagens, gravações de áudios e fotos de meu(minha) filho(a) durante os momentos de realização desta pesquisa, sabendo que estes materiais destinam-se para fins restritos à pesquisa acadêmica, de acordo com a justificativa apresentada.

Título da pesquisa: Populares e Perdedores: produção de sentidos infantis a partir do seriado Hannah Montana.

Florianópolis, 2010.

Assinatura dos pais (ou responsáveis):

Nome: _____ Assinatura: _____

Nome: _____ Assinatura: _____

Nome da criança participante: _____