

Denise Rocha Pereira

CONSUMISMO NA INFÂNCIA

um olhar sobre a escola, professores
e crianças da educação infantil



É possível haver crianças consumistas, sem que tenham capacidade para se autossustentarem? Quem forma os valores e interesses de consumo na infância? Como o consumismo se manifesta na educação infantil? O que pensam os professores sobre a complexa problemática que atinge a infância? Quais artefatos culturais que as crianças consomem em casa e na escola? Como a escola de Educação Infantil pode contribuir para as ações e as reflexões sobre o consumismo infantil?

Essas e outras questões podem ser refletidas nesta obra, fruto de uma tese de Doutorado em Educação, realizada sob a luz da perspectiva da Psicologia Genética de Jean Piaget e estudos de Psicologia Econômica, investigando as perspectivas de professores e crianças da Educação Infantil (pré-escola), além do ambiente escolar, uma triangulação necessária para a reflexão acerca da sociedade em que vivemos.



CULTURA
ACADÊMICA
Editora



**CONSUMISMO NA INFÂNCIA:
um olhar sobre a escola, professores e crianças
da educação infantil**

DENISE ROCHA PEREIRA

Denise Rocha Pereira

**CONSUMISMO NA INFÂNCIA:
um olhar sobre a escola, professores e crianças
da educação infantil**

Marília/Oficina Universitária
São Paulo/Cultura Acadêmica
2021



**CULTURA
ACADÊMICA**
Editora

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS – FFC
UNESP - campus de Marília

Diretora

Dra. Claudia Regina Mosca Giroto

Vice-Diretora

Dra. Ana Claudia Vieira Cardoso

Conselho Editorial

Mariângela Spotti Lopes Fujita (Presidente)

Adrián Oscar Dongo Montoya

Célia Maria Giacheti

Cláudia Regina Mosca Giroto

Marcelo Fernandes de Oliveira

Marcos Antonio Alves

Neusa Maria Dal Ri

Renato Geraldi (Assessor Técnico)

Rosane Michelli de Castro

*Conselho do Programa de Pós-Graduação em Educação -
UNESP/Marília*

Graziela Zambão Abdian

Patrícia Unger Raphael Bataglia

Pedro Angelo Pagni

Rodrigo Peloso Gelamo

Maria do Rosário Longo Mortatti

Jáima Pinheiro Oliveira

Eduardo José Manzini

Cláudia Regina Mosca Giroto

Ilustração da capa: Bernardo Rocha Pereira Simões (6 anos)

Auxílio Nº 0798/2018, Processo Nº 23038.000985/2018-89, Programa PROEX/CAPES

Ficha catalográfica

Serviço de Biblioteca e Documentação - FFC

Pereira, Denise Rocha.

P436c Consumismo na infância: um olhar sobre a escola, professores e crianças da educação infantil / Denise Rocha Pereira. – Marília : Oficina Universitária ; São Paulo : Cultura Acadêmica, 2021.

508 p.: il.

Inclui bibliografia

ISBN 978-65-5954-206-2 (DIGITAL)

ISBN 978-65-5954-205-5 (IMPRESSO)

DOI <https://doi.org/10.36311/2021.978-65-5954-206-2>

1. Educação de crianças. 2. Consumidores - Educação. 3. Sociedade de educação. 4. Escolas de ensino fundamental. 5. Ensino fundamental – Professores. I. Título.

CDD 372.21

Copyright © 2021, Faculdade de Filosofia e Ciências

Editora afiliada:



Associação Brasileira de
Editoras Universitárias

Cultura Acadêmica é selo editorial da Editora UNESP

Oficina Universitária é selo editorial da UNESP - campus de Marília

A todas as pessoas que se esforçam todos os dias em tornar as infâncias mais livres do consumismo e mais humanizadas.

Agradecimentos

A Deus, por estar sempre presente em minha vida e conceder realizações de sonhos,

Às professoras Eliane Giacheto Saravalli e Maria Belintane, pelo apoio à pesquisa e a publicação do livro,

À CAPES, que financiou a publicação deste livro,

À UNESP - Campus Marília/SP, pelo comprometimento e apoio às pesquisas e às produções acadêmico-científicas, em especial ao Programa de Pós-Graduação em Educação,

A todos os que estiveram envolvidos na pesquisa como voluntários e que tornaram possível esse trabalho,

A aqueles que tiveram envolvidos na publicação deste livro, que deram suporte para o fazer do livro, em especial Mariana da Rocha.

Uma criança não precisa da escola para ser criança. Nessa perspectiva, ser aluno é apenas uma de suas possibilidades e necessidades. Uma criança também é filho, tem irmãos e amigos, brinca, vive o cotidiano de sua casa, de sua rua, de sua cultura ou de sua religião. Elas são a garantia de nosso futuro, quem sabe para melhor. Assim, se seu presente não for favorável a isso, toda a humanidade ficará ameaçada. As crianças são nossos 'pais'. Todo adulto começou sendo criança. O adulto é uma criança que sobreviveu, que enfrentou e superou os desafios, as dificuldades, as doenças, o medo do desconhecido. É claro que ela contou (contou?) com a ajuda dos adultos, com seus conhecimentos e recursos, com suas instituições, com seu amor e com seus cuidados. Uma criança que nasce é a humanidade que tem nova chance de rever seus valores, suas práticas, suas formas de vida. Ou, ao contrário, de repetir sua insensatez, seus interesses mesquinhos, sua desigualdade. (LINO DE MACEDO, 2005, p.16).

Sumário

Prefácio <i>Eliane Giachetto Saravali</i>	15
Pra começo de conversa, de onde nasce o livro... ..	19
Introdução.....	25
Capítulo 1.....	43
Epistemologia e Psicologia Genéticas: A Criança aos Olhos de Piaget	
Sobre a Epistemologia Genética de Jean Piaget	
A criança do ponto de vista funcional: como ocorre a construção do conhecimento	
Estádios do desenvolvimento cognitivo da criança ao adulto: a criança do ponto de vista estrutural	
Construtivismo de Jean Piaget e a educação da infância	
Capítulo 2.....	97
Infância e Consumo: O que os Estudos nos Dizem?	
Pesquisas internacionais acerca do pensamento econômico: um breve panorama histórico	
Pesquisas piagetianas internacionais acerca do mundo econômico na perspectiva do conhecimento social	
Outras pesquisas internacionais acerca do mundo econômico da criança e consumo	
Pesquisas nacionais desenvolvidas na perspectiva piagetiana	
Outras pesquisas nacionais acerca do consumo na infância (Psicologia Econômica, Publicidade/marketing e alimentação)	
Capítulo 3	207
Trajetórias da Pesquisa	
Observações nas salas de aula	
Instrumentos de coleta de dados da observação	
Entrevista com o professor	
Instrumentos de coleta de dados: entrevista com professor	

Entrevista com a criança
Instrumento de coletas de dados aplicado junto a crianças
Análise de dados

Capítulo 4.....225

O consumismo e educação infantil: o olhar dos professores

Perfil dos professores participantes

Análise das entrevistas com os professores

- a. Música do ambiente familiar x Músicas na escola
- b. Dia do Brinquedo na escola
- c. Comemoração de aniversário na escola
- d. Projetos na Educação Infantil
- e. Desenhos/filmes infantis na escola
- f. Decoração na escola
- g. Compra de brinquedos pela escola
- h. Propaganda x Escola
- i. Consumismo e Escola

Capítulo 5321

Consumismo e educação infantil: um olhar sobre o ambiente, relações e o cotidiano da sala de aula

Os elementos oferecidos pela escola

- a. Ambiente e espaços x Publicidade
- b. Músicas apresentadas pelo professor
- c. Filmes/desenhos apresentados x Publicidade/Consumo
- d. Propostas de brincadeiras da escola
- e. Dia do Brinquedo x Publicidade/Consumo
- f. Projetos/temáticas desenvolvidas na classe

Os elementos trazidos pelos alunos

- a. Personagens da mídia presentes nos pertences trazidos pelas crianças
- b. Músicas apresentadas pelos alunos
- c. Propostas de brincadeiras dos alunos
- d. Presença/evocação de personagens midiáticos e conduta do professor
- e. Dia do Brinquedo: brinquedos trazidos pelas crianças

Capítulo 6.....	373
Consumismo e educação infantil: o olhar das crianças	
Desenhos: felicidade e consumo	
Entrevista clínica-crítica – questões semiestruturadas às crianças	
a. Objeto de desejo	
b. O Brincar e a necessidade do brinquedo	
c. Destino do brinquedo acumulado	
d. Brincar x Sair para comprar	
e. Personagens midiáticos nos artefatos infantis	
f. Apreciação musical da criança e mídia	
g. Sentimentos x Brinquedo	
h. Publicidade infantil	
i. Felicidade x Aparência desejada	
Capítulo 7	449
Discussões sobre o currículo da infância, valores morais e consumismo	
Considerações Finais: O que a comunidade escolar da educação infantil poderia fazer diante do consumismo?.....	469
Posfácio <i>Maria Belintane Fermiano</i>	481
Referências.....	483

Prefácio

Seria possível, nos tempos atuais, pensar o futuro do planeta Terra e, conseqüentemente, da humanidade, sem uma mudança radical em nosso olhar sobre o que e como consumimos diariamente?

Talvez tenhamos alcançado um momento em que a resposta “não” a essa pergunta seja inadiável. Por essa razão, o porquê e o quando já nos são conhecidos, mas o como ainda é um grande desafio.

O livro que o leitor começa a desvendar, mostra muitos caminhos que precisamos conhecer e construir. Neste momento sem volta em que nos encontramos, a criança é parte essencial de ações envolvendo o consumo e o consumismo.

Embora muito se saiba sobre a forma como os pequenos interagem com esses aspectos, a começar pela publicidade (da qual eles precisam ser protegidos!) – e, nesse sentido, a autora nos brinda com muitas informações – o grande presente desta obra é identificar, no contexto da educação infantil, onde e de que maneira podemos cuidar da formação de futuros cidadãos consumidores.

Assim é que, ao ler este livro, vamos nos assustar e nos atentar para as inúmeras ações que um professor pode desenvolver, já na pré-escola, que trazem consigo comportamentos enraizados por nossa postura não reflexiva para o consumo e impactos, ou inconsciente, do que consumimos e do que ensinamos (direta ou indiretamente) à criança a consumir. São inúmeros os momentos em que os mestres podem e devem trabalhar essas questões com seus alunos, seja nas músicas ouvidas, nos projetos

desenvolvidos, nos desenhos e decorações valorizados, na forma de se conduzir as comemorações e eventos na escola, entre outros. Ainda, a voz das crianças mostra como estão sob a influência disso tudo e a voz dos mestres sinaliza como é preciso investir na conscientização desse cidadão, que é professor.

Num momento em que a Ciência é alvo de tantos ataques em nosso país, é sempre bom lembrar que a presente obra é fruto de uma ampla pesquisa desenvolvida com muito cuidado e dedicação da autora. E, de maneira particular, destaco que esses dados são muito importantes para as investigações desenvolvidas pelo GEADDEC - Grupo de Estudos e Pesquisas em Aprendizagem e Desenvolvimento na Perspectiva Construtivista, da UNESP. Portanto, estamos diante de dados científicos que retratam uma realidade particular, mas perfeitamente possível de ser generalizada para muitas outras de nossas pré-escolas, públicas ou particulares. Basta realizarmos com cuidado as reflexões que esse rico material nos provoca.

Poder acompanhar um aluno e ver a continuação de sua trajetória de sucesso é sempre uma alegria enorme a um docente. É assim que me sinto hoje ao poder escrever este prefácio, já que Denise foi minha orientanda quando realizou seu Doutorado e desenvolveu a investigação que culminou nesta obra. Aliás, ao recomendar a leitura, espero que o leitor seja tocado como eu fui ao ler estes dados, e que possa realizar profundas reflexões a respeito do como e do que consome. Em especial, aos que estão diretamente envolvidos com crianças, que possam se conscientizar a respeito da maneira que influenciam e são modelos aos pequenos, cuidando disso com a intensidade e urgência necessárias.

Quero encerrar dizendo que a pesquisa desenvolvida não se distancia dos valores e atitudes assumidos pela autora em seu cotidiano. Denise é uma pessoa que se preocupa verdadeiramente com o consumo e

o consumismo. Isso pode ser visto no cuidado que ela tem na formação do próprio filho, seja pelos brinquedos que ele é ensinado a valorizar, seja pela sua alimentação, ou nas comemorações do aniversário.

É exatamente isso que a leitura desta obra trará ao leitor, um caminho sem volta, uma conscientização incômoda sobre nossas ações irrefletidas e que precisam ser revistas com urgência.

Boa leitura!

Eliane Giachetto Saravali

Docente do PPGE, UNESP/Marília-SP.

Para começo de conversa, de onde nasce o livro...

As batalhas travadas a respeito da cultura de consumo infantil também são batalhas pela natureza da pessoa e pelo escopo da personalidade, no contexto do alcance cada vez maior do mercado. O envolvimento das crianças com matérias, veículos, imagens e significados oriundos do mundo do comércio, a ele referentes e com ele entrelaçados ocupa uma posição central na construção das pessoas e das posições morais na vida contemporânea (Daniel Thomas Cook - Universidade de Illinois, p.).

Imersa em um contexto social, a criança desde muito cedo convive com os acontecimentos históricos, políticos, econômicos, sociais e fenômenos naturais, formulando hipóteses sobre esses fatos.

A criança, em qualquer contexto ou situação social, possui uma maneira muito peculiar de organizar as ideias e expressá-las, refletindo a maneira como é acolhida pelo mundo adulto e de como é vista na condição de sujeito que pensa e sente.

Dar voz às crianças e ouvir como elas pensam é uma das coisas mais fascinantes para mim, no trabalho docente com a infância, e que tive a oportunidade de exercer tão logo me ocorreu a formação no magistério. Sem a escuta atenta, creio não ser possível construir uma relação positiva com os alunos, pois a expressão da criança nos traz muitas possibilidades educativas.

De lá até os dias atuais, o meu contato com a educação infantil nunca foi interrompido, pois direta ou indiretamente estão presentes em

minha vida profissional atual por meio de seus interlocutores, os educadores da educação infantil, pelo acompanhamento das escolas.

O contato com a teoria piagetiana de forma mais sistemática deu-se na universidade, no curso de Pedagogia, e fez-me compreender não somente sobre o comportamento dos meus alunos, como também algumas lembranças de meus pensamentos da infância que sem o conhecimento da teoria não poderiam ser interpretados como eu hoje os vejo. Essa teoria bastante complexa provoca-me a interpretar a realidade e torna-se cada vez mais significativa para compreender a lógica das crianças.

Afora o campo profissional, duas experiências de vida foram fundamentais para que me trouxessem o olhar da criança de uma maneira muito especial. A primeira foi como voluntária de um projeto social que eu realizava com crianças em situações de risco em um bairro periférico “Casa do pão”. Lá, eu desenvolvia um trabalho voltado à arte por meio de vivências de dinâmicas e brincadeiras coletivas como uma forma de resgatar a autoestima e autoimagem de crianças imersas em tantos problemas. Inquieta com tais questões, esse trabalho, anos depois, no mestrado, levou-me a investigar se a escola poderia ser uma porta positiva para a colaboração da autoestima da criança e como ela poderia se perceber como capaz e segura caso houvesse um ambiente que lhe proporcionasse essa construção interna.

A segunda experiência foi a participação, também como voluntária, durante dez anos, do Fórum Regional e Internacional de Educação Popular do Oeste Paulista (FREPOP), que se configurava como um espaço de discussões, expressões de pessoas de diferentes crenças, classes sociais, tribos, etnias, religiões e profissões. Seus participantes buscavam, por meio de círculos de cultura, oficinas e debates abordar diferentes temáticas que envolviam questões dos povos originários da América, da mulher, gênero, direito à terra, ações afirmativas, saúde popular, sustentabilidade e arte do

oprimido, entre outras inúmeras temáticas que puderam desmitificar e fortalecer posicionamentos e relações entre as pessoas sobre seus papéis enquanto cidadãos, instrumentalizando ideias, trocando sonhos e provocando a nossa tomada de consciência e autonomia para modificação de nossa realidade.

Foi no palco do Frepop e como supervisora e educadora que estuda e trabalha a educação para a infância que pude propor a criação do Frepopinho, um espaço que daria voz a crianças e adolescentes que, a princípio, vinham acompanhadas dos pais para o evento. Com a efetivação do Frepopinho, muitas crianças e adolescentes frequentadores de projetos que funcionam nas férias também puderam participar, abrindo então um espaço dentro do Fórum para que pudessem expressar suas ideias, crenças e sentimentos, e pudessem interagir por meio de temáticas vividas no mundo contemporâneo presentes em suas vidas: *bullying*, sustentabilidade e consumo, direitos das crianças e adolescentes, questões de gênero, cultura da infância e criação de brinquedos. A arte pela música e dança, teatro, linguagem gráfico-plástica, cinema e pelas brincadeiras estava presente nas discussões adaptadas aos recursos cognitivos e faixa etária.

Somadas às minhas experiências profissionais, essas vivências me aproximavam cada vez mais da necessidade de compreender o pensamento infantil, suas opiniões e representações sobre o mundo em que vivem.

Concomitante aos acontecimentos do Frepop, tive a oportunidade de realizar uma especialização em Educação Inclusiva e, mais uma vez, busquei me aproximar das vozes das crianças para reconhecer suas representações acerca de amizade e inclusão.

Anos depois, de volta à academia, pude me encontrar com novos estudos piagetianos (novos para mim) dentro da “Linha de Pesquisa de Construção do Conhecimento Social e Construção de Ambientes

Pedagógicos Construtivistas”, sob a coordenação da professora Eliane Saravali, por meio da disciplina ainda como aluna para o doutoramento: O conhecimento social no enfoque psicogenético: pesquisas, instrumentos e implicações pedagógicas. Ali, pude conhecer novos teóricos piagetianos que já estudavam o pensamento das crianças sobre várias situações sociais e acontecimentos que aguçaram ainda mais minha inquietude sobre como as crianças pensam essas relações. Foram essenciais também as contribuições e reflexões advindas por fazer parte do Grupo de Estudos e Pesquisas em Aprendizagem e Desenvolvimento na Perspectiva Construtivista (GEADEC).

Este livro tem em sua origem uma tese de doutorado que teve suas sementes plantadas desde 2013. O projeto inicial, que apresentei ao me candidatar ao doutorado, buscava abordar muitas questões sobre o pensamento infantil e questões de minoria (ser negro, índio, mulher ou pobre). Nesse processo de construção e reconstrução, o projeto passou por várias reformulações, delimitando-se a classes sociais e ao consumo. Por fim, ficou apenas o consumismo na infância e a investigação se o fenômeno já era algo presente na educação infantil.

Debruçando-se sobre esse complexo problema da sociedade contemporânea e que atinge tão fortemente a criança, pude perceber ainda mais sua extensão. Confesso que nem mesmo como educadora e supervisora da educação infantil, tinha antes a visão que tenho hoje, após os estudos realizados e por isso me coloco humildemente nessa caminhada junto aos educadores da infância sem o olhar da acusação ou culpabilização sobre o que ainda não foi realizado, assim como culpabilizar os familiares que se encontram também vulneráveis a cultura do consumismo, não é o caminho. Nós, adultos, mesmo quando dotados (dotados?) com estruturas cognitivas suficientes temos errado tanto quanto à forma de consumir e causamos impacto em tantos outros aspectos negativos. Consideramos de

extrema importância nos instrumentalizarmos para educar nossa infância, e somente ouvindo as crianças e conhecendo seus espaços conseguiríamos pensar tais processos educativos.

Em meio ao processo de estudos, vieram a maternidade e as questões do consumismo na infância. Assim, as preocupações que já eram também de certa forma pessoais, profissionais e acadêmicas ganharam ainda mais reforços no papel de mãe. Desejo que meu filho encontre sentido na vida, que não seja ele pautado no consumismo, e percebo o tamanho da responsabilidade da educação familiar, escolar e social neste processo e desejo que o leitor encontre sentidos e provocações nesse livro, buscando exercer a reflexão e modificando sua prática diante de uma criança.

Introdução

Qual amigo pode ser mais legal, o que tem um monte de brinquedos ou outro que tem só um pouquinho? Eu gostaria da MAL (5;11) porque ela tem um monte de brinquedo. Porque ela tem a Baby Alive a papinha da Baby Alive ai tem um monte de coisas que eu gosto. Um amiguinho que tem pouco brinquedo pode ser legal? Não. (MIK, 5;1).

Pensar a criança contemporânea, que tem desejos e consome, com os pés na educação infantil, nos remete a percorrer alguns caminhos históricos sobre a condição de pertencer à infância para então compreendermos como pensam e interpretam as relações da sociedade de consumo em que vivem.

Crianças sempre existiram e vão existir na humanidade, isso é uma condição natural e *sine qua non*, para a continuidade da espécie humana. Contudo, a condição para a existência da infância em seu sentido pleno depende de fatores sociais e culturais para que a humanidade cuide de suas crianças.

Ao longo da história, tivemos desde a invisibilidade da infância (conceituada como aquele que não fala), em que se importava muito pouco para suas condições peculiares à elevação de sujeito de direitos e concomitantemente ao sujeito consumidor. Ariès (1978) assevera que o sentimento de infância é algo atual, pertencente à sociedade moderna. A consciência da particularidade infantil, que “[...] distingue essencialmente a criança do adulto” (ARIÈS, 1978, p. 156) até mesmo pela

indeterminação da idade do que é ser criança, existiu fortemente até a idade média. Até então, o mais comum eram crianças serem vistas como adultos em miniaturas e não havia separação entre o mundo infantil e o mundo dos adultos.

Segundo estudos de Ariès (1978), é entre os séculos XVII e XVIII que nascem os sentimentos de infância. O primeiro nasce no seio familiar e traz as crianças como bibelôs, paparicados pelos adultos. O segundo sentimento foi proveniente de homens religiosos, moralistas que tinham como pensamento dominante a disciplina e a racionalidade dos costumes. Um terceiro elemento é agregado aos sentimentos de infância: além da “paparicação” e da disciplina, a família passa a ser preocupar com a saúde e higiene dos pequenos, algo que também era pouco importante até então.

Para Ariès (1978), dois fatores foram fundamentais para revolucionar o sentimento de infância iniciado no século XVII, já na idade moderna. Um deles foi a escolarização de crianças que buscavam a formação moral, espiritual e educacional, iniciada na Europa, e o outro fator foi a transformação da família, da vida privada e da valorização do foro íntimo.

Del Priori (2008) nos convida a pensar que os dois fatores, a escolarização e a valorização da vida privada, apontados por Ariès (1978), não representam grande parte da realidade da infância brasileira, que na sua condição de pobreza, marcada pela relação de colônia, de escravidão e tardia industrialização, não se solidificou no cenário existente aqui. Situações como o trabalho infantil e a exploração sexual perseguem a condição de infância no Brasil desde a sua “descoberta” e aparecem no contexto contemporâneo. Se pensarmos em realidade histórica brasileira, a educação pública chega tímida e tardia, principalmente na infância da população pobre.

No séc. XVIII, a alternativa para os filhos dos pobres, não seria a educação, mas a sua transformação em cidadãos úteis e produtivos na lavoura, enquanto os filhos de uma pequena elite eram ensinados por professores particulares (DEL PRIORE, 2008, p. 10).

A educação da infância de 0 (zero) a 6 (seis) anos em diferentes classes sociais vem acontecer no século XXI, reivindicada por movimentos sociais. Contudo, até os dias atuais ainda não há a universalização da educação infantil, que não atende a demanda existente. Segundo informações oficiais, 90,5% das crianças em idade de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos estão na educação infantil, modalidade pré-escola, e 30,4% estão nas creches (BRASIL, 2015).

O segundo fator apontado por Ariès (1978), a transformação da vida privada e valorização do foro íntimo, também foi prejudicado no cenário brasileiro. Aquilo que a sociedade burguesa viveu na Europa, impactada pelos valores iluministas, teve uma leitura um tanto diferente no Brasil. Del Priore (2008) afirma que a precarização da evolução da intimidade se deu pelas condições que a pobreza, o abandono, a escravidão, a imigração e a mestiçagem impunham aos espaços de convívio, uma relação em que crianças e adultos se misturavam e não sobrava muito espaço para a privacidade de grande parte da população infantil, com exceção das crianças pertencentes à elite.

Del Priore (2008) nos faz refletir sobre a existência de infâncias: de um lado, há uma infância assistida pela família, pela escola e por tímidas políticas de apoio, e de outro lado, existem as crianças excluídas pelo sistema, abandonadas pelas famílias igualmente marginalizadas, e assim rotuladas menores de idade.

Tal pensamento corrobora as ideias de Kramer (2007), que aponta que essa concepção de infância moderna universalizada tem como base

crianças pertencentes a classes médias, de cultura europeia urbana e iluminista, e que é preciso pensar na condição das várias infâncias existentes.

O próprio conceito menor (de idade) surge no século XIX, atrelado a um recorte etário e uma condição econômica e social que reforçam ainda mais a ideia de infâncias de crianças da elite e do outro lado menores de idade (MOURA; VIANA; LOYOLA, 2013). Nesse cenário, o Estado torna-se responsável pela proteção da infância em situações de risco pelo menos no papel.

Em termos de Lei, inicia-se no Século XX uma trajetória que promove a nova concepção de infância como a criança sujeito de direitos. É preciso garantir o direito à educação, saúde e moradia, além de cuidados especiais às crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade. Paralelo a isso, no cenário internacional ocorre a Declaração dos Direitos das Crianças pela Organização das Nações Unidas (ONU)¹, que vem reforçar a noção de sujeito de direitos. No Brasil, em termos de direitos civis humanos e sociais, a Constituição Federal do ano de 1988 (BRASIL, 1988) e o Estatuto da Criança e do Adolescente do ano de 1990 (BRASIL, 1990) fortalecem a condição da infância como especial, legitimando seus direitos integralmente. No que se trata especificamente da educação, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação do ano de 1996 (BRASIL, 1996) garante à criança e ao adolescente o direito à educação básica, reforçando ainda mais os direitos garantidos pela Constituição.

¹ A Declaração Universal dos Direitos das Crianças foi anunciada na Declaração de Genebra de 1924 e na Declaração dos Direitos da Criança adotada pela Assembleia Geral (1959). A Assembleia Geral das Nações Unidas adotou a Convenção sobre os Direitos da Criança para as crianças de todo o mundo em 20 de novembro de 1989, e em 1990, o documento foi oficializado como lei internacional.

Diante do exposto e das considerações sobre a condição de infância, buscamos refletir como a infância da sociedade pós-moderna é produzida pela cultura do consumo. Como as crianças são afetadas pelos valores consumistas? O que a criança pensa sobre o consumo? As diferenças de infâncias são marcadas também nas relações de consumo, no ponto de aquisição dos objetos, mas e os desejos, são modificados? O que ela tem aprendido com as relações humanas que temos construído? Em que momento nós, seres humanos, aprendemos que ter é mais importante que ser? Como a educação infantil poderia contribuir para a formação de uma criança imersa em uma sociedade de consumo?

A legislação voltada ao consumo na infância e o papel da escola, a Resolução 163/2014 (CONANDA, 2014), é a mais atual em vigor e traz elementos quanto à vulnerabilidade da infância e publicidade mercadológica à qual estão expostas as crianças, não somente no seio familiar, mas também nos espaços escolares, como postula a referida resolução, em seu Art. 2º, parágrafo 2º: “considera-se abusiva a publicidade e comunicação mercadológica no interior de creches e das instituições escolares da educação infantil e fundamental, inclusive em seus uniformes escolares ou materiais didáticos”.

Para entendermos a criança como consumidora e o consumismo infantil, é preciso compreender um pouco a sociedade de consumo em que vivemos. Enquanto conceito, consumo pode ser considerado “[...] o modo como uma sociedade organiza e procura a satisfação das necessidades de seus membros, e também a expressão de significados e estratificações, condutas, modelos, estruturas” (CAINZOS, 1998, p. 108), ao passo que consumismo se caracteriza como o consumo que excede nossas necessidades reais, movido por desejos, vontades de apropriação e posse de bens e status, que na maioria das vezes são frutos de necessidades efêmeras e impulsionadas pela busca de novas satisfações incessantemente.

Historicamente, o consumo nasce nas antigas civilizações com o suprimento das necessidades vitais e o comportamento humano de subsistência para uma economia de troca agrária, com produções reduzidas em pequenos ambientes. Com o processo de industrialização nos séculos XVIII e XIX, ocorre também a comercialização separada do processo de produção. Vende-se ou compra-se o que os outros produziram. O próximo passo então passa a ser a produção em massa para o consumo em massa.

É no século XX que aparecem as primeiras manifestações do consumo em massa, quando países economicamente desenvolvidos em suas atividades industriais passam a produzir em larga escala, “[...] institucionaliza-se socialmente e especializa-se setorialmente, convertendo-se em produção para um mercado ou comércio impessoal e anônimo” (CAINZOS, 1998, p. 109).

O consumo e a produção em massa trouxeram consequências sociais e ambientais. Segundo dados do Manual de Educação de Consumo Sustentável (BRASIL, 2005), a população mundial teve em cinquenta anos, de 1950 até 2000, um aumento considerável quando saltou de 2,5 bilhões para cerca de 6 bilhões. Isso alterou a forma de consumir, e as consequências foram catastróficas. Com o processo de industrialização e o aumento galopante do consumo, o lixo produzido e a poluição cresceram exorbitantemente, provocando um alerta para que a sociedade moderna reformulasse seus hábitos de consumo; reformulação esta da qual estamos longe.

Esse novo modelo de sociedade é a sociedade do consumo, que tem como característica, além da abundância de produção em série cada vez mais amparada pela tecnologia aplicada, uma infinidade de possibilidades de consumo além do estudo e desenvolvimento de mercado consumidor e do *marketing*, que colaboram para a dinamização e indução ao consumo.

Segundo Cainzos (1998), o consumo pelas necessidades criadas mantém o sistema de produção em massa. As demandas cada vez maiores de consumo, que conseqüentemente exploram de forma irresponsável os recursos esgotáveis, estão causando situações muitas vezes irreversíveis para a natureza.

Os impactos ambientais que degradam o meio ambiente são tais como: o extenuar dos recursos naturais, a contaminação dos recursos hídricos existentes, a desertificação e a escassez de água em diversas regiões do mundo, a poluição do solo e do ar, a destruição da biosfera e desequilíbrios dos ecossistemas, a alteração climática e a intensificação de doenças vetorizadas por insetos, entre outras ações negativas deixadas pelo homem como forma de lucrar e consumir desmedidamente. O homem, quando consome predatoriamente os recursos ambientais, está consumindo o próprio planeta e provocando um colapso ambiental que reflete na saúde humana e ambiental

Conforme o Manual de Educação de Consumo Sustentável criado pelo Ministério da Educação e Cultural, Ministério do Meio Ambiente, *Consumers International* e Instituto de Defesa do Consumidor (IDEC), temos que avaliar nosso comportamento como consumidores e as conseqüências para o meio ambiente, relacionando o consumo a opções de uso de bens e serviços aos processos de exploração dos recursos naturais. O desenvolvimento e o crescimento econômico devem estar harmonizados com o equilíbrio ambiental e com a justiça social (BRASIL, 2005).

Outro aspecto sobre o qual devemos refletir é que em uma sociedade capitalista e economicamente desigual há diferentes possibilidades de consumo entre as camadas sociais. Nem sempre as camadas populares conseguem satisfazer suas necessidades primárias, e paralelamente existe ainda o desejo reprimido das necessidades criadas,

que trariam aos sujeitos a satisfação de pertencer a um grupo. O sentimento de frustração existe de forma dupla.

De acordo com Sramová (2014), para garantir o aumento do consumo, muitos recursos de marketing são utilizados com abordagens persuasivas que influenciam o comportamento consumidor. Tal fato contribui para a criação de pessoas endividadas, pois não possuem condições financeiras que sustente a compulsividade por compras. Esta compulsividade, em nome da necessidade inexistente de consumo, acaba, paradoxalmente, gerando impactos negativos na economia.

Quando se trata do consumo infantil, os pais, muitas vezes sem condições financeiras, endividam-se para satisfazer os desejos dos filhos, movidos, além da influência publicitária, pelo sentimento de culpa por ter que atender tais desejos como uma forma de compensar a ausência, ou dar a eles o que não tiveram na infância. A compensação de ausência e o presentear ocorrem em todas as camadas sociais por diferentes meios de aquisição.

Diante do valor simbólico da aquisição de um produto, crianças e adolescentes passam a se sentir parte de um grupo. Muito mais do que benefício do produto em si, o que ele representará no grupo social é o que conta:

Qualquer ser humano precisa ter a sensação de pertencer, mas neste início de século, pertencer representa muito mais do que uma característica familiar ou territorial, passando a ser múltiplo e transnacional, representado pelos bens que consumimos, por nossas preferências e nossos estilos de vida. Isto é, encontramos nossas identidades mais como consumidores globais do que como cidadãos locais (GOIDANICH, 2002, p. 74).

Nessa sociedade de consumo, as crianças são reconhecidas como peças fundamentais pelo mercado econômico, como agentes que influenciam os gastos familiares, como consumidores assíduos e potenciais para um futuro.

É fato, portanto, que a criança tem tido grande visibilidade como consumidora no mercado. De acordo com Gunter e Furnham (2001, p. 256) “[...] alcançar consumidores infantis e juvenis pode ser um exercício altamente especializado”. É preciso compreender o desenvolvimento infantil e ter conhecimentos de psicologia infantil para se investir em produtos, alimentando assim as necessidades e desejos das crianças e adolescentes.

Schor (2009) considera James McNeal o mais importante avaliador do potencial de mercado em consumo da infância. Partindo das pesquisas de McNeal, Schor (2009) nos assevera que há um crescimento absurdo de investimentos dirigidos ao público infantil: em 1983 foram 100 milhões para anúncios televisivos infantis, já em 2004 os gastos foram em torno de 15 bilhões de dólares com estratégias de marketing voltadas ao público infantil.

Há um modelo publicitário de McNeal (2007) que apresentaremos ainda na segunda seção da presente pesquisa, e que segundo os estudos de Gunter e Furnham (2001) serve de apoio às campanhas publicitárias para influenciar as atitudes e comportamentos das crianças. O conjunto produto, marca do produto, quem o produz, a forma como o vende e a publicidade é um elemento que influencia no comportamento da criança. A influência no comportamento assume três formatos: a) o comportamento quanto ao produto – a criança passa a buscar e comparar o objeto de desejo com outros produtos; b) o comportamento e a relação com os pais – a criança tenta influenciar os pais para aquisição do produto

ou de uma forma para adquiri-lo e por último c) a criança passa a influenciar os amigos, assim como sofre influência deles.

Sramová (2014) nos assevera que a comunicação comercial para atrair crianças consumidoras pode ser muito prejudicial ao seu desenvolvimento, considerando que muitas campanhas publicitárias, games, cinema direcionado à infância e jornalismo não respeitam o processo e o desenvolvimento da infância, trazendo elementos que não as leva a compreender a mensagem, não distinguem ficção da realidade e criam estereótipos de gêneros. O autor denuncia que os profissionais do marketing se apropriam de estudos sobre o desenvolvimento infantil, inclusive aqueles realizados sob a perspectiva piagetiana para criar mensagens publicitárias mais assertivas para as vendas de produtos.

Para o autor, as crianças aprendem muito com a mídia, principalmente sobre o comportamento consumidor, e passam a modelizar suas atitudes de acordo com os valores consumistas. Criam-se estereótipos e padrões de comportamentos com conteúdos midiáticos, e é pela estereotipagem que o público entende mensagens que formam mais rápida e facilmente. Para Sramová (2014), os estereótipos nos conteúdos publicitários cumprem um papel perverso no comportamento consumidor que passa a avaliar, conceituar e categorizar o mundo por tais estereótipos e podem representar uma expressão passiva da realidade e da cultura social. As crianças recebem uma influência muito grande de estereótipos midiáticos, percebendo-os, aceitando-os, passando a imitá-los e adotá-los. Outro recurso utilizado pela mídia é a frequência e a repetição destes estereótipos durante a programação. Para esse público, em geral, tanto personagens animados quanto imagens de crianças são utilizados para convencê-los da compra dos produtos. Quando, por exemplo, uma criança pede ao pai para que compre um chinelo, não o escolhe por conforto e necessidade, e sim pelo personagem estampado. Ela compra a imagem do

personagem e tudo o mais que ele representa simbolicamente, fazendo uma leitura muito apreciativa dos objetos ligados aos estereótipos.

Os personagens midiáticos infantis são, em sua maioria, a porta principal para a publicidade que incentiva o consumo. Ao falar de consumo em crianças e principalmente de consumismo, fica quase impossível não abordar a publicidade. Como nos diz La Taille (2008), a criança é suscetível e, por isso, seduzida pela publicidade para a aquisição de objetos e serviços.

De acordo com Sramová (2014), os estereótipos são utilizados como ferramentas que ajudam a manter uma posição ideológica e a simplificação das imagens de grupos e comunidades individuais, da distorção e depreciação de problemas culturais reais e sociais. Em meio a tantos problemas sociais, vemos uma grande parcela da população acrítica, passiva, obcecadas por celebridades, pela imagem daquele cantor, de um ator, de um famoso, fortalecendo a construção desses estereótipos que ditam formas de ser, de ouvir, de se alimentar e de se vestir, entre outras ações.

Um aspecto também que merece atenção é o que Schor (2009) nos diz sobre o discurso dos marqueteiros que defendem a cultura do consumo em crianças: o empoderamento infantil. Os anúncios e produtos anunciados pelo marketing ajudam a construir a imagem de crianças poderosas (que, para os críticos, obviamente não é uma forma positiva). Ou seja, as crianças, quando adquirem produtos, passam a se sentir muito bem e podem estar no controle sobre o mundo que tais produtos lhes oferecem. Sabemos que há uma busca da criança em trilhar sua independência quando está no processo de crescimento e de desenvolvimento de sua autonomia, e o conhecimento a respeito disso é o que tem impulsionado também a publicidade voltada à infância, visando à ampliação das vendas da indústria e do comércio. Schor (2009) aponta

como consequências negativas desse empoderamento a ideia de que crianças podem dominar a relação familiar e também se sobrepor aos adultos, implantando muitas vezes antiadulthood destrutivo.

De acordo com o Instituto Alana e estudos da TNS/*InterScience* em outubro de 2003, as crianças brasileiras chegaram a influenciar 80% das decisões de compra de uma família: os itens iam de “[...] carros, roupas, alimentos, eletrodomésticos, com exceção das decisões acerca de planos de seguro, combustível e produtos de limpeza²”. Dados publicados por Ribeiro (2016) frutos de uma pesquisa realizada pela rede social *Facebook* intitulada *Meet the Parents*, revelaram que 59% dos pais apontam que os filhos impactam nas decisões para a compra, diferentemente do que eles tiveram em suas infâncias, e que 69% dos pais compram para casa mais produtos voltados para o público infantil. A pesquisa mostra ainda que as próprias crianças são informantes dos produtos que as famílias adquirem por estarem em contato com a mídia, seja pelo celular, pela TV ou pelo computador.

A indústria cultural, sendo alvo de críticas acerca da influência negativa para o estímulo do consumo infantil, defende-se com argumentos de que as crianças contemporâneas estão cada vez mais espertas, sofisticadas, e não precisam ser protegidas da publicidade atual por serem capazes de discernir os elementos de persuasão utilizados para a venda, desrespeitando, portanto, a capacidade cognitiva e emocional da criança (SCHOR, 2009). O que se vê é que a indústria e o comércio recorrem a estudos de psicologia para interpretar o processo psicológico da criança para o aliciamento às compras, desconsiderando também os estudos que apontam a necessidade da proteção e compreensão da vulnerabilidade da infância.

² Disponível em: criancaconsumo.org.br. Acesso em: 13 abr. 2018.

É preocupante os esforços demandados na cooptação das crianças como consumidoras, já estabelecendo como consumidoras primárias as crianças ou futuras compradoras. As empresas reconhecem que sua existência e sucesso no futuro dependem dos novos consumidores, que se tornarão seus clientes, e precisam de um fluxo constante de novos clientes. De acordo com McNeal (2007) as empresas possuem duas fontes estratégicas para angariar clientes: em curto prazo são clientes providos da concorrência, ou em longo prazo, clientes que crescem desde a infância e já os fidelizam à marca para o futuro, como consumidoras.

Diante desse quadro, Postman (1999) imprime seu pensamento mais fatalista de que a infância está desaparecendo graças ao acesso à informação do mundo adulto, à mídia e à Internet. Isso nos leva a refletir que o acesso das crianças ao universo adultizado retorna a imagem de criança como adulto em miniatura, a exemplo do que era a criança antes da idade moderna, quando não se havia o sentimento de infância, quando não se havia delineado a especificidade entre o ser adulto e o ser criança. A crítica em relação à indústria cultural atrelada ao poder midiático é também do desaparecimento da cultura da infância (canções, vestuários, brinquedos e outros indicadores simbólicos). Muitas crianças se vestem de forma erotizada, cantam músicas com conteúdos inapropriados para a idade e têm uma grande quantidade de brinquedos e acessórios de acordo com os ícones levantados pela indústria cultural.

Num país marcado pela desigualdade social, a publicidade geralmente cumpre um papel negativo quando instiga a valorização do ter para pertencer a um grupo social, iludindo e seduzindo as crianças sobre a condição para a felicidade, assim como a não posse de um objeto, produto ou serviços faz delas um marginalizado. Provocar essa diferenciação pelo ato de consumir é altamente prejudicial para a formação da cidadania. Segundo Barros Filho (2014) essa diferenciação amplia ainda mais o fosso

entre pobres e ricos, gera grande frustração e não contribui para a construção da solidariedade social.

Contudo, temos também que considerar que para essa sociedade de consumo há uma preocupação do mercado em utilizar diferentes estratégias para a democratização do consumo a fim de atingir as classes sociais e suas possibilidades aquisitivas. Desde produtos paralelos a imitações acessíveis às classes menos abastadas, o que importa é o consumo de significados que insira o sujeito no grupo desejado, o que simbolicamente representa a posse de um produto ou compactuar dos mesmos desejos e sonhos de consumo. “[...] O consumo pode ser entendido não apenas como consumo de bens materiais, [...] mas também como o consumo de significados que promovem desejos e processos de identificação” (MOMO, 2007, p. 224).

Nesse sentido, a problemática do consumo não é somente uma questão de justiça econômica e abrange não somente adquirir ou não bens e serviços, mas também poder fazer escolhas conscientes para perceber se de fato há necessidade para o consumo. Ter ou não uma boa situação financeira para as compras não é uma condição para a compra consciente. É nesse ponto que consideramos o quanto é importante o processo educativo para o consumo e que se faz necessária uma articulação entre sociedade, o poder público, família e escola para pensar o consumo, o que pode iniciar na educação infantil.

Sabemos que desde a tenra idade as crianças aprendem hábitos de consumo e por isso deveria haver, por parte de quem as educa, uma preocupação com os conhecimentos, valores e comportamentos ensinados e aprendidos. Seria importante que fossem instigadas a descobrir que cada uma de suas ações tem impacto no coletivo, e que fossem orientadas para o consumo necessário. Antes de serem apresentadas ao mundo do consumo, elas também deveriam aprender valores essenciais à

sobrevivência da humanidade tais como a solidariedade, o senso de responsabilidade com o bem comum, da valorização da essência e significados das relações, o amor próprio e o respeito ao próximo e ao meio em que vivemos.

Embora esse percurso de aprendizagem da jornada humana de aprender ser consumidor antes de ser cidadão, deveria ser hesitado e recriminado, não é assim que tem acontecido. Um dos maiores desafios da contemporaneidade é reverter o cenário atual, pois antes de sermos formados para a cidadania, somos treinados a consumir de forma desenfreada (BRASIL, 2013).

Para Paiva (2009), dois fatores somados comprometem a sustentabilidade do planeta: a antecipação ao consumismo pela precocidade infantil e a elevação de expectativa de vida dos seres humanos, ou seja, teremos mais pessoas consumindo por muito mais tempo, sem reflexão. Frente a isso, o autor aponta a sua preocupação pelo comportamento da sociedade brasileira em se mobilizar e buscar reverter esse quadro.

A falta da formação e atitudes em relação ao consumo consciente que leva ao consumismo traz como consequências da valorização do ter acima do ser e pode atingir a infância com essas consequências: obesidade, erotização precoce, consumo precoce de tabaco e álcool, estresse familiar, banalização da agressividade e violência (BRASIL, 2013b). Schor (2009) acrescenta os problemas de ordem psíquica e emocionais como o aumento de distúrbios de ansiedade e depressão devido ao estímulo de valores materialistas nas crianças, o que compromete o seu bem-estar.

Diante da apresentação e considerações supracitadas, o problema levantado pela investigação que deu origem a esse livro foi: quais aspectos relacionados ao consumismo podem ser observados na educação infantil?

A nossa inquietação: se o consumismo está presente desde a infância, como ele se revela nos espaços de educação?

O objetivo maior identificar aspectos envolvendo o consumismo em contextos da educação infantil. Para atingir tal objetivo, foi necessário também compor os objetivos específicos do estudo:

- Conhecer as crenças dos alunos da educação infantil em relação a questões de consumismo e suas interfaces;
- Conhecer as crenças do professor em relação ao consumismo infantil e à presença do consumismo no espaço e vivências da educação infantil;
- Identificar elementos presentes no ambiente sala de aula e rotina escolar e interações que indiquem e/ou fortaleçam a ideia do consumismo.

Uma vez delineados os objetivos, a pesquisa contempla, além desta Seção, a seguinte estrutura:

- **Capítulo 1 - “Epistemologia e Psicologia Genéticas: a criança aos olhos de Piaget”**, como pressuposto teórico para compreender o pensamento infantil, Piaget e sua epistemologia genética nos ajudam a compreender as especificidades do pensamento da criança que diferem estruturalmente do pensamento adulto. Por isso, compreender as relações de consumo numa sociedade capitalista como a nossa depende do respeito à constituição de estruturas do pensamento dessa criança e de uma educação construtivista que preserve sua condição e a impulsiona para a formação autônoma;
- **Capítulo 2 “Infância e Consumo: O que os estudos nos dizem?”** tratamos do levantamento bibliográfico de pesquisas que buscaram

retratar de alguma maneira a infância e o consumo tanto no âmbito nacional quanto internacional. Buscamos pesquisas do mundo econômico de cunho piagetiano, sobre a publicidade infantil e outros estudos que pudessem trazer conhecimentos e parâmetros para o nosso trabalho;

- **Capítulo 3 “Trajetórias da Pesquisa”**, que se configurou em um estudo de caso, tendo como público-alvo 10 professores do segundo ano da pré-escola (Educação Infantil) e 23 alunos dessa mesma etapa de escolarização;
- **Capítulo 4 “Consumismo e educação infantil: o olhar dos professores”**, explicita-se sobre as crenças dos professores que participaram da pesquisa, trazendo diferentes eixos de consumo, a criança e a escola;
- **Capítulo 5 “Consumismo e educação infantil: um olhar sobre o ambiente, relações e o cotidiano nas salas de aula”**, em que explorase o olhar para as vivências e situações do cotidiano sobre o que a escola oferta e ao que as crianças trazem para a escola;
- **Capítulo 6: “Consumismo e educação infantil: o olhar das crianças”**, possibilita ao leitor conhecer as expressões das crianças por meio do desenho e por entrevistas feitas com o método clínico-crítico de Piaget.

Nas sessões de discussões sobre os dados, refletimos sobre o currículo, valores morais e o consumismo. Nas considerações finais, tecemos apontamentos sobre o papel da escola de educação infantil na sociedade do consumo.

Capítulo 1

Epistemologia e Psicologia Genéticas: A Criança aos Olhos de Piaget

Sobre a Epistemologia Genética de Jean Piaget

Interessado em investigar a gênese do conhecimento, Jean Piaget (1896-1980) buscou compreender, por meio de estudos experimentais, os processos fundamentais do desenvolvimento da inteligência desde o nascimento da criança até a adolescência. Tão logo iniciou seus estudos sobre a epistemologia, já era possível concluir que a infância é o período de origem de todo o conhecimento humano, e que a criança, portanto, não é um adulto em miniatura, mas possui uma lógica peculiar.

A Epistemologia Genética de Piaget tem como estudo a passagem dos estados inferiores do conhecimento aos estados mais rigorosos e olha para a criança de uma forma cuidadosa e respeitosa, considerando o início das manifestações do pensamento infantil desde o nascimento do bebê, por meio de suas ações, que tem base seus atos reflexos, para construções de novos esquemas de conhecimento.

Piaget (1983b), com um amplo campo de interesse investigativo científico e filosófico, utiliza seus estudos na biologia, sua tese sobre moluscos de Valois, em 1915 e a proximidade que os processos de conhecimentos poderiam ter dos mecanismos de equilíbrio orgânico, ao

mesmo tempo em que argumenta que as ações externas e os processos de pensamento possuem uma organização lógica. Assim sendo, busca, na psicologia, a compreensão da inteligência pela interação e adaptação do sujeito ao meio.

Partindo de uma lógica dialética que negava tanto as explicações baseadas nas concepções inatistas quanto as explicações empiristas para a origem do conhecimento, propõe um caminho intermediário cunhado de construção e interação, por meio do qual nos é apresentada a explicação sobre a construção do conhecimento: a relação entre o sujeito e o meio.

Segundo sua perspectiva, “[...] o conhecimento deve ser considerado como uma relação de interdependência entre o sujeito conhecedor e o objeto a ser conhecido, e não como a justaposição de duas entidades dissociáveis” (INHELDER; BOVET; SINCLAIR, 1977, p. 17). Portanto, para Piaget (1970/2016), as explicações para a origem do conhecimento eram insuficientes segundo as proposições do inatismo e do empirismo. Ou seja, não basta que haja fatores inatos tais como a maturação, assim como não basta a experiência física e social para haver conhecimento e desenvolvimento. Não basta somar fatores endógenos e exógenos: é preciso considerar o fator equilíbrio, que será explicado logo a seguir.

É nessa perspectiva que Delval (2010) afirma que, para a concepção empirista, nossa mente é considerada um quadro em branco, ou a chamada tábula rasa, e que todo o conhecimento está pronto e acabado fora do sujeito. O conhecimento chega a partir do exterior, proveniente da realidade externa e dos outros, cabendo ao sujeito, então, a simples tarefa de copiá-lo. Ao passo que para a concepção inatista, nós, humanos, dispomos de formas inatas para somente organizar nossas experiências, pois já temos estruturas prontas que irão aflorar com o

tempo. As duas concepções trouxeram, e ainda trazem, implicações negativas ao processo educacional, que serão discutidas posteriormente.

É também neste prisma que Ramozzi-Chiarottino (1994) conclui, a partir de estudos de Piaget, que não nascemos prontos, e que esse processo de interação do sujeito com o meio nos permite construir o conhecimento, que não é dado pelo meio, nem herdado geneticamente:

[...] Para Piaget, o ser humano nasce com a possibilidade de, em contato com o meio, construir seus esquemas de ação e coordená-lo em sistemas. Ao se construírem em nível exógeno, esses esquemas dão origem a uma transformação em nível endógeno ou neuronal que permitirá novas recepções de estímulos do meio. A esses, o organismo responderá construindo outros esquemas de ação, provocando, concomitantemente, novas transformações, em nível neuronal, que se constituirão nas estruturas mentais (RAMOZZI-CHIAROTTINO, 1994, p. 67).

Devemos esclarecer que, dentro da perspectiva piagetiana, há 3 (três) tipos de estruturas orgânicas: as programadas no genoma (como, por exemplo, as estruturas do sistema digestivo), as parcialmente programadas (como, por exemplo, a estrutura do sistema nervoso) e as não programadas, que são as estruturas da inteligência. Por isso, Ramozzi-Chiarottino (1994) usa a expressão possibilidades, pois há estruturas programadas no genoma e um conjunto de possibilidades que fazem parte da espécie humana. Em se tratando de estruturas mentais, porém, essas estruturas só se atualizam e ampliam se o meio for solicitante e o sujeito interagir nesse processo.

É nesse sentido que Piaget diz serem insuficientes as explicações do apriorismo e do empirismo acerca do nascimento e desenvolvimento do conhecimento, propondo o olhar para a interação do sujeito e o meio,

como nos assevera Becker (2011). Para a teoria de Piaget, não cabe unidirecionalidade da influência do sujeito sobre o objeto, tampouco o inverso.

A teoria de Piaget foi capaz de dar vez e voz à criança quando esclarece que, funcionalmente falando, ela é como um adulto, mas não quando se incide sobre a questão estrutural. Cabe-nos clarear os significados entre estrutura e funcionamento.

Para recorrer ao significado de funcionamento, Piaget afirma que do ponto de vista cognitivo, a inteligência de uma criança não se difere da de um adulto se pensarmos na definição de inteligência como a busca intencional de meios para atingir um fim. Ou seja, para se adaptar a uma nova situação, o ser humano, seja adulto ou criança, busca estratégias para alcançar um equilíbrio com o meio.

Ainda sobre a questão funcional, Piaget (1964/1969) afirma que existem funções constantes e comuns a todas as idades, modificadas pelas motivações que desencadeiam tal funcionamento. Pode ser uma necessidade fisiológica, afetiva ou intelectual. Ou seja, quando provocado por um questionamento ou por um problema de seu interesse, de acordo com seu nível mental, seja um bebê interessado no movimento de um objeto ou um adulto provocado por uma situação problema do cotidiano, o ser humano busca a compreensão para alcançar um equilíbrio mais estável.

Do ponto de vista estrutural, pode-se afirmar que as estruturas mentais de uma criança são diferentes das de um adulto, e que há variações também entre idades diferentes. Conforme La Taille (1990), há uma organização da inteligência nas diferentes idades e, por isso, diferentes capacidades de compreensão são determinadas, embora a busca dessa

compreensão seja uma invariante, o que já diz respeito ao funcionamento. Vejamos o que diz Piaget:

Assim como as grandes funções do ser vivo são idênticas em todos os organismos, mas correspondem a órgãos muito diferentes de um grupo para outro, também entre criança e adulto se assiste a uma construção contínua de estruturas variadas, se bem que as grandes funções do pensamento permaneçam constantes (PIAGET, 1932/ 1975, p. 16).

No que tange à organização da inteligência, Piaget (1983a) traz também a ideia de sistemas de estádios (BECKER, 2012) e subestádios: períodos cognitivos que contêm uma lógica peculiar e se constituem numa construção contínua de estruturas por parte daquilo que o sujeito faz ao longo da vida. Em seus estudos, e de seus seguidores em diferentes países, Piaget foi capaz de conceituar a existência de um sujeito epistêmico, observando que há características comuns a todos os indivíduos nesse processo de desenvolvimento da inteligência que a criança percorre até atingir a fase adulta, sem perder o olhar para o sujeito individual e social, que traz também influências de sua cultura e educação.

A criança do ponto de vista funcional: como ocorre a construção do conhecimento

Conforme Piaget, a ação do sujeito (desde a criança até o adulto) sobre o meio é fundamental, pois se elaboram as informações e as reestruturam numa relação dialética permanente. Segundo Becker (2003), objeto é o meio físico e social; é o mundo dos objetos materiais e das relações sociais, conceitos, imagens, linguagens, o mundo natural, as

manifestações da vida, da sociedade cultural, das artes e das ciências, entre outras. O sujeito não pode ser enquadrado em um conceito rígido, mas considerar a plasticidade, a versatilidade e o dinamismo do ser humano que está inserido em uma cultura e suas produções, em um espaço físico, um meio geográfico e um tempo histórico.

Nessa perspectiva, Becker (2011) nos mostra que experiência é uma condição necessária ao desenvolvimento da inteligência, mas não suficiente, pois pressupõe uma atividade estruturante do sujeito, que é progressivamente endógena. A interação entre o indivíduo e meio é essencial à constituição do sujeito:

[...] o conhecimento não procede, em suas origens, nem de um sujeito consciente de si mesmo nem dos objetos já constituídos (do ponto de vista do sujeito) que ele se imporia. O conhecimento resultaria de interações que se produzem a meio caminho entre os dois dependendo, portanto, dos dois ao mesmo tempo, mas em decorrência de uma indiferenciação completa e não de intercâmbio entre formas distintas. De outro lado, e, por conseguinte, se não há no início, nem sujeito, no sentido epistemológico do termo, nem dos objetos concebidos como tais, nem, sobretudo, instrumentos invariantes de troca, o problema inicial do conhecimento será pois o de elaborar tais mediadores (PIAGET, 1983b, p. 06).

Esse estado de indiferenciação do ser humano quanto ao meio vai se modificando pelo movimento de assimilação e acomodação, buscando sempre o equilíbrio do sujeito, promovendo um estado de adaptação e dando lugar a diferenciações. O processo de assimilação implica, portanto, “[...] uma integração de elementos novos em estruturas ou esquemas já existentes” (PIAGET, 1983a, p. 11) e se apresenta de três formas indissociáveis: funcional ou reprodutora, consistindo em repetir uma ação

e em consolidá-la por isso mesmo; recongnitiva, consistindo em discriminar os objetos assimiláveis a um esquema dado, e generalizadora, quando estende o domínio do esquema (PIAGET, 1983a).

Piaget (1983a, p. 245) apresenta assimilações tais como “[...] toda reação do organismo consistindo em assimilá-lo às estruturas desse organismo” e exemplifica a assimilação do mecanismo de funcionamento utilizando uma metáfora: um coelho não se transforma em couve porque dela se alimenta, mas que o contrário é que ocorre, a couve se transforma em coelho. Assim “[...] também em toda ação ou práxis, o sujeito não é absorvido pelo objeto, mas o objeto é utilizado e compreendido como relativo às ações do sujeito” (PIAGET, 1983a, p. 245).

O processo de assimilação está também ligado à ideia de inteligência por Piaget, ou seja, ele considera que todo sujeito é dotado de inteligência se é capaz de assimilar dados da experiência, incorporando nos seus quadros de esquemas de funcionamento. Piaget ressalta que, desde bebês, com nossa inteligência prática, há uma estruturação por incorporação da realidade exterior a formas devidas à atividade do sujeito (PIAGET, 1932/1975). Nesses termos, inteligência pode ser definida como a busca intencional de meios para atingir um fim (MONTANGERO & MAURICE-NAVILLE, 1998, p. 39).

Para Piaget, a assimilação é fonte dos esquemas que partem dos nossos reflexos inatos/ hereditários (ex.: sugar, piscar, chorar). Assimilação é o processo de integração de cujo esquema é resultante. Ao agir, o sujeito, movido por uma necessidade ou satisfação, obedece afetiva e cognitivamente a uma ordem e então organiza essa ação. Quando o sujeito faz coordenações internas dos esquemas, é porque houve assimilações cumulativas.

Como processo de acomodação, a perspectiva piagetiana apresenta a “[...] modificação dos esquemas de assimilação por influência de situações exteriores” (PIAGET, 1983b, p. 11). Aqui ocorre, portanto, uma modificação do sujeito em função da nova situação. As estruturas cognitivas do sujeito se modificam quando confrontadas com um novo desafio e não é possível assimilá-lo. Dessa maneira, cria-se um novo esquema ou modifica-se um esquema prévio para que seja possível assimilar o novo.

Esses dois processos complementares e interdependentes levam a um processo de adaptação do sujeito por meio de equilibrações progressivas que modificam os esquemas de ações. Uma assimilação não pode ser pura, pois quando o sujeito incorpora novos elementos nos esquemas já existentes, sua inteligência o modifica para buscar o ajustamento aos novos dados, ao passo que o processo de acomodação só ocorre em função do processo de assimilação. É nesse prisma que Piaget nos assevera que “[...] adaptação é um equilíbrio entre assimilação e acomodação” (PIAGET, 1932/1975, p. 17).

O processo de adaptação consiste nas relações do sujeito com o meio, de forma que após um desequilíbrio por um novo desafio, ele busca assimilar a situação e necessita modificar suas estruturas pelo processo de acomodação. Isso supõe uma segunda função, cujo objetivo é manter a coesão interna do organismo ou do conhecimento: é a chamada relação parte e todo (MONTANGERO & MAURICE-NAVILLE, 1998).

Portanto, não é possível dissociar adaptação de organização: “[...] é adaptando-se que as coisas e pensamentos se organizam, e é organizando-se que se estruturam as coisas” (PIAGET, 1932/1975, p. 19). Para que ocorra a organização das relações e adaptação do sujeito ao meio, submetem-se os objetos a categorias de espaço, tempo, causalidade, substância, classificação, número, etc., que não se isolam, mas são

implicadas umas às outras entre si, e que devem chegar a uma concordância nessa organização. O que deve ocorrer, conforme afirma Piaget, é “[...] uma concordância do pensamento com as coisas e a concordância do pensamento consigo mesmo, pois exprimem uma dupla invariante funcional da adaptação e da organização” (PIAGET, 1932/1975, p. 19).

O conceito de esquemas de ação, para Piaget (1983b, p. 243), relaciona-se com a ideia de estrutura: “[...] Chamamos esquemas de uma ação a estrutura geral dessa ação, se conservando durante suas repetições, se consolidando pelo exercício e se aplicando a situações que variam em função da modificação do meio”.

Tais esquemas nascem nos atos reflexos, e a partir deles se constroem e se transformam, não sendo inatos e nem provenientes da experiência, mas de uma ação do sujeito que no início relaciona-se pela sua inteligência prática, até progressivamente atingir uma lógica formal.

Os esquemas têm sua origem no exercício dos reflexos, mas passam a se constituir quando o organismo encontra a experiência, ou seja, o mundo no qual o sujeito está inserido, portanto não são dados a priori e nem inatos. Aquilo que está dado no sujeito ao nascer é o funcionamento cerebral, (que ele chamou de organização endógena e que está, em suas palavras: “à l'oeuvre”, quando o indivíduo começa a agir no mundo a partir de seu nascimento) ainda que vá desenvolver-se com a experiência vivida de cada um (RAMOZZI-CHIAROTTINO, 2012, p. 04).

Neste sentido, é preciso reforçar que a existência do esquema é a condição *sine qua non* para a troca com o meio e se repete inúmeras vezes para que ocorra o processo de generalização, que é aquilo generalizável em uma determinada ação. Os primeiros esquemas derivam dos atos reflexos

que, provocados pelo meio, dão origem aos esquemas secundários, ou seja, novos esquemas, por relações de coordenação, em um sistema de esquemas.

Embora tenhamos construído nossos esquemas a partir de uma condição igual a todos os seres humanos porque temos capacidades reflexas dadas por esquemas inatos (mamar, sugar, pegar, piscar, ver, etc.), o conhecimento sobre a realidade é uma construção e uma experiência singular de cada sujeito; é a ação da criança que “[...] estabelece as propriedades dos objetos e se constrói as categorias do mundo” (DELVAL, 2010, p. 120). Assim sendo, “[...] forma esquemas que lhe permitem agir sobre a realidade de maneira muito mais complexa do que podia fazer com seus reflexos iniciais e seu comportamento se enriquece constantemente” (DELVAL, 2010, p. 120).

Os esquemas assimiladores, quando somos crianças pequenas, são, certamente, limitados, pois são de natureza sensório-motora, mas, aos poucos, irão se aperfeiçoando por meio de suas ações, assimilações que conduzem à sua diferenciação e progressiva coordenação. Em um segundo período, quando de posse da capacidade simbólica, as estruturas elementares perceptivas e motoras da primeira fase do desenvolvimento transformam-se em estruturas representativas e intuitivas.

Portanto, como se vê, a construção de esquemas ocorre desde os primórdios da assimilação do sujeito, e não há uma maneira de determinar o que surge primeiro, se os esquemas ou as assimilações, pois há uma relação de interdependência para o seu funcionamento. “[...] Todo esquema é produto de assimilações anteriores e toda assimilação é a incorporação de um objeto num esquema anterior” (BECKER, 2011, p. 55).

Sendo assim, as transformações (assimilação e acomodação), como já dito, são impulsionadas por uma busca de equilíbrio do sujeito para se adaptar ao meio. Como a ideia de equilíbrio sugere algo estático, Piaget preferiu cunhar o processo como *equilibração*, um processo autorregulatório do sujeito, que coordena as constantes trocas do organismo com o meio, provocadas por *desequilíbrios* e *reequilíbrios* constantes, elaborando novas estruturas constantemente.

[...] uma criança, ao experienciar um novo estímulo (ou velho, outra vez), tenta assimilar o estímulo a um esquema existente. Se ela for bem-sucedida, o equilíbrio, em relação àquela situação estimuladora em particular, é alcançado no momento. Se a criança não consegue assimilar o estímulo, ela tenta, então, fazer uma acomodação, modificando um esquema ou criando um esquema novo. Quando isto é feito, ocorre a assimilação do estímulo e, nesse momento, o equilíbrio é alcançado (WADSWORTH, 1997, p. 23).

Esse processo, da passagem de uma situação de menor equilíbrio para uma de maior equilíbrio, pode ocorrer de três maneiras, conforme Piaget (1995), e que levam a uma *equilibração maior* (majorante): a) quando há *assimilação e acomodação* dos objetos aos esquemas do sujeito; b) quando há *assimilação recíproca* entre esquemas de ação e seus subsistemas ocorre uma interação entre os esquemas, pois, uma relação entre combinação de esquemas que representam as partes de um todo, interações entre dois ou mais esquemas que, juntos, compõem um outro que os integra e c) quando ocorre a *integração* entre partes e o todo de esquemas e subsistemas.

Dentro da teoria de Piaget, a evolução explicativa, a teoria da *equilibração* datada de 1967 nos ajudou a compreender a gênese e o desenvolvimento do conhecimento pelo fator de troca entre sujeito e

objeto. Em seus estudos posteriores, Piaget (1977) cunha a expressão abstração reflexionante (MONTANGERO & MAURICE-NAVILLE, 1998; BECKER, 2001). Nessa teoria, a explicação se estabelece em trocas simbólicas, sendo, portando, a explicação pela equilibração algo que subsume a fundamentação pela abstração reflexionante que atinge um contexto mais amplo. Para Ramozzi-Chiarotino (1994), a equilibração majorante esclarece as trocas do organismo com o meio, mas não envolvem nas explicações os conceitos. A explicação pela teoria da abstração reflexiva explica melhor as reorganizações endógenas envolvidas pelas representações imagéticas, porém, os processos de desequilíbrios desempenham a função de solicitação e a busca de re-equilibração que ultrapassa o estado anterior ao equilíbrio são os mesmos, seja na equilibração seja na abstração reflexionante.

Conforme Becker (2001), a abstração reflexionante é um conceito revolucionário e pouco explorado na teoria de Piaget. Para o autor, o que caracteriza a abstração reflexionante é ser uma ação de segunda potência, e isso significa que o sujeito age sobre os objetos e retira qualidades na própria coordenação de ações e não mais de suas ações diretas. A construção do número é um exemplo de abstração reflexionante.

As duas abstrações ocorrem em todos os “[...] níveis de desenvolvimento, dos patamares sensório-motores e orgânicos até as formas mais elevadas do pensamento científico” (PIAGET, 1995, p. 286). O que é mais peculiar no primeiro nível de desenvolvimento, o sensório-motor, é que a abstração empírica retira seus dados dos objetos e das características materiais ou observáveis das ações e a abstração reflexionante a obtém das coordenações dos esquemas.

Existem duas formas de abstração que se diferem, segundo a teoria de Piaget (1995): abstração empírica e abstração reflexionante, sendo que

a última subsiste em duas outras categorias: abstração pseudoempírica e abstração refletida.

A abstração empírica tira suas informações das características dos objetos, ou das ações do sujeito sobre suas características materiais ou aquilo que se é possível observar, pois, são dados externos, contudo, há um processo de assimilação do sujeito, pois para ele captar o conteúdo externo, deve abstrair as propriedades do objeto e assimilá-las aos seus esquemas de ação.

Na abstração reflexionante, há dois desdobramentos que se manifestam como abstração pseudoempírica e abstração refletida. O processo de abstração pseudoempírica, que é quando “[...] o objeto é modificado pelas ações do sujeito e enriquecido por propriedades tiradas de suas coordenações” (PIAGET, 1995, p. 274). Um exemplo disso é quando uma criança ordena e classifica elementos de um conjunto, seguindo uma característica. Assim, ela está se apoiando sobre uma propriedade do objeto.

A abstração refletida (*réflechie*) é o resultado de uma abstração reflexionante em sua forma consciente, ou seja, a tomada de consciência do sujeito de sua ação pela reflexão que ocorre. Na abstração reflexionante, há dois aspectos inseparáveis e complementares: o reflexionamento e a reflexão. O reflexionamento é uma projeção e age como um refletor que projeta sobre um patamar superior aquilo que foi tirado do patamar inferior. Numa projeção, por exemplo, o sujeito age e representa sua ação. A reflexão é processo de reconstrução e reorganização do patamar superior.

Piaget (1995) assevera que há patamares de reflexionamento nos mostrando diferentes graus e natureza. No que tange a graus, demonstra que o primeiro patamar, que ele chama de elementar, é o que conduz as ações sucessivas à representação, quando, por exemplo, uma criança que

manipula um conjunto de fichas nos diz: “[...] Agora, eu coloco a amarela”, dentro de uma sequência de cores. O segundo patamar é o da reconstituição da sequência das ações, do início ao término, reunindo as representações em um todo de forma coordenada. No terceiro patamar ocorrem as comparações análogas ou diferenciadas, e daí inicia-se um quarto patamar de reflexionamento, e depois outros virão, trazendo a característica da reflexão sobre a reflexão que a precede, até chegar à meta-reflexão ou ao pensamento reflexivo.

[...] Psicologicamente, cada nova reflexão supõe a formação de um patamar superior de reflexionamento, onde o que permanecia no patamar inferior, como instrumento a serviço do pensamento em seu processo, torna-se um objeto de pensamento e é, portanto, tematizado, em lugar de permanecer no estado instrumental ou de operação. [...] Novos patamares de reflexionamentos constroem-se, portanto sem cessar, para permitir as novas reflexões (PIAGET, 1995, pp. 275-276).

No que se refere à natureza dos reflexionamentos, Piaget (1995, p. 276) nos diz que, a princípio, há apenas um “[...] deslocamento de observáveis em função de sua conceituação progressiva pela tomada de consciência, isto é, pela interiorização das ações”. Por se tratar da esfera de formação de conceitos, porém, é necessário compreender dois aspectos importantes: a forma e o conteúdo.

É possível compreender o conteúdo no sistema de conceito como aquilo que é observável, dos objetos e ações, e que se revela da abstração empírica, e a forma dentro de um sistema de conceitos, como a reunião de objetos como um todo que se apoia em relações de equivalência das qualidades comuns. “[...] São o estabelecimento de uma ordem de sucessão ou de relações cada vez mais complexas, cuja generalização permite de novo

o reflexionamento dos observáveis precedentes sobre novos patamares” e que supõe, portanto, a intervenção de uma abstração reflexionante (PIAGET, 1995, p. 276).

Ademais, pode-se dizer que a equilibração majorante é o fator fundamental do desenvolvimento do indivíduo entre os quatro fatores que Piaget elenca em seu livro “Problemas de Psicologia Genética” (1983a): hereditariedade/a maturação interna, a experiência física/ação dos objetos, a transmissão social/fator educativo e a equilibração.

Nessa perspectiva, a construção do conhecimento apoia-se no processo de abstração do sujeito, que age sobre o mundo e abstrai dele, captando as propriedades ou atributos necessários num processo reflexivo para compreender as relações existentes. Antes de se centrar nela mesma, a abstração apoia-se nas ações.

Não há, dessa forma, qualquer conhecimento novo que não passe pelo processo de abstração. O sujeito, por meio das coordenações de suas atividades cognitivas, constrói seus esquemas, coordena as ações mentais e, a partir daí, tem novas estruturas para resolver novos desafios. As estruturas de assimilação e acomodação se constroem por meio de abstração reflexionante.

As experiências de vida de um sujeito são a base para alimentar esse processo endógeno, e as experiências do conhecimento lógico-matemático que ocorrem por meio da abstração reflexiva é que permitirão ao sujeito destacar a forma de suas próprias ações. De acordo com Piaget (1977/1995), os patamares no processo de conhecimento seguem um formato espiral em função de uma compreensão progressiva das noções de classe e série devido à construção das estruturas mentais e à compreensão das relações receptíveis da natureza, em organização de tempo, espaço e causalidade.

Portanto, a formação de cada patamar leva à realização de novas reflexões, que reconstrói sobre o novo plano os elementos projetados a partir do patamar anterior, ocorrendo um processo muito dinâmico de transformação do conteúdo em forma. Esse processo espiral é assim representado por Piaget (1977/1995, p. 276-277):

Todo reflexionamento de conteúdos (observáveis) supõe a intervenção de uma forma (reflexão), e os conteúdos assim transferidos exigem a construção de novas formas devido a reflexão. Há, assim, pois, alguma alternância ininterrupta de reflexionamento → reflexões → reflexionamentos; e (ou) de conteúdos → formas → conteúdos elaborados → novas formas, etc., de domínios cada vez mais amplos, sem fim e sobretudo sem começo absoluto. (PIAGET, 1977/1995, p. 276-277)

Nas palavras de Ramozzi-Chiarotino (1994), o fato de o conhecimento seguir o processo espiral garante a condução de formas cada vez mais elaboradas e mais importantes relativas ao conteúdo. Isso só é possível porque existe no processo ininterrupto de abstração reflexiva uma construção de maior número de formas do que de conteúdos, sendo, portanto, essas formas que determinam a elaboração de estruturas do pensamento formal.

Ainda em se tratando de processos de funcionamento e construção do conhecimento, os estudos mais recentes de Piaget (1987/1988) vão se debruçar sobre a lógica operatória, cunhada como lógica de significações, em que operação central é implicação significativa (uma forma de inferência). Piaget teve como principal colaborador Rolando Garcia (2002), definindo a implicação significativa como uma relação entre duas significações, sendo que primeira incide sobre a segunda. Podemos

caracterizar também a implicação significativa como um instrumento da coordenação entre esquemas, desde os mais primitivos, “[...] que na medida em que o sujeito compreende as razões, constitui”, alimenta as relações necessárias. (MONTANGERO & MAURICE-NAVILLE, 1998, p. 197), assim como podemos afirmar que há uma “[...] interação inextricável entre atribuição de significados e a geração de implicação entre ações” (GARCIA, 2002, p. 80).

A tese central de Piaget é de que os níveis mais elementares do conhecimento possuem uma dimensão inferencial, ou seja, desde bebês está presente a raiz das relações lógicas que conduzirão a operações e a composições em estrutura. “[...] Desde as tomadas de consciência elementares – ligadas aos objetivos e resultados das ações – até as conceituações de níveis superiores” (MONTANGERO & MAURICE-NAVILLE, 1998, p. 203) os estados conscientes, exprimem significações e as conectam pela implicação significativa.

As significações são resultados de uma assimilação de objetos a partir dos esquemas, e as propriedades extraídas não são frutos de simples ou puras observações, mas constituem uma interpretação de dados. Portanto, Garcia (2002) nos diz que a significação de um objeto é o que se pode fazer com ele, dizer sobre e pensar (classificar, fazer relações) sobre o objeto. Em se tratando de significação de uma ação, Garcia (2002) nos diz que:

A significação é uma ação, está ligada às mudanças, às modificações ou transformações procedentes de seu agir sobre objetos ou situações. Mas a atribuição de significação a objetos e ações não ocorre isoladamente; se gera nas múltiplas relações ligadas a coordenação de esquemas (GARCIA, 2002, p. 78)

Garcia (2002), exemplificando a significação de um objeto e de uma ação, nos traz a ideia do que ocorre inicialmente com o bebê que reiteradas vezes empurra um objeto e percebe que ele se mexe, constatando após a sua ação a existência de uma consequência, relacionando por vez a sua ação ao movimento, por meio da observação. Quando ocorre a significação de uma ação, o sujeito já estabelece uma relação entre as ações, sem haver uma observação, é capaz de antecipar, inferir que se ele empurrar o objeto ele vai se mover.

Piaget e Garcia (1988) destacam que as implicações significantes envolvem 3 (três) aspectos: a) aspectos de amplificação, que diz respeito ao estabelecimento das relações de causa e consequência – as implicações são proativas, compreende-se na proposição $A \rightarrow B$, B é consequência de A; b) aspectos de condicionamento, referente a condições prévias necessárias para que ocorra uma implicação significativa – implicações retroativas, na proposição $A \rightarrow B$, A é condição para B, e por fim, c) aspectos de aprofundamento em que se manifestam e se revelam os motivos das razões – implicações justificantes.

Em suma, existe uma lógica de significações que precede a lógica formal, e ela está fundamentada sobre implicações entre significados, assim como implicações entre as ações (PIAGET & GARCIA, 1988).

Piaget e Garcia (1988, p. 150) apresentam 3 (três) níveis quanto aos tipos de inferência estabelecida pelo sujeito. No primeiro nível, há antecipações limitadas que permitem ao sujeito realizar as repetições e constatações sobre a disposição dos objetos e suas modificações comprovadas empiricamente. No segundo nível, as inferências referem-se a certas antecipações que os sujeitos constatarem e que estão fundamentadas sobre implicações necessárias, mas não exibem ainda suas razões. Ocorre neste nível implicações entre as ações geradas por meio das abstrações reflexivas, que conferem no texto todo e não se limitam a extrair as

consequências lógicas das abstrações empíricas. Por fim, no nível III, as inferências são geradas sobre as razões ou demonstrações possíveis.

Vale destacar que, para Garcia (2002, p. 82), a abstração reflexiva tem um modo de “funcionamento mais complexo e uma significação epistemológica mais importante, devido a que o qualificativo reflexiva” e emprega-se em dois sentidos diferenciados:

- a) Como reflexiva, com um dos sentidos de “refletir”, que significa formar a imagem de algo como superfície, que neste caso é um nível;
- b) Como reflexionante, no sentido que o dicionário dá ao verbo “refletir” (considerar detidamente uma coisa) (GARCIA, 2002, p. 82).

Assim, o que o autor nos diz é que na abstração reflexiva, os sentidos são intrínsecos, sendo que o que é abstraído de um nível reflete em outro nível, passando assim “[...] da ação à representação, ou da representação à conceitualização ou daí à operação em níveis sucessivos” (GARCIA, 2002, p. 82), possibilitando ao sujeito entrar em um nível elevado de consciência progressiva a partir do que conseguiu abstrair do nível inferior,

Compreender que existem níveis de evolução das implicações significantes significa compreender que o ser humano, em suas interações com o meio, pode também não atingir as implicações estruturais, não sendo capaz de fazer relações mais complexas e críticas sobre os fenômenos vividos, pois depende de um sistema mais amplo de estruturas internas que não foram construídas. Por exemplo, compreender o alcance da problemática do consumismo depende de implicações estruturais; caso contrário, é possível apenas garantir o conhecimento superficial.

Paralelamente aos níveis de inferências, Piaget e Garcia (1988) nos revelam que há uma evolução das implicações significantes, que aparecem em níveis e graus diferentes:

- Nível I - Implicações locais - A significação das ações é determinada por resultados constatados e se restringem a dados imediatos e contextos particulares;
- Nível II - Implicações sistêmicas – As implicações se inserem em um sistema de relações, mas que consideram apenas os passos sucessivos entre elementos muito próximos. Tais inferências não são suficientes para chegar às relações necessárias;
- Nível III - Implicações estruturais – Diz respeito às implicações das composições internas de estruturas já construídas. Há neste nível uma compreensão interna da razão dos fatos gerais observados. Aqui, as relações gerais no nível anterior se tornam necessárias.

Por fim, concordamos com Fermiano (2010) que a teoria da lógica das significações é uma forma de compreender como o sujeito do conhecimento, diante de uma nova situação, pode organizar o objeto de conhecimento, levantando inferências e buscando razões e relações de causa e efeito. Para Piaget, para compreender e interpretar os fenômenos da realidade, depende de relações entre estados de consciência e resultam em implicações que exprime uma significação (FERMIANO, 2010).

Pensar, portanto, as relações de consumismo desde a infância, a partir da lógica das significações, implica compreender o quanto é necessário um processo de educação econômica que possibilite ao sujeito a reflexão das ações que rompa com o pensamento embasado no senso comum e na perspectiva individualista de vida; que se comprometa com a construção de conhecimentos, de sentidos e significados profundos acerca de seu consumo, que provoque um pensar de forma consciente, solidária e

humanitária sobre o consumo e seu impacto no meio, e o comprometimento dos recursos naturais às futuras gerações, sobre a compra consciente embasadas na necessidade e não na indução de massas pela indústria cultural, do marketing voltado ao público infantil e valores idealizados pela sociedade de consumo.

Estádios do desenvolvimento cognitivo da criança ao adulto: a criança do ponto de vista estrutural

Considerando que os estádios de desenvolvimento cognitivos evoluem dentro de uma sequência contínua, devemos pensar que o estágio cognitivo emerge daquele que o precedeu, sinalizando uma reorganização do sujeito diferente do anterior. Portanto são 4 (quatro) estádios (sensório-motor; pré-operatório, operatório e formal) que assevera Piaget, e podemos dizer que o estágio das operações formais estruturou-se do estágio operatório, e esse se sucedeu do pré-operatório e que nasce do sensório-motor, iniciado na primeira infância. Vale destacar que o estágio anterior é sempre incorporado pelo estágio subsequente.

Piaget (1996) faz uma crítica quanto à noção de estágio e o abuso dos psicólogos em seu uso, pois não se trata de uma simples sucessão de comportamentos dentro de uma ordem. Além disso, muitas vezes sua teoria é confundida com esse único aspecto, geralmente chamado de teoria dos estádios de Piaget. A explicação do desenvolvimento dos estádios foi mal interpretada e criticada por configurar idades específicas ao aparecimento de certas estruturas (PULASKI, 1986). A ideia de etapas, fases ou estádios, na teoria de Piaget, deve seguir condições de constância de sucessão de comportamentos; que tenha uma estrutura de conjunto peculiar e que haja uma integração de estruturas sequentes:

[...] Seja constante a sucessão dos comportamentos, independentes das acelerações ou retardamentos que podem modificar as idades cronológicas médias em função da experiência adquirida e do meio social (como das aptidões individuais); 2) seja definida cada fase não por uma propriedade simplesmente dominante mas por uma estrutura de conjunto que caracterize todos os comportamentos novos próprios dessa fase; 3) essas estruturas apresentem um processo de integração tal que cada uma delas seja preparada, e se integre na seguinte (PIAGET, 1996, p. 27-28).

No que tange à ordem da sucessão das aquisições de forma constante, Piaget (1983b) privilegia esta ordem de sucessão e não a cronologia, pois aponta como uma dificuldade a variação da cronologia, que depende da experiência do sujeito e do meio social e que pode acelerar ou retardar o aparecimento do estágio, além de tornar impossível que ele se manifeste. Nesse sentido, a idade considerada é relativa. Contudo, no estágio cognitivo não há variação na ordem de aparecimento das condutas dos indivíduos. No que se refere ao caráter integrativo, tudo aquilo que o sujeito construiu em termos de estruturas numa idade será parte integrativa da idade posterior, daí a importância daquilo que se constrói no estágio sensório motor, pois será base para as novas estruturas no estágio subsequente e assim por diante. Não há, nesse sentido, justaposição de propriedades, mas sim a formação de uma estrutura de conjunto que, quando atingida, determina todas as operações que ela recobre, dando ao sujeito a possibilidade de operar de diferentes maneiras. Cada estágio é, em si, um nível de preparação e de acabamento de estados de equilíbrio.

Os 4 (quatro) períodos da inteligência operatória seguem a seguinte sucessão: sensório-motor, pré-operatório, operatório concreto - e período das operações formais.

O primeiro estágio, o sensório-motor, cujo início é marcado no nascimento da criança até aproximadamente os 2 (dois) primeiros anos, também chamado de período de inteligência prática. Nessa fase, há o que Piaget chama de narcisismo sem noção do eu, pois o bebê, sem diferenciar o eu e o mundo, vai pouco a pouco, no plano prático, compreendendo sua existência e o mundo a partir de uma organização dos movimentos e da percepção, que nasce dos deslocamentos dos atos reflexos inatos, construindo novas estruturas mentais.

Para Piaget (1964/1969), o período sensório-motor é decisivo para todo o percurso da evolução psíquica posterior, pois será o alicerce de novas construções de estruturas. Ainda segundo Piaget, existem quatro processos fundamentais que caracterizam a chamada revolução copernicana durante os dois primeiros anos de existência: as construções de categorias do objeto e do espaço, da causalidade e do tempo, que nesse momento ainda são categorias de ação prática e não de noções de pensamento. O bebê realiza, pelas ações práticas, a construção da permanência do objeto, contudo, no início há uma ausência total de objetos e somente depois apresenta a conservação do objeto, o que significa que é capaz de garantir a existência do objeto, mesmo que ele não esteja em seu campo visual, constituindo, assim, um início de passagem do “[...] egocentrismo integral primitivo para elaboração final de um universo exterior” (PIAGET, 1964/1969, p. 20).

Na atualidade, fala-se cada vez mais naquilo que Piaget (1964/1969) apontou há muito tempo: a existência de um extraordinário desenvolvimento mental nessa idade, como, por exemplo, mostrou o documentário “*O Começo da Vida*”, lançado no Brasil no ano de 2016, pela diretora brasileira Estela Renner. Na obra, foram entrevistados renomados pesquisadores, economistas, membros do Fundo das Nações Unidas (UNICEF), profissionais da saúde e da educação e famílias com crianças de nove países a fim de destacar que há um dinâmico e grande

desenvolvimento nos primeiros anos de vida. Trata-se de um alerta sobre a importância da qualidade das relações que se constroem e no que o meio pode possibilitar para crianças da primeira infância, determinantes para a construção integral do ser humano.

No período pré-operatório (crianças de 2 a 7 anos), marcado fortemente pela função simbólica e interiorização dos esquemas de representação. Uma vez que o presente trabalho de pesquisa tem como foco sujeitos da segunda etapa pré-escolar que se encontram nesse estágio, haverá uma atenção maior às suas características.

Embora seja ao final do período sensório-motor que ocorra a presença da atividade representativa, é no período pré-operatório que ela ganha força. Cinco condutas representativas que, são preparadas desde o anterior, aparecem quase que simultaneamente (PIAGET & INHELDER, 1966/2011; PIAGET, 1956/1972, 1983), mas há uma complexidade crescente: a) a imitação diferida b) o jogo simbólico, c) o desenho, d) a imagem mental e e) a linguagem.

A imitação diferida consiste em imitar objetos ou acontecimentos decorrentes de algo já acontecido quando o modelo da origem da imitação não está presente. Quando realiza uma imitação diferida, significa que a criança desenvolveu a capacidade de recordar e de representar mentalmente o comportamento imitado, mesmo quando há uma distância temporal entre a ocorrência desse comportamento e a imitação.

Para Piaget (1964/1973) a criança só imita modelos visuais quando constitui a noção de objeto, algo que deve ocorrer ainda no primeiro estágio de desenvolvimento. “A imitação assenta numa espécie de indiferenciação entre o modelo e o corpo do sujeito”. É a partir da constituição da noção do objeto e objetivação da causalidade, que o outro se torna uma “realidade comparável, sem ser idêntica ao próprio corpo, daí

resultando esse esforço surpreendente de correspondência entre os órgãos percebidos no modelo e nos órgãos próprios”, o qual culmina numa representação [...]” Piaget (1964/1973, p. 113).

Vale ressaltar, porém, que a imitação neste período, dos 2 (dois) aos 7 (sete) anos, não é algo refletido acerca do modelo em que a inspira, assim como ainda não diferencia de maneira clara entre o que faz parte dela e o que é o modelo, isso porque está presa ao seu estado egocêntrico e ao mesmo tempo heterônomo. Tais aspectos são pontos fundamentais para refletirmos sobre as referências que estamos oferecendo às crianças, quais que interagem e se tornam também modelos a serem imitados e propulsores para o consumo, como, por exemplo, os personagens infantis midiáticos, porta de entrada para o consumismo na infância.

O jogo simbólico ou o jogo de faz de conta possibilita ao sujeito a capacidade de representar, de criar, de se autoexpressar. Quando a criança brinca de fazer compras, levando uma sacola nos braços e colocando sucatas na sacola, está representando algo vivido, além de reelaborar, à sua maneira, a assimilação dos desejos do eu com aquilo que é real, mas não é somente “[...] uma assimilação assegurada (o que a reforça) por uma linguagem simbólica construída pelo eu e modificável à medida das necessidades” (PIAGET & INHELDER, 1966/ 2011, p. 57). Dessa forma, para Piaget, o jogo simbólico comporta sempre um elemento de imitação, funcionando como significante e também como um ato de criação.

Outra conduta dessa fase é a expressão gráfica, o desenho, que também passa por níveis de evolução conforme a linha de estudos de Luquet, em quem Piaget se baseou (IAVELBERG, 2006). As etapas vividas pela criança são realismo fortuito, realismo fracassado ou gorado, realismo intelectual e realismo virtual.

A primeira forma de desenho pode ser considerada um jogo de exercício, pois não há no período sensório-motor a ideia da utilização do desenho como forma de representar, mas sim uma exploração prazerosa dos movimentos sobre os objetos, as chamadas garatujas (PIAGET & INHELDER, 1966/2011).

Como não há a intencionalidade de representar. A criança primeiro garatuja e depois nomeia os traços, sendo possível a qualquer tempo mudar de opinião acerca da nomeação dos objetos, ou “[...] a garatuja com significação descoberta em seu desenrolar” (PIAGET & INHELDER, 1966/2011, p. 62). Chamamos essa fase de realismo fortuito, sendo a primeira etapa da evolução do desenho.

Com a evolução gráfica, a criança passa a repetir um modelo de memória mesmo que não guarde semelhança ao que queira representar. Nessa fase, por haver a intencionalidade da representação, pode-se também afirmar que houve a imitação e a imagem. É quando se tem o realismo gorado, em que há uma dificuldade em representar os elementos de forma coordenada entre partes e todo. Ao representar o corpo humano, por exemplo, a criança traz uma forma mais ou menos circular da cabeça e puxa traços que representa braços e, às vezes pernas, mas não há a representação do tronco. Luquet cunhou essa expressão gráfica como badamecos girinos devido à semelhança com o anfíbio. Não há uma preocupação com a proporcionalidade dos objetos e do espaço, e é possível que a criança desenhe, por exemplo, na mesma folha, uma casa para humanos do tamanho de um cachorro.

Na sequência, temos a etapa do realismo intelectual, em que o desenho já apresenta uma preocupação com o modelo, mas não com a perspectiva do ponto de vista visual. Por já ter uma preocupação com a representação do real, a criança é capaz de desenhar um animal ou pessoa de perfil, mas com os dois olhos aparecendo. É a chamada visão de raio-X,

em que a criança, ao representar, considera tudo o que conhece em um único objeto, mesmo que não esteja visualizando, dependendo da forma como desenha. Quando ela desenha uma mulher grávida, desenha o bebê, mesmo que protegido pela barriga. Conforme Piaget e Inhelder (1966/2011) o desenho infantil nesta fase ignora a perspectiva e as relações, mas considera ligações topológicas: vizinhança, separações, envoltórios e fechamentos, entre outros.

Por último, temos a etapa do realismo virtual, fase em que as representações gráficas representam a superação da visão de raio-X da fase anterior, e que aquilo que não está visível não será representado. Ademais, os desenhos ganham proporcionalidades dentro de um plano de conjunto: para desenhos uma perspectiva de fundo e de distância, a criança altera os tamanhos entre os objetos.

Na sequência das condutas relativas à função simbólica anunciada, temos a imagem mental. Como imagem mental, podemos pensar a imitação interiorizada. Nas contribuições dos estudos de Dongo-Montoya (2005), vemos a imagem mental como essencial enquanto função simbólica, que traz as peculiaridades dos objetos ausentes. Não haveria, conforme o autor, sem a imagem mental, o nascimento, a finalização da representação conceitual e a inteligência representativa:

O símbolo lúdico implica também diferenciação de um significante (gesto ou objeto exterior) que representa um significante (objeto ausente), o qual é reportado por uma imagem. O desenho enquanto configuração gráfica se reporta a um objeto ausente, mediada pela imagem que o sujeito constitui desse objeto. A linguagem enquanto sistema de signos, implica significantes (gestos ou palavras articuladas) que se reportam a objetos mediados por conceitos ou pré-conceitos, os quais se apoiam sobretudo nas fases iniciais, nas imagens mentais (DONGO-MONTOYA, 2011, p. 124).

Como explicita Dongo-Montoya (2011, p. 124), o duplo processo da coordenação dos esquemas sensório-motores e da atividade imitativa é condição para a constituição simbólica (capacidade de diferenciação entre significante e significado do sujeito). Os progressos do pensamento representativo em relação ao sistema dos esquemas sensório-motores são, na realidade, devidos à função semiótica em conjunto: é ela quem destaca o pensamento da ação e cria, portanto, a representação.

Finalmente, para completar o grupo de condutas representativas, temos a linguagem que representa a possibilidade de a criança evocar verbalmente objetos e acontecimentos não presentes e ainda antecipar acontecimentos futuros.

A linguagem se inicia no estágio anterior, o sensório-motor, pela lalação espontânea entre 6 e 10-11 meses. Depois, há uma fase de diferenciação de fonemas por imitação (entre 11 e 12 meses), passando para a construção de palavras-frases que exprimem desejos e emoções. Ao findar do segundo ano de vida (com possíveis alterações de condutas entre as idades), a criança é capaz de falar frases de duas palavras, sem a preocupação em conjugar verbos, até chegar a estruturas gramaticais mais elaboradas (PIAGET & INHELDER, 1966/2011). Há também o que ele caracterizou como fala egocêntrica, que se define por uma ausência de comunicação. Mesmo estando entre os pares ou com outras pessoas, não há por parte da criança a intenção de comunicação. Ocorrem os chamados monólogos coletivos no início da etapa pré-operatória. Em evolução, a fala se transforma em socializada quando já ocorre a necessidade de a criança se comunicar, sendo peculiares os diálogos intencionais.

Para Piaget, a linguagem está a serviço do pensamento. Em uma perspectiva dialética, porém, não pode haver reducionismos exógenos ou

endógenos. Embora não seja a única conduta da função simbólica que contribui para o desenvolvimento do pensamento, a linguagem tem um papel importante:

Cumprido, contudo, reconhecer que nesse processo formativo a linguagem desempenha papel particularmente importante, pois, ao contrário dos outros instrumentos semióticos (imagem, etc.) construídos pelo indivíduo à proporção das necessidades, a linguagem já está toda elaborada socialmente e contém de antemão, para uso dos indivíduos que a aprendem antes de contribuir para seu enriquecimento, um conjunto de instrumentos cognitivos (relações, classificações, etc.) a serviço do pensamento (PIAGET & INHELDER, 1966/2011, p. 80).

É nesse sentido que Piaget (1964/1969) assevera que, com o aparecimento da linguagem, há uma modificação do comportamento afetivo e intelectual. No que tange aos aspectos afetivos, há o desenvolvimento de sentimentos como simpatia, antipatia e respeito. A criança se torna capaz de reconstituir o vivido em narrativas, além de antecipar ações futuras, e tem como ganho implicações fundamentais no desenvolvimento cognitivo como o início da socialização da ação, havendo uma ampliação de trocas entre os sujeitos, a interiorização da palavra, que para o autor significa o aparecimento do pensamento e, por fim, a interiorização da ação, que na fase anterior dependia da percepção dos movimentos e agora passa a se constituir mentalmente.

Contudo, ainda permanece no pensamento infantil o egocentrismo, como um impeditivo que faz com que a criança não tenha consciência de que o ponto de vista das outras pessoas seja diferente do seu ponto. Ela acredita que todos tenham os mesmos sentimentos e pensamentos sobre as coisas, o que nos dá a ideia de certa onipotência

mágica da criança para as explicações causais, como se ela pudesse controlar o mundo. Como ela ainda não difere quem é ela e quem é o outro de forma clara, torna-se impossível colocar-se no ponto de vista das outras pessoas.

O que ocorre nesse fenômeno característico do pensamento infantil é que as crianças, nesse período da vida, não distinguem com clareza o seu ponto de vista e o de outras pessoas porque ainda não estabelecem uma distinção entre seu mundo interno subjetivo e o mundo exterior. Marcas características dessa forma de pensar foram distinguidas como realismo, artificialismo, finalismo e animismo, assim como o raciocínio transdutivo, quando a criança interpreta o mundo a partir da relação particular, mostrando-se incapaz de compreender um fenômeno como um todo e as possíveis relações com outros fenômenos.

Elucidamos o animismo, que como o próprio nome diz, é dar *anima*, alma aos objetos e ao mundo, como se fossem conscientes. A criança projeta nos objetos qualidades particulares de sua própria ação, assim, uma pedra pode sentir dor e os riachos sentem calor, entre outros sentimentos e desejos humanos. Nesse momento, a criança acredita que os objetos são conscientes, mas uma consciência que se apresenta a uma atividade, seja emanando do próprio objeto ou da influência do exterior sobre o objeto.

O artificialismo é compreendido como uma projeção que a criança faz das ações humanas na natureza. Em um linguajar mais coloquial, torna artificial aquilo que é natural, pois crê que tudo que existe foi pensado ou feito por alguém. Um exemplo é que chove porque Deus está lavando a casa dele.

No que tange ao finalismo, como o próprio nome indica, sinaliza a crença das crianças como se tudo o que existe no mundo busca cumprir um objetivo, um fim. Assim, o pensamento egocêntrico pode ser visto

como uma centralização do próprio ponto de vista. Piaget nos diz que o pensamento da criança tem aparentemente uma preocupação exclusiva de realismo, e entende como realismo algo que faz com que a criança ignore a existência do eu, a partir daí, assume a própria perspectiva como imediatamente objetiva e absoluta. Para alcançar uma objetividade do pensar, deve-se passar por uma diferenciação por descentralização.

Além disso, não há no pensamento egocêntrico a capacidade de reversibilidade. Isso ocorre em função da “[...] ausência inicial da descentralização e que não conduz às não conservações” (PIAGET, 1964/1969, p. 75). É nessa ótica que se explica porque a lógica da criança é chamada de pré-lógica, pois ainda não atingiu a logicidade em suas operações. Para ser operatória, deveria atingir a reversibilidade e ser coordenada em estruturas de conjunto em suas explicações. Ao contrário disso, a criança tem como característica uma centralização sobre os estados finais, não percebendo as transformações do objeto. Assim sendo, o que ocorre no pensamento da criança é a não conservação dos objetos, dos conjuntos, da matéria e da quantidade, entre outras. Isso significa que a criança não é capaz de manter a quantidade de uma matéria quando sofre mudanças de dimensão. Isso só ocorrerá quando ela puder raciocinar por meio de operações reversíveis, o que ainda não existe nesse período. É preciso desenvolver os esquemas de reversibilidade.

Portanto, a criança nesse estágio ainda não opera (agir mentalmente, na perspectiva piagetiana) e resolve seus problemas práticos ainda embasando-se em suas percepções. Seu pensamento é intuitivo. Nesse sentido, as estruturas lógicas de inclusão de classe, seriação e conservação só vão se constituir operatoricamente no estágio posterior, em torno dos sete anos (PIAGET; INHELDER, 1966/2011). Todavia, somente se constituirão se houver um trabalho de interação para que isso aconteça caso o meio lhe solicite pensar em tais questões. Não se trata

simplesmente de uma questão cronológica, e sim de construção de estruturas operatórias, que a partir de ações interiorizadas, coordenam-se em sistemas e são reversíveis (MONTAVANI DE ASSIS, 2013) e, portanto, podem ser chamadas de operações de fato.

A inclusão de classes (ou coleções) é a relação que se estabelece entre parte e todo, todo e alguns (PIAGET; INHELDER, 1959/1975), aproximando por semelhanças e diferenças, permitindo que haja classificações e subclassificações. Como exemplo, podemos dizer que quando a criança pensa em animais dentro de um universo de outras coleções de objetos, lugares ou frutas, ela está pensando em classe, e quando é capaz de identificar aves nesse grupo, consegue compreender a ideia de subclasse ou subcoleções.

A seriação consiste em “[...] ordenar os elementos segundo grandezas crescentes ou decrescentes” (PIAGET & INHELDER, 1966/2011, p. 92). É o estabelecimento de relações entre elementos diferentes organizando uma sucessão de acordo com um critério estabelecido. A criança que tem consolidada essa estrutura lógica é capaz de organizar uma fila por ordem crescente e decrescente, entre outros critérios.

Já o processo de conservação se refere à compreensão pela criança de que o todo se conserva independente da organização das partes. Ele é fundamental para o desenvolvimento do conceito de reversibilidade (MONTAVANI DE ASSIS & CAMARGO DE ASSIS, 2013). No que tange à compreensão da criança sobre a noção de número, Piaget revela que ocorre a conservação dos números aproximadamente entre 6 (seis) e 7 (sete) anos, pois é quando a criança descentra-se de suas percepções, consegue acompanhar as transformações, não mais se centra em alguns aspectos perceptuais e reverte as operações (WADSWORTH, 1997; KAMII; HOUSMAN, 2002). Piaget e Inhelder (1966/2011) explicam o

número como uma síntese original com os agrupamentos de seriação e inclusão de classes.

Vários experimentos em diferentes áreas, chamados provas clínicas, foram realizados por Piaget para conhecer os conceitos de conservação: substância, área, volume líquido, peso e volume sólidos, alcançados nos estágios de operações concretas ou formais; estágios que serão explícitos posteriormente.

Para avaliar a noção de conservação, classificação e seriação, Piaget desenvolveu vários procedimentos e protocolos, entre eles as provas clínicas, por meio da utilização de materiais concretos diversos, e o método clínico-crítico. Com eles, foi possível compreender o pensamento das crianças relativo a diversos assuntos problematizados e refletir sobre a forma como agem os objetos, além de explicar livremente as questões propostas pelo investigador.

O que se pode afirmar até aqui é que a construção de esquemas que configurarão a conservação de todas as áreas não é simultânea, entretanto, esses esquemas são importantes e dependentes da próxima aquisição em termos de conservação. A “[...] a conservação de substância lá pelos 7-8 anos, do peso, por volta dos 9-10 anos, e do volume, aos 11-12 anos” (PIAGET, 1966/2011). A primeira conservação atingida é a do número, e a do volume é a última conservação atingida.

Tais estruturas lógicas de pensamento - a conservação, a inclusão de classe e a seriação - estão presentes em todo o conhecimento humano. Mesmo nos atos mais simples do cotidiano, necessitamos de tais estruturas para organizar o pensamento. A gênese das operações concretas dependerá do que ocorre no período pré-operatório.

No que tange ao aspecto moral, a criança, nessa fase pré-operatória, possui também dificuldade de cooperar, de se colocar no lugar no outro,

pois ainda é bastante egocêntrica e tem dificuldade de interiorizar as regras do mundo social, além de considerar que as pessoas existem e funcionam em torno dela própria, em vez de situar-se entre os outros. O egocentrismo está presente não apenas nos aspectos cognitivos, mas é um fenômeno característico do pensamento infantil que se estende às questões de aspecto afetivo, social ou moral.

Na perspectiva piagetiana, há tendências morais no desenvolvimento da criança, a heteronomia e a autonomia. Anterior à heteronomia, há um período cunhado de anomia, em que a criança não tem consciência das normas sociomorais presentes no mundo na qual está inserida, pois as regras não fazem sentido a ela, “[...] as regras derivadas da moral ainda não estão associadas, para a criança, a valores como o bem e o mal, o certo e o errado. [...] trata de hábitos de conduta: são apenas coisas que se fazem” (LA TAILLE, 2006, p. 97). Se houver desenvolvimento moral por meio do processo de assimilação e acomodação que geram mudanças qualitativas, é que o ser humano pode caminhar da anomia para a heteronomia até alcançar a autonomia moral.

Na moral heterônoma, a criança acredita na necessidade de uma referência externa para as regras e para a autoridade que, em geral, é superior e governa todas as pessoas. A exemplo do desenvolvimento, na moral da autonomia é possível dizer que as regras ganham legitimidade porque o sujeito já é capaz de considerar sua função na regulação das relações, que passam a ser de reciprocidade.

Para que a criança evolua à autonomia moral, serão necessárias muitas intervenções educativas na perspectiva da cooperação. Mesmo assim, deve-se também pensar o desenvolvimento moral como uma construção interna do sujeito, e que o egocentrismo é também um impeditivo nesse processo de evolução, que vai perdendo força ao longo do desenvolvimento:

Assim, no desenvolvimento moral também há uma construção interna do sujeito. Este constrói seus esquemas ao interagir com outras pessoas em seu meio social. O meio é muito importante, contudo, deve se considerar que pelo egocentrismo, característica principal do pensamento infantil, que é encontrado no período sensório motor (0-2 anos), pré-operatório (2 a 7 anos), e até o operatório (porém em menor força, pois há uma descentração maior) a criança ainda não possui recursos psicológicos suficientes para compreender a lógica das regras, há um impedimento natural do processo de desenvolvimento em que para criança há uma única perspectiva na forma de ver o mundo, que é a sua forma, devido a sua centração, que não garante que as crianças se descentrem de suas convicções e crenças (PEREIRA & MORAES, 2016, p. 111-112).

A qualidade das relações familiares, comunitárias ou escolares (a educação infantil), das crianças que se encontram na fase pré-operatória são de suma importância para o desenvolvimento da moral autônoma, além de determinantes para a redução de sua tendência à moral heterônoma.

O período das operações concretas (de 7-8 a 11-12 anos) é marcado pela aquisição de uma lógica das ações mentais, chamada de operações, que atingem as ações internalizadas e reversíveis, embora ainda limitadas pelos objetos.

É nesse sentido que Piaget utilizou a expressão de operação concreta, pois a criança ainda se baseia nos objetos concretos. Ele coloca esse estágio como transitório “[...] entre a ação e as estruturas lógicas mais gerais, que implicam uma combinatória e uma estrutura de grupo a coordenarem as duas formas possíveis de reversibilidade” (PIAGET, 1966/2011, p. 91).

Nesse estágio, portanto, a criança se torna capaz de operar dentro de uma lógica, ou seja, é capaz de classificar, seriar, construir a noção de conservação física de substância, peso, volume e área, assim como o conceito de número é mais bem compreendido, ou seja, a criança consegue estruturar melhor os dados da realidade. Contudo, ela ainda emprega tais operações na solução de problemas que de conteúdos reais e observáveis para ela, e quando é necessário aplicar essa lógica a problemas mais hipotéticos ou puramente abstratos, os sujeitos encontram dificuldades. Na resolução de um problema específico, eles nem sempre conseguem generalizar para outras novas situações. Assim, Piaget aponta a ideia da necessidade de revisão de composição e de sistemas quando houver muitas variáveis para coordenar, como veremos nas discussões seguintes.

As operações de pensamento nessa fase correspondem à intuição transformada como uma forma superior de equilíbrio atingido pelo pensamento. As intuições se transformam em “[...] operações se constituindo em sistemas de conjuntos, ao mesmo tempo, passíveis de composição e revisão” (PIAGET, 1964/1969, p. 51). Tal sistema de conjuntos só se forma em conexão com a reversibilidade precisa das operações, formando uma estrutura definida e acabada, como no exemplo abaixo:

[...] um conceito de uma classe lógica (reunião de indivíduos) não se constrói isoladamente, mas necessariamente no interior de uma classificação de conjunto, do qual representa uma parte. Uma relação lógica de família (irmão, tio, etc.) só é compreendida em função de um conjunto de relações análogas, cuja totalidade constitui um sistema de parentesco. Os números não aparecem como independentes uns dos outros (3, 10, 2, 5, etc.) e só são tomados como um elemento de uma série ordenada 1, 2, 3, etc. Os valores só existem, portanto, em função de um sistema total ou escala de valores (PIAGET, 1964/1969, p. 51).

No período operatório concreto, Piaget (1966/2011) diz que as formas possíveis de reversibilidade do pensamento são a reciprocidade e inversão ou negação. Na reversibilidade por inversão, ocorre uma operação inversa de pensamento que redundando em uma anulação, como no exemplo: $+A-A=0$. A reversibilidade por reciprocidade ou simetria traz a ideia de equivalência, como no exemplo dado por Piaget (1966/2011, p. 122-123) ($A=A$ (ou se $A \leq B$ e $B \geq A$ então $A=B$)). Sua teoria nos diz que as duas formas de reversibilidade regem os sistemas de classes e de relações, mas que não há ainda um sistema de conjunto que permite à criança fazer deduções entre um agrupamento a outro e dar conta das transformações de inversão e reciprocidade e, por isso, reafirma que as estruturas de operações concretas permanecem incompletas e inacabadas.

Dessa forma, vale recordar que o pensamento da criança torna-se reversível por conta de todos os progressos ocorridos até então. A noção de permanência do objeto ocorrida no nível sensorio-motor é necessária para a construção da noção de conservação de quantidade, atingida no período operatório concreto, assim como a aquisição da função simbólica foi primordial para que se pudesse pensar nos objetos de forma representativa:

Para que ela possa compreender que um objeto é permanente apesar de seu desaparecimento parcial ou total do campo visual, é suficiente que a criança seja capaz de recapitular as ações de deslocamentos efetuadas sobre o objeto. Em compensação para poder compreender que uma quantidade permanece invariante através de modificações (tais como transvasamentos, fragmentações, etc.) sobre a forma ou a disposição de um objeto ou de uma coleção de elementos, a criança deve ter compreendido que essas modificações resultam de transformações mentalmente reversíveis (INHELDER *et al.*, 1977, p. 32).

Embora haja o ganho da reversibilidade do pensamento, há ainda a limitação, como já discutido. Essa limitação só será vencida com a conquista do pensamento formal. A criança do nível operacional concreto liberta-se de características do período anterior como o egocentrismo, o domínio da percepção sobre a razão e o ganho da conservação. Contudo, conforme Wadsworth (1997), embora uma criança operacional concreta desenvolva operações lógicas, essas são empregadas apenas na solução de problemas concretos, ditos como observáveis, reais e pertencentes a um presente imediato. Aos problemas verbais e abstratos, a criança dificilmente aplica a lógica hipotética.

No campo de desenvolvimento sociomoral, a criança desta idade torna-se capaz de cooperar porque se torna menos egocêntrica, sendo capaz de coordenar diferentes pontos de vistas, portanto, não mais confundir seu próprio ponto de vista com os dos outros (PIAGET, 1964/1969). A criança caminha para a tendência moral da autonomia em oposição a uma moral heterônoma presente no estágio anterior: “[...] No que se refere à lógica, a cooperação, é primeiramente, fonte de crítica: graças ao controle mútuo, repele simultaneamente a convicção espontânea própria do egocentrismo e a confiança cega na autoridade adulta” (PIAGET, 1932/1994, p. 300).

Tanto do ponto de vista social quanto do ponto de vista intelectual, a criança começa a se liberar de seu egocentrismo e é capaz de realizar novas coordenações, transformando as relações imediatas em um sistema coerente de relações.

Ao adentrar o último período de desenvolvimento, o período operatório-formal (11-12 anos), a criança em transição para a adolescência atinge o pensamento hipotético-dedutivo e realiza operações formais.

O pensamento hipotético-dedutivo é caracterizado como o raciocínio que permite ao sujeito deduzir conclusões de premissas que são hipóteses, e suas deduções não se prendem a fatos verificados. Se no período anterior a criança dependia das percepções do passado e do presente para a resolução de problemas, no período da lógica formal ela ganha liberdade para pensar sobre problemas hipotéticos e abstratos.

Outra forma de pensamento existente quando o sujeito atinge a lógica formal é o raciocínio indutivo. O raciocínio indutivo permite ao sujeito transpor de conclusões de fatos específicos a conclusões gerais. Por meio do raciocínio indutivo, há a possibilidade de pensar e coordenar as possibilidades de um conjunto e suas variáveis, o que Piaget vem a chamar de capacidade combinatória de raciocínio.

[...] É este poder de formar operações sobre as operações que permite ao conhecimento ultrapassar o real e que lhe abre via indefinida dos possíveis por meio da combinatória, libertando-se então das elaborações por aproximação às quais permanecem submetidas a operações concretas (PIAGET, 1983, p. 28).

Se no período anterior havia estruturas concretas de agrupamento, agora com a chegada dessa capacidade combinatória e a utilização de operações proposicionais, o sujeito raciocina não operando sobre os possíveis e ultrapassa o real. Conforme Becker (2011), no momento existe a composição combinatória em que se reúne ou se dissocia os possíveis, há uma composição não mais de objetos, mas de valores de verdade ou de falsidade das combinações. Assim sendo, ocorre “[...] a passagem da lógica das classes ou das relações à das proposições” (BECKER, 2011, p. 232). Vejamos o exemplo dado por Piaget sobre a transformação da lógica operatória em lógica formal:

[...] Edite é mais clara que Susana; Edite é mais escura que Lili, Qual a mais morena das três? Ora, somente com 12 anos esta pergunta é solucionada. Antes dessa idade encontramos raciocínios como este: Edite e Susana são claras; Edite e Lili são morenas; então Lili é mais morena, Susana a mais clara e Edite entre ambas. Em outras palavras: O menino de dez anos raciocina no plano concreto, como os quatro-cinco anos, a propósito de as reguazinhas a seriar; é somente com doze anos assimila, em termos formais, o que aos sete anos faz em termos concretos, a propósito das grandezas: a causa disto resulta, simplesmente, pelo fato de que as premissas se apresentam como puras hipóteses verbais e cuja conclusão deve ser encontrada *vi formae*, sem recurso às operações concretas (PIAGET, 1956/1972, p. 192).

Como já exposto, no nível operatório concreto as formas de reversibilidades que existem são: a inversão ou negação e a reciprocidade, que no nível formal apresentar-se-ão em diferentes formatos e integrar-se-ão em um sistema único, constituído no nível das operações proposicionais com o grupo das quatro transformações comutativas (PIAGET, 1964/1969).

O pensamento operatório formal ganha uma flexibilidade do pensamento e, agora, há quatro transformações, chamadas INRC (I-identidade, N-negação, R-reciprocidade e C-correlação) que ele lançará mão para estabelecer suas conclusões.

Abaixo, segue um exemplo simplificado da estrutura do grupo INRC que representa a estrutura do pensamento formal, analisado por Pulaski (1986, p. 79):

[...] se um peso for colocado em um dos braços, rompendo assim o equilíbrio da balança, esse pode ser restaurado simplesmente retirando-se o peso (negação). Ou pode-se acrescentar um peso idêntico, a igual

distância, no braço oposto (reciprocidade). Em terceiro lugar, pode-se colocar um peso maior próximo ao centro, ou um menor a uma distância maior (correlação). Por fim, todos os pesos podem ser retirados, devolvendo a balança a seu equilíbrio original (identidade). (PULASKI, 1986, p. 79)

Esse exemplo refere-se à prova acerca do equilíbrio físico realizado por Piaget, em que um adolescente (idade - 13;8), ao manipular uma balança em que era preciso equilibrar os dois braços, respondeu fazendo relações e raciocínios de forma inter-relacionada, e que a cada desafio posto pelo pesquisador o sujeito demonstrou saber operar de forma que realiza as quatro operações, de forma transitiva e reversível.

No que tange ao desenvolvimento moral, o sujeito com pensamento formal, em geral, tem a tendência à autonomia, o último estágio do desenvolvimento da moral. Ser autônomo não significa agir por si só, mas legitimar as regras e refletir sobre elas. O indivíduo é capaz de pensar a moral pela ótica da reciprocidade, contudo, as vivências em um ambiente sociomoral cooperativo são determinantes para o desenvolvimento da sua autonomia, e não somente ter atingido uma lógica formal.

Percorrendo de uma forma mais simplificada os períodos da inteligência, fica mais claro compreender reestruturações que ocorrem a cada nível de desenvolvimento e seu caráter integrativo. O desenvolvimento da inteligência operatória formal só ocorre porque houve um processo contínuo e coerente desde o nascimento do sujeito.

Diante do exposto, é preciso considerar as especificidades da criança/adolescente na sua maneira de pensar, agir e sentir, respeitando o tempo de infância e possibilitando vivências, relações, tempos e espaços que garantam o respeito ao seu pleno desenvolvimento pleno.

Construtivismo de Jean Piaget e a educação da infância

A perspectiva da educação construtivista representa, como vimos, uma posição interposta entre o apriorismo e o empirismo (BECKER, 2001). Como seres humanos, somos capazes de agir sobre o mundo, assim como temos uma forma de funcionamento que busca se adaptar à realidade, organizando-a por meio do processo de assimilação, acomodação e equilibração. Nosso conhecimento não é dado pelo meio e nem herdado pelo sujeito, mas construído, daí a expressão construtivista. Para Becker (2001), o construtivismo não é um método de ensino nem uma forma de aprendizagem, mas sim uma teoria que nos permite interpretar a escola, o aluno, o ensino e a aprendizagem:

[...] o construtivismo é, portanto, uma ideia; ou melhor, uma teoria, um modo de ser do conhecimento ou um movimento do pensamento que emerge do avanço das ciências e da filosofia dos últimos séculos. Uma teoria que nos permite interpretar o mundo em que vivemos, além de nos situar como sujeitos neste mundo. No caso de Piaget, o mundo do conhecimento: sua gênese e seu desenvolvimento (BECKER, 2001, p. 72).

Muitas ideias difundidas acerca do construtivismo nas escolas brasileiras são distorções daquilo que preconiza a complexa e profunda teoria sobre desenvolvimento trazida pela Epistemologia Genética de Piaget. Tais distorções variam desde acreditar que o papel do professor é periférico e passivo ao desenvolvimento natural do aluno, em um movimento *laissez-faire* em que os alunos sozinhos e desassistidos chegariam a um conhecimento, até a pura classificação dos alunos de acordo com sua faixa etária, dentro dos níveis de desenvolvimento

apontados por Piaget, desconsiderando totalmente que a ideia de estágio é a sucessão de estruturas cognitivas construídas e que tais construções dependem das solicitações do meio e não se resumem a completar a faixa etária. A própria desvalorização do caráter social das relações com ênfase no estruturalismo do sujeito também se caracteriza como falácias que prejudicaram a compreensão do construtivismo na educação e nos espaços escolares.

Coll e Solé (2001) asseveram que a concepção construtivista não contrapõe a construção individual à social, pois creem que elas se constroem. Nessa concepção, o ensino é considerado um processo compartilhado em que o aluno recebe a ajuda do professor e que progressivamente torna-se autônomo em suas resoluções de problemas. O professor age como mediador entre a criança e a cultura, e o aluno aprende e se desenvolve quando encontra significados nos conteúdos que configuram o currículo escolar.

No que tange à definição de educação, Piaget (1948/2011a) reconhece como um direito da humanidade e ressalta o papel indispensável dos fatores sociais na formação do indivíduo:

[...] caráter ativo da aprendizagem, o que leva a aceitar que esta é fruto de uma construção pessoal, mas na qual não intervém apenas o sujeito que aprende; os 'outros' significativos, os agentes culturais, são peças imprescindíveis para essa construção pessoal, para esse desenvolvimento ao qual aludimos (COLL & SOLÉ, 2001, p. 19).

Para Piaget (1948/2011), o processo educacional está muito além do espaço escolar e incide na responsabilidade que a sociedade como um todo tem com a criança e o quanto a própria sociedade se beneficia com a educação:

Afirmar o direito da pessoa à educação é, pois, assumir uma responsabilidade muito mais pesada que de assegurar a cada um a possibilidade da leitura, da escrita e do cálculo: significa, a rigor, garantir para toda criança o pleno desenvolvimento de suas funções mentais e aquisição dos conhecimentos, bem como dos valores, até a adaptação à vida social atual (PIAGET 1948/ 2011, p. 53).

Nesta sociedade contemporânea, pensar na educação da infância e nessa adaptação à vida social de que fala Piaget (PIAGET, 1948/2011) não significa adaptar-se passivamente e de forma acrítica à complexidade dos problemas da vida moderna.

Piaget (1969/1970) critica os métodos tradicionais de educação e a concepção de criança que os embasa. Para ele, a concepção de educação adotada nessa ótica parte de uma relação unilateral e a criança recebe passivamente e externamente os produtos intelectuais e morais elaborados pelos adultos. A relação é pautada em submissão entre as partes, em que o professor exerce muita pressão sobre o aluno a fim de que ele trabalhe sem apropriação consciente do conhecimento:

A escola tradicional impõe ao aluno a sua tarefa: ela o “faz trabalhar”. Sem dúvida a criança pode colocar nesse trabalho uma parte maior ou menor de interesse e de esforço pessoal, e na medida em que o professor é bom pedagogo a colaboração entre os alunos e ele deixa uma margem apreciável à atividade verdadeira. Mas, dentro da lógica do sistema, a atividade intelectual e moral do aluno permanece heterônoma porque ligada a pressão contínua do professor, suscetível, por sua vez a manter-se inconsciente, seja de ser aceita de bom grado (PIAGET, 1969/1970, p. 152).

Pensando em políticas educacionais ou mesmo na própria concepção do professor em sala de aula, deve-se enxergar o projeto de formação humana e de sociedade que está por trás ou que se almeja construir. Não há espaço para a neutralidade, pois educação é um ato político (FREIRE, 1996). As escolhas metodológicas, baseadas em seus pressupostos teóricos, são determinantes não somente no espaço escolar, mas na formação da sociedade. Segundo Zabala (2001), a concepção social sobre ensino e a função dada aos cidadãos no projeto de sociedade desejada é um referencial-chave para analisar qualquer proposta metodológica. Para exemplificar isso, Piaget nos explicita o papel da escola tradicional na formação de uma personalidade submissa ao conformismo social e à manutenção de uma sociedade:

[...] Pois seria o caso de nos perguntarmos se em uma escola tradicional, a submissão dos alunos à autoridade moral e intelectual do professor, bem como a obrigação de registrar a soma de conhecimentos indispensáveis ao bom êxito nas provas finais não constituem uma situação funcionalmente bastante próxima dos ritos de iniciação e voltada para o mesmo objetivo geral: impor às novas gerações o conjunto das verdades comuns, isto é, das representações coletivas que já asseguram a coesão das gerações anteriores (PIAGET, 1969/2011, p. 84).

Dessa forma, Piaget defende uma escola baseada em métodos ativos que preparem a criança para a vida (PIAGET, 1969/1970), em que os alunos são sujeitos da construção de seu conhecimento e incentivados a adotar uma postura criativa e crítica sobre aquilo que lhes é oferecido. São capazes de inventar e produzir e não apenas repetir, com atitudes baseadas em princípios de cooperação e respeito mútuo. Piaget cita, como exemplo,

o trabalho de Celestin Freinet, baseado no desenvolvimento de interesses e na formação social da criança.

Nessa perspectiva, se hoje desejarmos a formação de indivíduos ativos, autônomos, críticos, cooperativos, solidários, não escravizados por um sistema e que carregam princípios democráticos, não cabe um modelo tradicional de educação. Em contrapartida, o modelo educacional que possui uma perspectiva construtivista considera o sujeito capaz de elaborar seus pensamentos sobre o mundo e construir seus conhecimentos ativamente no meio em que vive. Essa perspectiva pode ser representada por escolas em que os alunos participam das tomadas de decisões transparecendo os princípios democráticos, como salienta Delval (1993, p. 51) que somente “[...] mediante o autogoverno dos escolares é que se pode conseguir que cheguem a indivíduos adultos e que recebam uma formação autenticamente democrática”.

Para DeVries *et al.* (2004, p. 50), a expressão educação construtivista “[...] demonstra como as crianças interpretam suas experiências nos mundos sociais e físicos e assim constroem seu próprio conhecimento, sua inteligência e seu código moral”. As autoras asseveram que há sete princípios gerais relacionados à educação construtivista: a) crie uma atmosfera sociomoral cooperativa, b) atraia o interesse das crianças, c) ensine de acordo como tipo de conhecimento envolvido, d) escolha um conteúdo que instigue as crianças, e) incentive o raciocínio da criança, f) ofereça o tempo adequado para a criança investigar e se envolver profundamente e g) faça conexão entre a documentação utilizada com as atividades curriculares.

O primeiro princípio propõe a criação de uma atmosfera sociomoral cooperativa que tem como base o respeito mútuo. A chamada atmosfera sociomoral é definida como a rede de relações interpessoais que ocorrem no ambiente escolar que influenciam no desenvolvimento integral

da criança (intelectual, social, moral, emocional e da personalidade). Baseando-se nos estudos sobre a moralidade, Piaget (1932/1994) define dois tipos de tendências na relação entre crianças e adultos: a moralidade heterônoma e a autônoma. A tendência heterônoma está fundamentada em ações de coerção e restrição, e é também conhecida como moralidade da obediência. Já expusemos neste livro que a criança passa por estágios também no campo moral. Quando se encontra em sua fase heterônoma, ela acredita, sem questionamentos críticos, na força das regras externas, sob uma obediência de um adulto que representa a autoridade. Na segunda tendência, que deveria em tese representar a evolução moral, temos a moralidade autônoma, em que o sujeito obedece a regras morais por meio de autorregulação.

Na perspectiva de um ambiente sociomoral cooperativo, o professor reduz a autoridade adulta e incentiva a criança a construir regras de convívio em sala a fim de que seja reflexiva e capaz de tomar decisões, evoluindo para a perspectiva autônoma. As regras servem para todos e não somente para os alunos, assim como o respeito. Moral e intelectualmente, as crianças são incentivadas a pensar em suas ações e nas consequências lógicas. São encorajadas a considerar o ponto de vista dos outros porque são respeitadas nas exposições de seu próprio ponto de vista.

O segundo princípio da educação construtivista, de acordo com DeVries *et al.* (2004), estabelece a necessidade do despertar o interesse das crianças, e que o professor tenha um papel problematizador, dando oportunidades para as tomadas de decisões no universo de possibilidade de escolhas. Para isso, o professor deve primeiramente ser um bom observador e conhecer o que as crianças fazem de forma espontânea, identificando seus interesses. A partir de então, poderá propor situações de ensino e aprendizagem com um planejamento que instigue as crianças a pensarem

acerca das atividades propostas, detectando a manutenção do interesse e investigando as hipóteses sobre o que já sabem e que desejam aprender.

Ensinar de acordo com o tipo de conhecimento envolvido caracteriza-se como o terceiro princípio. Como vimos, para Piaget, há 3 (três) tipos de conhecimento: o físico, o lógico-matemático e o social. Os conhecimentos foram diferenciados por ele sob os critérios de suas fontes e forma final de estruturação (KAMII & HOUSMAN, 2002; MONTOVANI DE ASSIS & CAMARGO DE ASSIS, 2013). O conhecimento físico é o conhecimento de objetos de realidade externa, como a cor, o peso, a composição do material e a forma de se ensinar deveria ser possibilitar a criança a agir sobre os objetos, questionando, observando, tocando, manipulando. O conhecimento lógico-matemático define-se como as relações mentais que cada indivíduo faz a partir dos sistemas construídos pelos próprios sujeitos frente a outros conhecimentos, e para ensiná-los, o professor deve oferecer experiências diversas, materiais para comparar e situações problematizadoras a fim de que as crianças criem e organizem seus pensamentos. O conhecimento social é o conhecimento aprendido pela transmissão social por meio das relações entre os indivíduos, que vai desde conhecimentos arbitrários, como os nomes dos objetos, até conceitos, como as regras sociais e aspectos da vida social. Contudo, essa transmissão não significa a passividade do sujeito: há uma construção complexa, principalmente quanto a conceitos sociais. Cabem, no desenvolvimento do conhecimento social, os procedimentos de vivências, possibilidades de acesso a materiais diversos e provocações para o estabelecimento de relações. Não se trata de uma apropriação direta da informação, mas de uma construção.

Como é de interesse maior da presente pesquisa olhar para o que ocorre nos espaços escolares de educação infantil, é de suma importância que os professores conheçam as crenças dos seus alunos acerca do

consumismo, problema que já se manifesta desde a infância. A criança não aprenderá conceitos, regras e valores apenas por meio da transmissão de informações da educadora. Há inúmeras fontes de informações quando se trata de conhecimento social. Assim como outro conhecimento, ela precisará agir, refletir, reelaborar a informação recebida, promover o diálogo e a troca de visões. Outro aspecto essencial assinalado por Saravali (2012) é que o trabalho com conhecimento social não deve ser desvinculado de questões morais e tampouco da construção do conhecimento lógico-matemático.

O avanço no desenvolvimento cognitivo em relação às estruturas lógico-elementares, tais como a conservação, a classificação e a seriação, bem como as estruturas espaciais, temporais e causais, muda radicalmente, as condições de interação dos indivíduos com o meio ambiente. Isso também vale para o conhecimento social, que necessita para a sua compreensão, do estabelecimento de relações, da coordenação das propriedades dos elementos, etc. (SARAVALI, 2012, p. 450).

O quarto princípio apresentado é o da escolha de um conteúdo que instigue as crianças. As autoras (DEVRIES *et al.*, 2004) falam da importância da cultura do questionamento e a necessidade da avaliação do conteúdo curricular. O professor deve questionar as crianças e provocar o diálogo aberto, permitindo que elas possam se aprofundar naquilo que foi escolhido para estudar. Além disso, ele deve possibilitar o acesso a materiais diversos e apropriados para os diferentes níveis de desenvolvimento, e por fim, analisar as atividades de acordo com as regularidades e as relações que as crianças podem construir, trazendo a possibilidade de construção de relações cada vez mais complexas, ampliando as coordenações de relações.

Delval e Kohen (2006) corroboram as ideias de DeVries *et al.* (2004) e defendem o papel da escola como espaço de “[...] despertar a curiosidade nas crianças a partir de seus interesses espontâneos e trabalhar tornando a atividade interessante” e ajudar os alunos a “encontrar prazer na atividade de aprender, agir e pensar” (DELVAL & KOHEN, 2006, p. 72).

O quinto princípio consiste no incentivo do raciocínio da criança e fortalece a necessidade do papel provocador do professor, que deve fazer intervenções mais assertivas. As autoras sugerem que devam: a) conhecer como a criança pensa e descobrir as razões que sustentam suas hipóteses. Logo, exige-se do professor conceber o erro como fonte de virtudes e se policiar para não direcionar as respostas das crianças sem que elas pensem sobre o que lhes foi questionado, b) oferecer contraexemplos para provocar o desequilíbrio no processo de adaptação do sujeito ao meio, c) solicitar as informações às crianças ao invés de passar a informação, provocando assim uma qualidade nas interações, d) inspirar as crianças a buscarem seus próprios objetivos quando estiverem envolvidas em uma atividade, dando um tempo necessário para que explorem a situação, e) focalizar o pensamento das crianças, e esse depende do movimento anterior, quando depois de permitir que as crianças se envolvam com seus próprios objetivos, o professor possibilita que elas ampliem e focalizem em um aspecto particular, em um problema específico, f) enriquecer sempre o esforço das crianças, trazendo novos materiais e ou novas situações para se debruçarem e, por último, g) modelar uma nível mais alto de raciocínio se houver a compreensão da criança.

Essas várias sugestões de intervenções somente surtirão efeito se não estiverem muito aquém ou muito além das possibilidades das crianças, caso contrário, provocarão o desinteresse e não o desequilíbrio que faz avançar o conhecimento.

O sexto princípio aduz sobre o oferecimento do tempo adequado para a criança investigar e se envolver profundamente. Isso se traduz no tempo diário e semanal destinado às investigações. As autoras criticam organizações rotineiras que não destinam no mínimo uma hora diária para que as crianças busquem livremente uma atividade com a qual possam se envolver em profundidade. Creem ser negativa a mudança de tópicos excessivos na educação infantil. Nesse período, espera-se que as crianças se envolvam e explorem possibilidades, testem suas ideias e manipulem os materiais desconhecidos. O professor construtivista tem a compreensão de que o desenvolvimento leva um longo tempo, e que as crianças precisam frequentar por mais vezes e por mais tempo as atividades que promovam seu conhecimento.

E, por último, DeVries *et al.* (2004) trazem a avaliação necessária para garantir a verificação do desempenho das crianças e a avaliação do conteúdo programático. Avaliar o projeto da escola e o programa oferecido quanto às possibilidades de oferecer construções de regularidades e relações às crianças deve ser algo conjunto à avaliação do desempenho da criança.

Nessa mesma perspectiva, Castro (1986), em seus esforços de elaboração de um modelo pedagógico construtivista e interpretativo para a pré-escola, define proposições que ela cunhou de gerais, intermediárias (que servem para qualquer modalidade de ensino) e proposições específicas para a educação pré-escolar:

As proposições gerais dizem respeito ao direito do desenvolvimento integral e à formação que instrumentalize o ser humano para a adaptação à vida; o fator social e educacional é uma condição para o desenvolvimento, e a escola deve ser um ambiente que possibilite ao educando a construção do sistema lógico e moral. As proposições intermediárias dizem respeito especificamente ao papel da escola, que: a) deverá conhecer os níveis de desenvolvimento dos alunos e se adequar, b) constituir-se em um ambiente

educativo que possa estimular e desafiar os alunos, c) favorecer o desenvolvimento da autonomia e da cooperação a partir de vivências pessoais e sociais e, por último, d) a escola deve organizar seus conteúdos, materiais, planejamento e principalmente metodologias que contribuam para a formação da criatividade e ação construtiva dos alunos.

No que tange à educação infantil (pré-escola), interesse maior da investigação deste livro, Castro (1986) elenca 10 proposições necessárias para a formação das crianças. A pré-escola, que corresponde ao período pré-operatório, etapa necessária para a) a reconstrução do período sensório-motor ao nível de inteligência simbólica, b) preparar a criança considerando seu nível de desenvolvimento simbólico e intuitivo e c) transição adequada para a etapa das operações:

- Na pré-escola não deve haver antecipações de aquisições do período operatório;
- A pré-escola promoverá experiências diversificadas possibilitando às crianças informações sobre o mundo, desenvolver-se fisicamente e estruturar e coordenar suas ações;
- A pré-escola constituir-se-á em ambiente social que promova a autonomia pessoal e cooperação social, e a interação criança-criança e criança-adulto, de forma que construam estruturas emocionais, sociais e morais, além das cognitivas;
- A pré-escola trabalhará o jogo de forma consciente, reconhecendo sua função adaptativa e sua integralidade às atividades oferecidas;
- A pré-escola promoverá a realização de atividades que desenvolvam as operações lógico-matemáticas (seriação, classificação e conceito de número), noções espaço-temporais e operações de coordenações entre meio-fins;

- Os materiais oferecidos à criança pré-escolar estarão de acordo com a atividade proposta e deverão estar à disposição das crianças para que se expressem ativamente;
- A pré-escola suprirá as necessidades de representação verbal ou não, gráfica, plástica e física, no alcance da imaginação;
- A espontaneidade das crianças será apoiada nas atividades artísticas, promovendo a interação obras de arte.

De acordo com Coll e Solé (2001), a concepção construtivista possibilita ao professor um referencial para analisar e fundamentar muitas decisões durante o planejamento e a dinâmica em sala de aula: desde a escolha de materiais didáticos, a elaboração de instrumentos de avaliação, situações de ensino, compreensão sobre o que ocorre como aprendizado do aluno, compreender a não aprendizagem do aluno, entre outras tomadas de decisões.

Piaget (1969/1970, p. 152) deixa explícito seu olhar sobre a infância quando assevera a necessidade de que a educação e seus métodos devem levar em conta cuidadosamente os aspectos “[...] significação da infância, estrutura do pensamento da criança, leis de desenvolvimento e o mecanismo da vida social infantil”. Portanto, acreditamos que pensar em uma escola construtivista não é simplesmente uma questão metodológica, mas refletir sobre o olhar sobre o que é infância hoje, quais são seus direitos na condição de criança, como ela pensa e se desenvolve dentro de pressupostos filosóficos e psicológicos. E por fim, em um contexto social mais amplo, analisar como a criança tem vivido integralmente a sua infância e o que cabe a uma escola construtivista fazer frente aos desafios da educação e levando em conta a complexidade da sociedade contemporânea.

Capítulo 2

Infância e Consumo: que os estudos nos dizem?

De acordo com a publicação do Instituto Alana e Ministério do Meio Ambiente (BRASIL, 2013b) as crianças estão sendo estimuladas a consumir sem a reflexão crítica, e os principais impactos são a obesidade infantil e sobrepeso, a erotização da infância e a adultização precoce, o aumento de resíduos no ambiente devido ao consumo exacerbado, o precoce uso de álcool e tabaco, o estresse familiar pela aquisição ou desejo de aquisição de produtos que muitas vezes estão fora do orçamento familiar e por fim a diminuição das brincadeiras criativas com apelo ao próprio simbolismo da criança, uma vez que há poucos espaços para a construção com os excessos de brinquedos e brinquedos eletrônicos (BRASIL, 2013b).

A complexidade da relação entre a criança e o consumo no mundo contemporâneo traz um papel importante para a escola. Essa criança que chega à educação infantil já iniciou sua trajetória de consumo, e nesse espaço torna-se cada vez mais primordial dedicar-se às questões que envolvem o mundo econômico, bem como possibilitar condições para o aprendizado para consumir de forma consciente considerando a necessidade e critérios, redimensionando também as concepções e práticas curriculares que permeiam o cotidiano que venham ao encontro da sustentabilidade e que possam ser contrários aos valores mercantis capitalistas e globalizados.

Neste sentido, as pesquisas dedicadas a compreender a relação entre consumo e infância são de extrema importância no contexto pós-

moderno, seja para entender a complexidade dos fenômenos e fatores relacionados ao consumo infantil ou buscar soluções e apontar maneiras de amenizar os danos causados à sociedade em seus aspectos morais, econômicos, sociais e ambientais, como, por exemplo, a própria sustentabilidade do planeta. Saber como a criança elabora o conhecimento social sobre o consumo é dar voz aos pequenos; é dar visibilidade a uma faixa de consumidores que, embora ainda não tenha capacidade financeira para o sustento e para suas necessidades, tem a capacidade de criar hipóteses e de construir conhecimentos a partir de suas interações com esse meio social.

Concordamos com Charlot (2006) que é preciso refletir sobre os pontos de partida e da memória ao se tratar de ciências humanas e sociais. Sobre os pontos de partida, o autor diz: “[...] Quando há avanço nessas ciências, é porque foi proposta outra forma de começar (e porque se prova que ela produz resultados)” (CHARLOT, 2006, p. 16). Justifica que em ciências humanas não há acumulação, mas sim memória. Essa memória por ele defendida trata de conhecer pesquisas de forma que possamos enxergar o que já foi estabelecido e questionado, quais posições já foram assumidas e quais resultados já foram alcançados para que se definam melhor as novas aberturas e as pesquisas que devem ser feitas.

Para esta revisão bibliográfica, as principais bases de dados utilizadas foram a Biblioteca Digital Brasileira de Tese e Dissertação (BDTD), Google Acadêmico, periódicos científicos pertencentes a *Scientific Eletronic Library Online* (SciElo) e outros artigos acadêmicos de fonte internacional e nacional.

Assim, esclarecemos que a revisão realizada no presente trabalho buscou reunir pesquisas que tratassem especificamente sobre o consumismo e infância. Contudo, sentimos a necessidade de ampliar os descritores para consumo e infância devido à escassez de pesquisas que

estariam voltadas estritamente para o consumismo. Assim, ampliamos nosso critério de busca para pesquisas dessa temática para o mundo econômico e suas interfaces envolvendo o consumo na infância.

O tempo delimitado como critério de seleção para as pesquisas teve como recorte principal os trabalhos realizados nos últimos 20 anos, abrindo exceção para pesquisas internacionais (KOURILSKY, 1976; LEISER 1983; DELVAL; ECHETA; 1991) pela relevância dos trabalhos e a representatividade de pesquisas em diferentes países no mundo.

Das pesquisas selecionadas, a partir desses critérios, tivemos 13 artigos internacionais, 1 (uma) tese internacional, 9 (nove) artigos nacionais, 17 dissertações e 7 (sete) teses nacionais.

Para apresentação das investigações coletadas, segue-se um padrão em que o leitor encontrará: os sujeitos participantes, os objetivos, método e resultados da pesquisa, mapeando também a temática específica que se relaciona com o tema consumo. Enfim, buscar a memória dos trabalhos já realizados, seus pontos de partida e o que de fato poderia contribuir para o presente trabalho foi o que nos levou a considerar a multiplicidade dos olhares para as diferentes vertentes e contextos que o consumo na infância abrange, tais como psicologia econômica e o desenvolvimento que trata do consumo, a relação entre publicidade e consumo na infância e algumas outras temáticas que abordam a problemática do consumismo tais como a alimentação e a relação do consumo e o meio ambiente. Destacamos também que a apresentação das pesquisas nem sempre buscou a linearidade cronológica, mas a relação de assuntos que as aproximaram.

A nosso ver, consideramos importante trazer as diferentes vertentes acerca do fenômeno consumismo para daí então compreender a extensão de um trabalho possível sobre as ideias da criança a respeito da temática tendo como palco fundamental a educação infantil. Segundo Carvalho e

Silva (2014), é de suma importância a realização de um panorama dos estudos desenvolvidos para trazer novas contribuições à comunidade interessada.

Partindo dessas considerações, delimitamos a apresentação das pesquisas dentro do cenário internacional e nacional, bem como um recorte entre as pesquisas acerca do mundo econômico que foram tratados pelos piagetianos na perspectiva do conhecimento social, além de outras pesquisas com abordagens teóricas, mas que trazem a questão do consumo na infância e seus vieses (publicidade, alimentação, sustentabilidade, de uma maneira geral).

Pesquisas internacionais acerca do pensamento econômico: um breve panorama histórico

Antes mesmo de nos debruçarmos nas pesquisas que serão exploradas neste livro, consideramos importante trazer alguns aspectos históricos acerca de trabalhos que se dedicaram ao tema.

De acordo com Delval (2013), o surgimento de estudos do pensamento econômico de crianças ocorre ainda no século XIX com Kohler, em 1897, que investigou o sentimento de crianças da Califórnia, EUA, acerca do dinheiro e da concepção de economia. No início do século XX, na Bélgica, estudos de Decroly apontaram as primeiras ideias econômicas de uma menina, provavelmente sua sobrinha, dos três aos seis anos de idade (1932 apud DELVAL, 2013). Segundo Delval (2013), as observações de Decroly giraram em torno das atividades de compra, troca em lojas, valor e equivalências das moedas, fabricação e venda dos objetos e obtenção do dinheiro, entre outros assuntos ligados à economia.

Com o intuito de considerar a relevância da temática, constatamos que Lauer-Leite *et al.* (2010), Delval (2013), Gunther e Furnham (2001) e Ortiz (2014) realizaram um levantamento histórico internacional a fim de resgatar a memória do tema e contemplar as primeiras pesquisas de estudiosos que se empenharam na realização de investigação do mundo econômico e crianças desde o século XIX, ou seja, diferentes países em diferentes tempos históricos deram suas contribuições sobre as noções econômicas na infância e adolescência, como ilustram as referências que seguem:

Tabela 1 – Caracterização das primeiras pesquisas acerca do mundo econômico em diferentes países e autores

País	Autor	Ano	Fonte
EUA	Kohler	1897	Delval (2013)
Bélgica	Decroly	1932	Delval (2013)
EUA	Schuessler y Strauss	1950	Delval (2013)
EUA	Strauss y Schuessler	1951	Delval (2013) e Lauer-Leite <i>et al.</i> (2010)
EUA	Strauss	1952	Delval, 2013 e Lauer-Leite <i>et al.</i> (2010)
EUA	Strauss	1954	Delval (2013) e Lauer-Leite <i>et al.</i> (2010)
Austrália	Danziger	1958	Delval, 2013, Lauer-Leite <i>et al.</i> (2010) e Gunther e Furnham (2001)
	Stacey	1982	Gunther e Furnham (2001)
Escócia	Jahoda	1979	Delval (2013), Gunther e Furnham (2001) e Ortiz (2014)
Inglaterra	Hans Furth	1980	Delval (2013), Gunther e Furnham (2001) e Ortiz (2014)
	Furnham e	1982	Gunther e Furnham (2001)
	Thomas	1984	Gunther e Furnham (2001)

China e Nova Zelândia;	Sik Hung	1983	Ortiz (2014)
EUA e CHINA (Hong Kong);	Wong	1989	Ortiz (2014)
Alemanha	Burgard, Cheyne e Jahoda	1989	Gunther e Furnham (2001)
Escócia	Emler e Dickison	1985	Gunther e Furnham (2001)
China (Hong Kong);	Ng	1983 1985	Gunther e Furnham (2001) e Ortiz (2014)
Taiwan	Mc Neal e Yea	1990	Ortiz (2014)
Iugoslávia	Zabukovec e Polic	1990	Ortiz (2014)
Itália	Berti e Bombi	1979 1988	Delval (2013), Gunther e Furnham (2001), Lauer-Leite <i>et al.</i> (2010) e Ortiz (2014)
	Berti, Bombi e Beni	1986	Gunther e Furnham (2001)
Chile	Denegri	1995	Denegri (2005b)

Fonte: Elaborado pela autora

Ademais, do século XIX até o XXI, muitas pesquisas foram feitas com crianças e adolescentes acerca da economia de caráter evolutivo. Conforme Delval (2013), Gunter e Furnham (2001), Granja (2012), Leiser (1983) e Lauer-Leite *et al.* (2010), há muitos estudos realizados que examinaram as concepções das crianças e que se centraram no desenvolvimento cognitivo e nas fases de desenvolvimento, dentro de uma perspectiva piagetiana. No levantamento de pesquisas realizadas sobre o pensamento econômico nas áreas de psicologia econômica e psicologia do desenvolvimento, Lauer-Leite *et al.* (2010) apontam que embora a maioria

das investigações tivesse como base teórica as fases do desenvolvimento cognitivo pautada na teoria de Piaget, houve também pesquisas que se utilizaram de diferentes abordagens sobre o desenvolvimento baseando-se em outras teorias psicológicas. Nesses casos, diferenciavam a quantidade de fases de desenvolvimento, como exemplifica o trabalho de Strauss com 9 (nove) níveis (1952 apud LAUER-LEITE *et al.*, 2010) e Berti e Bombi com 4 (quatro) níveis (1988 apud LAUER-LEITE *et al.*, 2010). Grande parte das pesquisas acerca dos níveis de desenvolvimento do conhecimento econômico que serão apresentados, no presente trabalho, baseia-se nos estudos de Denegri (2005b) que possuem 3 (três) níveis de conhecimento, um deles baseado nos estudos de Furth que apresenta 5 (cinco) níveis (GRANJA, 2012).

Vale destacar que estas pesquisas aqui elencadas, demonstram a diversidade de estudos, países participantes e tempos distintos de pesquisas, porém não se esgotam neste quadro a quantidade de trabalhos existentes e tão pouco de países que se debruçaram sobre o assunto.

Pesquisas piagetianas internacionais acerca do mundo econômico na perspectiva do conhecimento social

Para Delval (1989), noções econômicas são de grande valia para o estudo do desenvolvimento psicológico infantil e, portanto, os estudos de tais noções serviriam como um modelo de compreensão infantil da realidade social. As pesquisas sobre noções econômicas constituem um eixo da organização social e se justificam porque desde muito cedo a criança tem contato com relações comerciais e participa concretamente de experiências de compras com os familiares, bem como assistem a atividades reais entre dinheiro versus produtos.

Ortiz (2014) define a psicologia da economia como um eixo da psicologia que se ocupa do comportamento econômico e das variáveis que influenciam as decisões e a compreensão do mundo econômico, sendo possível observar fatores psicológicos que envolvem fenômenos econômicos. Conforme Delval (2013), os conceitos relativos ao consumo pertencem ao campo da economia, logo, é a ciência econômica que se ocupa dos processos de produção, trocas, distribuição e consumo de bens e serviços, assim como dos meios de satisfação das necessidades humanas. Por vivermos em sociedade e estarmos permanentemente envolvidos em atividades econômicas, assumimos diferentes papéis sociais: compradores, vendedores, produtores, usuários de serviço, etc., e simultaneamente formamos representações sociais, assim como representações do mundo econômico.

Denegri (1997) assevera que as ações educativas no campo da economia têm por objetivo possibilitar a construção de noções econômicas básicas por meio de medidas para a tomada consciente de posicionamentos diante da sociedade de consumo, de forma responsável. Para a autora, há, na educação econômica, três linhas de pesquisa: a Alfabetização Econômica, a Psicologia Econômica e a Socialização Econômica. A Alfabetização Econômica trata de questões teóricas e práticas que possibilitam ao sujeito compreender as relações econômicas do dia a dia. A Psicologia Econômica é também definida como psicologia do consumo. A Socialização Econômica diz respeito ao processo de aprendizagem, que é mediado pela família e escola, pela influência da mídia e dos pares na trama das formas de relacionamento com o mundo econômico.

Fermiano (2010) afirma que os assuntos de educação econômica estão ligados à Psicologia Econômica, que atua em três áreas de estudo: a cognitiva, a influência social e a psicologia do consumo. No que tange à área cognitiva, os temas tratados são relativos à psicogênese do pensamento

econômico, à racionalidade econômica e à tomada de decisões. No quesito influência social, as temáticas tratadas são: socialização econômica, agentes de socialização, transmissão de valores entre as gerações, estratégias e práticas econômicas e alfabetização econômica. A psicologia do consumo trata de pesquisas sobre o comportamento do consumidor, seus hábitos e atitudes, a impulsão e a compulsão para o consumo e as variáveis de influência.

Logo, é possível afirmar que os assuntos referentes ao pensamento econômico perpassam a psicologia do consumo, também chamada por Denegri (1997) de psicologia econômica, levando em conta a psicologia cognitiva e a socialização econômica. No que diz respeito à socialização econômica e seus processos educativos, é possível pensá-la também como a alfabetização econômica para adultos proposta por Denegri (1997).

Para Gunter e Furnham (2001), o processo de socialização econômica é aquele por meio do qual as crianças adquirem competências, conhecimento e atitudes para atuarem como consumidoras. Para os autores, à medida que as crianças vão crescendo, há um envolvimento maior sobre as decisões de aquisição de bens e serviços. Elas observam, pedem e selecionam com a permissão dos responsáveis nos momentos de compra, porém, a tomada de decisão consciente requer capacidade necessária para proceder com criticidade nos julgamentos acerca do consumismo. Conforme os autores supracitados, esse processo é influenciado por “[...] forças socioculturais, incluindo pais, os colegas, a escola, as experiências de compra e os meios de comunicação” (GUNTER & FURNHAM, 2001, p. 25).

Nessa perspectiva, Araújo (2009, p. 8) defende que “[...] a escola deve promover nas crianças e jovens o desenvolvimento de conhecimentos, atitudes e comportamentos que permitem sua incorporação eficaz na sociedade, com liberdade de consumo”. Para a autora, a educação

econômica deve fazer parte do currículo escolar, como um conteúdo que contribui para a formação cidadã. Neste sentido, conhecer as pesquisas existentes acerca do papel da escola pode trazer um panorama da função social dessa instituição nesse processo de formação humana.

Feitas essas considerações iniciaremos a apresentação mais aprofundada desse levantamento pelas pesquisas internacionais, buscando não somente a organização das sequências cronológicas, mas também as relações que as aproximam.

Denegri *et al.* (1999), a fim de conhecer o comportamento econômico de adolescentes e adultos do Chile, realizaram uma pesquisa com sujeitos de 15 a 50 anos. Foi aplicado um questionário com escalas tipo *Likert* e questões abertas sobre condutas de consumo, hábitos e atitudes em direção ao endividamento.

Os resultados mostraram que a reflexão sobre o consumo é algo quase que inexistente, e que os sujeitos pesquisados assumem que gastam mais do que ganham. Os autores notaram que há diferenças entre os gêneros, revelando que as pessoas do gênero feminino possuem mais organização na compra doméstica por meio de práticas como fazer listas de compras antecipadamente, priorizando certos produtos e hierarquizando as necessidades. Os sujeitos do sexo masculino revelaram ser mais organizados nas compras em crédito de produtos de mais valor. O que chama atenção para essa pesquisa é que na faixa etária entre 15 a 20 anos há uma coexistência de fontes formais de endividamento por meio de cartões de créditos e comércio, além de fontes informais como amigos e família, revelando que desde a adolescência está presente a vivência da dívida.

Para os pesquisadores, o contexto de globalização afeta a vida das pessoas, sendo que a maior parte delas vive para consumir e não consome

para viver, e que, desse modo, as práticas de socialização para o consumo, os estilos de manejo de dinheiro, as condutas para poupar e para se endividar e as estratégias para o uso racional de recursos são temáticas essenciais que devem ser investigadas como forma de colaborar para intervenção nos problemas que elas podem causar. Denegri *et al.* (1999) defendem que a psicologia e a economia são campos de estudos que podem explicar o comportamento humano frente aos problemas econômicos que a sociedade pós-moderna enfrenta.

Denegri *et al.* (2006a) fizeram também um estudo acerca de intervenção em educação econômica com o objetivo de revisar os aspectos históricos e desafios que são necessários considerar quando se implanta uma proposta de educação econômica na escola desde o ensino básico, contribuindo para a alfabetização econômica das crianças e o impacto em suas famílias.

Os pesquisadores partiram de três questionamentos, semelhantes aos da pesquisa de Kourilsky (1976) que será apresentada posteriormente neste trabalho, sendo o primeiro deles: qual a idade ideal (ótima) para introduzir a formação econômica no currículo? A pesquisa bibliográfica, que partiu de outros trabalhos, afirma que se pode iniciar uma formação econômica na infância, e que os estudantes de educação primária são capazes de aprender conceitos econômicos que impactam em desenvolvimento de competências na vida cotidiana. Tais estudos comprovaram que as crianças da educação do ensino fundamental identificam, compreendem e aplicam os conhecimentos econômicos aos problemas reais.

O segundo questionamento buscou refletir sobre a influência que exerce a família e os meios de comunicação na aquisição de padrões iniciais de consumo e a relação com o dinheiro na infância. Para Denegri *et al.* (2006a), a maioria das investigações acerca de socialização econômica

concorda que os pais exercem um papel fundamental, porém ineficiente na alfabetização econômica de seus filhos. A pesquisa indica que um modelo de formação econômica deveria considerar a influência dos pais, pois se, por um lado, as famílias são incapazes de socializar as competências econômicas eficientes, por outro, o sistema educativo atual oferece a possibilidade de uma educação econômica sistemática.

O terceiro questionamento buscou saber quais são as variáveis que devem ser consideradas no ensino e intervenções educativas para a educação econômica na escola. Para essa reflexão, os autores apontam o uso de meios de comunicação. Os meios de comunicação são vistos como agentes no processo enquanto instrumentos educacionais para veicular informação, ou seja, utilizar-se de vídeos, cinema, televisão, jogos de videogame, livros eletrônicos e internet para atingir melhores níveis de aprendizagem em programas de educação mais sistemáticos. Para uma segunda vertente, são conceituados como objetos e produtos, implicando em estratégias de ensino que desenvolvam nos indivíduos uma atitude crítica e seletiva para os meios de comunicação e a sensibilização para a percepção da influência que exercem sobre as crianças. Entre os meios de multimídia, os autores destacam o uso de vídeos games e jogos *online*, que podem favorecer a aprendizagem de conteúdos curriculares, pois fazem parte da cultura cotidiana e podem ser um material motivador e acessível.

Outro aspecto importante que Denegri *et al.* (2006a) abordam sobre os meios de comunicação é a transmissão de significados e a necessidade do desenvolvimento de uma criticidade sobre eles, e isso deve ser levado em conta quando se pensa em intervenção educativa. Percebe-se, nos meios de comunicação, um forte interesse no desenvolvimento de características eleitas como ideais presentes no meio social como força, poder, prestígio, atratividade física, aceitação social, que são utilizados em indústrias de *marketing* e anúncios publicitários para indução e

identificação dos produtos a serem consumidos. Para os pesquisadores, essas mesmas características podem ser exploradas pedagogicamente para provocar processos de reflexão sobre os meios de comunicação e suas mensagens, colaborando com as crianças na identificação da mensagem persuasiva. Em suma, os meios de comunicação representam uma dupla influência para a conduta econômica infantil.

No levantamento realizado por Denegri *et. al.* (2006a), há estudos que apontam a efetividade de metodologias específicas para a aprendizagem de conceitos econômicos: resolução de problemas mediante as aprendizagens cooperativas, comprovando que são melhores que metodologias expositivas. Os pesquisadores compreenderam que o uso de metodologias cooperativas estimula não só maiores níveis de aprendizagem conceitual, mas também o desenvolvimento de competências sociais e a negociação necessária à vida cidadã. Asseveram a importância de uma educação significativa à sociedade, em que estudantes devem se debruçar em situações e soluções problemáticas a partir de conceitos econômicos.

Quanto ao aspecto de influência do professor para a educação econômica, os estudos de Denegri *et al.* (2006a) apontam que os professores de escolas primárias e secundárias, que corresponderiam no Brasil ao ensino fundamental e médio, raramente possuem formação e preparação em temas econômicos que lhes permitam uma eficiente educação econômica dos alunos, além da falta de formação sistemática do professor acerca do assunto, os próprios conceitos e a forma como vivenciam esse mundo econômico de forma acrítica. Conclui-se que na capacitação dos professores deve-se levar em conta a evolução do nível de alfabetização econômica, o desenvolvimento de conceitos-chave, a reflexão de seus próprios comportamentos econômicos e o acompanhamento na implementação de estratégias de educação econômica. Tais ações podem ter um grande impacto nos níveis de aprendizagem dos alunos.

Nesse sentido, os autores demonstram, por meio de revisão de literatura, a importância da educação econômica e a sua presença no currículo, permitindo, assim, que as crianças adquiram conhecimento, competências e atitudes que lhes preparem para atuar de forma responsável e eficiente em um sistema econômico e completo.

Nesse mesmo estudo, há a proposta de Denegri *et al.* (2006a) para o desenvolvimento de um programa integral de educação econômica denominado *Yo y la Economía*, no qual pondera que a idade própria para a incorporação de uma formação sistemática em economia é a partir dos 10 anos, no 6º ano do ensino básico, na área de Estudos e Compreensão do Mundo Social, incorporando como conteúdo escolar uma unidade de Economia Cotidiana.

O objetivo do programa *Yo y la Economía* é empoderar os estudantes para construir aprendizagens significativas por meio de uma conexão gerativa entre os contextos da economia familiar cotidiana e os conceitos a aprender na escola de tal forma que os alunos compreendam os conceitos básicos de economia, desenvolvam estratégias de raciocínio econômico e desenvolvam habilidades como consumidores e atitudes proativas que sustentem um comportamento empreendedor na vida pessoal e social. Para tanto, os autores defendem que seria necessário um trabalho interdisciplinar do programa com as disciplinas de: Estudos e Compreensão do Meio Social, Matemáticas e Linguagens, orientadas para o desenvolvimento de conhecimentos e competências econômicas e ajustadas ao nível de desenvolvimento das crianças. Vale destacar que a pesquisa foi realizada no Chile e, portanto, a nomenclatura do currículo no país em questão é diferente das diretrizes curriculares brasileiras.

O programa aborda 7 (sete) conceitos básicos de economia, que são articuladores de blocos temáticos, estabelecidos na Unidade Economia e Vida Cotidiana, da subárea do Estudo e Compreensão do Meio, que se

vinculam estrategicamente com os conteúdos curriculares de Matemática e Linguagem.

Cada bloco temático se desenvolve em 4 (quatro) passos sucessivos: 1º) experiência; 2º) questionamento; 3º) reforço mediante reflexão guiada e 4º) aplicação. No passo experiência, os estudantes vivenciam simulações de situações econômicas da vida cotidiana e devem determinar como atuam frente ao problema. No segundo passo, que pode ser chamado de Alfabetização Econômica Conceptual, o professor interroga e questiona os alunos sobre a atuação indicada no passo anterior e clareia os conceitos vinculados à experiência. Aqui, os estudantes devem compreender os conceitos vinculados às ações econômicas e serem capazes de reconhecer as ações mais eficientes frente aos problemas. No terceiro passo, o reforço mediante a reflexão guiada, o professor aprofunda a reflexão e reforça conceitos com atividades complementares com meios tecnológicos e da cultura cotidiana das crianças: videogames; animações; literatura infantil e programas televisivos. No quarto passo, o programa traz a aplicação e exercício de competências por meio de um projeto de empreendimento coletivo, que pode ser de geração de recursos monetários ou de investimento social em um trabalho com a comunidade, articulado ao conceito de escassez.

Para a implementação do Programa, são necessárias 4 (quatro) etapas: a evolução inicial; a capacitação de professores; o acompanhamento do processo e a avaliação dos resultados. Na evolução inicial é o momento do conhecimento dos preconceitos e conceitos de alunos e professores. Para o levantamento do nível de alfabetização econômica, os autores propõem o uso do *Test de Alfabetización Económica para Niños* (Teste de Alfabetização Econômica para Crianças) (TAE-N) (DENEGRÍ, 2004) e *Test de Alfabetización Económica para Adultos* (Teste de Alfabetização Econômica para Adultos) (TAE-A), além do questionário de caracterização

do consumidor adulto, que dará o perfil dos participantes quanto ao reconhecimento das estratégias cotidianas do manejo do dinheiro, práticas de consumo e atitudes de endividamento.

Na etapa de capacitação de professores, Denegri *et al.* (2006a, 2006b) indicam que deve ocorrer a revisão dos conceitos econômicos, a apropriação conceitual desses, a reflexão sobre as suas próprias posturas frente ao consumo e à economia e a exercitação de diferentes metodologias de ensino e de aprendizagem junto às estratégias de planificação de atividades didáticas que incorporem os passos supracitados: experiência, questionamento e reforço com reflexão guiada. Na etapa de finalização de capacitação, o professor deve formular um projeto de aula interdisciplinar.

O acompanhamento do processo deve ser constante, até que se construam no docente as competências necessárias para a reflexão sobre a prática e a coerência das experiências de aprendizagens em seus alunos e suas próprias experiências como consumidores. Nessa fase, ocorre a execução de projetos de aula, com a assessoria de um tutor. Valores como a aceitação mútua, a cooperação para favorecer boas relações entre os pares, a coordenação de interesses, a tolerância e superação de problemas, são aspectos trabalhados no programa.

Na última etapa, há uma avaliação qualitativa e quantitativa dos resultados do programa e seu impacto de educação econômica com os estudantes e suas famílias. Aplicam-se novamente os testes de alfabetização econômica para conhecer o avanço de alfabetização econômica, apresentando os resultados e os projetos de aula, estabelecendo grupos de discussão entre professores, estudantes e pais, a fim de conhecer a percepção e a valorização das aprendizagens desenvolvidas. Por fim, a unidade educativa orienta-se para articular a educação econômica para o Projeto Educativo Institucional e Pedagógico.

Os autores apontam que a inexistência de uma alfabetização econômica se converte também na manutenção de brechas de desigualdade social, ao privar pessoas das camadas sociais mais pobres, e de uma melhor administração dos recursos econômicos escassos, bem como de buscas de alternativas de consumo mais eficientes, assim como o desenvolvimento de estratégias para a resolução de problemas.

Conforme as pesquisadoras, o programa de educação econômica pode trazer aos alunos um reconhecimento de seu entorno social e econômico, dos problemas existentes e ajudá-los a construir um senso crítico em torno de suas próprias condutas frente ao mundo do consumo, estimulando a educação para a cidadania.

O modelo de Psicogênese do Pensamento Econômico, baseado na teoria cognitiva-evolutiva de Piaget de Denegri *et al.* (2004), consiste em uma prova composta por 22 itens de múltipla escolha, acerca do mundo econômico, e para cada pergunta há 4 (quatro) alternativas de respostas, sendo uma correta e as demais possuem diferentes graus de incorreção que correspondem aos diferentes níveis. A prova foi denominada *Teste de Alfabetización Económica para Niños* (Teste de Alfabetização Econômica para Crianças) (TAE-N), traduzida e adaptada no Brasil por Araújo (2007). O teste em geral é aplicado em crianças de 10 a 14 anos e leva em conta o nível socioeconômico e de escolaridade.

Para os autores, há um desenvolvimento de conceituação nas crianças em relação ao mundo econômico que pode ser observado em 3 (três) níveis de pensamento econômico que representam diferentes graus de estruturação do conhecimento econômico e formas de explicá-lo. O primeiro nível aparece subdividido em: a) Nível I – Pensamento Extra Econômico e subnível B: Pensamento Econômico primitivo, b) Nível II – Pensamento Econômico Subordinado; e c) Nível III – Pensamento Inferencial Econômico ou Independente.

No Nível I, de uma maneira geral, a realidade social e econômica é subjetiva, vista como algo isolado e, ao mesmo tempo, sincrético:

[...] o dinheiro é visto como um instrumento natural de compras, livremente, disponível para todos. O desejo predomina acima de qualquer coisa, não se consideram as restrições sociais ou econômicas. A realidade social e econômica é representada de forma isolada. Não se tem compreensão de mudança de forma dinâmica. Há dificuldade de se separarem as relações pessoais e institucionais próprias do mundo econômico e separar o mundo das relações pessoais do âmbito social e institucional. Tendem a aplicar as mesmas regras de reciprocidade nas explicações dos problemas econômicos e não há uma compreensão muito clara da noção de lucro, excluindo a ideia econômica de busca de benefícios. Têm um conceito pessoal de Estado, representado como uma figura concreta, que atua como pai e protetor de toda a sociedade (DENEGRÍ *et al.*, 2004, p. 412).

Neste primeiro Nível I, o Pensamento Extra Econômico e Primitivo contém o subnível I A, caracterizado pelo acreditar da criança de que o dinheiro vem de fontes míticas (Deus, por exemplo), ou mesmo da loteria ou uma mina de dinheiro. O dinheiro é um meio que acompanha a ação de obter bens. Em geral, a proveniência do dinheiro é de fonte inesgotável e não tem relação com o trabalho. O dinheiro pode ser sacado do banco sem nenhuma restrição e/ou comprado em uma “fábrica de dinheiro”, assim como não existe ideia de como se circula o dinheiro.

O subnível B é caracterizado pelo início da compreensão da relação entre dinheiro e trabalho, nele desaparecem explicações místicas. O banco é visto como uma fonte de dinheiro, representando algo concreto e real, e a criança mostra noções sobre o papel das instituições de fabricação de dinheiro e o seu valor. Conforme Araújo (2007), a criança relaciona os

governantes aos donos das fábricas de dinheiro, que não são remunerados e trabalham altruisticamente; inicia-se uma compreensão rudimentar da circulação do dinheiro, que passa a sair das fábricas, ir ao banco e do banco para os lugares em que as pessoas trabalham, porém os salários ainda vêm diretamente das fábricas aos trabalhadores. Estabelecem critérios concretos para a relação de trabalho e remuneração, sem importar-se com a qualidade do trabalho e/ou a hierarquia ocupacional.

No Nível II, encontrado em grupos de crianças com mais de 10 anos, adolescentes e até adultos que compreendem as contradições e integração de conceitos econômicos, o lucro é considerado como central nos assuntos econômicos. Os sujeitos compreendem as restrições da vida na sociedade e negligenciam o voluntário como forma de explicação, iniciam a crença de dinheiro fiduciário, têm noções sobre o funcionamento social tais como a existência de leis e a aplicação pelo Estado e possuem explicações sobre regras morais para o funcionamento, veem o banco como agência responsável pela circulação de dinheiro, para depósito e empréstimo, apresentam interesse sobre poupança e empréstimo e apresentam pouca compreensão da maneira como são realizados os financiamentos do Estado.

Como se vê no Nível II, Pensamento Econômico Subordinado, há conquistas cognitivas de compreensão inexistentes no nível anterior. Nesse nível, acredita-se no conceito de sociedade como um espaço regido por leis que organizam seu funcionamento, cabendo ao Estado regular e controlar o funcionamento social e econômico. Há um esforço para superar as contradições, e os sujeitos já refletem sobre a realidade social. Há um início da construção do conceito de lucro, além da compreensão da existência de privações na realidade social e a associação de regras morais. Todavia, há ainda limites para esse pensamento, que se caracterizam por dificuldades

tais como a falta de clareza sobre as estratégias de financiamento do Estado e as inter-relações econômicas (BESSA; FERMIANO; DENEGRÍ, 2014).

No Nível III, encontram-se adolescentes e adultos que apresentam o pensamento inferencial econômico. Assim, compreendem o mundo econômico como um sistema multideterminado que fomenta explicações e julgamentos ideológicos, porém, ainda não compreendem o valor dos impostos sobre o financiamento estatal e a iniciativa individual e social para provocar a mudança social.

O grande ganho do Nível III é a conceituação dos processos sociais, pois são capazes de levantar hipóteses a respeito do mundo econômico e de estabelecer relações com um olhar sistêmico sobre sistemas e ciclos. Compreendem melhor o papel do estado e da realidade social, assim como as mudanças e ciclos existentes.

Para exemplificar os níveis de desenvolvimento do pensamento econômico do TAE-N, na questão: Quando você compra um chocolate, você está pagando (o entrevistado deve completar a resposta). A criança teria 4 (quatro) opções para responder: a) paga o custo de fazer o chocolate e o lucro da pessoa que o vende, b) porque o dono da loja cobra, c) paga o que custa para fazer o chocolate na fábrica e d) paga o custo de fazer o chocolate, os impostos e o lucro (ARAÚJO, 2007), teríamos as seguintes respostas conforme os níveis: No Nível I – A, a criança responderia a alternativa ‘b’ porque o dono da loja cobra, pois não consegue estabelecer mais relações além do que lhe é visível. No Nível I – B, a criança responderia a letra ‘c’, pois embora não faça a relação da distribuição e gastos até que chegue à loja, considera que há um custo para se produzir o chocolate. No Nível II – a criança responderia a alternativa ‘a’, considera que há um custo para se fazer o chocolate e um lucro da pessoa que vende, pois inicia uma reflexão sobre a questão do lucro, mas ainda não percebe a relação entre fabricação e distribuição e todas os aspectos envolvidos. No

Nível III, a criança responderia que paga pelo chocolate o custo, os impostos e o lucro, assinalando a alternativa que comprova uma mudança na forma de compreender os processos econômicos e sociais, e entende a relação custo/lucro/impostos.

Vale ressaltar que Denegri (1999, 2005a, 2005b, 2005c, 2006a, 2006b) destaca-se no campo de pesquisas sobre o pensamento econômico e tem sido referência em muitos estudos acerca do conhecimento social. No Brasil, alguns estudos utilizaram o TAE – A e o TAE-N para crianças como instrumento de coleta de dados sobre o nível de compreensão do mundo econômico, adaptando o teste à realidade brasileira (ARAÚJO, 2007; BESSA *et al.*, 2014; CANTELLI, 2009; LELLIS, 2007).

No que tange às investigações sobre concepções econômicas, Leiser (1983) realizou estudos sobre as ideias de crianças israelenses acerca do tema. Participaram, como sujeitos colaboradores, 89 crianças com idade entre sete e dezessete anos, e os instrumentos metodológicos utilizados foram entrevistas e questionários.

A pesquisa foi realizada em duas etapas, um estudo preliminar com 45 crianças e adolescentes com idades entre 7 (sete) e 17 anos com o objetivo de sondar as concepções livres e de familiaridade do mundo econômico. O estudo principal foi realizado de forma mais estruturada, com 44 sujeitos pertencentes a uma camada mais pobre de Beer Sheva, em Israel. Suas idades eram as seguintes: grupo S: 8-9 anos (15 indivíduos); grupo M: 11-12 anos (17 indivíduos) e grupo L: 14-15 anos (12 indivíduos). O questionário foi utilizado para uma entrevista semiestruturada, que abordou os aspectos preços, salários, greves, dinheiro e inflação.

Os resultados indicaram que a compreensão econômica evolui e possui diferentes fases de desenvolvimento e que as crianças pequenas veem

a economia de uma perspectiva muito particular, não tendo ainda consciência de um sistema econômico existente. O pesquisador considera as visões de crianças de 7 (sete) anos como distorcidas da realidade e unilaterais. As crianças entre 8 (oito), 9 (nove) e 10 anos apresentam conceitos conflitivos e percebem, ao longo da entrevista, as contradições de suas respostas, buscando, de alguma maneira, eliminar os conflitos entre as suas crenças de cunho mais particular e seu conhecimento acerca do sistema econômico. A partir dos 11 anos, o sujeito melhora a sua capacidade de raciocínio e sua metacognição, e isso dá condições aos sujeitos de compreenderem progressivamente os fenômenos econômicos.

Para Leiser (1983), o desenvolvimento é perceptível a partir de 11 anos de idade, com a construção de modelos teóricos abstratos de economia. As concepções percebidas foram: a troca justa de compra, a concepção de tomada de lucro de venda, a contratação de mão de obra por empresários, o trabalho ter direito a um salário e armazenar o seu dinheiro na segurança de um banco. Um exemplo dado pelo autor, para sujeitos dessa idade, é a compreensão de compra como uma troca de dinheiro por algo de valor equivalente, combinada à concepção de “venda de bens como uma forma de ganhar a vida”, deixando de ser contraditória a noção de lucro.

A questão do lucro era considerada pelo autor como completa se os sujeitos respondessem a relação de dois fatores: a diminuição do lucro é uma consequência direta da venda com preços baixos e o aumento do lucro é o crescimento de volume de vendas. Dos 3 (três) grupos investigados, apenas o grupo de sujeitos mais velhos consideraram os 2 (dois) fatores. O segundo fator foi desconsiderado inexistente para os sujeitos mais jovens.

Quanto ao aspecto circulação e distribuição excessiva de dinheiro, as respostas encontradas foram as de impactos negativos: aumento de preços, escassez de bens e falta de vontade das pessoas para o trabalho. Tais

aspectos foram considerados respostas relevantes quanto a criticidade e análise econômica dos sujeitos.

O conceito de inflação não foi compreendido por nenhum dos grupos, julgado por Leiser (1983) como um fenômeno complexo, gerado pelo comportamento econômico que necessita de uma visão mais sistêmica.

No quesito salário e proviniência do dinheiro, 25% das crianças apontaram que o mesmo vem dos bancos, 50% do governo e para 25% o salário vem do patrão. As crianças mais velhas não se referiram aos bancos, mas mencionaram o chefe e o governo.

Delval e Echeita (1991) realizaram um estudo sobre a noção de lucro e intercâmbio econômico (compra e venda), com crianças espanholas em 2 (dois) momentos. A primeira parte da pesquisa se deu em 1970 e 1971, com 100 crianças na idade de 5 (cinco) a 14 anos, de diferentes classes sociais. A segunda parte da pesquisa ocorreu de 1982 a 1984, com 188 crianças de 6 (seis) a 14 anos pertencentes às classes média e alta.

Em ambos os estudos, utilizou-se o método clínico-crítico de Piaget para coleta de dados, com questões específicas de acordo com cada estudo.

Interessados nas hipóteses das crianças sobre os conhecimentos de compra e venda, tiveram como objetivos conhecer a ideia das crianças acerca do que era ser rico e ser pobre, porque temos que levar dinheiro para a realização de uma compra, a origem do dinheiro, entre outros. No segundo estudo, além dos objetivos já trabalhados na primeira pesquisa, acrescentou a investigação sobre a compreensão da noção de lucro.

No primeiro estudo, comprovou-se que 100% dos sujeitos de 5 (cinco) e 6 (seis) anos têm respostas normativas e tautológicas sobre a função do dinheiro, 29,9 % dos sujeitos de 7 (sete) a 8 (oito) anos apontam

razões econômicas para o seu uso, 30% das crianças de 9 (nove) a 10 (dez) e 11 (onze) anos apontam explicações econômicas, seguido de 60% entre crianças de 12, 13 e 14 anos. Os dados revelam um crescente de idade para a compreensão para a função do dinheiro.

A segunda pesquisa, da década de 1990, diz que 100% das crianças de 6 (seis) anos apresentam respostas normativas, seguido do índice de 89% das crianças de 7 (sete) anos, 75% das crianças de 8 (oito) anos e 43% com sujeitos de 9 (nove) anos, demonstrando que as respostas com caráter normativos foram decrescentes.

Respostas tais como ganhar dinheiro e pagar o trabalho também apresentaram um crescente de acordo com as idades, não sendo encontradas respostas dessa natureza com crianças de 6 (seis) anos. Os motivos com justificativas econômicas apareceram em crianças de 9 (nove) anos (17%) e 60 (%) com crianças com 10 (dez) anos.

Os estudos relacionados à noção de lucro demonstram a grande dificuldade das crianças em compreender essa relação (venda e lucro). Delval (2013) elenca 6 (seis) tipos de concepções sobre o lucro que foram encontradas: 1^a) o lucro não está presente, nas vendas obtêm-se objetos e dá-se dinheiro; 2^a) o lucro segue regras precisas e o preço é justo das mercadorias; 3^a) o lucro é tudo aquilo que o vendedor recebe, independentemente de quanto tenha pagado pela mercadoria; 4^a) o lucro aumenta conforme se vende muito. Os sujeitos que possuem essa concepção creem que quando se vende muito pode-se cobrar o preço abaixo do preço da compra, não consegue coordenar a necessidade da diferença de preços entre compra e venda, e 5^a) o lucro é necessário, entende-se que o lucro é um princípio geral de mercado e 6^a) a última concepção diz respeito à extensão da ideia de ganância a todos os âmbitos da atividade econômica. Delval (2013) diz que esses níveis não são

necessariamente etapas para a compreensão do lucro, e que pode haver a coexistência de algumas concepções, assim como uma evolução em salto.

Para Delval (2013), em linhas gerais, as ideias das crianças até os 10 ou 11 anos acerca do lucro é que se comprem as mercadorias em uma fábrica ou outro local e paga-se por elas um preço, vendendo-as pelo mesmo preço ou até por menos de que lhe tenha custado. Esse dinheiro da venda será suficiente para o sustento da família, pagar os empregados e repor a mercadoria. Segundo os pesquisadores, as crianças possuem dificuldades morais (exergam relações pessoais no julgamento das relações econômicas, entre outros aspectos) e cognitivas (para coordenar muitas informações) para compreender tais relações, revelando que necessitam de interações com o ambiente para construir seus conhecimentos sobre os fenômenos sociais.

Ainda no âmbito do pensamento econômico, Amar *et al.* (2003) realizaram uma investigação acerca do pensamento econômico na região do Caribe Colombiano. Participaram dessa pesquisa 486 crianças e adolescentes, com idade entre 6 (seis) a 18 anos. O método utilizado foi uma entrevista clínica piagetiana, criada a partir de estudos de Denegri, Enesco Y Delval (1995 *apud* AMAR *et al.*, 2003).

Nos resultados, os autores descreveram o desenvolvimento do pensamento econômico a partir das 4 (quatro) categorias quanto aos níveis e subníveis de desenvolvimento apontados por Denegri: Nível I - Pensamento Extra Econômico e Primitivo, Nível II – Pensamento Econômico Subordinado e Nível III – Pensamento Econômico Inferencial.

No Nível I (Subnível I A – pensamento pré-econômico e Subnível II B – pensamento econômico primitivo), os sujeitos foram caracterizados pela incapacidade de considerar vários aspectos de uma vez porque se

concentraram nos aspectos mais visíveis e chamativos, o que significa que em uma situação de aumento de preço, os sujeitos teriam como solução que, enquanto consumidores, deveriam se comunicar com todos os donos de loja para baixarem os preços, assim como pediriam para o governo baixarem os preços. Ainda desconhecem as restrições que existem no mundo econômico e não são capazes de reconhecer as contradições de seu pensamento, que são evidentes na perspectiva de um adulto. Para os pré-escolares, o dinheiro tem uma função ritual, enquanto para os escolares, o dinheiro é sempre fabricado e só com o avanço da idade incorporam a ideia de necessidade de permissão para fazê-lo. Não há conhecimento sobre o ciclo de circulação monetária. Para os autores, a vida social é representada de forma isolada, com fragmentos desconexos e há dificuldade para estabelecer relações e compreender processos. Há problemas em separar as relações pessoais das relações de âmbito social, o que dificulta a formação do conceito de lucro.

No Nível II, os dados indicaram que já há um esforço para superar as contradições e refletir acerca da realidade social, assim como há uma reelaboração de conceitos em uma estrutura mais integrada. Nos sujeitos encontrados nesse nível, percebeu-se uma compreensão da existência de restrições e resistências na realidade social e um abandono progressivo da vontade própria, como um mecanismo de explicação. Aqui, os sujeitos já compreendem a noção de lucro e incorporaram valores morais ao julgamento da sociedade. Entendem o papel do Estado como órgão responsável em aplicar leis necessárias ao funcionamento. Contudo, ainda possuem dificuldades para compreender a relação entre emissão e circulação monetária e processos econômicos, assim como a dificuldade de compreensão dos meios de financiamentos geridos pelo Estado e a emissão direta do dinheiro.

Ocorre nos sujeitos do Nível II uma maior capacidade de descentração que permite considerar vários aspectos de uma só vez, sendo possível estabelecer relações entre os mesmos, embora ainda não compreendessem a totalidade das relações. No Nível III, os sujeitos já construíram uma forma de conceituar os processos sociais com o desenvolvimento e se caracterizam pelo uso do pensamento abstrato, a lógica formal.

Nesse Nível III, observa-se a capacidade de hipotetizar a realidade econômica e estabelecer relações complexas entre sistemas diversos, o que permite uma leitura compreensiva dos processos econômicos. Os sujeitos compreendem uma multideterminação dos processos econômicos e sociais, bem como têm uma reflexão avançada acerca da realidade social e das mudanças, ciclos e políticas econômicas. Compreendem o papel do Estado e sua função legal.

Para exemplificar os níveis, se perguntássemos para uma criança/adolescente quem decide a quantidade de dinheiro que deve ser fabricada, as crianças do Nível I responderiam que é necessário muito papel na fábrica para fabricar bastante dinheiro, ou que depende dos donos das fábricas de dinheiro. Para um Nível II, poderiam responder que seria o governo que determinaria a quantidade de dinheiro que deva circular no país. Somente no Nível III conseguiriam fazer a relação entre as variáveis econômica do país e as regulações do Banco Central.

Amar *et al.* (2003) apontaram que os dados da pesquisa permitem o reconhecimento da sequência evolutiva do desenvolvimento econômico, revelando que os sujeitos de maior idade têm mais informação e articulam explicações mais complexas, contudo, os autores asseveraram que as idades que aparecem nas pesquisas de Denegri, quanto aos níveis e possíveis idades, foram diferentes na aquisição do nível apresentados pelos sujeitos dessa pesquisa. Nas pesquisas apresentadas por Denegri, há uma

aproximação padrão de idades entre os níveis encontrados sendo: Nível I – entre 6 (seis) a 9 (nove) anos, Nível II - maiores de 10 anos e Nível III adolescentes e adultos. Dos sujeitos participantes classificados como Nível I – A Pensamento Extra Econômico ou Pré-Econômico, 75,5% tinham idades entre 6 (seis) e 11 anos, 32,4% entre 11 a 14 anos e 10,1% de sujeitos entre 15 e 18 anos que ainda estavam no Nível I. No Nível I – B Pensamento Econômico Primitivo, encontram-se 24,5% de crianças nas idades entre 6 (seis) e onze anos, 52,2 % de crianças entre 11 e 14 anos e 47,7% de adolescentes entre 15 e 18 anos. No Nível II – Pensamento Econômico Subordinado, os dados encontrados foram de 14,7% para crianças entre 11 e 14 anos e 36,2% de crianças de 15 a 18 anos. Finalmente no Nível III do Pensamento Econômico Inferencial, foram 0,7% de crianças entre 11 e 14 anos e apenas 7% entre adolescentes de 15 e 18 anos.

Os pesquisadores acreditam que essa diferença no estudo ocorreu devido à origem socioeconômica dos sujeitos, à falta de convívio dos conceitos econômicos básicos, à falta de diálogo entre pais e filhos acerca de seus problemas econômicos ou até ao desconhecimento dos participantes quanto aos conceitos econômicos ou que recebem poucas argumentações dos pais. Na escola, também não incluem os conceitos econômicos como parte de seu currículo e raramente acompanham uma evolução de um processo de retroalimentação. “[...] Todas las explicaciones se construyen hasta donde las herramientas intelectuales lo permiten, y tales herramientas en nuestro contexto también son limitadas”. (AMAR *et al.*, 2003, p. 11).

Delval e Denegri (2002) também realizaram uma pesquisa sobre a concepção evolutiva acerca da fabricação do dinheiro. A amostra foi composta por 110 crianças e adolescentes de 6 (seis) a 16 (dezesesseis) anos, sendo 10 sujeitos por idade de ambos os sexos. A coleta de dados foi

realizada em escolas na Espanha. O método utilizado foi a entrevista clínica piagetiana, com um roteiro de perguntas acerca da função do dinheiro; lugar e forma de fabricação; normas e regulação da emissão do dinheiro. Os resultados revelaram que há uma progressão e avanço nas concepções que vão se tornando mais complexas e com maior número de elementos, como detalhado a seguir.

Os sujeitos caracterizados no Nível I A, (crianças entre 5-6 até 10-11 anos) apresentaram respostas nas quais predominaram as explicações que não são especificamente econômicas, indicando que não compreendem a função do dinheiro. Nessas respostas, predominaram crenças que se referem às necessidades dos indivíduos, qualidade dos produtos, relações pessoais com implicações morais. A grande parte sabe que se fabrica o dinheiro, embora alguns associam a ação a doação por Deus, mas não compreendem os mecanismos dessa fabricação, para eles por exemplo é possível que qualquer pessoa tenha uma fábrica de dinheiro, a quantidade fabricada é determinada pelo dono da fábrica, assim como vimos na pesquisa de Amar *et al.* (2003). Os sujeitos do Nível I B trazem, conforme os autores, as mesmas ideias, mas diferenciando do nível anterior quando apontam que para fabricar dinheiro há limitações e restrições, embora também acreditem que qualquer pessoa possa fabricar dinheiro desde que possuam a máquina adequada, mas que também é preciso autorização para se fabricar. A concepção de dinheiro para esse nível se iguala a um produto qualquer que pode ser fabricado. Faz as primeiras relações a remuneração e trabalho, mas sem compreender os mecanismos desse funcionamento. Há um início de percepção de diferenças de relações hierárquicas, quando se refere a autorização para se fabricar dinheiro que devam vir de pessoas importantes como rei, políticos, presidentes ao passo que pessoas comum devam trabalhar para ganhar dinheiro. Há também a visão de que existe disponibilidade de dinheiro e que na sociedade não há

restrição quanto ao acesso. Denegri e Delval (2002, p. 44) exemplificam: “[...] os pobres são pobres porque não têm dinheiro para comprar dinheiro, eles não sabem onde estão as fábricas para ir pedir dinheiro”.

Os autores asseveram que uma forte característica desse nível é a impossibilidade de distinguir o mundo das relações pessoais do mundo social institucional que caracteriza as relações econômicas. Valem, assim, as mesmas regras que se aplicam na vida pessoal e social ao mundo intitucional e econômico.

No Nível II (crianças e adolescentes entre 10-11 a 13-14 anos) há um avanço na compreensão a respeito do assunto, pois os sujeitos já concebem que o dinheiro não é mais uma mercadoria. A crença de fabricação sobre o dinheiro está mais realista, e há o estabelecimento de relações com outros aspectos da vida econômica tais como o problema da fabricação em excesso, a falsificação de dinheiro e suas implicações negativas. Contudo, não entendem os efeitos da fabricação do dinheiro para a economia global. A fabricação de dinheiro está ligada a uma instituição, sendo essa uma das características mais fortes desse nível, além do quesito ser produzido de forma diferente de outras mercadorias. Conforme os autores, há uma primeira separação entre a relação pessoal e o dinheiro. O dinheiro cumpre, para os sujeitos desse nível, uma função econômica em que a atividade comercial busca lucros, compreendendo essa ideia de lucro.

Os sujeitos do Nível III assinalam um grande progresso e consideram definitivamente a origem do dinheiro na relação institucional. Para esses sujeitos, o dinheiro vem do trabalho, do rendimento das atividades mercantis, da posse dos meios de produção, dos rendimentos do capital e de atividades especulativas. Há uma casa da Moeda que pertence ao Banco Central, portanto, existindo uma única fábrica de dinheiro para todo o país. Em suas crenças, também apontam que as decisões que se

tomam na fabricação do dinheiro dependem de outras instâncias institucionais.

Delval e Denegri (2002) concluem que as crianças avançam em suas ideias mais gerais acerca da origem e circulação do dinheiro até chegarem a uma nova concepção que os autores chamam de interação de sistemas múltiplos. Ocorre a articulação de elementos observados diretamente no dia a dia delas e inferências de processos mais abstratos, chegando a uma nova interpretação sobre a origem e circulação do dinheiro.

A questão do consumismo em pesquisas internacionais também nos propõe pensar o quanto está na contramão da sustentabilidade do planeta. Quanto mais se consome, menos recursos naturais teremos e mais acúmulo de lixo teremos no planeta. Portanto, cada vez mais torna-se necessário consumir de forma sustentável para também garantir qualidade de vida e bem estar sem agredir o meio ambiente.

Em busca da compreensão entre a relação econômica e a sustentabilidade, trouxemos a pesquisa de Rodriguez, Kohen e Delval (2008) que desenvolveram uma pesquisa sobre como se constituem e se modificam as ideias acerca do desenvolvimento sustentável desde a infância até a adolescência, além de investigar como e quando iniciam as explicações econômicas acerca da sustentabilidade.

Participaram da pesquisa 40 alunos espanhóis com idade entre 9 (nove) e 16 (dezesseis) anos, distribuídos em grupos de 10 alunos e em igual proporção de meninos e meninas, pertencentes às classes social alta e média. O procedimento metodológico utilizado baseou-se no método clínico-crítico piagetiano. O roteiro de perguntas utilizado foi composto por quatro blocos temáticos: gestão de resíduos (reciclagem), recursos energéticos e seus usos, escassez de água e problemas ambientais.

A partir das respostas sistematizadas, os autores encontraram 3 (três) níveis progressivos de compreensão acerca do desenvolvimento sustentável. No Nível I, as respostas embasam-se nos aspectos mais superficiais e evidentes do problema, como viu-se em outros sujeitos do mesmo nível em outras pesquisas aqui já apresentadas (AMAR *et al.*, 2003; DELVAL & DENEGRI, 2002) as explicações estabelecem relações diretas e simples entre dois ou mais eventos visíveis e pelas suas vivências de impactos locais e imediatos, que podem ser, por exemplo, a morte de uma planta ou de uma árvore. Quando perguntados quanto à escassez da água, as respostas foram classificadas com abundância ou escassez excepcional, porque os sujeitos participantes, na realidade em que vivem hoje, não sofrem diretamente com o problema, uma vez que possuem acesso à água em casa, portanto, não conseguem compreender que esse problema afeta outras realidades diferentes da sua. No caso de um rio ser contaminado com gases, apontam como problemas os peixes que podem aparecer mortos, mas não fazem inferências capazes de prever os impactos dos gases poluentes ao longo do tempo.

No Nível II, cuja maioria dos sujeitos tem idades entre 11 e 14 anos, encontram-se respostas com explicações ligadas às suas próprias vivências, embora já seja possível realizar inferências para justificar as relações ambientais. Os sujeitos desse nível compreendem que os recursos não são abundantes, mas por outro lado não têm explicações de caráter econômico e por isso os autores classificaram suas respostas em escassez parcial. No exemplo dado acima acerca da contaminação do rio, os sujeitos conseguem apontar os impactos progressivos que afetam simultaneamente diversas partes do mundo, portanto, suas explicações são baseadas em conhecimentos de tempo e espaço, diferentes dos que apresentavam os sujeitos do Nível I.

No Nível III, encontraram-se nos sujeitos entre 15 e 16 anos explicações relacionadas ao caráter econômico. Os adolescentes consideram que os recursos são limitados e escassos em todas as sociedades, cabendo aos seres humanos controlar o uso dos recursos. Conseguem, neste nível, estabelecer relações sistêmicas não lineares, diferentes do que apresentam as crianças do Nível I. No exemplo da contaminação do rio, conseguem exergar além das relações que se desencadeiam no plano de recursos naturais e meio ambiente e ver os impactos econômicos e sociais possíveis.

No aspecto escassez de recursos, impactos da ação humana e conflito ambiental, os dados apresentaram que as respostas dos participantes de cada grupo de idade são diferentes. A complexidade das respostas aumenta à medida em que as idades também avançam, e os sujeitos investigados formulam explicações que antes não eram capazes de formular. Os menores deram respostas considerando a abundância de recursos e que há mais recurso disponível no planeta do que o homem necessita. No nível intermediário, creem que os recursos não são abundantes, mas não relacionam o fato a aspectos econômicos. Os maiores apresentaram respostas mais complexas, revelando que o mundo tem uma escassez constitutiva e sistêmica e que há uma desigualdade na divisão de recursos criada pelos homens.

Com referência aos impactos da ação humana, os pesquisadores também encontraram uma relação direta entre a complexidade da resposta e as idades dos participantes. No Nível I, encontraram respostas com uma visão de que a natureza é praticamente inatingível aos danos que podemos fazer. No segundo nível, os sujeitos já admitiram que os problemas ambientais afetam o clima de forma global, à medida que os sujeitos do Nível III foram capazes de dar explicações que incluem os componentes

econômicos e as ações humanas, essas últimas podendo afetar e agravar o meio ambiente.

Na dimensão conflito ambiental, as respostas dadas pelos mais jovens, classificados como Nível I, admitem que não há nenhum conflito entre as ações humanas e o desenvolvimento sustentável de nossa sociedade. Os pré-adolescentes do Nível II apontaram que nosso estilo de desenvolvimento causa problemas graves à natureza e à saúde. Os mais velhos citaram, em suas respostas, um conflito econômico-ecológico que define o desenvolvimento sustentável de nossa sociedade.

Rodriguez, Kohen e Delval (2008) compreendem que o desenvolvimento sustentável representa um esforço para integrar e equilibrar 3 (três) pilares: o bem estar social, a prosperidade econômica e a proteção ao meio ambiente.

Denegri *et al.* (2005a) realizaram um estudo cujo objetivo era conhecer as condutas de consumo das crianças e a relação entre a publicidade e os meios de comunicação. Os sujeitos participantes foram 153 estudantes chilenos que possuíam idades entre 10 e 14 anos, frequentadores do 5º ao 8º ano de escolaridade e que se encontram na faixa denominada *tweens*. Os *tweens* são caracterizados no Chile como crianças-adolescentes de idades entre 8 e 13 anos cujas preferências estão muito mais próximas à adolescência do que à infância, revelando-se precoces em seus valores. O instrumento utilizado pela autora foi um questionário estruturado sobre o consumo de programas televisivos e a prática do uso do dinheiro.

Os resultados encontrados pela pesquisa, em linhas gerais, foram: a) 71,2% dos estudantes dedicam cerca de uma a três horas por dia para assistirem televisão; b) os que mais assistem TV se concentraram entre uma das classes do 5º e do 6º ano, com índices maiores de cinquenta por cento

de dedicação a televisão, entretanto, estes índices não foram encontrados em todas as salas do quinto e sexto ano participantes; c) os comerciais que os participantes mais se recordam são focalizados em alimentos, guloseimas, programas e séries de TV, bebidas e supermercados; d) a relação de gênero e os pedidos do dia da criança comprovaram que as crianças do sexo feminino tendem a pedir acessórios e roupas, ou não pedem nada. Já os meninos solicitam jogos e roupas esportivas, e) os artigos eletrônicos, celulares, computadores e roupas apareceram com percentuais maiores nas preferências para pedidos de presentes para o dia das crianças; f) para a escolha dos presentes, 40% das crianças relataram terem visto o produto na loja e 27% relataram ter visto em publicidade ou na televisão; g) quanto ao destino do dinheiro e a diferença de gênero, os autores nos mostram a tendência de que meninas indicam que gastariam com roupas e meninos indicam que gastariam com jogos e computadores, em virtude da socialização e experiências vividas entre os gêneros; h) os sujeitos da pesquisa acreditam que a função da propaganda seja trazer informações reais sobre produtos e serviços; i) os sujeitos apontaram que recebem dinheiro de seus pais quando pedem, mas não apontaram quantas vezes na semana ou no mês. Os pesquisadores indicam isso como um problema, pois a falta de uma rotina estruturada pode afetar o desempenho dos sujeitos em relação ao manejo do dinheiro.

Outros dados importantes que o estudo revelou: 70% das crianças relataram que o maior uso que dão ao seu dinheiro é o poupar, o que pode indicar que essas crianças não fazem compras por impulso, porém, não foi perguntado aos sujeitos qual o destino do dinheiro economizado, e 75% das crianças decidem sozinhas o que fazer com o seu dinheiro.

Denegri *et al.* (2005a) asseveram que quando o consumo não era apontado pela influência da televisão, era o contato direto que provocava o desejo da compra, ou seja, o desejo não ocorre antes do contato do

produto, mas passa a existir e a necessitar o produto, após o conhecimento do produto.

A pesquisa também aponta que há uma necessidade de uma educação econômica das crianças e de seus familiares para a formação de um consumidor eficiente e consciente de suas escolhas, na intenção de não serem alvos de campanhas publicitárias constantes.

Em outra pesquisa, Denegri *et al.* (2005c) objetivaram investigar as estratégias de socialização econômica de famílias de classe média, e se tais estratégias contribuíam para a cidadania ou para o consumismo. O termo socialização econômica também é utilizado nas pesquisas de Gunther e Furnham (2001) e Fermiano (2010) e define-se como um processo de aprendizagem e interação com o mundo econômico mediante a construção de conhecimentos, estratégias, padrões de comportamento e de atitudes acerca do uso do dinheiro e a sua valorização na sociedade (DENEGRÍ *et al.*, 2005b). Nesse processo de socialização, a família é destacada como a mais importante, que repercute na educação econômica dos filhos.

Participaram da pesquisa 132 famílias de classe média da cidade de Temuco, no Chile. Os instrumentos utilizados nas coletas de dados foram: um roteiro de entrevista com os pais e o método de avaliação de nível socioeconômico Esomar, que permite estabelecer o nível socioeconômico familiar a partir do nível educacional e da ocupação daquele que sustenta a casa.

Os resultados encontrados apontaram que a família assume que é necessária a tarefa dos pais de educar os filhos para o uso do dinheiro, contudo, evidenciou-se que, na prática, não é isso que ocorre. Denegri *et al.* (2005c) apontaram que o principal mecanismo socializador econômico é a conversa:

Por ello, los padres utilizan como principal mecanismo socializador las “conversaciones” sobre el uso del dinero y una suerte de adoctrinamiento valórico que no se corresponde necesariamente con el tipo de prácticas económicas cotidianas que realizan con sus hijos (DENEGRÍ et al., 2005b, p. 91).

As práticas utilizadas pelos pais apontadas nos discursos foram: práticas de ensinar a comprar, pagar com seu trabalho e cumprir metas, ensinar o uso de cartão e de cheques, estabelecer uma mesada e poupar. Tais medidas se revelaram intuitivas, contraditórias, pouco sistemáticas e isoladas, que não chegam a se configurar como prática de uma educação econômica. As pesquisadoras comprovaram que os pais dizem valorizar um estilo de vida austero, mas que se comportam com os filhos como consumidores impulsivos que compram sem reflexão. Outro aspecto trazido pela pesquisa foi a força das gerações familiares no processo de socialização econômica, revelando que os filhos reproduzem comportamentos e atitudes relacionadas ao consumo e à economia de seus pais.

As pesquisas apresentadas até o momento se fundamentaram na perspectiva psicogenética de Piaget e seus seguidores, como Delval e Denegri, e têm a preocupação em compreender o pensamento social e econômico dentro de uma esfera psicológica e por vezes educativa. Na sequência, passamos a apresentar pesquisas que embora tragam fundamentações a partir dos estudos piagetianos sobre o desenvolvimento, são estudos sobre o comportamento consumidor a partir da esfera do marketing.

Por meio de um levantamento documental bibliográfico, John (1999) percorre 25 anos de produções de pesquisas de socialização do

consumidor, com o objetivo de avaliar os trabalhos sobre o desenvolvimento infantil como consumidor. Embora não seja uma pesquisa de campo, consideramos ser de muita relevância para o presente estudo.

Em sua pesquisa, Jonh (1999) consegue reunir diferentes trabalhos e fornecer um quadro conceitual da socialização do consumidor com pontos teóricos sobre aspectos cognitivos e sociais, identificando características gerais das crianças quanto ao conhecimento e lógica, os estágios de desenvolvimento e possíveis idades.

Baseando-se também, mas não somente, na perspectiva piagetiana de evolução de estádios de desenvolvimento, e considerando as diferenças de habilidades cognitivas e recursos em cada etapa (do sensório motor ao formal), considera que a socialização do consumidor também deva ser vista como 3 (três) estágios progressivos do consumidor, assim como nos estádios de Piaget: pré-operatório; operatório e operatório formal.

Além da perspectiva piagetiana, buscou na abordagem do Processamento da Informação esclarecimentos sobre como as crianças processam, adquirem, codificam, organizam e recuperam as informações. As pesquisas sobre o comportamento consumidor trazidas por Roeder em 1981 consideram também 3 (três) etapas evolutivas à luz da teoria do Processamento da Informação: Processadores limitados - crianças menores de 7 (sete) anos; pró-processadores (entre 7 e 11 anos) e processadores estratégicos (crianças de 12 anos ou mais). As etapas coincidem com os estádios piagetinanos.

Pela perspectiva Social, John (1999) encontrou o embasamento da socialização do consumidor em Selman (1980 apud JOHN, 1999), que investiga o desenvolvimento progressivo das habilidades sociais. As fases encontradas correspondem a: o primeiro estágio, o egocêntrico com

crianças de 3 (três) a 6 (seis) anos; estágio de tomada de consciência de informações sobre diferentes perspectivas, com crianças de 6 (seis) a 8 (oito) anos; estágio autorreflexivo com crianças de 8 (oito) a 10 (dez) anos, em que consideram verdadeiramente a posição e perspectivas de outras pessoas, no quarto estágio (crianças de 10 a 12 anos), constrói-se a habilidade de interação social, persuasão e negociação e negociação, em que há uma dupla confrontação de perspectivas. No último estágio (adolescentes de 12 a 15 anos) há uma habilidade adicional, que é a capacidade de se relacionar com diferentes grupos pertencentes ou não.

Ancorada nessas 3 (três) perspectivas teóricas, John define 3 (três) estágios de socialização do consumidor: perceptiva (3 a 7 anos); analítica (7 a 11 anos) e reflexiva (11 a 16 anos). A autora caracteriza as dimensões e mudanças no desenvolvimento das habilidades e conhecimentos:

Quadro 1 – Síntese das fases de socialização do consumidor segundo John (1999)

Fases da Socialização	Características do comportamento consumidor
Perceptual (3-7 anos)	<p>Perspectiva egocêntrica de mundo e centra-se em dimensões únicas dos objetos e eventos, também para negociar os objetos de desejo. O conhecimento do consumidor é preso a características perceptivas e concretas do produto. Demonstra familiaridade com marcas de produtos e nomes de lojas comerciais. Não compreende as informações mais complexas, tem dificuldade em organizá-las em estruturas de conhecimento, assim como se limita a determinadas informações, o que incide sobre as decisões de compra, prendendo-se, por exemplo, a tamanho do objeto no momento de efetuar a escolha. Não considera a perspectiva do outro e busca atender seu desejo.</p>

Analítica (7 a 11 anos)	Perspectiva socialmente consciente Mudanças de percepções visíveis para representações abstratas, tem uma compreensão mais ampla sobre mercado, marcas e publicidade. Conceitos como categoria de produtos e preços são pensados de maneira funcional e produtos e marcas são analisadas e discriminadas. As crianças demonstram reflexão em suas compras considerando mais do que lhe é perceptível visivelmente. São mais flexíveis em suas decisões de compra, sendo capaz de analisar a percepção dos seus pais e amigos.
Reflexiva (11 a 16 anos).	Apresenta uma conscientização da perspectiva de outras pessoas e tem necessidade de moldar sua própria identidade e conformidade de suas expectativas. Possui informações e habilidades cognitivas e sociais. Busca adaptar suas decisões de consumidor de acordo com a tarefa e situação. Busca também influenciar pais e amigos para as compras.

Fonte: Adaptado de John (1999)

John (1999), a partir da revisão teórica dos estudos sobre a socialização do consumidor, elege ainda cinco temáticas acerca do consumo infantil: publicidade e persuasão; conhecimento de transação (produto e marca); habilidades de tomada de decisão; aquisição de estratégias e influências em negociação de compra, e motivo de consumo e valores, como veremos no Quadro 2.

Quadro 2 – Síntese dos resultados da revisão teórica acerca dos estágios de socialização do consumidor

Temática	Etapa Perceptual 3-7 anos	Etapa Analítica 7-11 anos	Etapa Reflexiva 11-16 anos
1. Conhecimento Sobre Publicidade e Persuasão	<ul style="list-style-type: none"> - Pode distinguir anúncios de propagandas com base nas características perceptivas - Acredita que os anúncios são verdadeiros, engraçados e interessantes - Tem atitudes positivas em relação a anúncios 	<ul style="list-style-type: none"> - Pode distinguir anúncios de propagandas com base na intenção persuasiva - Acredita que os anúncios contêm mentiras e vieses de decepção, embora não utilize defesas cognitivas - Tem atitudes negativas sobre os anúncios 	<ul style="list-style-type: none"> - Entende a intenção persuasiva de anúncios bem como táticas e recursos de anúncios específicos - Acredita que os anúncios contem mentiras e sabe como identificar - Tem atitudes céticas em relação aos anúncios
2. Conhecimento sobre transação: produto e marca	<ul style="list-style-type: none"> - Mostra-se capaz de reconhecer as marcas e os nomes e começa a associá-las especialmente a categorias e produtos - Utiliza pistas perceptuais para identificar os produtos - Começa a entender os 	<ul style="list-style-type: none"> - Aumenta sua notoriedade acerca das marcas que são significativas - Utiliza pistas funcionais para definir categorias de produtos - Aumento da compreensão do simbolismo para o consumo - Compreende que as lojas de varejo são 	<ul style="list-style-type: none"> - Reconhece a marca substancialmente dirigida a adultos - Utiliza pistas funcionais para definir categorias dos produtos - Tem compreensão sofisticada sobre o simbolismo do consumo de

	<p>aspectos simbólicos do consumo</p> <ul style="list-style-type: none"> - Tem visão egocêntrica das lojas de varejo como fonte de produtos desejados 	<p>propriedade para vendas de produtos e obter lucro</p>	<p>produtos e características perceptivas</p> <ul style="list-style-type: none"> - Compreende a função das lojas de varejo e mostra-se entusiasmado
<p>Conhecimento sobre compras e habilidades</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Entende sobre a sequência dos eventos dentro de um roteiro de compras básica. -Compreende que o valor dos produtos é baseado em características perceptivas 	<ul style="list-style-type: none"> - Entende roteiros de compras mais complexas - Compreende os preços dos produtos com base na teoria do valor 	<ul style="list-style-type: none"> - Entende roteiros de compra mais complexos e contingentes - Compreende os preços dos produtos com base em um raciocínio abstrato, tais como variações de entrada e preferências do comprador
<p>3. Conhecimento sobre tomada de decisão e habilidades de busca de informação</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Possui uma consciência limitada de fontes de informações - Tem o foco em atributos perceptuais - Tem uma emergente capacidade de adaptação a 	<ul style="list-style-type: none"> - Possui uma maior consciência pessoal e fontes de mídias de massa - Consegue reunir informações sobre o que compra em aspectos perceptíveis e sociais - É capaz de adaptar-se a 	<ul style="list-style-type: none"> -Faz uso contingente de informações de diferentes fontes, dependendo do produto ou situações - Consegue reunir informações sobre o

	situações de compra e custo benefício	situações de compra e custo-benefício	- É capaz de adaptar-se a situações de compra e custo benefício
Avaliação do produto	- Faz uso de atributos pessoais e simples para avaliar	- Foca nos atributos mais importantes funcionais e perceptivos - Utiliza dois ou mais atributos	- Foca nos atributos mais importantes como aspectos funcionais, perspectivas funcionais, perceptivas e sociais do produto - Utiliza vários atributos
4.Estratégias de decisão	- Repertório limitado de estratégias	- Tem um aumento de repertório de estratégias especialmente as não compensatórias	- Tem Repertório completo de estratégias -
Estratégias e influências em negociação de compra	- Utiliza de estratégias emergentes para se adaptar - Faz uso de pedidos diretos e emocionais - Tem habilidades limitadas para se adaptar a pessoas e situações	- Tem um repertório expandido de estratégias - É capaz de adaptar estratégias para tarefas	-É capaz de se adaptar a estratégias de modo semelhante a adultos - É capaz de se adaptar em estratégias baseadas na eficácia,

			percebida por pessoas ou situações
5.Motivos de Valores e Consumo	- Considera valor de bens com base em características superficiais	- Possui uma emergente compreensão do valor de bens com base no significado e importância social	- Compreende plenamente o valor de bens com base no significado social, a importância e a escassez

Fonte: John (1999)

A pesquisa de John (1999) enfatiza que as crianças menores têm mais dificuldades para compreender as relações de consumo, e na eleição crítica acerca do objeto a ser consumido, são os que se encontram na etapa perceptual (3-7 anos), fase em que estão os sujeitos alunos da pré-escola participantes da presente pesquisa. As fases apresentadas pela autora não coincidem com os níveis de compreensão apresentados anteriormente por Denegri, sujeitos do Nível I – da compreensão do Pensamento Extra Econômico e Primitivo. Apesar disso, as características são muito próximas aos da etapa perceptual (3-7 anos) quanto à socialização consumidora, e até mesmo do de Delval quanto ao Nível - I de compreensão da realidade social.

McNeal (2007) vem desenvolvendo pesquisas desde os anos 60 sobre padrões de desenvolvimento de comportamento consumidor infantil. Reuniu estudos de psicologia e *marketing* para compreender como e quando começa o comportamento de compra em crianças. Ele define 5 (cinco) estágios do comportamento consumidor de acordo com a idade da

criança, começando desde o nascimento até os 8 (oito) anos e 100 cem meses, e desenvolvimento motor e psicológico diferenciado.

Quadro 3 – Síntese das fases do comportamento consumidor segundo McNeal (2007)

Estágios de comportamento consumidor		Idade	Características
1	Observação Aleatória	0-2 meses	Comportamentos reflexos para a busca de objetos que a satisfaça. Exploração do mundo pelos sentidos, assim como os objetos do mercado
	Observação Voluntária	3-5 meses	
2	Solicitação e procura 1º) Subestágio	6 -14 meses	Buscam os objetos de forma intencional, tocam, alcançam certos objetos, balbuciam sons e levar a boca o que desejam. São oferecidos objetos que causam prazer e o bebê o associa ao local da compra Com o desenvolvimento da linguagem e do caminhar, dando autonomia durante as visitas em ambiente comercial, assim como nomear os objetos que desejam e solicitá-los aos responsáveis. As crianças dessa idade começam a perceber que os objetos das lojas também são retratados pela televisão
	2º) Subestágio	15-24 meses	
3	Seleção	24-48 meses	A criança é capaz de pegar das prateleiras comerciais aquilo que não é dela, inclusive tomar objetos se necessário, solicitando insistentemente aos pais que adquiram seus objetos de desejos,
4	Coaquisição	48-72 meses	Descobre a necessidade do dinheiro para que possa obter o que quer, ou a mãe (responsável) que lhe fornecerá o dinheiro. É capaz de guardar um repertório de nomes de loja e produtos, assim como a maneira como os locais organizam a venda de seus produtos. Em torno dos 60-66 meses a

			criança percebe que os objetos de seu quarto vieram de fontes comerciais e custam dinheiro.
5	Independente	72 a 100 meses	No início ainda, a criança, juntos aos responsáveis, já realiza diversas compras em lojas de brinquedos, restaurantes <i>fast food</i> , shoppings, etc. Logo já realiza as compras sozinha, e embora dependa financeiramente dos pais, busca a liberdade para as compras, criando um novo hábito como um consumidor livre

Fonte: Adaptado de McNeal (2007)

O primeiro estágio denomina-se observação, subdividido em dois estágios: Estágio da Observação Aleatória (0 a 2 meses) e estágio de Observação Voluntária (3 a 5 meses). No primeiro estágio, o comportamento consumidor infantil subordina-se aos movimentos que inicialmente são reflexos e utiliza o corpo para descobrir em seu meio objetos que os satisfaça. Pelos sentidos do tato, olfato, paladar, visão e sensação explora o mundo, e os movimentos involuntários vão se tornando voluntários direcionados a pessoas, alimentos, brinquedos e objetos para sua satisfação. Neste estágio, a ligação materna é muito forte, e o seio materno é o objeto de consumo mais importante. No segundo estágio, os movimentos de reflexos dão lugar aos voluntários e direcionam-se a objetos de consumo cada vez mais comerciais. A repetição de alguns movimentos produzem a satisfação, o que inicia a memória motora. “[...] Assimilação de experiências de prazer e reconhecimento dos objetos ambientais que lhe proporcionam a produção de unidades de memória em números crescentes” (MCNEAL, 2007, p. 28). A criança com aproximadamente 2 (dois) a 3 (três) meses conhece o mercado pela primeira vez e entra em contato com os produtos presentes ali, vendo, ouvindo, cheirando e sentindo as características dos objetos (MCNEAL, 2007). A experiência,

por exemplo, de receber da mãe um doce para experimentar em um local comercial já faz a criança associar este como um local importante.

Na sequência vem o estágio, denominado estágio da solicitação e procura, pode-se ser observado em crianças entre 6 a 24 meses e igualmente dispõem dois subestágios. O primeiro ocorre nos primeiros 6 (seis) a 14 (catorze) meses e é notado em crianças que ainda não desenvolveram a conversação e o andar. O que os publicitários se atentam, porém, é que as crianças em torno de seis meses começam a sentar e são capazes de tocar, alcançar certos objetos, balbuciar e levar os objetos à boca de forma intencional. Os próprios familiares constantemente entregam objetos para a exploração das crianças, bem como o fazem em ambientes comerciais. Novamente são oferecidos objetos que causam prazer, e o bebê os associa ao local da compra. Ocorre também a procura de objetos pela criança, mas nesse período sua autonomia motora ainda é um pouco limitada, assim como a oralidade, e ela geralmente não consegue vocalizar suas necessidades (MCNEAL, 2007).

O segundo subestágio acompanha o desenvolvimento da linguagem e do caminhar, permite à criança autonomia durante as visitas em ambiente comercial. Ela nomeia os objetos que desejam e os solicitam aos responsáveis. As crianças dessa idade começam a perceber que os objetos das lojas também são retratados pela televisão, catálogos ou panfletos aos quais elas têm acesso, e começam a solicitar tais produtos em casa. Em geral, as crianças frequentam o mercado pelo menos uma vez por semana (MCNEAL, 2007).

O terceiro estágio do comportamento consumidor ocorre em torno dos 24 a 48 meses de idade (dois a quatro anos) e é denominado o estágio da seleção. Com a memória e as habilidades motoras mais desenvolvidas, a criança é capaz de pegar das prateleiras comerciais aquilo que não é dela, inclusive tomar objetos se necessário, solicitando insistentemente aos pais

que adquiram seus objetos de desejo. Embora muitas vezes receba uma negativa a esses pedidos, ela visita um local comercial em média de 12 a 15 vezes. Muitas vezes a insistência resulta no comprar. Aos 36 meses a criança já solicita aos responsáveis para que possa buscar seu próprio cereal, utilizando-se de habilidades sociais para alcançar seu objetivo, como fazer gestos, mudar o tom de voz, implorar e negociar o produto que quer levar. Quando está na escola, começa a receber influência de outras crianças, assim como de crianças de seu círculo de convívio, sobre os produtos de desenhos. Reconhece marcas de produto e de lojas associadas a desenhos infantis e programas aos quais assiste (MCNEAL, 2007).

O quarto estágio, chamado de coaquisição, ocorre aproximadamente entre 48 a 72 meses (quatro a sete anos). É quando a criança descobre que é necessário ter dinheiro para que possa obter o que se quer, ou a mãe (responsável) que lhe fornecerá o dinheiro. Sua memória em processo de construção é capaz de guardar um repertório de nomes de loja e produtos, assim como a maneira como os locais organizam a venda de seus produtos. Dizeres como “eu preciso”, “eu quero” e “eu vou comprar” são muito comuns. Em torno dos 60-66 meses, a criança percebe que os objetos de seu quarto vieram de fontes comerciais e custam dinheiro. Solicita dinheiro aos pais e já sabe os passos para efetuar uma compra: a) ir até um ambiente comercial, b) encontrar e selecionar o produto, c) levar o produto até o caixa, d) pagar o produto, e) desembulhar e consumir o produto (MCNEAL, 2007).

O quinto estágio, intitulado compra independente, inicia-se com 7 (sete) anos (72 meses até 100 meses). No início ainda, a criança, juntos aos responsáveis, já realizam diversas compras em lojas de brinquedos, restaurantes *fast food*, shoppings, etc. Logo já realiza as compras sozinha, e embora dependa financeiramente dos pais, busca a liberdade para as

compras, criando um novo hábito como um consumidor livre (MCNEAL, 2007).

Em suma, os estudos que McNeal (2007) nos traz é que na visão dos publicitários, o desenvolvimento do comportamento consumidor está intrinsicamente ligado ao desenvolvimento motor e cognitivo da criança, e que há um padrão de comportamento consumidor que segue um ciclo de desenvolvimento, como a psicologia explica o desenvolvimento infantil. Assevera que à medida que ocorrem mudanças físicas e psíquicas na criança, ela vai se adaptando ao meio, que no caso é um meio imbricado de relações de compra e venda. Os estudos de McNeal (2007) apoiam-se na teoria de Piaget e de Vigotsky, além de estudos de psiquiatria, neurologia e fisiologia.

Estudos mais recentes de McNeal (2007) têm buscado investigar o comportamento de crianças chinesas para analisar a influência dos pais e dos meios de comunicação como influentes agentes de socialização do comportamento consumidor. Em um artigo publicado, McNeal e Chan (2006) tiveram por objetivo apresentar os resultados de uma pesquisa realizada em 2001 e 2002, com 1758 crianças entre 6 (seis) e 14 (catorze) anos e 1655 pais para testar o modelo de desenvolvimento cognitivo e o modelo de aprendizagem social (dos pais e da mídia). Por meio de um método verbal, examinaram a compreensão de crianças e pais acerca da publicidade televisiva utilizando um questionário com escala *Likert*.

Os resultados mostraram que a televisão tem uma forte influência no processo de socialização do comportamento consumidor, mais do que os próprios pais. “[...] Há evidências de que os pais chineses não desempenham um papel importante em crianças quanto à socialização do consumidor” (MCNEAL & CHAM, 2005, p. 52). De acordo com os autores, fatores como a turbulência política e a escassez de material que ocorreram nos anos de 1960 e 70 impactaram a geração que hoje são pais

e consumidores. Aspectos tais como renda familiar, gênero e meio ambiente explorados pela mídia (televisão) representam grandes impactos na compreensão das comunicações publicitárias. Meninas e meninos pertencentes à famílias com maior índice de renda apontaram maior compreensão sobre o que são propagandas midiáticas, mesmo que assistir televisão entre essas crianças seja mais comum apenas nos finais de semana.

Outras pesquisas internacionais acerca do mundo econômico da criança e consumo

Nessa subseção seguem as pesquisas do mundo econômico que não partiram da perspectiva piagetiana, mas que também trazem contribuições para o olhar em nossa pesquisa, pelo viés econômico.

No que tange à educação econômica, a pesquisa de Kourilsky (1976), realizada nos Estados Unidos, é uma das pioneiras, quando foi inaugurado o letramento econômico na educação infantil. Nessa pesquisa, participaram 96 crianças de 5 (cinco) anos a 6 (seis) anos e 5 (cinco) professores treinados em um *workshop* de 30 horas sobre educação econômica, durante 30 minutos diários, em 1 (um) semestre. Houve também o uso do grupo controle, além do grupo experimental que participou do *workshop* em um programa cunhado como *Kinder-Economy* (Economia para Crianças). Esse programa trabalhou com 9 (nove) áreas de economia e buscou familiarizar as crianças com conceitos econômicos de escassez, tomada de decisão, produção, especialização, consumo, distribuição, oferta/procura, negócios, dinheiro e trocas.

Três tipos de mensuração inicial ocorreram para o conhecimento dos níveis de alfabetização econômica dos sujeitos. Havia de 3 (três) a 5 (cinco) perguntas por conceito, em que se analisava o nível de

compreensão ou o domínio cognitivo acerca da situação posta. Num segundo momento de mensuração, analisaram-se as características pessoais das crianças com o objetivo de investigar se tais características eram preditoras de competências de tomada de decisão econômica. As características não foram descritas na pesquisa, mas a descrição das habilidades observadas eram analisadas com pontuação de 1 (um) a 5 (cinco): verbal-não-verbal, alta-baixa, madura-imatura, social-não-social e alta-baixa. Como terceira medida de mensuração inicial, foi realizada uma pesquisa sobre atitude dos pais, para detectar se tinham atitudes positivas em relação ao ensino de economia para seus filhos de 5 (cinco) e 6 (seis) anos de idade.

Nesta pesquisa, 4 (quatro) problematizações foram levantadas como parâmetros para a avaliação dos resultados. A primeira delas foi: o sucesso das crianças na tomada de decisões e na análise econômica está relacionado com a intervenção instrutiva ou com a maturidade que ocorre com a passagem do tempo?

Os resultados apontaram que as crianças que participaram do programa de intervenção tiveram um progresso significativo comparado ao grupo controle, e que o simples processo de maturação não é suficiente para assegurar a assimilação dos principais princípios de economia. O programa, com suas várias intervenções instrutivas, pode provocar um domínio precoce da compreensão econômica.

A segunda questão buscou compreender em que medida, por meio da intervenção, as crianças são capazes de dominar conceitos que psicologicamente se considera que os jovens devem aprender. Os resultados indicaram que o nível-alfabetização econômica das crianças que passaram pelo programa *Kinder-Economy* foi 4% mais elevado do que a manifestada por seus professores, que também passaram pelos *workshops*

de economia, concluindo-se, então, que podem participar e aprender conceitos econômicos, mesmo com a pouca idade.

A terceira questão buscou investigar os tipos de variáveis referentes à escola, ao lar e à personalidade que são indicadoras de êxito na tomada de decisões e na análise econômica. As variáveis: atitude positiva dos pais quanto à educação econômica e habilidades verbais e maturação aparecem como principais fatores para as tomadas de decisão quanto às questões econômicas na infância.

A quarta e última questão refere-se às atitudes dos pais para o ensino de questões econômicas e princípios analíticos como parte de uma educação infantil. A pesquisa revelou que 97% dos pais acreditam que questões econômicas devem ser ensinadas no jardim da infância, e 91,3% acham que devem continuar no currículo de outras modalidades escolares seguintes. O estudo apontou que os pais junto com os educadores devem colaborar para a tomada de decisões acerca do currículo.

De certa forma, os dados dessa pesquisa trouxeram pontos contraditórios quanto à teoria piagetiana. Embora o pesquisador aponte que as crianças demonstraram o domínio de termos econômicos, de acordo com estudos de Gunter e Furnham (1998) não é possível garantir que conceitos econômicos sejam compreendidos neste momento do desenvolvimento, uma vez que defendem que as crianças nesta idade apresentam dificuldades na construção de conceitos abstratos, e considera, que houve neste experimento um grande reforço e condicionamento das crianças para as respostas. Estudos de Fox (1978 *apud* GUNTER & FURNHAM, 1998) apontam que as crianças podem até aprender termos econômicos, mas não compreendem as transações comerciais para venda e compra, questionando, portanto, a real aprendizagem das crianças quanto a tais conceitos. A autora defende que as crianças já possuem atitudes sobre situações econômicas, experiências diretas não processadas e capacidade

cognitiva de acordo com o seu nível de desenvolvimento, e por isso há a necessidade do trabalho com situações concretas do cotidiano em sala de aula para que as crianças ampliem e compreendam o significado do que vivem de acordo com suas capacidades cognitivas.

Oliveira (2011) objetivou conhecer as práticas e representações de consumo familiar, a influência das práticas de consumo dos pais sobre os filhos e como o contexto sócio profissional influencia estas práticas. Os sujeitos da pesquisa, um estudo de caso, foram treze crianças entre sete e onze anos de idade, matriculados na catequese e seus respectivos responsáveis, do distrito de Aveiro, em Portugal. Havia dezenove sujeitos entre pais e mães.

Como instrumentos metodológicos, utilizou com os adultos um questionário de natureza sócio demográfica e o preenchimento de listas de despesas das famílias participantes, durante seis meses, detalhando as suas receitas e os seus gastos mensais, especificando ainda os gastos específicos com os filhos e, ao mesmo tempo, aplicaram a técnica do grupo focal com essas famílias.

Com os filhos, as autoras utilizaram a técnica de grupo focal a partir de discussões provocadas por: a) anúncios comerciais; b) uma história; c) questões relativas à influência familiar no consumo; d) tipos de consumidores que são o que consomem e e) noções sobre a publicidade. Por último, fez uma entrevista exploratória com questões voltadas ao consumo e realização de desenhos voltados à compra.

Contrariando as pesquisas existentes acerca do consumismo na infância, os resultados encontrados apontam que as famílias investigadas possuem um padrão de consumo controlado, diferente do que mostram as pesquisas de consumo familiar nacionais de Portugal caracterizando-as como não consumistas. Um aspecto diferente que trazem outras pesquisas

internacionais e nacionais (ARAÚJO, 2007; CANTELLI, 2009; DENEGRÍ *et al.*, 2005; SILVA, 2015) foi de que os pais não influenciam os filhos em sua totalidade para o consumo. As crianças investigadas não possuem o hábito de comprarem sozinhas e também não influenciam muito os pais no momento da compra. No que tange a publicidade, o grupo se mostrou pouco influenciável. As predisposições que encontraram para o consumo infantil estavam relacionadas a recompensas por passagem de ano escolar e a datas comemorativas, como aniversário, Natal e Dia das Crianças. O grupo investigado apontou a preferência pelo brincar em relação ao comprar. A autora aponta, entretanto, a ausência de diálogos acerca das decisões sobre os gastos e a falta de noção de gastos, produtos e bens. Os pais entrevistados não possuem a prática de dar mesadas e, para as autoras, essa ação poderia contribuir para a educação econômica.

O estudo de caso trazido por Oliveira (2011) chama a atenção por ser um estudo mais recente e contraditório quanto ao comportamento das famílias, que não se apresentam consumistas em um universo social tão requisitado ao consumo.

A autora, em seu trabalho, reconhece ter tido uma amostra reduzida (treze famílias) e um grupo proveniente de uma atividade religiosa, a catequese. Oliveira (2011) considera esse grupo de estudos atípico frente ao universo da população portuguesa comprovadamente endividada pelos dados da Comissão Europeia que diz que as dívidas das famílias portuguesas representam 80% do Produto Interno Bruto do país, apontando que as famílias gastam muito mais do que ganham. A autora também considera, mesmo frente aos dados trazidos pela pesquisa, ser muito importante a educação econômica, e indica na pesquisa um plano de intervenção familiar para a socialização econômica.

Schor (2009) realizou uma pesquisa com 300 (trezentas) crianças das cidades de Boston, Massachusetts e redondezas, de idades entre 10 e

13 (treze) anos, pertencentes a diferentes etnias e classes sociais, estudantes entre quinto e sexto anos. O objetivo da pesquisa foi identificar relações entre diferentes variáveis e a posição consumista, e foram utilizadas escalas de envolvimento consumidor, uso da mídia e escala de atitude parental. Para cada modelo de escalas, tinham-se variáveis de bem estar (ansiedade, depressão, autoestima e queixas psicossomáticas) a fim de testar, por exemplo, o comportamento consumista e a depressão psíquica.

Os instrumentos de pesquisas utilizados foram questionários para os sujeitos participantes e seus responsáveis, com respostas definidas em escala *Likert*. A pesquisa ocorreu em duas fases, sendo a primeira delas entre 2001 e 2002, com 210 crianças de três escolas da região de Boston, em Duxley, localizada em uma área suburbana, e com uma renda familiar média das famílias bastante alta. A segunda fase ocorreu em 2002-2003, com 93 crianças, com perfil cujas características eram pertencer às famílias de renda baixa, etnias latina e afro-americana. A característica comum entre as populações da pesquisa é que, em ambos, todos os pais possuíam ensino superior e atribuíam à educação um valor importante.

Os resultados quanto ao envolvimento consumidor demonstraram que boa parte das crianças, em ambos os locais, apontaram para uma tendência consumista: 85% das crianças disseram que sempre têm algo em mente que querem comprar; 76% afirmaram que gostavam de comprar e ir a lojas; 92% disseram que queriam muito dinheiro quando crescessem; 52% consideraram importante gostar de ter roupas de marcas, e 85% preocupavam-se muito com brinquedos. Os níveis mais baixos que apontam para o menor envolvimento consumidor revelaram: 35% gostariam que os pais ganhassem mais dinheiro e 71% não se importam com o carro da família, entre outros dados.

A pesquisa também apontou o envolvimento das crianças em uma variedade de mídias. 63% das crianças assistem TV diariamente, em uma

média de seis a dez horas por semana entre os dois grupos de sujeitos. Contudo, 17% das crianças de Doxley afirmaram que passavam mais de quinze horas semanais em frente à TV, comparativamente a 39% das crianças de Boston. As crianças de Doxley disseram que gastavam mais tempo jogando no computador, e as crianças de Boston jogavam vídeo game e eram mais assíduas para assistir filme.

Na relação parental, uma preocupação de Schor (2009) era revelar também o quanto o marketing infantil afeta a relação familiar e se interpõe entre pais e filhos. Os dados mostraram que 23% das crianças não consideravam seus pais “cool” (legais, na gíria americana); 28% não atendiam as suas necessidades; 62% das crianças de Boston acreditavam que os pais agiam para que eles se sentissem melhores, ao passo que em Doxley 47% apenas. A pesquisadora também fez entrevistas com os pais e pôde comprovar que crianças mais expostas a estratégias de marketing (antiadulterismo) eram empoderadas e relutavam com os pais quanto a atitudes relativas à cultura do consumismo e que utilizavam punição, recompensa e privilégios barganhados.

A autora também buscou investigar como a cultura do consumo afetava o estado psicológico e a condição de bem estar da criança. As perguntas eram relacionadas ao tempo em que sentiam dores psicossomáticas tais como dor de cabeça, dor de estômago e mesmo aborrecimento. Para os estados de depressão e ansiedade, aplicou também um Inventário de Depressão Infantil. A pesquisa indicou que os participantes de Boston atingiram 1,3 pontos acima dos estudantes de Doxley quanto ao nível de depressão. Demonstraram que uma grande parte das crianças participantes afirmou estar feliz, e os dados revelam estar dentro dos padrões normais comparados à literatura. No entanto, a frequência quanto aos resultados psicossomáticos de crianças que passam

a maior parte do tempo com dores de estômago é de 3,7 %, 11% para dores de cabeça e 7,7% para aborrecimento permanente.

Schor (2009) teve a preocupação de, além de utilizar uma técnica de correlação entre os dados, utilizar também a análise da causalidade por meio de equações estruturais a fim de apurar a hipótese em que crianças com alto nível de envolvimento com a cultura do consumidor sejam mais propensas à depressão e ansiedade. Na pesquisa, comprovou-se que crianças consumistas são fortes candidatas à depressão, ansiedade e baixa autoestima, ou seja, a pesquisa mostra a relação existente entre o consumo e a deterioração do bem estar psicológico da criança.

A pesquisa revelou também crianças que gastavam mais tempo assistindo televisão e usando diferentes mídias (*tablets*, computadores, celulares, etc.) estavam mais envolvidas com o consumo. “[...] A televisão induz a um descontentamento com aquilo que temos, cria uma orientação para atitudes de posse e para o dinheiro, bem como leva a criança a se preocupar com as marcas, produtos e valores associados a consumo” (SCHOR, 2009, p. 178-179). A autora aduz que altos níveis de envolvimento com o consumo afetam e tornam negativa a relação entre pais e filhos porque entram em conflitos constantes, e conseqüentemente, quando estas relações se deterioram, produz-se mais depressão, ansiedade, perda de autoestima e queixas psicossomáticas, assim como uma relação muito positiva com os pais pode se tornar uma espécie de blindagem contra o consumismo (SCHOR, 2009). A pesquisa de Schor (2009) ressalta a condição de vulnerabilidade da infância e adolescência quanto ao consumo e a mídia.

Pesquisas nacionais

Dentre as pesquisas nacionais que abordam o consumo na infância, consideramos importante apresentar as que se encontram na perspectiva psicogenética embasada em Piaget e que tratam de assuntos econômicos, ambientais e publicitários, assim como as pesquisas com outras abordagens que trazem contribuições à questão do consumo na infância quanto à relação econômica, publicidade e alimentação.

Pesquisas nacionais desenvolvidas na perspectiva piagetiana

Nas pesquisas brasileiras de cunho piagetiano, a compreensão do mundo econômico é tratada na ótica do conhecimento social. Os conteúdos trazem a questão da psicologia econômica, com o viés da educação econômica, apontam para os benefícios da educação nesta área. Tais pesquisas se debruçaram sobre o consumo na infância e tiveram como foco a educação econômica. São elas: Araújo (2007), Bessa, Fermiano e Denegri (2014), Cantelli (2009), Fermiano (2010), Granja (2012), Rocha (2009) e Silva (2015).

Embora grande parte dos estudos sobre economia parta da investigação com sujeitos acima de 6 (seis) anos, idade também iniciada para a aplicação dos testes de alfabetização econômica de Denegri *et al.* (2004), Rocha (2009) realizou um estudo com crianças a partir de 4 (quatro) anos. Sua hipótese inicial se constituiu na crença de que as crianças com essa idade já fazem representações acerca dos recursos monetários, consumo e relações com dinheiro, realidade social e consumo.

Baseando-se em uma perspectiva piagetiana, a pesquisa teve como objetivo compreender o pensamento infantil sobre o mundo econômico, analisando e descrevendo as representações, considerando os níveis cognitivos das crianças. Os sujeitos participantes foram 60 crianças e adolescentes de 4 (quatro) a 13 anos, representados por 10 sujeitos de cada faixa etária: 4 (quatro), 6 (seis), 7 (sete), 10, 11 e 13 anos, pertencentes à escola pública e à classe social menos abastada. A pesquisa teve uma abordagem qualitativa e a autora utilizou como forma de coleta de dados o método clínico piagetiano. Pelas entrevistas clínicas é possível analisar diferentes níveis de conhecimento social dos sujeitos acerca do mundo econômico. Os dados encontrados foram classificados pelas categorias de análise: recursos monetários, consumo e relação com dinheiro.

Segundo Rocha (2009), os dados revelaram que os sujeitos que pertencem ao Nível pré-I possuem o pensamento acerca do dinheiro representado com notas e moedas. Esse tem utilidade de compra e pode ser encontrado em lojas. O comportamento revelado é que acompanhavam os pais nas compras, mas que seus responsáveis não adquirem tudo o que as crianças solicitam.

Os sujeitos do Nível I acreditam que o dinheiro provém do banco. Moedas e cédulas são espécies utilizadas para comprar o que se deseja. Asseveraram que acompanhavam os pais às compras, mas os pais não compravam tudo o que queriam e consideraram que o motivo é que os pais não possuem dinheiro o bastante. A utilidade do dinheiro é comprar e guardar. Os sujeitos do Nível II representam o dinheiro como categoria maior em que se podem utilizar moedas, as cédulas e os cartões, sendo também fabricados na fábrica de dinheiro. Apontaram que gostavam de realizar compras tanto sozinhos quanto com os pais, mas também não compravam tudo o que desejavam, satisfazendo, primeiramente, a

necessidade de produtos alimentícios. A utilidade do dinheiro é comprar, pagar, emprestar e poupar.

Para os sujeitos do Nível III, o dinheiro é um recurso de troca para ter produtos, mas é possível utilizar cédulas, moedas, cartões e cheques, que são feitos na fábrica de dinheiro, do governo federal. Afirmaram fazer compras sozinhos e com limites, pois possuíam pouco dinheiro e não podiam contrair dívidas. As utilidades do dinheiro são: trocá-lo por produtos e serviços e fazer aplicações para o futuro.

Quanto à questão do consumo e da compra, os sujeitos do Nível Pré I apresentaram desejos de consumir guloseimas, como balas e chicletes, e o dinheiro é usado com a única função de comprar. Suas ideias são baseadas na realidade cotidiana, econômica e social e em suas vivências de compras.

Os sujeitos do Nível I apontaram que procuravam consumir produtos alimentícios e o dinheiro serviria para comprar e guardar. Suas explicações são ancoradas nos aspectos visíveis percebidos nos produtos que são consumidos no cotidiano de suas famílias e na manipulação dos recursos monetários.

Os do Nível II compreendem que o dinheiro possui as funções de comprar mercadorias, pagar contas, emprestar às pessoas e poupar. Seus apontamentos de consumo são produtos alimentícios e do vestuário. Esses sujeitos são capazes de considerar vários aspectos que envolvem o desejo de consumir algo que esteja dentro de suas limitações financeiras.

Os sujeitos do Nível III são capazes de pensar sobre as diferentes possibilidades de consumir produtos adequando à quantidade de dinheiro que possuem. Compreendem o dinheiro como um meio de troca por produtos e serviços, que também serve para fazer aplicações para usá-lo futuramente.

No que tange à categoria realidade social, os sujeitos do Nível Pré-I não apresentaram dados que revelassem o conhecimento de que nem todas as pessoas possuem dinheiro e possuem o poder de compra. Conforme a autora, essa dimensão só será atingida no Nível I, embora os sujeitos não apresentem justificativas coerentes. Os sujeitos do Nível II e III compreendem que nem todas as pessoas possuem dinheiro para suas necessidades, pois não possuem trabalho, pedem esmolas e moram nas ruas.

A autora assevera, pela pesquisa, que o conhecimento sobre recursos monetários e consumo depende das estruturas cognitivas do sujeito e da interação e transmissão social. Aponta a evolução dos conhecimentos e que os sujeitos mais velhos explicam com mais detalhes o que compreendem do sistema monetário, consumo e relação social, assim, as representações sofrem alterações progressivas na medida em que os sujeitos se desenvolvem cognitivamente.

Rocha (2009) aponta que estar na mesma idade ou estágio de desenvolvimento não assegura que o sujeito esteja no mesmo nível no que se refere a pensamento econômico. A pesquisadora atribui, enquanto fator predominante a essa diferença, as informações recebidas pela transmissão social e a ação do sujeito que se reestrutura cognitivamente.

No que tange às pesquisas com intervenção para educação econômica de crianças, o trabalho de Araújo (2007) no Brasil, buscou investigar o desenvolvimento do pensamento econômico em crianças do ensino fundamental de 3ª e 4ª série, e apresenta um programa de intervenção.

Participaram da pesquisa 132 crianças entre 9 (nove) e 11 anos de uma rede particular de ensino. Inspirada pelos trabalhos de Denegri, a autora traduziu e adaptou o teste de alfabetização criado por Denegri, o

TAE-N. Num primeiro momento, aplicou os testes a fim de verificar o nível de desenvolvimento do pensamento econômico dos sujeitos participantes. Realizou também uma entrevista clínica com uma amostra de 30 sujeitos. Na segunda etapa do projeto realizou um programa de educação econômica foi intitulado de 'Educando para o Consumo Consciente', por meio da metodologia de projetos com uma perspectiva interdisciplinar, baseando-se em princípios construtivistas. Na etapa final, reaplica a escala TAE-N para verificação dos efeitos do programa.

O programa foi vivenciado por seis turmas de alunos de 3ª e 4ª série parte de temas sugeridos pela pesquisadora, mas que foram escolhidos e desenvolvidos pelos alunos da classe junto à professora, que motivava e acompanhava os alunos na construção do conhecimento. Após a escolha dos temas, definiram-se as metas do projeto e as estratégias de investigação e metodologias que utilizariam para alcançar tais metas. Ao final da exploração das atividades, houve a culminância do projeto com a socialização dos resultados para a comunidade. O tempo todo, do início ao fim, as professoras de turma privaram pela avaliação do projeto, acompanhando os resultados. Os temas que desenvolveram, segundo a sua escolha, dentro da proposta do Programa foram: o mundo da Economia, consumir para bem viver, história do dinheiro, coleção de figurinhas, artesanato e o mundo da Economia. Vale esclarecer que os professores foram convidados a participar do Programa pela pesquisadora que realizou uma reunião para conhecerem os propósitos do projeto, os objetivos, a fundamentação teórica e uma proposta de desenvolvimento em sala de aula, porém como já exposto, a construção de cada projeto foi única, adotando-se a postura construtivista.

De uma maneira geral, Araújo (2007) apresenta que houve um aumento na média de pontuações de acordo com o teste TAE-N, correlacionando a experiência interventiva de cada projeto ao crescimento

dos alunos na escala de alfabetização econômica: O mundo da Economia, turma A – crescimento de 15,40%; consumir para bem viver, 25%; história do dinheiro, 7,40%; coleção de figurinhas 13,60%; artesanato, 16% e o mundo da Economia, turma E, 6,50%. A autora atribui os melhores desempenhos ao maior grau de envolvimento entre alunos e professores com o projeto, além de atividades mais ativas e interativas que auxiliaram na assimilação e estruturação dos conhecimentos sobre o tema. Aponta a atividade extraclasse e o envolvimento com a comunidade como atitudes que fizeram a diferença no crescimento maior das turmas.

Inspirada nos estudos de Denegri *et al.* (2005a), Fermiano (2010) investigou os pré-adolescentes (“*tweens*”) no Brasil com o objetivo de coletar dados para descrever as atitudes, os hábitos, o comportamento econômico, os fatores que os tornam consumidores, seu poder de persuasão e a influência que recebem da família, da escola, dos amigos, dos meios de comunicação, das propagandas e do marketing. Os sujeitos participantes dessa pesquisa foram 423 estudantes do 3º ao 7º ano do ensino fundamental da rede pública e particular, entre 8 (oito) a 14 anos, moradores da cidade de Campinas, SP.

Como metodologia, Fermiano (2010) utilizou o método Survey com caracterização sociodemográfica. A pesquisa foi de natureza descritiva-correlacional e a autora aplicou um questionário de 93 perguntas abertas, fechadas e de múltipla escolha. Os dados quantitativos foram analisados estatisticamente e comparados por meio do teste Qui-quadrado, e os dados qualitativos foram analisados por meio de análise de conteúdo. A partir daí, a autora definiu os eixos indicadores: Identidade e Relações Interpessoais, Cotidiano Econômico e Mídia e Descobertas.

Conforme Fermiano (2010), os resultados revelaram que está ocorrendo um desrespeito ao ritmo biológico e psicológico dos sujeitos pesquisados que não conseguem assimilar e acomodar em tempo as

informações que recebem, necessitando, então, que haja uma ressignificação dos comportamentos. A autora sugere que a Educação Econômica deva estar no currículo e na formação dos professores, favorecendo, assim, a professores e alunos a formação de um consumidor mais consciente. Aponta também para o papel da colaboração da interdisciplinaridade da Psicologia Econômica, da Epistemologia Genética e da Lógica das Significações, como forma de embasar as reflexões e colaborar na compreensão da economia diária, a atuação eficiente, consciente e equilibrada do sujeito em uma sociedade de consumo.

Bessa, Fermiano e Denegri (2014) realizaram um estudo sobre compreensão econômica de estudantes entre 10 e 15 anos. A investigação considerou o papel da família no processo de socialização econômica.

A pesquisa teve uma abordagem qualitativa e quantitativa, com a construção de um desenho descritivo-comparativo e correlacional. As autoras utilizaram como instrumento metodológico o TAE-N. Os sujeitos participantes foram 830 alunos de 10 a 15 anos de níveis socioeconômicos diversos, moradores da cidade de São Paulo.

Os resultados apontaram que não há diferença de níveis de compreensão econômica entre gêneros masculino e feminino e níveis. No Nível I - No Pensamento Econômico Primitivo, a margem foi de 15,3% para o sexo masculino e de 15,01% para o feminino. No Nível II - o Pensamento Econômico Subordinado houve 42, 1% e 41, 96%; e No Nível III, o Pensamento Econômico Inferencial 41,46% e 43%, respectivamente. Porém, no que tange aos níveis socioeconômicos, a pesquisa apontou diferença significativa entre os níveis de camada social baixa e outras camadas. As autoras refletem que, embora as crianças do nível social mais alto já possuam uma experiência com dinheiro, nem sempre significa que são alfabetizadas economicamente, porém revelou-se nessa pesquisa que os estudantes de nível social elevado apresentaram o

nível de pensamento econômico mais elaborado. Nessa pesquisa, os estudantes com nível social elevado, 51,8%, apresentaram o Pensamento Econômico Independente ou Inferencial, Nível III, comparados aos pertencentes à classe média, que foram 48,3% e 31,1% da classe social menos abastada. No Nível II, do Pensamento Econômico o Subordinado foram 47,77 % pertencentes ao nível social baixo, 39,9% pertencente à classe média e 37,77 % à classe alta. No Nível I do Pensamento Primitivo e classes sociais, foram encontrados os dados: 21,05% baixo, 12,64% pertencente ao nível social médio e 11,4% referentes ao alto. Bessa, Fermiano e Denegri (2014) asseveram que tais diferenças podem ser explicadas também pela socialização econômica vivida.

A pesquisa revelou que o pensamento primitivo decresce de acordo com os intervalos de idade: quanto mais novo o sujeito, maior é o pensamento primitivo. Ao passo que no pensamento econômico independente, verificaram-se percentuais maiores nos estudantes mais velhos, sendo aos 10-11, 35,25%; 12 anos, 40,78%; 13 anos, 46,65; e 14-15 anos, 47,24%. Contudo no Nível de Pensamento Econômico Subordinado, perceberam-se índices decrescentes de acordo com a idade, considerando sendo que crianças de 10-11 anos apresentaram os índices de 45,04%, as de 12 anos 43,9%, 13 anos com índices de 39,07% e 14-15 anos com 38,64%.

Considerando que a socialização econômica ocorre na socialização primária, inicialmente, as autoras compreendem que a família não tem trabalhado as informações necessárias sobre a vida econômica com as crianças. Embora a pesquisa tenha revelado um melhor desempenho dos sujeitos pertencentes à classe social mais elevada, explicado pela frequência da experiência com dinheiro, não houve diferenças nas respostas sobre uma questão que envolvia uma análise sobre valor e compra de produto. Na questão do TAE-N: *“Quando você compra um chocolate, você está*

pagando...”, que já explicitamos na página 65, o sujeito deveria completar a ideia com as alternativas: a) paga o custo de fazer o chocolate e o lucro da pessoa que vende, b) por que o dono da loja cobra, c) paga o que custa para fazer o chocolate na fábrica e d) paga o custo de fazer o chocolate, os impostos e o lucro. A resposta considerada adequada deveria englobar a questão da produção, do lucro e do imposto que determinam o preço do produto final. A resposta no nível primitivo relata apenas que o preço está direcionado ao que o dono do comércio cobra. Nos resultados, não houve uma relação entre a classe social pertencente e a questão, revelando todas as respostas no mesmo patamar.

Bessa, Fermiano e Denegri (2014) asseveram que a defasagem de conhecimentos encontrada nos sujeitos participantes refere-se à origem e circulação do dinheiro, funcionamento bancário, inflação, taxa de juros, lucro e processo de produção. Dessa forma, variáveis como escolarização, gênero e nível socioeconômico podem colaborar na forma que os adolescentes entendem os fenômenos econômicos e no desenvolvimento de hábitos de consumo e de atitudes em direção ao endividamento. As autoras defendem que as estratégias utilizadas para a educação econômica levem em consideração as características de faixa etária, gênero, cotidiano e um ambiente rico em informações necessárias para o aprendizado.

Corroborando as pesquisas de consumo e *tweens*, Silva (2015) investigou as relações sociais na infância e o consumo de bens por *tweens*, período que intermeia a infância (crianças com recorte etário nessa pesquisa, de sete a doze anos) e a adolescência, considerados consumidores ávidos.

A autora pontuou como objetivos da pesquisa analisar como as relações sociais e o contexto influenciam o consumo de bens e marcas, interferindo nas decisões de consumo. A abordagem metodológica aplicada à pesquisa foi exploratória e qualitativa. Como instrumento para

coleta de dados, utilizou-se de entrevistas com as crianças e suas responsáveis (mãe ou avó), seguindo dois momentos: primeiramente pela técnica projetiva com imagens digitais e, em seguida, entrevistas com roteiro semiestruturado.

Os resultados comprovaram que os *tweens* são influenciados pelo contexto do mercado, familiares e pares na escolha de produtos diversos. A pesquisa revelou que ter os mesmos bens materiais entre os pares facilitam a interação, porém, a cobrança dos bens materiais pelo grupo pertencente causa constrangimento àqueles que não o possuem, assim como afetam o autoconceito e autoestima negativamente, pela visão dos *tweens*. Constatou-se também que as mães contribuem mais para a manutenção do consumo para que os filhos garantam boas relações com os pares e tenham bens compatíveis aos grupos que frequentam. Isso nos demonstra o quanto à relação de consumo pode trazer frustrações psicológicas quando pensamos em estados de pobreza e privação de consumo e ainda o quanto é deficitário o papel educativo dos pais.

Cantelli (2009) investigou os procedimentos utilizados pelas famílias na educação econômica de seus filhos. Sua pesquisa traz os procedimentos utilizados por pais e mães com diferentes configurações familiares e níveis socioeconômicos para a educação econômica dos filhos. O embasamento teórico que norteou a pesquisa foram os estudos de piagetianos e a Psicologia Econômica.

A metodologia utilizada pela autora seguiu o caráter exploratório e descritivo e teve como instrumento de coleta de dados 1 (um) questionário estruturado a respeito da estrutura familiar, nível sócio econômico, comportamento econômico, bem como estratégias para a educação econômica.

Os sujeitos participantes foram 270 famílias de diferentes níveis socioeconômicos: baixo, médio e alto, com pelo menos 1 (um) filho em idade entre 3 (três) e dezesseis anos, e configuração familiar monoparental, biparental e recomposta, pertencentes à cidade de Campinas e região metropolitana. Os resultados encontrados apontaram que o comportamento econômico das famílias e os meios utilizados para a educação econômica dos filhos não são planejados, consequência da falta de informação dos pais sobre como funciona o processo de construção dos conhecimentos econômicos. Embora as famílias acreditem que a educação econômica deva fazer parte da formação das crianças, elas não planejam uma orientação mais sistemática para construir comportamentos adequados para o consumo. Os sujeitos revelaram que há uma tendência em transmitir os conhecimentos e valores trazidos de suas famílias de origem, o que, para a autora, evidenciou a influência do meio no processo de socialização econômica.

Frente aos resultados encontrados, Cantelli (2009) orienta para a necessidade de renovação nas propostas educativas para um trabalho de alfabetização econômica para todos os familiares, considerando que a socialização primária para a formação do sujeito é muito importante.

Granja (2012) realizou uma pesquisa com o objetivo de investigar a compreensão da criança sobre o dinheiro, considerando as peculiaridades existentes no uso do dinheiro e suas representações.

Os sujeitos participantes tinham entre 6 (seis) e 9 (nove) anos, de ambos os sexos, matriculados em escolas particulares, divididos em dois grupos: crianças de 6 (seis) e 7 (sete) anos e crianças de 8 (oito) e 9 (nove) anos.

A pesquisa se baseou nos estudos evolutivos de Furth, e também na perspectiva da epistemologia genética, que propõe a análise da

compreensão da realidade e propõe a existência de quatro estágios, delimitados para crianças entre 5 (cinco) e 11 anos: a) Estágio I (crianças de 5 e 6 anos) – as crianças não reconhecem a função do dinheiro e não sentem a necessidade de explicar as transações que vivenciam no cotidiano. O dinheiro está disponível a qualquer um, e a origem do dinheiro está relacionada ao recebimento do troco, b) Estágio II (crianças de 7 e 8 anos) – o dinheiro é um material presente nas relações comerciais; a criança responde os questionamentos de acordo com suas vivências e compreendem a ordem social econômica como algo estático, não compreende o papel do vendedor como alguém que precisa comprar para vender um produto, c) Estágio III (9 e 10 anos), os eventos são explicados parte a parte sem uma lógica harmônica levando os sujeitos aos conflitos cognitivos e compreendem o mecanismo de compra e venda e remuneração pelo trabalho, mas ainda não compreendem a relação de lucro e d) Estágio IV (11 anos) – o dinheiro é visto como importante na relação de papéis sociais, compreende o lucro mas a compreensão dos sistemas políticos e governamentais não são compreendidos.

Como procedimento metodológico, a autora realizou 2 (dois) estudos a partir de entrevistas clínicas. O primeiro estudo contemplou as noções econômicas sobre o dinheiro, origem, circulação, definição, usos e funções. O segundo estudo buscou trazer dados sobre a compreensão das crianças acerca da circulação e formas materializadas do dinheiro tais como moeda, cédula, cartão e cheque.

Os principais resultados encontrados no estudo de Granja relevaram que o grupo de crianças com 6 (seis) e 7 (sete) anos apresentaram respostas convergentes da teoria dos níveis de Furth que embasou a pesquisa, com exceção dos aspectos citados pela autora relativos aos sujeitos do grupo I, que já apontavam a associação do dinheiro relacionado ao trabalho, algo não encontrado nas descrições de Furth (1980 apud

GRANJA, 2012), assim como não foi encontrada nenhuma resposta que o dinheiro está livremente disponível, sendo sempre apontada a origem a bancos e fábricas. Quanto ao grupo II, com crianças entre 8-9 anos, a autora encontrou alguns apontamentos acerca do lucro, o que não é caracterizado na teoria de Furth.

Na análise realizada com os dois grupos, percebeu-se a facilidade das crianças em explicar o uso do dinheiro por meio de representações materiais, em moeda e cédula, do que em cheque ou cartão de crédito. Trazem ideias de que o cartão de crédito deve ser recarregado, semelhante aos créditos de telefones pré-pagos, e que os cheques servem somente para anotar os gastos, efetuados pelo cartão de crédito, revelando pouca apropriação do sistema bancário.

Tal pesquisa corrobora o estudo de Denegri e Delval (2002), em que há uma semelhança entre os grupos de crianças entre 6 (seis) e 7 (sete) anos e 8 (oito) e 9 (nove) anos quanto à definição do dinheiro baseada na função, quanto às explicações da origem e os modos de aquisição pelo trabalho. A diferença entre os grupos foi a compreensão quanto ao processo de fabricação e sua circulação.

No campo do comportamento consumidor, na perspectiva da epistemologia genética e conhecimento social, há ainda pesquisas relacionadas à questão ambiental que também trazem o conhecimento da criança acerca das temáticas de tais questões como Braga (2010), Ferreira (2008) e Santos e Barretos (2014).

Ferreira (2008) realizou uma investigação sobre a concepção de 25 crianças com idade entre de 4 (quatro) a 6 (seis) anos a respeito do consumo de água por meio de uma abordagem baseada no método clínico-crítico piagetiano. Buscou estabelecer eixos de acordo com a origem da água, explicações sobre o uso e destino da água, a água enquanto recurso e

por fim sobre o consumo da água, fonte de maior interesse no presente trabalho.

Os resultados comprovaram a existência de 3 (três) níveis de compreensão das crianças quanto à temática. No primeiro nível, as respostas foram classificadas na categoria “meio fantástico”, ou seja, as crianças se apoiam em meios mágicos para explicar os acontecimentos, não compreendem a questão da escassez da água e, para elas, esse problema não existe. No segundo nível, considerado intermediário ou de transição, os problemas relativos à água começam a ser considerados, mas agora a ação humana é a única responsável. Tais respostas se caracterizam por um artificialismo: as crianças pertencentes a esse grupo recorreram à ação humana para explicar os acontecimentos e não às próprias coisas, que a autora classificou baseando-se na teoria de Piaget. Quando as repostas dos sujeitos emprestam às coisas uma atividade humana, caracterizou com artificialismo mitigado. Por fim, Ferreira (2008) encontra em um terceiro nível, as crianças tratam a problemática da água com procedimento natural, pois já compreendem o fenômeno da natureza - a formação da chuva - embora com um artificialismo indireto presente, conclui que a escassez da água é vista como algo possível e visualizam o problema coordenando diferentes aspectos da realidade social.

A autora apontou que apenas 13% das crianças acreditavam que o uso excessivo da água tinha alguma relação com o seu próprio consumo. Como exemplo do que a autora classificou como resposta procedimento natural, vê-se em Ric (6,6) – Quando escova os dentes, você acha que a torneira deve ficar aberta ou fechada? – *Fechada depois que molha a escova. Porque senão acaba a água se deixar aberta o tempo todo.* Ou outros 87 % podemos representar pelo exemplo do excerto: Rap (5,7) Quando escova os dentes você acha que a torneira deve ficar aberta ou fechada? – *Aberta – Por quê? – Porque sim. Eu deixo aberta.*” (FERREIRA, 2008, p. 87).

Também na ordem de questões mais ligadas ao meio ambiente, Santos e Barreto (2014) investigaram sobre a representação, o conceito e a formação de resíduos sólidos por crianças e adolescentes. Os sujeitos participantes foram estudantes de 5 (cinco) a 13 anos, classificados em 3 (três) grupos: grupo 1 (estágio pré-operatório), grupo 2 (estágio operatório concreto) e grupo 3 (alunos do estágio operatório formal), todos de uma escola particular que desenvolvia um trabalho sobre educação ambiental. Os autores utilizaram o método clínico piagetiano e coletaram dados por meio de entrevista clínica. Tratou-se de estudo evolutivo com tratamento de análise qualitativa. A análise das respostas levou em conta os níveis de construção do conhecimento social propostos por Delval (2002).

No Nível I encontram 100% das respostas do grupo 1 (pré-operatórias) e representaram suas ideias a partir de suas vivências. As crianças do grupo 2 (Estágio Operatório Concreto) a concebem como resíduos sólidos restos de comida, material que já foi utilizado. Algumas crianças apontaram resíduos sólidos também como algo inerente e que faz parte de situações que vão além da vivência cotidiana, a exemplo de empresas que produzem resíduos. Já as crianças do grupo 3 estão no estágio operatório formal. Os sujeitos desse grupo veem o resíduo sólido como material que pode ser reciclado ou reutilizado, e que se formam de acordo com a conscientização das pessoas, e dependem, portanto, do consumo dos indivíduos.

Os resultados apontaram que as crianças e adolescentes da pesquisa que vivenciam práticas de educação ambiental e que tiveram a oportunidade de trabalhar questões de conceito e de formação dos resíduos sólidos são possibilitadas a refletir e a buscar alternativas a esses problemas, e isso nos faz compreender a importância dessa temática no currículo escolar. Por meio das comparações entre os grupos, observou-se a evolução do conhecimento social sobre o conceito e formação dos resíduos sólidos.

Segundo as autoras, as representações se modificaram continuamente, partindo das ideias pré-formadas até as mais complexas. As pesquisadoras apontam para a necessidade do trabalho em educação ambiental, desde a educação infantil.

Embora não seja um estudo com crianças, mas de extrema relevância porque trata de professores que educam a infância, Braga (2010) desenvolveu uma pesquisa cujos objetivos foram investigar se professores do ensino fundamental conseguiam fazer relações entre o consumo e a problemática ambiental, e se há uma preocupação dos mesmos com os impactos ambientais.

Foram 110 sujeitos participantes, provenientes de municípios da região metropolitana de Campinas-SP. A pesquisa foi de cunho exploratório e descritivo, com análise quantitativa e qualitativa, fundamentando-se na Epistemologia Genética de Jean Piaget. A coleta de dados ocorreu com a utilização de um questionário com seis questões de múltipla escolha, com a escala *Likert* e 8 (oito) questões abertas relativas a fatores de compra e rejeição a um produto, proibição de produção de um produto, reflexão acerca de escolha e mudanças no mundo, excesso de automóveis na cidade, produção de biocombustível e consumo muito frequente de aparelhos eletrônicos.

Os resultados encontrados pela autora apontaram que, apesar do nível elevado de formação dos sujeitos participantes, educadores, e de suas vivências em centros urbanos com problemas ambientais, eles não possuem escolhas conscientes para o consumo. A autora destacou que as falas sobre a tomada de consciência dos educadores quanto ao meio ambiente e consumo, não se diferenciou das respostas da massa do senso comum. Os educadores-consumidores também reproduzem “[...] um discurso estereotipado, superficial e midiático” (BRAGA, 2010, p. 188). As ações

restritivas em prol ao meio ambiente só ocorrem se não afetarem o conforto e o padrão de vida já estabelecidos individualmente.

Braga (2010) conclui que é preciso que haja um comprometimento de toda a sociedade, a valorização do conhecimento e o reconhecimento de uma transformação necessária da realidade planetária e humana.

Quando se investiga o consumo na infância, uma interface muito importante é a relação publicitária. Encontramos ainda na perspectiva Piagetiana dois trabalhos que tratam da questão do consumo e publicidade Baptistella (2001) e Kunsch (2013). A participação de crianças no mundo publicitário surge em decorrência do reconhecimento da criança como importante público para o mercado consumidor. Segundo Souza Júnior, Fortaleza e Maciel (2009) a publicidade tem se tornado uma experiência muito representativa, pois firma padrões físicos, estéticos e comportamentais e utilizam com as crianças mecanismos de projeção-identificação.

Para Sampaio (2009), a questão central nessa relação é a compreensão pela criança acerca do que se constitui uma peça publicitária e suas estratégias persuasivas. Conforme a autora, a criança antes dos 8 (oito) anos não tem capacidade de reconhecer o caráter persuasivo da publicidade. A capacidade crítica irá se fortalecer aos 12 anos, sendo então possível que a criança perceba os elementos de persuasão presentes em uma propaganda.

Nesse sentido, os estudos de Baptistella (2001) corroboram com as ideias de Sampaio (2009). Em sua pesquisa, objetivou conhecer as representações de crianças, relativas ao conteúdo de um comercial televisivo e sua compreensão sobre a televisão e suas funções.

Os sujeitos participantes foram 32 crianças de 5 (cinco) a 11 anos, provenientes de 3 (três) escolas públicas do interior do estado de São Paulo.

Como metodologia, a autora se pautou no método clínico-crítico de Jean Piaget, utilizando a apresentação da propaganda do celular da TELESP, intitulada ‘*Baby* – o celular inteligente da Telesp’, com questionamentos voltados para as crianças. Tratou-se de um estudo evolutivo, com abordagem qualitativa.

Os procedimentos utilizados por Baptistella (2001), em linhas gerais, foram: a) apresentação individual do vídeo da propaganda ‘*Baby* – o celular inteligente’ para cada criança, b) realização de uma entrevista com as crianças dentro dos procedimentos do método clínico-crítico de Jean Piaget e c) aplicação de provas piagetianas para diagnosticar o nível cognitivo em que se encontram as crianças participantes: conservação (líquido), inclusão de classe (flores e frutas) e seriação (bastonetes).

Os resultados encontrados relativos à análise do conteúdo do comercial, contando com as várias idades e níveis cognitivos, revelaram que as crianças operatórias e de mais idade compreendem melhor o conteúdo do comercial. Assim como Sampaio (2009), Baptistella (2001) comprova que, embora haja uma tentativa de compreensão dos conteúdos de comerciais por crianças, há uma dificuldade em interpretar a finalidade de comerciais, principalmente por crianças de 5 (cinco) a 9 (nove) anos. A autora didaticamente dividiu as repostas em blocos: crianças pequenas, de nível de desenvolvimento pré-operatório ou em transição para o operatório não demonstraram serem capazes de fazer relações referentes ao conteúdo do comercial. As crianças não demonstraram ser capazes de fazer conexões entre todas as partes do comercial, formando um todo coerente. Percebeu também que as crianças mais novas encontram dificuldades em identificarem a mensagem central do comercial.

No âmbito mecanismo de produção do comercial, as crianças apresentaram respostas extremamente egocêntricas. Quanto ao aspecto compreensão da finalidade do comercial, comprovou-se que as crianças

entre 5 (cinco) a 9 (nove) anos apresentaram poucas respostas que apontavam a compreensão do comercial, constituídas por argumentos finalistas, característica própria do pensamento egocêntrico da criança conforme a teoria de Piaget, que indicam a necessidade de a criança explicar que tudo tem uma função ou um fim em função dela mesma. Nas crianças mais velhas, a pesquisadora percebeu maior clareza quanto à natureza dos comerciais e sabiam distinguir o que era um comercial de outras programações televisivas, assim como foram capazes de perceber as várias mensagens de um mesmo comercial baseadas nas características apresentadas. Observou-se também que a maioria das crianças até os 9 (nove) anos, estando pré-operatórias e em transição, atribui muito valor ao que assiste, assim como aos estereótipos criados.

Porém, ao contrário do pensamento de que as crianças recebem passivamente o efeito da televisão em um movimento empirista, Baptistella (2001) percebeu que há uma tentativa e um esforço das crianças para compreenderem o conteúdo televisivo, suas funções, construindo suas ideias e representações, quando foram questionadas acerca deste conteúdo e incentivadas a refletir acerca.

Ainda que não traga a questão do consumo e da publicidade de forma direta, mas, a relação dos efeitos do consumo e da agenda infantil, Kunsch (2013) investigou as relações entre padrões de consumo e de vivência de tédio em crianças, entrevistando crianças, famílias e educadores de alto poder aquisitivo, pertencentes à uma escola particular bilíngue de São Paulo-SP.

A pesquisa teve como foco a rotina extraescolar de crianças entre 5 (cinco) e 6 (seis) anos, com agendas cheias de compromissos, acesso a inúmeros aparelhos eletrônicos e a forma de atuação dos adultos.

O trabalho foi realizado sob a perspectiva piagetiana e, como procedimento de coleta de dados, a pesquisadora utilizou-se de entrevistas clínicas-críticas e debruçou-se em 8 (oito) casos nos quais detectou a presença do sentimento de tédio nas crianças. As entrevistas mostraram que as crianças estão sendo pressionadas a terem atividades que promovam o seu desenvolvimento antecipado, pela crença dos pais de que isso favorecerá um futuro de sucesso. Entretanto, a pesquisadora considera que isso as leva a um sentimento de competitividade, dificuldade em lidar com fracasso, necessidade em se mostrar competente, dependência do adulto e busca por satisfações imediatas. Os resultados ainda apontaram a falta de autonomia das crianças e a falta de sentido da própria vida, demonstrando apatia e desinteresse pelas atividades que lhes são apresentadas.

Outras pesquisas nacionais acerca do consumo na infância (Psicologia Econômica, Publicidade/marketing e alimentação)

Iniciaremos a apresentação de pesquisas que tratam sobre psicologia econômica e suas interfaces. Embora seja uma das pesquisas realizadas há mais tempo, Ballvé (2000) contrapõe a tese da presença do consumismo na infância. Em sua pesquisa etnográfica, seu objetivo principal foi compreender como as crianças veem o fenômeno do consumo dentro de suas vidas. Utilizou-se da prática da etnografia, entrevistando crianças de 3ª e 4ª séries selecionadas de uma escola particular da Zona Sul do Rio de Janeiro.

Para fins de análise, o discurso foi captado em entrevistas semiabertas gravadas em áudio ao longo de três semanas, e da observação participante dos sujeitos, que tiveram como eixos os gastos de dinheiro, comportamento de lazer, mesada, consumo de mídia e publicidade,

decisões de compra da família, percepção dos problemas do país, preferências de marcas e sentimentos em relação ao consumo, entre outros. Ballvé (2000) identificou vários subtemas e os agrupou em discursos mais abrangentes: a) consciência da idade, status etários na sociedade, b) construção da autoimagem (padrões de estilo de vida, padrões de beleza, desejos), c) mídia e informação, d) instantaneidade, e) experiência pontual relacionada à fragmentação da realidade no mundo pós-moderno e f) consumo e estratégias econômicas.

Os resultados encontrados revelaram que os alunos participantes possuem uma visão de mundo mais responsável e, paradoxalmente, possuem o sentimento de serem crianças. Em relação ao consumo, conforme a autora, os sujeitos estão conscientes de suas implicações na vida moderna e de suas estratégias econômicas e de negociação, possuem mesada e consideram a permissão dos pais para a compra de produtos. Administram seu próprio dinheiro e poupam para eventuais dificuldades ou para a compra de um objeto de desejo. Revelaram o aprendizado com os pais, sobre seus comportamentos de consumo, preferências de marcas, pesquisa de preços, relação entre qualidade e preço alto e doação de objetos para crianças carentes que não se usa. São muito interessadas em novidades, porém, a função dos objetos é considerada nas decisões de compra ou pedido. Compreendem quando os pais passam por dificuldade financeira e aceitam negociações nas compras. De acordo com Ballvé (2000, p. 88), há influências diretas e indiretas das crianças no consumo sobre a família: “[...] A influência [...] é principalmente indireta – caso da família que adota novos padrões de consumo porque tem crianças – ou, no máximo, influência direta feita timidamente, através de pedidos que nem sempre são atendidos”.

Os sujeitos foram vistos como crianças bem informadas, que possuem a televisão como principal fonte de informação, mas também tem

o hábito da leitura apontando o gosto pela mesma. Outro aspecto relevante é que assistem juntos aos pais aos telejornais. Pelo método etnográfico, a autora diz ser possível compreender de forma mais próxima e peculiar os gostos de compra das crianças, identificando, por exemplo, o determinado shopping, a determinada loja de suas preferências. A autora considerou que as crianças entendem as campanhas de marketing a elas direcionadas. Apontou que a mídia tem um forte poder, e que as crianças internalizam o que veem como verdade, tecendo uma única crítica à televisão, como o lado exacerbado das informações negativas exibidas, e que as crianças se sentem inseridas no mundo porque acompanham o que está acontecendo na sociedade por meio da mídia.

Outro fator fundamental destacado pela autora é que a classe social dos sujeitos investigados não tem uma “[...] preocupação excessiva com os gastos básicos, o que seria o caso com famílias mais pobres, e nem a ostentação das classes mais abastadas” (BALLVÉ, 2000, p. 96). Mas isso não necessariamente faz deles melhores consumidores, nem que os pais pertencentes a essa classe social são melhores formadores de crianças, como mostram outros dados das pesquisas de Bessa, Fermiano e Denegri (2014), pois lhes faltam estratégias mais assertivas quanto à educação econômica.

Lellis (2007) realizou uma pesquisa buscando compreender a socialização econômica das crianças e as influências parentais e investigou as crenças e práticas dos pais a respeito da mesada. Seu objetivo foi analisar e compreender a relação entre contexto cultural, social, comportamento parental e desenvolvimento infantil por meio do ato da mesada.

Os sujeitos participantes dessa pesquisa foram 32 pais de renda média e baixa, com filhos entre 6 (seis) e 16 anos. A abordagem metodológica foi qualitativa e a técnica utilizada para a coleta de dados foi o grupo focal, a partir de questões problematizadoras que giravam em torno da conceituação e dos propósitos da mesada. As discussões foram

gravadas e transcritas e resultaram em categorias de análises que a autora organizou em três eixos temáticos: processo de utilização da mesada; história familiar e orçamento; e componentes da mesada.

Para o eixo processo de utilização da mesada, os pais afirmaram que se utilizam dessa prática justificando o uso, tanto pela função educativa em suas perspectivas, por se tratar de instrumento de recompensa, tanto como instrumento responsável por maus hábitos dos filhos porque adquirem produtos às vezes não desejados pelos pais.

A pesquisa demonstra que a mesada cumpre função socializadora aos que a recebem, de integração e de manutenção de status social. No eixo história familiar e orçamentos, os argumentos trazidos para o uso da mesada estavam vinculados a uma tradição de geração, conhecimento dos filhos sobre a renda familiar, negociação de gastos e orçamento na relação conjugal. No eixo de conceitualização e fatores da mesada, revelaram-se informações sobre valores, justificativas para a existência e inexistência da mesada, frequência, regularidades.

Conforme Lellis (2007), a temática mesada é pouco investigada, principalmente em classes sociais menos abastadas, e as poucas pesquisas existentes tem como sujeitos uma população proveniente da classe social média e alta. Para a autora, a prática da mesada pode possibilitar a compreensão econômica dos filhos, assim como suas crenças sobre a economia.

Embora não seja um trabalho acadêmico, dados mais recentes de uma pesquisa encomendada pelo Serviço de Proteção ao Crédito (SPC) Brasil de 2015, em 27 capitais brasileiras, revelam que uma a “[...] cada quatro mães entrevistadas (26,3%) dão mesada /semanada aos filhos aumentando para 33,4% entre as mães de filhos com idade entre 12 e 18 anos e 32,1% entre as pertencentes à Classe A/B (contra 18% na Classe

C/D/E)” (SPC BRASIL, 2015, p. 4). Tais dados levam à inferência sobre as dificuldades que uma família com menores condições financeiras enfrenta e a decisão de adotar a prática de estabelecer uma mesada, dificuldade essa que deve ser considerada relevante, considerando as várias demandas financeiras familiares e, portanto, estabelecer a mesada para essa camada social é muito mais do que uma decisão cultural e educativa. Nesse sentido, aquilo que Lellis (2007) apontou em sua pesquisa de que a mesada, por ser pouco investigada nas classes sociais menos abastadas, precisa considerar também a dificuldade econômica em atender suas necessidades básicas primárias.

No que tange à questão da publicidade/indústria cultural e o consumo na infância encontramos as pesquisas de Oliveira (2006), Momo (2007), Esperança e Dias (2008), Leal e Laurindo (2008), Martinelli e Moina (2009) Lange *et al.* (2009), Bruck (2011), Cardoso (2011), Angelo (2013), Bessa, Fermiano e Cantelli (2014), Souza (2014), Monteiro (2014), Santos (2014), Lira (2015), Momo e Martinez (2017).

O estudo de Oliveira (2006) buscou compreender como as crianças apreendem a programação televisiva, trazendo questionamentos sobre o que elas pensam e assistem e como se apropriam dos elementos culturais que podem vir refletir no consumo, além de revelar as ideologias contidas nos discursos apropriados pelas crianças.

Os sujeitos participantes foram 10 crianças entre 10 e 11 anos, entrevistadas com um roteiro semiestruturado, contendo perguntas sobre a vivência da criança em relação à programação da televisão. Os resultados apontaram a mídia como muito frequente e cotidiana na vida dos pequenos, e é como ocupam um espaço livre do seu dia. A criança não tem essa consciência, e as famílias não percebem essa relação e não questionam a respeito, tornando-se algo corriqueiro e banal. O chamado tempo livre da criança é ocupado por cursos e pelas mídias. As produções da indústria

fazem parte da cultura da infância. O faz de conta tem sido mais reproduzido a partir de fantasias exibidas para as crianças do que as criadas por elas.

De acordo com Oliveira (2006), as famílias não possuem segurança para refletir junto com os filhos a respeito da influência dos conteúdos da televisão que os incitam para o consumo. Pelas percepções reveladas das crianças entrevistadas, raramente é conversado com a criança o conteúdo do que assistem. O tempo livre dos pais também é gasto vendo-se TV, e os filhos, em geral, participam dessa programação adulta. Quanto aos professores, a pesquisa revela que, pela percepção das crianças, os professores também conversam muito pouco sobre a programação da televisão.

Oliveira (2006) reforça que as mídias estão presentes fortemente na vida das crianças e que estas fazem parte de uma massa espectral, fortalecendo, assim, um sistema de costumes e formando mais consumidores. Embora não considere em sua pesquisa que as crianças são receptoras passivas, pois elas possuem noção de como os fatos que aparecem na TV são destoantes da vida real e efêmeros, a pesquisadora aponta que as crianças estão inseridas em um mundo em que as relações são superficiais e rápidas e se acostumam com essa dinâmica.

Ainda na perspectiva da fabricação cultural de um mundo para infância, Momo (2007) realizou a pesquisa sobre mídia e consumo na produção de uma infância pós-moderna que vai à escola. A autora teve como objetivo dar visibilidade às crianças pobres estudantes do ensino fundamental I de algumas escolas localizadas na periferia de Porto Alegre, investigando como vivem esses sujeitos frente às condições culturais pós-modernas. Para a coleta de dados, buscaram-se a observação e documentação com fotografias, um inventário de objetos, desenhos e textos construídos pelos sujeitos, fotografias dos alunos com objetos,

roupas e acessórios ligados a personagens midiáticos e anotações em diário de campo tais como conversas com as crianças e professores.

Assim, foi possível comparar resultados encontrados com o panorama das condições culturais pós-modernas que acontecem fora da escola. Momo (2007) aponta que visibilidade, ambivalência, fugacidade, descartabilidade, individualismo, superficialidade e efemeridade são características encontradas nos sujeitos escolares, ou seja, há uma consonância do que ocorre dentro da escola com a cultura do mundo contemporâneo. Os alunos querem se sentir parte de um sistema consumidor que a mídia dita e a fim de obter a fruição e o prazer o tempo todo, são capazes de realizar mudanças físicas constantes para estarem em harmonia com o mundo no momento. A autora ressalta, ainda, que esses sujeitos provocam desestabilização das pedagogias, representando um desafio à educação escolarizada na construção de um projeto que contribua para uma formação humanizada e profunda.

Para Momo (2007), as crianças de classes menos favorecidas são consumidoras que, mesmo sem dinheiro, conseguem ser *high tech*, pois mesmo sem terem computador em casa experimentam a vida de *glamour* de estrelas da mídia como meros telespectadores. A pesquisadora justifica que a indústria cultural contribui para ampliar o acesso aos materiais simbólicos nas classes menos favorecidas, em que os produtos de acesso são, em geral, de versões mais baratas, doações e ou encontrados no lixão, entre outros. O capital simbólico conferido pela posse de um produto que é ícone da televisão, do cinema, ou da revista é muito importante, independentemente da procedência do produto. *Barbies* doadas pela patroa ou imitações inferiores, CDs piratas e mochilas de personagens encontradas no lixão representam, além da cultura da mídia vivida pelas crianças, a cultura da sociedade do descarte. A autora presenciou também no vocabulário dos participantes expressões de personagens e novelas, que

também passam pela questão da efemeridade, pois constantemente mudam as formas de falar e de se comportar de acordo com aquilo que está em destaque na mídia. As crianças acompanham as mudanças que passam nas telinhas.

Quanto ao aspecto visibilidade, Momo (2007) observou também nas crianças pobres essa ideia de querer parecer ser ou ter. Muitas crianças portavam objetos tecnológicos sem funcionamento ou precários, como celulares, calculadoras e *ipods* somente pela proporção do prestígio de quem os carrega e para se sentir parte de uma cultura globalmente reconhecida. Ela observa que a sociedade de consumo capacita todos para que sejam consumidores. As crianças desenvolveram uma prontidão para o consumo e, mesmo sem poder adquirir os bens, sabem tudo sobre os lançamentos de brinquedos, invenções tecnológicas, filmes e alimentos devido à vivência que possuem principalmente com a televisão.

Esperança e Dias (2008) desenvolveram uma pesquisa com um grupo de crianças com o objetivo de investigar as interações que os telespectadores infantis estabelecem com as produções televisivas. Participaram do estudo vinte e quatro crianças na faixa etária de 7 (sete) a 9 (nove) anos de uma escola de rede pública do Rio Grande do Sul. Foram realizadas observações e entrevistas para compreender as preferências televisivas das crianças e o acesso e uso da televisão na família. As autoras utilizaram também a estratégia de debate sobre os desenhos animados coletados, verificados como os mais utilizados.

Os resultados constataram que as concepções das crianças sobre natureza, gênero, violência e consumo são construídas sob a influência dos desenhos animados e seriados aos quais elas têm acesso. As autoras identificaram aproximações entre os pontos de vista expressados pelas crianças a partir das programações televisivas documentadas e apontam o

acesso à propaganda e aos personagens das produções televisivas na relação de consumo na infância de forma constante e em grande quantidade.

O acesso a esse conjunto de temas, originários dos desenhos animados e seriados, produz “crianças colecionadoras”, que compartilham e atualizam saberes acerca de marcas e produtos, e possuem desejos em comum, materializados em objetos de consumo. A prática de colecionar objetos, no grupo participante da pesquisa, associava-se às novidades apresentadas pelo mercado de produtos para a infância, mudando constantemente a cada novo personagem ou produção televisiva criados (ESPERANÇA & DIAS, 2008, p. 194).

As autoras evidenciaram também que, embora as infâncias fossem diferentes em suas histórias, origens e conjunturas, as crianças consomem os mesmos produtos, que são mundialmente conhecidos por meio da televisão, desenhos animados e anúncios publicitários.

Leal e Laurindo (2008) analisaram a recepção televisiva e a ideia de consumir em trinta crianças com 5 (cinco) anos de idade. Eram crianças que frequentavam a educação infantil de duas escolas consideradas de classes sociais diferentes (alta e baixa), uma escola particular e a outra pública.

Entre os objetivos específicos, a investigação buscou revelar: a verificação de que a criança é capaz de diferenciar a propaganda da programação infantil, a identificação dos elementos que chamam mais a atenção das crianças, a análise da retenção de produto (marca e personagens), avaliação da influência da propaganda na criança como consumidora e averiguação se há diferença nos comportamentos respondidos quanto à classe social.

O procedimento metodológico utilizado foi o método de discussão em grupo com a técnica de observação. Também foram utilizadas filmagem do comportamento das crianças durante a transmissão de programas infantis com propagandas e representações gráficas por desenhos a respeito do que assistiram.

Os resultados apontaram que as crianças de 5 (cinco) anos da classe alta eram os que mais reconheciam a propaganda, diferentemente do grupo de classe baixa, que apresentou dificuldades na diferenciação entre propaganda e desenho, citando apenas o produto, sem mencionar o termo propaganda. De maneira geral, os sujeitos não identificaram que a mensagem publicitária tinha funções persuasivas. A pesquisa realizada ainda demonstrou que as crianças de baixa renda valorizam menos atributos de marca, considerando que têm menos acesso à informação e a lugares de consumo, mas desejando muito possuir o produto, ao passo que as de classe alta, que frequentam mais a internet e os centros comerciais, demonstram maior cultura consumista.

Lange *et al.* (2009) realizaram uma pesquisa com o objetivo de compreender a relação entre comunicação e consumo, buscando conhecer os recursos utilizados pelas propagandas para a persuasão do público e a receptividade das crianças. Os sujeitos participantes foram trinta crianças do ensino fundamental de duas escolas particulares de Curitiba. Como instrumentos metodológicos, os pesquisadores selecionaram dois vídeos para que as crianças pudessem interpretar o que viram e a entrevista que foi realizada em grupos. O vídeo selecionado foi “Poupançudos”, da Caixa Econômica Federal. Os Poupançudos são personagens em forma de monstros para atrair as crianças, também apresentados como bonecos em formato de cofres oferecidos pelo banco como brinde em algumas transações bancárias.

O objetivo do fator apelativo da propaganda em questão é a construção de uma marca junto ao público juvenil, e as crianças foram capazes de reconhecer que o anunciante quer lhes vender, mas ainda não conseguem questionar a maneira como o anunciante faz. Os resultados mostraram que elas associaram a figura dos Poupançudos a personagens do bem, gerando uma simpatia pelo produto, e esse sentimento poderia ser levado para a vida adulta e correlacionado ao banco Caixa Econômica Federal. Os autores acrescentam que as crianças foram capazes de interpretar e questionar a propaganda mesmo que de forma não tão profunda, pois foram estimuladas a fazer isso. Contudo, como no dia a dia isso não ocorre, apontam para a necessidade de um letramento para a mídia, como forma de desenvolverem habilidades de questionamentos e este seria, então, o papel da educação.

Segundo os pesquisadores, há uma construção ideológica da relação entre a Caixa Econômica e o público de crianças junto aos pais, que utilizam a estratégia de projeção e relação de confiança, prometendo a solução de problemas relacionados às preocupações com o dinheiro e satisfação das necessidades. Uma criança que cresce recebendo tais informações é um público possível ao banco quando puderem realizar, de forma autônoma, suas transações bancárias.

Dois fatores podem ser inferidos quanto às diferenças de resultados da pesquisa de Lange *et al.* (2009) e Leal e Laurindo (2008): a questão da idade, pois os sujeitos participantes da pesquisa de Lange *et al.* (2009) eram mais velhos e já frequentavam o ensino fundamental, ao passo que participantes da pesquisa de Leal e Laurindo (2008) eram matriculados na educação infantil. Os sujeitos participantes da pesquisa de Lange *et al.* (2009) também foram estimulados a interpretar e questionar a propaganda posta em análise.

Bruck (2011) realizou uma pesquisa em continuidade aos trabalhos iniciados por Leal (2006) e publicados em 2008 (LEAL; LAURINDO, 2008). Ele resgatou, depois de 4 (quatro) anos, os mesmos sujeitos que participaram da pesquisa de Leal (2006) na fase em que foram classificados como segunda infância, agora crianças de 9 (nove) anos (terceira infância), mantendo a mesma análise em relação à divisão de classe.

Os objetivos da pesquisa foram: analisar a recepção da publicidade por crianças de classe alta e baixa utilizando-se da página do *Orkut* e verificar o que acontece na passagem da segunda infância, para a terceira infância, fase em que se consolidam os valores. Para observação no meio online, realizou-se a análise de conteúdo, verificando as comunidades que os sujeitos participavam. Nos encontros presenciais, foi utilizada a técnica de discussão em grupos com perguntas abertas a respeito do *Orkut*, com a exposição de propagandas, fotos publicitárias e imagens em geral, em uma página de uma personagem criada especialmente para a pesquisa.

Os resultados encontrados indicaram que os sujeitos pertencentes à classe social baixa possuem um grande conhecimento sobre produtos e marcas, mas com muitos desejos reprimidos. Nas discussões, as crianças pertencentes à classe baixa demonstraram ficar mais atentas às propagandas do que as crianças de classe alta. A autora comprovou em sua pesquisa que na passagem da segunda para a terceira infância, as crianças de classe social baixa não são mais resistentes ao consumo, como se viu na pesquisa de Leal (2006) e atribuem valores simbólicos aos bens materiais tais como beleza, reputação e popularidade vinculados aos produtos.

A pesquisa apontou também que as crianças de classe social alta são mais críticas em relação à utilização do *Orkut*, demonstrando preocupação com os riscos de segurança e a não utilização por recomendação dos pais. A autora sugere que se leve em conta as diferenças nos hábitos de recepção

entre as classes sociais e que haja uma educação midiática, assim como a autorregulamentação da publicidade infantil.

Martineli e Moina (2009), objetivando conhecer a relação entre comunicação, consumo e entretenimento de crianças, realizaram uma pesquisa com pais provenientes de famílias de classe média da cidade do Rio de Janeiro, com filhos na faixa etária de 7 (sete) a 11 anos, estudantes de uma escola que se denomina construtivista e que proíbe o uso em seu ambiente do celular. Os sujeitos foram escolhidos pelo critério de possuírem celular.

Para a coleta de dados, as autoras realizaram uma entrevista com os pais, que apresentaram em suas respostas um discurso crítico quanto às questões de consumo e revelaram que: a) boa parte utiliza-se de datas comemorativas para limitar a doação de presentes, mas também assume que atende sempre que possível aos desejos dos filhos por objetos, técnicas e estéticas que aparecem no momento; b) quanto à utilização de celulares, os pais responderam que percebem uma utilização secundária, como tirar fotos, ouvir música, fazer vídeos do que propriamente se comunicar com outros. Sete entre dez entrevistados não apontam a comunicação em primeiro plano, podendo, porém, ocorrer em circunstâncias necessárias de comunicação entre pais e filhos, justificados pelos pais que trabalham e ficam distantes dos filhos; c) 8 (oito) entre dez pais indicaram que as crianças se utilizam da internet para falar com os amigos, por via de sites de relacionamento; d) há um uso de celular que é justificado pelos pais, pelo o desejo dos filhos de quererem fazer parte de um grupo social. Para as autoras, o fato de ter um celular carrega também uma representação social, assim como a aquisição de diversos bens de consumo significa pertencer e se sentir parte de um ambiente.

As autoras consideraram que os celulares são muito requisitados pelas crianças, muito mais pela função secundária, como um brinquedo do

que como um meio de comunicação no sentido tradicional. Apontam como uma característica da sociedade contemporânea a relação do brinquedo com a tecnologia. No caso dos celulares, games, reprodutores avançados de áudio, câmeras e que são objetos de desejos das crianças. O fator negativo desses desejos é que a tecnologia avança em uma grande velocidade e rapidamente os produtos se tornam obsoletos, gerando assim novos e efêmeros desejos de consumos.

Martinelli e Moina (2009) ainda revelaram que os sujeitos, mesmo convivendo de perto com a tecnologia, desfrutam das brincadeiras tradicionais (bola, jogos de tabuleiro, brincadeiras de perseguição), não sendo o mundo tecnológico seu único ponto de interesse.

Cardoso (2011) realizou um estudo que buscou compreender a influência da indústria cultural na infância, na formação das crianças com faixa etária entre 7 (sete) e 9 (nove) anos. Seu objetivo foi realizar uma pesquisa sobre a indústria cultural e a formação da infância, fazendo uma análise da relação entre as propagandas midiáticas, o consumo e o processo formativo das crianças.

Como procedimento de coleta de dados, um projeto com 22 sujeitos do 2º ano do ensino fundamental foi realizado no decorrer de um semestre do ano letivo, envolvendo rodas de conversas e atividades feitas diretamente com o grupo de alunos. As atividades giravam em torno da investigação sobre as ações realizadas em casa, os lugares de lazer e as reações diante dos produtos oferecidos pela mídia, além de um questionário enviado às famílias para levantamento de dados a respeito de preferências, costumes e comportamentos.

Os resultados apontaram que há grande influência da indústria cultural na formação das crianças que se identificam com as pessoas que possuem os mesmos ícones de consumo, tornando-se referências. As

conclusões ainda demonstram que tais influências são trazidas para o interior da escola, de modo que os objetos tornam-se elementos de exibição entre as crianças. No espaço escolar, há uma gama de produtos escolares com personagens de desenhos infantis e produtos tecnológicos como celulares e tablets, que são exibidos pela mídia.

Conforme Cardoso (2011), a escola, diante desse quadro, pode buscar por meio de práticas do diálogo discussões autorreflexivas que possibilitem ao aluno pensar sobre o consumo e a mercantilização da infância, além de proporcionar uma educação emancipatória.

Na atualidade, muito se tem falado sobre *neuromarketing*, uma técnica de estudos da neurociência associada ao *marketing* que, através da neuroimagem e do mapeamento cerebral, capta as reações e atividades cerebrais dos sujeitos e identifica por meio dessas imagens as áreas cerebrais que são ativadas quando as pessoas na medida em que as pessoas são expostas a imagens, marcas, propagandas publicitárias e produtos em si. Em geral, essas imagens são captadas por Ressonância Magnética Funcional, a Tomografia por Emissão de Positrons (PET) e a Tomografia Óptica Funciona Difusa (FDOT) e ajudam a interpretar processos inconscientes de compra, fatores instintivos, emocionais e intelectuais dos consumidores (SOARES & ALEXANDRE, 2007). A ideia é que o mercado econômico acerte cada vez mais na elaboração e venda de um produto para captar mais consumidores e, portanto, mais lucros.

Atentas a isso, Fermiano, Bessa e Cantelli (2013) realizaram uma pesquisa acerca da criança, do consumo e do *neuromarketing* com o objetivo de levantar informações sobre hábitos de consumo de pré-adolescentes e de adolescentes da cidade de São Paulo - SP, pertencentes aos níveis socioeconômicos alto, médio e baixo.

Buscaram investigar as relações entre a compreensão do mundo econômico e dos comportamentos de consumo com as descobertas da neurociência, e a participação da atividade cerebral e dos processos cognitivos nas decisões de compra. Participaram dessa pesquisa 505 estudantes com idade entre 10 e 16 anos. O instrumento utilizado pelas autoras foi um questionário desenvolvido por Denegri (2005a), composto por questões abertas e de múltipla escolha. As autoras não utilizam nenhum teste para mapeamento cerebral, mas buscaram encontrar os seus efeitos no comportamento dos jovens. A metodologia de trabalho foi qualitativa e quantitativa, com análise estatística de dados.

Os resultados encontrados foram organizados em categorias e demonstraram que, no que se refere ao recebimento de dinheiro, 55,4% dos estudantes de todos os níveis socioeconômico recebem dinheiro apenas em situações em que solicitam; os estudantes que mais recebem quantias altas são pertencentes à classe alta, seguidos dos de nível social baixo, o que não se revelou nos sujeitos de classe média. As autoras apontam que muitas vezes o recebimento do dinheiro está atrelado a troca de favores, mas que nem sempre isso ocorre. Quanto à decisão de como gastar o dinheiro recebido, 74,4% dos estudantes apontaram decidir sozinhos como gastam o dinheiro, 19,4% que a decisão é partilhada com os pais, 2,4% informam que a decisão sobre o que vão gastar é dos pais e 3,4% dizem não receber dinheiro. Em relação ao que compram com o dinheiro, as autoras apontam para o gasto com vestimentas, material escolar, alimentos, DVDs, brinquedos, diversões e acessórios. O item diversão é apontado pelos estudantes de nível socioeconômico alto; os estudantes de nível socioeconômico baixo apontam gastos maiores com vestimentas e matéria escolar, ao passo que o nível socioeconômico médio apresentou baixos índices de consumo. Nos aspectos publicitários, as pesquisadoras questionaram a respeito do comercial mais lembrado pelos estudantes de

baixo nível socioeconômico, sendo o comercial referente à “bebida” o mais lembrado. O comercial mais lembrado pelos sujeitos dos níveis socioeconômico alto e médio está relacionado ao presente que desejam: telefone e roupas. Revelou-se que, para os sujeitos, os comerciais da TV servem para informar o consumidor, e não foram capazes de refletir criticamente sobre os propósitos da publicidade e não percebem os elementos persuasivos das propagandas. Perguntados se ganham presentes no aniversário, 9,52% disseram que não ganham o presente que pedem; 19,2% responderam que sim e 71,2%, às vezes. No item “o que desejariam ganhar de aniversário”, os sujeitos do nível social mais elevado apontaram roupa, celular e computador; o nível social médio apontou roupa e acessórios, ao passo que os sujeitos de classe social menos abastada preferem “computador” e “celular”. As autoras disseram que brinquedos aparecem no mesmo patamar de preferência aos três grupos. Os participantes de nível social econômico médio mantiveram os itens quase iguais em todas as categorias. Quanto à origem das informações sobre os objetos que desejam comprar, 61,4% apontaram as lojas, 13,7%, os amigos, 11,5%, informações da Internet, 8,1% via propagandas e 5,3% pela informação dos pais. Para finalizar, apontaram que o local em que mais gastam o dinheiro são as lojas próximas de sua casa, com 35,9%; 35,1%, em shopping, 8% na rua, 7,6% em docerias, 5%, em jogos; 4% em supermercados e 3%, outros, revelando, portanto, que as lojas físicas ainda são os maiores chamativos para o consumo em sujeitos dessa idade.

A pesquisa mostra que crianças e jovens estão vulneráveis ao crescente avanço de pesquisas do *neuromarketing*, que se dedicam a desvendar o comportamento do consumidor infantil e juvenil e o que devem fazer para que sejam fiéis às marcas dos produtos. Indicaram que os sujeitos participantes necessitam de orientação e ressignificação dos hábitos de consumo.

O trabalho de Angelo (2013) trouxe a temática do consumismo presente no ambiente pré-escolar. Os objetivos da pesquisa foram: identificar os padrões de consumo presente nas crianças da pré-escola e investigar as relações e interferência de tais padrões nas brincadeiras que acontecem na escola.

Os procedimentos para a coleta de dados foram: a realização de 11 entrevistas individuais com crianças entre 4 (quatro) a 6 (seis) anos da pré-escola e observações na escola durante as brincadeiras livres, atividades em sala de aula e refeitório, identificando os líderes, conflitos de grupo e consumo. As perguntas eram referentes a programas de TV preferidos, hábitos alimentares, brinquedos e brincadeiras, hábitos das crianças na escola e em casa. Em um segundo momento, realizou-se um grupo focal com as seis crianças que passaram para a segunda etapa da educação infantil.

Os resultados apontaram que os padrões de consumo das crianças pré-escolares correspondem a modismos impostos pela indústria cultural. No espaço escolar, essa influência fica mais evidente durante as brincadeiras. Conforme Angelo (2013), durante a maioria das brincadeiras, os personagens televisivos evocados são os que estão em formato de produtos licenciados tais como brinquedos, roupas e acessórios, que trazem a marca de programas televisivos, desenhos, séries e filmes. A brincadeira, muitas vezes, é condicionada pela aquisição do brinquedo e é essencial tê-lo. A divisão de gêneros é constante nessas brincadeiras e, conseqüentemente, nos produtos industrializados que reforçam a segregação do mundo azul e rosa. A questão do status também aparece na educação infantil quando há posse de produtos licenciados.

Com o olhar também na educação infantil e na cultura da mídia, uma das pesquisas mais recentes que encontramos foi o trabalho de Momo e Martinez (2017). Momo, que já havia realizado uma pesquisa sobre

consumo em escolas periféricas com crianças do ensino fundamental (MOMO, 2007), traz agora uma pesquisa qualitativa que tem como fundamentação a Epistemologia Qualitativa de Gonzalez Rey, cujo objetivo era investigar as ações criativas de ensino e aprendizagem no trabalho pedagógico pré-escolar frente à cultura midiática que impulsiona para o consumo.

O trabalho investigativo deu-se em quatro escolas públicas de Brasília (DF) no ano de 2015. Para a coleta de dados, foram utilizadas entrevistas com os educadores, registro fotográfico e observações *in loco*. A pesquisa trouxe alguns dados descritivos de aspectos considerados criativos, diante também do que presenciaram quando os assuntos envolviam consumo e mídia. Um exemplo destacado pelas pesquisadoras do trabalho foi uma professora que realizou um estudo monetário com moedas que algumas crianças traziam diariamente para comprar picolés vendidos na escola, embora a própria educadora afirmasse que não recomendava aos alunos o consumo de picolé por não considerá-lo saudável. A venda ocorria dentro da escola para angariar fundos e somente após a denúncia de um pai é que isso deixou de ocorrer. O objetivo desta pesquisa se restringiu apenas a focar nas estratégias docentes sobre o consumo na educação infantil.

Os resultados mostraram que a cultura da mídia está presente nas práticas escolares e que o trabalho criativo é uma possibilidade necessária diante da cultura do consumo. As autoras alertam para a urgência de investimentos financeiros e intelectuais em ações práticas diante da cultura do consumo que envolvam, além de educadores, todo o sistema de ensino e a formação de professores na educação tanto inicial quanto continuada. A alternativa crucial apontada pela pesquisa é lidar com essa cultura de forma intencional e criativa, de forma que o caminho não seja a incorporação, a reprodução ou a proibição de uma cultura do consumo

que permeie os espaços escolares. Momo e Martinez (2017) denunciam também que tais temáticas não estão presentes nos trabalhos pedagógicos e tampouco em documentos norteadores para a Educação Infantil de forma explícita.

Trazendo a reflexão acerca dos personagens televisivos, Souza (2014) investigou a mídia e o impacto dos personagens infantis. A autora teve como principal objetivo analisar personagens infantis no contexto publicitário midiático e investigar a existência ou não de vínculos entre o consumo, a violência e os personagens midiáticos-simbólicos propagados no universo televisivo destinado ao público infantil.

Os sujeitos participantes foram dezesseis crianças na faixa etária de 4 a 7 anos, moradoras da cidade de Brasília e pertencentes a diversas classes sociais, segundo a classificação do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

A metodologia qualitativa teve como instrumento de coleta de dados a técnica de grupo focal em entrevista do grupo, análise dos materiais dos sujeitos participantes tais como roupas e brinquedos, reflexão do discurso das crianças envolvidas, presentes ganhos e entrevistas com os pais sobre o nível sócio econômico e estado civil.

Os resultados de Souza (2014) mostraram que as crianças do sexo feminino são mais influenciadas para a prática do consumo do que os meninos, pois desde a infância, a quantidade de acessórios oferecidos para o vestuário feminino é bem maior. Evidencia-se a maior presença de personagens midiáticos nos vestuários femininos, embora também ocorra no vestuário masculino. Os brinquedos apresentados pelas meninas também trouxeram um maior número de itens com estampas e personagens, já que todos os brinquedos trazidos tinham estampas de personagens. No que se refere à relação da violência e os personagens

mediáticos, os meninos revelaram palavras de agressividade em suas narrativas ao brincar.

A pesquisa apontou também a televisão e as lojas físicas como as maiores fontes de reconhecimento de personagens pelas meninas. Para os meninos, aparecem a internet, os jogos eletrônicos e o cinema. A família (pais, avós e tios) é a maior responsável pela formação consumista e pela aquisição de produtos pelas crianças.

Fica evidente na pesquisa a transformação da criança de sujeito de direitos a sujeito de consumo. A submissão aos padrões da indústria cultural altera o comportamento, a cultura e as brincadeiras da infância. A autora sugere estudos sobre as ações de educadores que atuam na educação infantil e que promovam a contraposição à indústria cultural.

Monteiro (2014) realizou uma pesquisa acerca das memórias dos jovens sobre a publicidade e sua influência nas práticas de consumo na infância e na vida adulta. O objetivo foi compreender a interpretação de comerciais e *jingles* televisivos recebidos na infância e como isso influenciou os seus hábitos de consumo na época e nos dias atuais, ou seja, relacionando a publicidade, a memória e o consumo.

Os sujeitos participantes foram jovens da cidade de Fortaleza-CE nascidos entre os anos de 1980 e 1990, com média de 22 a 32 anos de idade, período em que a publicidade se voltou fortemente ao público da infância (MONTEIRO, 2014).

A metodologia foi estruturada com uma pesquisa exploratória inicial, com questionamentos para o levantamento dos hábitos de consumo e suas lembranças sobre os *jingles*. A partir daí, os participantes foram selecionados para a construção de relatos de vida e memória de consumo.

Os resultados apontaram que a televisão teve forte influência na infância dos sujeitos pesquisados e que suas memórias foram povoadas de muitos comerciais devido à grande exposição à TV. Os produtos mais desejados e/ou consumidos na infância foram brinquedos e produtos alimentícios, os que mais apareciam em publicidade na época. Comprovou-se que os jovens consomem hoje o que tinham o hábito de consumir com frequência na infância, especificamente as guloseimas. Os dados apontaram também que comerciais e *jingles* fizeram parte das memórias da infância, e que o ato de assistir televisão na infância era algo muito presente, pois se acompanhava toda a programação geral por horas.

Os participantes da pesquisa asseveraram que acompanhavam os pais nas idas aos supermercados, influenciando a compra dos itens desejados, e que em geral, a negação da compra do produto desejado pelos pais alicerçava-se na argumentação da impossibilidade do recurso financeiro. Embora os sujeitos relatassem a frustração por não poder estar entre os que conseguiam adquirir o produto desejado no passado, hoje consideram abusiva a publicidade infantil quando pensam naquela época, justificando que isso torna o consumo de brinquedos e guloseimas algo natural e necessário para as crianças. A autora considerou, a partir da pesquisa, a necessidade da reflexão sobre a publicidade voltada para a infância.

Lira (2015) investigou como se constroem textualmente as identidades da criança nos discursos sobre a publicidade infantil por meio do olhar de mães e pais, identificando as imagens projetadas e os sentidos ideológicos atribuídos à publicidade infantil em seus discursos. A pesquisa tinha como intuito a contribuição para a compreensão do consumo e da publicidade que envolve a infância. Como instrumento metodológico, foram realizadas vinte entrevistas semiestruturadas com mães e pais de crianças entre 6 (seis) a 10 anos de quatro escolas de Brasília.

Os resultados analisados comprovaram que a publicidade direcionada à infância altera a dinâmica familiar e causa desarmonia na relação entre pais e filhos, pois, no intuito de educar, resistir e ou proibir o consumo dos filhos, reforçam-se os papéis tradicionais da família, como os únicos responsáveis em educar e zelar pela educação e o cuidado na infância, não reconhecendo o papel de regulação à publicidade.

Conforme Lira (2015), a publicidade é avaliada de forma variada, e vai desde práticas antiéticas e abomináveis à ações educativas e de formação crítica das crianças. Os pais reconhecem que há excessos na forma como a publicidade é constituída e oferecida a esse público. Ela possui impactos diretos nos desejos das crianças e na expectativa de terem suas vontades realizadas, comprovando também que elas estão muito expostas à televisão e que essa exposição contribui para a constituição de estilos e processos de identidade. Os pais assumem que é natural a TV influenciar as crianças, que as despertam para o desejo de comprar e que é coerente o comportamento das crianças de desejar, de pedir e de perturbar.

Santos (2014) buscou compreender as vivências das crianças que nasceram na chamada era tecnológica e da cibercultura. Foram realizadas observações, entrevistas e questionários compostos por questões sobre o brincar, o consumo e as práticas de cuidados corporais, com crianças de 08 a 11 anos de uma escola da rede privada do município de Aracaju-SE.

Conforme os resultados, a maneira como nos tornamos humanos tem sido transformada pela tecnologia, revelando que as crianças envolvidas na pesquisa viviam intensamente a realidade do ciberespaço e são incapazes de se imaginarem em um mundo sem Internet. Na categoria brincar, os resultados apontaram a coexistência de espaços virtuais e concretos para o modo de diversão. Na categoria formas de consumo, comprovou-se que, diante dos estímulos da web as crianças aumentaram a participação na decisão de consumo sobre o que querem para se alimentar,

vestir, jogar e comprar e opinam cada vez mais nas compras da família. Na categoria referente aos cuidados corporais, evidenciou-se cada vez mais a cultura do consumo para a transformação dos corpos.

No que tange ao consumo e à alimentação, Mazzonetto (2012) fez um estudo sobre as escolhas alimentares e comportamentos de consumo com o objetivo de investigar os fatores predominantes de tais escolhas de alimentos de alto e de baixo valor nutricional, tanto no momento de ingestão, quanto no momento de compra, bem como que influencia essa compra.

O instrumento de coleta utilizado foi a técnica de grupos focais, com auxílio do *software* Alceste. Foram organizados 16 grupos focais com 71 crianças de 8 (oito) a dez (10) anos, em 8 (oito) escolas públicas do ensino fundamental distribuídas na cidade de Florianópolis-SC. A autora utilizou com os grupos focais um roteiro semiestruturado com questões sobre hábitos alimentares e comportamento de consumo com enfoque em 2 (dois) grupos de alimentos: frutas, legumes e verduras e alimentos de baixo valor nutricional. Para auxiliar a discussão, foram utilizadas figuras dos alimentos investigados como estímulos visuais.

Os resultados encontrados comprovaram que as crianças preferem os alimentos de baixo valor nutricional, alegando que são mais gostosos. Provaram saber diferenciar entre alimentos saudáveis e não saudáveis, mas, o atributo ser saudável não desperta o desejo de consumir. Para o consumo de alimentos como frutas, verduras e legumes, seria necessário estar com fome ou que o alimento tivesse sabor agradável e boa aparência, além de aparecer na TV. Por meio da pesquisa, a autora chama a atenção para que o governo regulamente a promoção e a publicidade de alimentos para crianças e desenvolva campanhas de marketing social que sejam capazes de retomar a comida como afeto, sabor e prazer, forçando, assim, as indústrias de alimentos a melhorarem a qualidade nutricional do que é vendido.

Araújo (2015) realizou uma pesquisa sobre as práticas parentais alimentares e sua relação com o consumo de alimentos na infância, com o objetivo de investigar as práticas alimentares maternas e o modo de influenciar o consumo de alimentos de crianças de 18 meses a 8 (oito) anos. Para tanto, realizou um estudo para compreender as práticas parentais de alimentação infantil, bem como relacionar as práticas alimentares maternas e outros determinantes ao consumo de frutas e hortaliças.

Foram 844 mães participantes que responderam via internet a um questionário disponível *online* que aborda práticas parentais, traduzido e validado: *Comprehensive Feeding Practices Questionnaire* (CFPQ) - Questionário de Compreensão de Práticas Alimentares, sendo parte de um estudo transversal tipo *survey*. Os dados foram submetidos à análise fatorial exploratória.

No segundo momento de estudo, participaram 681 mães, por meio de um preenchimento de um questionário com questões dos hábitos alimentares infantis, práticas familiares e alimentos consumidos pela mãe e a criança.

Os resultados da pesquisa de Araújo (2015) revelaram que o consumo materno é um forte influenciador do consumo de alimentos saudáveis pela criança. A frequência de compra de alimentos não saudáveis e a idade da criança também foram variáveis importantes que podem determinar a prevenção da obesidade na infância e que, assim como a prática materna, podem influenciar o consumo de alimentos em crianças de 18 meses a 8 (oito) anos. O alcance do consumo de alimentos errados na infância tem agravado o aumento de índices de sobrepeso e obesidade infantil no Brasil devido à publicidade de alimentos não saudáveis que estimula o consumo excessivo de produtos industrializados.

Considerando o estado da arte que realizamos aqui, podemos observar alguns aspectos importantes. O primeiro deles é que o consumo pelas crianças não é uma preocupação de pesquisadores de um único momento histórico e tampouco de único país.

Consideramos também que a maioria dos trabalhos encontrados é descritiva, seja dos fenômenos ou das concepções e comportamentos sobre o mundo econômico (concepções sobre a fabricação de dinheiro, concepções voltadas à sustentabilidade, ao consumo, à publicidade e à socialização econômica, entre outros). Vimos que há poucas pesquisas que objetivaram a realização de intervenção educativa no espaço escolar (BESSA; DENEGRI; FERMIANO, 2014; DENEGRI, 2006a, 2006c; FERMIANO, 2010; OLIVEIRA, 2006) mesmo que por indicação de sugestões de programas educativos para o consumo. Tal fato sugere que pesquisas de cunho interventivo são necessárias e podem contribuir para mais reflexões sobre o trabalho com o consumo nas escolas. Apuramos também que entre as pesquisas apenas duas trouxeram resultados após uma intervenção educativa (KOURILSKY, 1976; ARAÚJO, 2007).

Destacamos que, embora seja o mais antigo, o trabalho de Kourilsky (1976) é quase o único que aponta um trabalho de intervenção com crianças em idade pré-escolar. Kourilsky (1976) defende a possibilidade de um programa desde essa etapa, mas não faz parte de sua pesquisa a análise do ambiente escolar, somente as percepções de alunos e professores. Além disso, não considera as dificuldades cognitivas da criança de seis anos. O estudo contrasta com o que vimos na Seção 1 deste livro, que de acordo com os processos psicológicos da criança (Piaget [1926], 1975) ela ainda não é capaz de diferenciar o mundo interior do mundo exterior, pois, presa ao egocentrismo, possui uma estrutura lógica diferente dos adultos. Nesse sentido, suas ideias e relações sociais vividas merecem

uma investigação cuidadosa, já que revelam o olhar da criança sobre o consumo e a possibilidade de pensar práticas educativas mais assertivas.

Ao pensarmos processos de intervenção, vimos também na Seção 1 que uma das premissas da perspectiva Piagetiana que sustenta a pesquisa é que somente pela equilibrção ou por uma ressignificação do novo conhecimento é que o sujeito, com suas estruturas mentais, adapta-se ao meio por meio da interação. Não há como desconsiderar, porém, a qualidade que possa ocorrer, pois se o ambiente for empobrecido de um posicionamento crítico ao consumismo, as trocas com os sujeitos serão prejudicadas, sobretudo na infância, em que as crianças, em seu estado egocêntrico, já não lhes permitem olhar o mundo além de sua própria perspectiva e depende de adultos com boas intervenções. Não há, portanto, espaços para comportamentos de educadores com concepções inatistas e empiristas.

Consideramos, portanto, de suma importância as pesquisas aqui apresentadas e que possuem como suporte teórico o modelo de psicogênese de Piaget, assim como as que se basearam nos estudos de Delval (1989, 2013) acerca do conhecimento social e de Denegri (2005a, 2005b, 2006c) sobre o pensamento econômico. Ambas fundamentam a existência de uma sequência evolutiva, revelando mudanças de padrões conceituais pela construção progressiva de conhecimentos sociais e econômicos. Na busca de conhecimentos acerca do consumismo, vimos o quanto é importante para os educadores compreenderem tais teorias a fim de desenvolver trabalhos com essa temática. De uma forma geral, há um consenso entre as pesquisas sobre a necessidade de uma socialização econômica de caráter educativo acerca das questões que já atingem pré-adolescentes e adolescentes em diferentes contextos no mundo.

De acordo com tais pesquisas, os sujeitos em idade pré-escolar, crianças de educação infantil, possivelmente se encontrarão no nível I de

compreensão econômica de Denegri (2005a), assim como o nível I de compreensão da realidade social conforme a psicogênese do pensamento econômico Delval (2002). Contudo, é preciso explorar, mesmo dentro desse nível, ideias explicativas acerca do consumo e do consumismo, perseguindo os conteúdos que podem ser mais bem explorados no processo educativo e sobretudo na educação infantil.

Na perspectiva psicogenética, evidenciamos os trabalhos de Rocha (2009) como um dos poucos que deixam claro o que crianças que pertencem a educação infantil (embora também envolva sujeitos mais velhos) desejam consumir e a importância de olhar para cada criança de uma forma singular, pois podemos descobrir algumas diferenças existentes também em crianças da mesma idade e do mesmo estágio de desenvolvimento, mas que têm ideias peculiares sobre o mundo econômico, embora às vezes estejam no mesmo nível de compreensão da realidade social.

Observamos também que das pesquisas aqui exploradas, apenas 3 (três) se preocupam em trazer a leitura crítica do consumo para o interior das escolas e promover reflexões sobre como a indústria cultural atinge a infância nesses espaços educativos (ANGELO, 2013; MOMO & MARTINEZ, 2017). Contudo, em nossa perspectiva, o olhar do educador sobre esse processo, o olhar das crianças e a observação do ambiente escolar e pedagógico não foram explorados de forma a analisar como tais aspectos dialogam entre si.

Podemos também, a partir da análise dessas pesquisas, afirmar que a psicologia tem contribuído com frequência nos estudos sobre a compreensão da criança acerca do consumo, assim como a psicologia tem contribuído para a venda de produtos, ou seja, quando é colocada a serviço do marketing. As pesquisas nacionais que trouxeram importantes reflexões nesse sentido foram as de Oliveira (2006), Esperança e Dias (2008), Lange

et.al. (2009), Leal e Laurindo (2008), Bruck (2011), Cardoso (2011), Fermiano, Bessa e Cantelli (2013), Sousa (2014), Monteiro (2014) e Momo e Martinez (2017). Tais trabalhos nos ajudam a pensar como fazer da tecnologia uma aliada do processo educativo, e da publicidade um material para reflexão com nossas crianças que são cerceadas para consumo, impulsionadas por personagens infantis e endossadas pelos familiares.

Os estudos aqui apresentados trouxeram variáveis de como a escolarização, o gênero, a socialização econômica familiar e o nível socioeconômico podem influenciar na forma que os adolescentes entendem os fenômenos econômicos e no desenvolvimento de hábitos de consumo e de atitudes em direção ao endividamento. As pesquisas de Lellis (2007), Cantelli (2009), SPC Brasil (2015) e Fermiano (2010) apontam influência da família na socialização econômica, além de uma fragilidade da educação oferecida pela família quanto ao consumo consciente e quanto aos comportamentos dos próprios familiares, pois não há uma organização quanto aos gastos familiares e uma reflexão sobre os valores que estão sendo formados, indicando-nos ainda mais a importância da escola neste contexto pós-moderno.

Em todas as pesquisas aqui apresentadas, percebemos que o público infantil continua a ser o mais vulnerável à exposição publicitária e o mais incitado ao consumo, e que muitas vezes não há nenhum responsável para intervir e orientar as crianças sobre as mensagens recebidas ou provocar a reflexão sobre ao que assistem. Não se trata aqui de ser radical e conservador, como refletem as considerações de Martinelli e Moina (2009) sobre a perspectiva condenatória de que a publicidade se associa à degradação do ser humano, à alienação das vontades individuais e à manipulação da mídia. Entretanto, é preciso considerar também tais questões, pois para o mercado, a questão econômica que gera lucros é a que prevalece quando se trata de vendas de produtos e serviços. A

perspectiva histórica nos diz que a publicidade nasceu para informar o consumidor sobre as qualidades do produto e que hoje sua função é a de persuadir o consumidor (LANGE, 2009), e fazê-lo de tal forma que as crianças não compreendam esse elemento de persuasão (BAPTISTELLA, 2001; LANGE, 2009; MCNEAL, 2007).

As duas pesquisas que tratam do consumo de alimentos (ARAÚJO, 2015; MAZZONETTO, 2012) nos chamam a atenção para a seriedade que se deveria levar a questão da alimentação na infância e seus impactos sociais. Segundo Silveira (2015, p. 17), “[...] a crescente oferta e o consumo em alta de alimentos industrializados trazem consequências como o excesso de gorduras saturadas, gorduras trans, colesterol, açúcares e sal”. Para a autora, um grande problema é que há uma facilidade em adquirir esses produtos, e que o acesso a eles não é controlado nem pelos pais, nem por educadores. Além dos riscos de desenvolvimento que traz, o consumo inadequado de alimentos por crianças possibilita, em longo prazo, uma sociedade de pessoas doentes, com males crônicos tais como diabetes, aterosclerose, obesidade, osteoporose e hipertensão.

Segundo estudos do IBGE (2008-2009) em suas pesquisas de Antropometria e Estado nutricional de crianças, adolescentes e adultos no Brasil, houve um salto imenso em 34 anos nos índices de obesos e com sobrepeso. Crianças entre 5 e 9 anos do sexo masculino apresentaram índices de obesidade de 2,9 % na década de 1980, e em 2008-2009 apresentaram um crescimento para 16,6 %. Quanto ao excesso de peso, os índices eram de 10,9 % comparados aos dados mais atuais, que representam 34,8 %. Entre as crianças do sexo feminino, foram levantados dados acerca da obesidade nessa faixa etária em 1974 e 1975 (1,8%), e em 2008-2009 o índice foi 11,8%; enquanto o sobrepeso teve um aumento de 8,6% para 32,0%.

Conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil – Resolução nº 5/2009, “[...] a saúde e bem-estar das crianças deve ser uma meta para educadores infantis em parceria com familiares e profissionais de saúde” (BRASIL, 2009), portanto, deve fazer parte da reflexão de educadores e toda a comunidade a discussão sobre o consumo de alimentos na infância. A Nova Base Curricular Comum, regulamentada pela Resolução CNE/CP nº 2/2017, é ancorada também no que tange à educação infantil pela Resolução 5/2009 e estrutura os conhecimentos e saberes que devem ser propiciados às crianças, associados às suas experiências em os chamados Campos de Experiências. Define como um dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos e 11 meses: “Adotar hábitos de autocuidado, valorizando atitudes relacionadas à higiene, alimentação, conforto e cuidado com a aparência” (BRASIL, 2017). Compreendemos, portanto, que está clara a responsabilidade da escola no que diz respeito a adotar hábitos saudáveis de alimentação.

Um dado interessante que corrobora esses estudos vem da pesquisa de Rocha (2009) com crianças a partir de quatro anos, do nível pré-I, em que os desejos de consumo são predominantemente de guloseimas como balas e chicletes, e o dinheiro é usado com a única função de comprar desses produtos. Essas ideias são baseadas na realidade cotidiana, econômica e social, e em suas vivências de compras. Ou seja, é também já interesse de consumo das crianças algo que prejudica a sua saúde, reforçando a cultura em que vivemos o clichê de que crianças gostam de doce.

A prática do consumo no universo infantil, em inúmeras situações, já tem atingido um formato inconsequente e prejudicial devido à inserção precoce da criança na sociedade de consumo, que tem como base a promessa da satisfação imediata dos desejos humanos. Em se tratando de

crianças, os desejos nascem provocados e envolvidos por uma atmosfera atraente e aparentemente lúdica, mas que tem por trás mecanismos mercadológicos que pensam essa criança com grande potencial para o consumo no presente e no futuro.

Nesse sentido, a maioria das crianças aprende não somente a ser consumidora para satisfazer as suas necessidades reais, mas a ser consumista, seja pela influência familiar, seja pela provocação por mecanismos de marketing, ou a ausência de uma alfabetização no assunto, passando, assim, a criarem necessidades muito além do que é real, em um movimento constante de busca a novos e diferentes objetos de desejo. As pesquisas também revelaram a necessidade de um letramento para a mídia como forma de desenvolver habilidades de questionamentos, e esse deveria também, em nossa opinião, ser o papel da educação.

A revisão de literatura nos apontou que o consumo na sociedade transita por questões éticas, morais, econômicas, políticas, culturais, sociais e ambientais. Considerando que a criança está em processo de formação e de desenvolvimento, ela deveria ter a possibilidade de participar de um ambiente educativo e cuidadoso que trouxesse espaço para reflexões sobre as práticas de consumo e as questões que o envolvem.

Olhando para a escola, Braga (2010) traz um elemento diferencial entre as pesquisas, que é a falta de formação do próprio educador quando se trata de consumo. Mesmo com grau de escolaridade elevado, ele reproduz “[...] discursos estereotipados, superficiais e midiáticos” (BRAGA, 2010, p. 188). Nesse sentido, construir uma educação crítica para os alunos só fará sentido se aqueles que os educam também forem críticos e verdadeiros em suas ações.

Portanto, há possibilidades de encontrar formas de resistência a comportamentos consumistas tanto na família quanto na escola. Um dos

caminhos pode ser a formação do adulto que lida com essa criança, sejam familiares, sejam os adultos da escola. Outro caminho é a sociedade pensar em espaços e processos educativos da família.

Assim, a escola pode ser um espaço de contribuição para a formação da criança como cidadão consciente de suas ações, bem como de seus impactos sociais e ambientais, mas, para isso, depende da forma de como se concebe a criança, a infância e suas necessidades. Pelas pesquisas, reforçou-se a ideia de como a criança, que é um ser em formação, está muito mais vulnerável que adultos devido a sua condição cognitiva, e por isso, é preciso pensar de que forma o currículo para a infância deve ser construído.

As aspirações do professor sobre as possibilidades de trabalho com o tema, o dia a dia da escola e seu posicionamento quanto à cultura da criança ainda é algo que precisa ser explorado, assim como dar voz a crianças em idade pré-escolar, conhecendo o que realmente é consumismo nesta faixa etária, o que tem valor para elas, o que está por trás do seu consumo e como isso se manifesta na escola.

Além disso, conhecer de que forma a publicidade e o consumo entram na escola, de que forma os educadores lidam com tais conteúdos e qual seria o papel da educação infantil nesse percurso mostrou-se necessário, bem como pensar formas interventivas que colaborem com esse processo de conhecimento social que já é alimentado pela sua primeira socialização: a família.

Considerando-se o exposto é que a presente pesquisa foi delineada, conforme poderemos ver no capítulo a seguir.

Capítulo 3

Trajetórias da Pesquisa

Para que o leitor compreenda a pergunta norteadora que moveu a pesquisa deste livro e considerando o exposto até aqui e o interesse pelo assunto, o problema da presente pesquisa foi assim delineado: Quais aspectos relacionados ao consumismo podem ser observados na Educação Infantil?

Os objetivos gerais e específicos foram assim definidos, respectivamente: Identificar aspectos envolvendo o consumismo em contextos da Educação Infantil e conhecer as crenças dos alunos da Educação Infantil em relação às questões de consumismo e suas interfaces; conhecer as crenças do professor em relação ao consumismo infantil e à presença do consumismo no espaço e nas vivências da Educação Infantil; identificar elementos presentes no ambiente da sala de aula e na rotina escolar, bem como as interações que indiquem e/ou fortaleçam a ideia do consumismo;

Seguiu-se todas exigências éticas de pesquisa, submetendo-se ao Comitê de Ética e Pesquisa de FFC/UNESP, Campus de Marília-SP e foi publicado na Plataforma Brasil. Dessa forma, foram entregues Termos de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE) aos professores participantes e pais responsáveis, informando-os acerca dos objetivos da pesquisa, do tempo de duração, e em especial do sigilo e preservação da identidade, bem como o esclarecimento de que a pesquisa não oferece qualquer dano moral, intelectual, físico ou psicológico.

Para o alcance dos objetivos propostos, valemo-nos de uma estratégia de pesquisa que se utiliza do método de Estudo de Caso. O estudo de caso, de acordo com Yin (2001), é indicado para a investigação de assuntos contemporâneos e é capaz de lidar com uma variedade de evidências dentro do “[...] contexto da vida real” (YIN, 2001, p. 32), a exemplo do presente trabalho, que investiga o consumismo, uma problemática da sociedade pós-moderna no contexto da Educação Infantil.

Embora a pesquisa tenha sido realizada em 3 (três) escolas e 10 professores de diferentes localidades, consideramos um estudo de caso único integrado (YIN, 2001) porque apesar de haver unidades múltiplas de análise (professores, alunos e ambientes), os dados foram agrupados entre as escolas. Todos os levantamentos foram realizados para abordar a questão da presença do consumismo na educação infantil e, portanto, as escolas, os professores e os alunos tornaram-se parte uma unidade de análise maior.

Este estudo se constituiu pela obtenção de dados, tidos pelo contato direto do pesquisador com o campo de pesquisa e com a situação investigada, e que trazem a perspectiva dos participantes (LUDKE & ANDRÉ, 2015).

Ainda de acordo com Ludke e André (2015), estudos de caso (tanto únicos, quanto múltiplos) devem retratar a realidade de forma completa e profunda, trazendo a multiplicidade de dimensões presentes e enfatizando a complexidade natural das situações, bem como a interação dos sujeitos observados, como utilizar uma variedade de fontes de informações e considerar os diferentes pontos de vista presentes numa situação social.

Dessa forma, os dados coletados foram descritivos e exploratórios a partir das observações dos ambientes de escolas de Educação Infantil e

principalmente da sala de aula, considerando várias informações captadas e seguindo um protocolo de observação para descrição dos ambientes, eventos, atividades e elementos tais como imagens fotográficas de objetos, desenhos e registros da observação. Além disso, fez-se uso de entrevistas semiestruturadas com professores e alunos da Educação Infantil.

A escolha metodológica do estudo de caso para esta pesquisa teve como intenção contribuir para que educadores da infância ampliassem suas reflexões acerca da problemática do consumismo, de forma que desvelasse o olhar de educadores e alunos com pés em uma realidade, mas a examinando segundo parâmetros que envolvem também a realidade mais ampla da Educação Infantil.

A pesquisa foi realizada com a participação de 10 professores e 23 alunos da Educação Infantil, pré-escola, sendo 13 meninos e 10 meninas, pertencentes a 3 (três) escolas da Rede Municipal de Ensino em uma cidade no interior do estado de São Paulo.

Em termos de observação o total de alunos sujeitos presentes nas salas durante o período de observação foi uma média entre 181 a 190 crianças.

Observação nas salas de aula

Foram observadas 10 salas de Educação Infantil, segundo ano de pré-escola, sendo que cada sala de aula foi observada por 20 horas no período de uma semana, totalizando 220 horas de observação, seguindo um roteiro que objetivou investigar elementos relacionados ao consumo e publicidade ofertados pela própria escola e elementos que são trazidos

pelos alunos, além das relações que se estabelecem a partir da presença de tais elementos, entre os alunos e entre os alunos e professores.

O número de salas amostradas foi calculado levando em consideração o número de classes do segundo ano da Educação Infantil pertencente à rede municipal em 2016, que era de 35 salas. Destas 35, dez salas foram as observadas e seus respectivos professores entrevistados. Uma 11^a (décima primeira) sala foi também selecionada para a realização das entrevistas com as crianças, de tal forma que, o professor desta sala não tivesse participado do questionário. Todas as salas pertenciam às segundas etapas da educação pré-escolar, nas 3 (três) escolas participantes, isto é, com participantes entre 5 (cinco) e 6 (seis) anos, faixa etária que nos pareceu mais adequada para a realização das entrevistas que elaboramos, pautadas no método clínico-crítico.

A seleção das escolas participantes buscou critérios de representações espaciais, sendo uma escola mais periférica, uma central e uma localizada em um bairro de classe média alta que tem em uma população heterogênea, cujas crianças que a frequentam no período da tarde pertencem em parte a uma clientela economicamente menos favorecida, advindas de um bairro periférico, que precisam ser transportadas para a escola.

Foram 3 (três) escolas públicas participantes, representada pelas letras A, B e C. A escola C foi representada por C e C' em função de possuir clientelas diferentes quanto ao nível socioeconômico de acordo com o período vespertino e matutino.

Para a realização do projeto, contamos com a autorização da Secretaria Municipal de Educação e a recepção das diretoras das escolas e professoras das salas. Aos professores voluntários, foram explicados os objetivos da pesquisa e de pronta aceitação receberam o termo de

consentimento. Após a assinatura do termo de consentimento, iniciamos a observação em salas. Somente após a observação em todas as salas é que prosseguimos para a entrevista com os professores, e por final com as crianças.

Instrumento de coleta de dados da observação

Para a observação da sala, foi construído um roteiro contemplando dez aspectos que pudessem nos trazer elementos relacionados ao consumo e à publicidade voltados à criança no espaço escolar como elementos de decoração, música, brinquedos, desenhos, brincadeiras, projetos e materiais impressos, entre outros.

Quadro 4 – Roteiro de observação de sala de aula

ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO DE SALA DE AULA
1. Observação do espaço físico (objetos, cartazes, bonecos, decoração que remetam a publicidade)
2. Filme ou desenho passado. Quem propôs? Houve algum trabalho antes e após o filme?
3. Músicas tocadas ou cantadas no ambiente. As músicas estão dentro de um contexto? Aparecem <i>jingles</i> ?
4. Brincadeiras propostas pelo educador ou pelas crianças.
5. Evocação de personagens e/ou conteúdos da mídia pelas crianças durante a aula. Reação dos professores.

6. Personagens da mídia presentes em roupas, acessórios, brinquedos, sapatos dos alunos e dos professores (a interação se os objetos são percebidos pelo grupo ou mesmo mostrados).
7. Observação sobre o dia do brinquedo. O que levam, como se organizam, quais brinquedos são vinculados a personagens.
8. A professora tem alguma proposta contra a cultura da indústria cultural?
9. Projetos e conteúdos desenvolvidos na sala.
10. Circulação de revistas, gibis e outros materiais que dizem respeito à mídia e personagens destinados à infância.
11. Outras observações:

Fonte: Elaborado pela autora

Entrevista com os professores

De posse do termo de consentimento, realizamos as entrevistas com 10 professores efetivos ou não (contratados temporariamente). As entrevistas foram realizadas após todas as observações em sala, para evitar que a entrevista influenciasse a observação da sala e ocorreram nos períodos de Hora de Trabalho Pedagógico Dirigido (HTPD) com o consentimento da direção e da Secretaria da Educação.

A entrevista semiestruturada ocorreu no mês de dezembro de 2016 e durou, em média, de 20 a 30 minutos. As conversas foram gravadas em aparelho de gravação de voz e posteriormente transcritas.

Seguindo princípios éticos, a identidade dos professores foi preservada e, portanto, receberam codinomes de acordo com as escolas

participantes (A, B, C, C') sendo representados por P1-A, P2-A, P3-B, P4-B, P5-B, P6-C, P7-C6, P8-C', P9-C' e P10-C'.

Instrumentos de coleta de dados: entrevista com professores

A entrevista foi composta por 13 questões semiestruturadas que buscaram verificar o posicionamento do professor de Educação Infantil frente ao consumo voltado à infância por meio de assuntos recorrentes no espaço escolar como brincadeiras, músicas, Dia do Brinquedo, decoração, *marketing*, temas trabalhados na pré-escola, consumo na infância, compra de brinquedos e dentre outras temáticas, contribuições da escola para a reflexão sobre o consumismo.

Quadro 5 – Roteiro para entrevista com o professor da Educação Infantil

ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM O PROFESSOR DA EDUCAÇÃO INFANTIL
1. Como você costuma agir quando as crianças trazem canções que ouvem em casa para escola?
2. Você costuma inseri-las, em algum momento, no seu planejamento?
3. A escola tem Dia do Brinquedo? O que você acha desse momento?
4. Se a prefeitura autorizasse e oferecesse condições financeiras para a realização de uma festa de aniversário mensal, quando você pudesse comemorar o aniversário das crianças, como você desejaria que essa festa ocorresse? O que não poderia faltar? Teria presente?
5. Quais temas/assuntos que não podem faltar em projetos na Educação Infantil? Quais temas você já trabalhou?
6. Suponha que você tenha uma sala de aula somente utilizada por você e seus alunos e tivesse a oportunidade de realizar toda a decoração dela. Como desejaria que fosse essa decoração?
7. Os personagens de desenhos infantis podem contribuir para o desenvolvimento de conteúdos na escola? De que maneira?

8. Quais desenhos/filmes infantis você utiliza na escola? Quais você gostaria que fizessem parte do acervo da escola? Por quê?
9. Se a escola pudesse, no Dia das Crianças, comprar um brinquedo para cada criança, o que acha que deveria ser comprado?
10. Nos EUA, muitas escolas com seus orçamentos apertados recebem ajuda de empresas; em troca disso, mantêm publicidade em seu interior. Vamos imaginar que uma empresa como a Coca-Cola se oferecesse para sanar um problema da sua escola, por exemplo, uma pintura, um conserto ou uma construção necessários e, em troca, solicitasse que fosse colocada a sua logomarca nos uniformes dos alunos, bolsas e agendas. O que você acha?
11. Quais assuntos você já desenvolveu em suas turmas que acredita estarem relacionados com a questão do consumo pelas crianças? Aponte uma situação que já tenha vivido que envolva a relação do consumo na escola.
12. Você acredita que as crianças estão consumistas? Como percebe isso? Qual a sua opinião sobre isso?
13. Você acredita que a escola possa contribuir para a reflexão sobre o consumismo infantil? De que maneira?

Fonte: Elaborado pela autora

Entrevista com as crianças

Participaram desta etapa da pesquisa 23 alunos matriculados no segundo ano pré-escolar da Educação Infantil de uma das escolas participantes. As crianças não eram alunas dos professores que também participaram da pesquisa, sendo provenientes da 11ª sala participante com já fora explicado. A sala desta escola foi escolhida por pertencer a mesma modalidade das salas observadas (segundo ano da pré-escola) e fazer parte de uma escola central, que apresentava uma grande diversidade de público. Os alunos foram convidados e informados acerca do trabalho, mas somente após a consulta de seus pais ou responsáveis puderam participar das entrevistas. Cada aluno levou o Termo de Livre Consentimento e

Esclarecido, anexo em que constavam os objetivos da pesquisa e esclarecimentos quanto aos procedimentos.

Desta forma, observamos que os alunos participantes têm entre cinco anos completos até cinco anos e onze meses, provenientes de 15 bairros diferentes da cidade, em sua maioria bairros de pessoas menos abastadas. No que tange a formação escolar dos pais, grande parte possui ensino fundamental e ensino médio completo, sendo que 15% declararam a formação em ensino superior, e 10% (dez) não completaram o ensino fundamental. A renda familiar mensal média dos pais declarantes fica entre 1 (um) e a 5 (cinco) salários mínimos, sendo que apenas uma família declara a renda superior a 5 (cinco). Cerca de 60% recebem entre 3 (três) ou menos salários mínimos. Estas informações foram retiradas da ficha de anamnese e documentos para a matrícula que as famílias fornecem à escola.

Questionados acerca do hábito da leitura em casa e da presença de material de leitura, a maioria dos pais aponta ter livros de história e a bíblia cristã, afirmando que há a prática de leitura destinada às crianças, contudo, quando perguntados sobre o hábito de leitura da família 25% apontam que não possuem o comportamento leitor, e 35%, apontam como favoritas as leituras ligadas à religiosidade. No quesito brincar e a presença dos pais (pais e mães), 70% apontam que brincam com os filhos, 10% apontam que não brincam com os filhos, 10% brincam muito pouco e 10% que somente um dos responsáveis participa da vida lúdica do filho.

As entrevistas duraram aproximadamente 30 minutos. Os dados foram coletados com auxílio de gravação de áudio, conforme o roteiro semiestruturado e posteriormente transcritos e analisados pela pesquisadora. O local onde as crianças foram entrevistadas foi a sala de apoio pedagógico. A cada entrevista a pesquisadora buscava um sujeito durante o período de aula e o retornava para sala, sendo possível entrevistar

várias crianças durante a aula, respeitando os horários de lanche e brincadeiras.

A identidade das crianças foi preservada e caracterizada por letras aleatórias, seguidas por sua idade com ano e mês (DELVAL, 2002).

Quadro 6 – Identificação dos alunos participantes

MIG (5;5)	PED (5;10)	VIT (5;2)	JOQ (5;11)	AJA (5;3)
MIV (5;2)	PEH (5;6)	ANA (5;7)	JED (5;6)	MAT (5;9)
MIK (5;1)	RAF (5;7)	ENB (5;9)	LOR (5;6)	YAS (5;3)
MIR (5;11)	VIC (5;3)	ISA (5;2)	MAL (5;11)	
NIC (5;6)	VIH (5;9)	IQE (5;2)	SOF (5;7)	

Fonte: Dados da pesquisa

Instrumento de coleta de dados aplicado junto às crianças

A entrevista clínica-crítica foi composta por 13 questões semiestruturadas pensadas de maneira que os participantes expusessem suas explicações acerca do consumo, por meio de questionamentos, situações-problemas, análise de uma propaganda televisiva, e uma imagem de criança, com o objetivo de revelar opiniões frente a problemática do consumismo, aos apelos da publicidade, aos desejos de consumo, sentimentos e gostos buscando investigar a relação entre consumo e a lógica infantil.

O instrumento foi adaptado para o gênero feminino e masculino e as figuras selecionadas de acordo com aquilo que a mídia estabelece para o gênero entre cor, personagens, etc, e entre elas a solicitação da realização de um desenho que ilustrasse a percepção do discente, uma criança feliz e outra criança que não é feliz, de forma que expusesse os motivos do

sentimento das crianças ilustradas. Para a realização do desenho, a criança recebeu uma folha sulfite com duas divisões (criança feliz e criança não feliz) e lápis de cor.

Quadro 7 – Roteiro de entrevista para crianças (sexo feminino)

ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA CRIANÇAS (SEXO FEMININO)
1. Você pode fazer um desenho para mim? Desse lado, você fará para mim um desenho de uma criança que é feliz, e de outro uma criança que não é feliz. Você vai pensar bem como deve fazer esse desenho, de tal forma que quando a gente olhar já vai saber quem é a criança feliz e porque ela está feliz.
2. Quais brinquedos que gostaria que tivessem aqui na escola e que não tem? Por quê? E esses brinquedos, você já brincou com eles antes? De onde você os conhece?
3. Uma menina não tem a <i>Baby Alive</i> . Você acha que ela (ele) pode brincar e se divertir mesmo assim?
4. Quando você não quer mais um brinquedo, você faz o que com ele?
5. Você prefere brincar ou sair para comprar no centro da cidade? Por quê?
6. Você tem algum brinquedo em casa de personagens que passam na TV? E roupas? E sapatos? Outros objetos que tenham personagens que passam na TV? Tem alguma coisa que passa que você gostaria de ter? Por quê?
7. Uma menina tem uma coleção da <i>Barbie</i> com mais de trinta bonecas, mas ela está muito triste porque não tem a nova <i>Barbie</i> Fada, e chora todos os dias pedindo para a mãe dela. Como você resolveria essa situação?

8. Você tem mochila? Como é a sua mochila? Eu vou te mostrar algumas mochilas. Imagine que você precisa comprar uma mochila. Entre essas duas que estou lhe mostrando, qual você escolheria / não escolheria e por quê?

Figura 1 – Mochila Frozen³



Figura 2 – Mochila Rosa⁴



9. Você ganha presente no Dia das Crianças? E o que você vai pedir no Dia das Crianças?

10. Quais músicas você gosta de ouvir em casa? Por quê? E na escola?

11. Eu vou contar uma história e você diz o que acha: Uma menina estava com muita vontade de ter uma *Baby Alive* (ou *Bebê Reborn*), mas o pai dela não tinha dinheiro. O pai dela ganhava pouquinho e só dava para comprar a comida de casa. A menina pediu muitas vezes ao pai, que resolveu então arranjar um trabalho de noite também para ganhar mais dinheiro. Desse dia em diante, a menina não viu mais o pai porque sempre ele estava trabalhando para ganhar mais dinheiro e conseguir comprar brinquedos para a filha. O que você acha dessa situação?

12. Assistir a uma propaganda curta (Propaganda: Grendene – Sapatilha da Frozen⁵). Conte para mim o que viu. Você gostou? Por quê? O que é isso? Você sabe para que

³ Foto da Mochila Frozen (Figura 1) disponível nas Lojas Aline. Disponível em: http://lojasaline.com/media/catalog/product/cache/97/thumbnail/9df78eab33525d08d6e5fb8d27136e95/m/o/mochila_frozen_com_rodinhas_1.jpg. Acesso em: 23 ago. 2016.

⁴ Foto da Mochila Rosa (figura 2) disponível na Loja Catmania. Disponível em: https://www.catmania.com.br/cdn/imagens/produtos/original/mochila_de_rodinhas_capricho_rosa_rourado_48598_diagonal.jpg. Acesso em: 23 ago. 2016.

⁵ Disponível em: <https://www.YouTube.com/watch?v=yVEwZuAXwpo>. Acesso em: 27 mar. 2017.

serve uma propaganda? Você gostaria de ter esse sapato? Por quê? O que você acha que vai acontecer se comprar essa sapatilha?

13. Qual amigo pode ser mais legal, o que tem um monte de brinquedos ou outro que não tem brinquedos ou tem só um pouquinho? Por quê?

14. Vamos olhar para essas fotos de duas meninas. Qual delas você acha que é a mais feliz? Por quê? Se você pudesse escolher, gostaria de se parecer com alguma delas? Por quê?

Neste momento apresenta-se duas figuras sendo a figura 3 (suprimida para impressão) uma menina com shorts desfiados, camiseta mostrando a barriga, e um dos ombros, com estampa de dois batons. Possui : pulseira, relógio, boné, corrente e anel) e na figura 4 uma menina com vestido, próximo até o joelho, vestido florido rodado e com mangas, ambas meninas de aproximadamente 8 anos, de cabelos longos e sorriso no rosto.

Fonte: Elaborado pela autora

Quadro 8 – Roteiro de entrevista para crianças (sexo masculino)

ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA CRIANÇAS (SEXO MASCULINO)

1. Você pode fazer um desenho para mim? Desse lado você fará para mim um desenho de uma criança que é feliz e de outro uma criança que não é feliz. Você vai pensar bem como deve fazer esse desenho, de tal forma que quando a gente olhar já vai saber quem é a criança feliz e porque ela está feliz.

2. Quais brinquedos que gostaria que tivessem aqui na escola e que não tem? Por quê? E esses brinquedos você já brincou com eles antes? De onde você os conhece?

3. Um menino não tem o Boneco do Homem Aranha. Você acha que ele pode brincar e se divertir mesmo assim?

4. Quando você não quer mais um brinquedo, você faz o que com ele?

5. Você prefere brincar ou sair para comprar no centro da cidade? Por quê?

6. Você tem algum brinquedo em casa de personagens que passam na TV? E roupas? E sapatos? Outros objetos que tenham personagens que passam na TV? Tem alguma coisa que passa que você gostaria de ter? Por quê?

7. Um menino tem uma coleção de carrinhos *Hot Wheels* com mais de cem carrinhos, mas ele está muito triste porque não tem o novo lançamento, e chora todos os dias pedindo para a mãe dele. Como você resolveria essa situação?

8. Você tem mochila? Como é a sua mochila? Eu vou te mostrar algumas mochilas. Imagine que você precisa comprar uma mochila. Entre essas duas que estou lhe mostrando qual você escolheria / não escolheria e por quê?

Figura 1 – Mochila Minecraft ⁶



Figura 2 – Mochila Azul ⁷



9. Você ganha presente no Dia das Crianças? E o que você vai pedir no Dia das Crianças?

10. Quais músicas você gosta de ouvir em casa? Por quê? E na escola?

11. Eu vou contar uma história e você diz o que acha: Um menininho estava com muita vontade de ter um boneco do Ben 10. Mas o pai dele não tinha dinheiro. O pai dele ganhava pouquinho e só dava para comprar a comida de casa. O menino pediu muitas vezes ao pai, que resolveu então arranjar um trabalho de noite também, para ganhar mais dinheiro. Desse dia em diante a menininho não viu mais o pai porque sempre ele estava trabalhando para ganhar mais dinheiro e conseguir comprar brinquedos para o filho. O que você acha dessa situação?

⁶Foto da Mochila Minecraft (Figura 1) disponível na Loja Feito para Mulher. Disponível em: <<http://lojaroupasfemininasonline.com.br/image/cache/catalog/11259/minecraft-mochila-escolar-infantil-jogo-unisex-varios-modelos-m11259-a35611-800x800.jpg> . Acesso em: 23 jul. 2016.

⁷ Foto da Mochila Azul (Figura 2) disponível na Loja NetShoes. Disponível em: http://static1.netshoes.net/Produtos/mochila-jansport-superbreak-black-label/62/764-7703-162/764-7703-162_detalhe1.jpg?resize=254:*. Acesso em: 23 mar. 2016.

12. Assistir a uma propaganda curta (Propaganda: Grendene – Ben 10⁸) Conte para mim o que viu. Você gostou? Por quê? O que é isso? Você sabe para que serve uma propaganda? Você gostaria de ter essa sandália com o relógio? Por quê? O que você acha que vai acontecer e comprar essa sandália e o relógio do Ben 10.

13. Qual amigo pode ser mais legal, o que tem um monte de brinquedos ou outro que não tem brinquedos ou tem só um pouquinho? Por quê?

14. Vamos olhar para essas fotos de dois meninos. Qual delas você acha que é o mais feliz? Por quê? Se você pudesse escolher, gostaria de se parecer com algum deles? Por quê?

Neste momento apresenta-se duas figuras sendo a figura 3 (suprimida para impressão) um menino com camiseta mostrando e boné. Ele utiliza relógio, boné, e anéis dourados, um em cada mão. e na figura 4 um menino com camiseta. Ambos aparentam 10 anos, possuem cabelos curtos e sorriso no rosto.

Fonte: Elaborado pela autora

Análise dos dados

A análise dos dados coletados teve uma abordagem qualitativa e quantitativa. O caráter qualitativo do presente trabalho dá-se pela tentativa de capturar e analisar a perspectiva que professores e crianças trazem sobre a questão do consumismo, no espaço da Educação Infantil, por meio do contato direto da pesquisadora (LÜDKE & ANDRÉ, 2015). No tocante à análise quantitativa, a presente pesquisa primou pelo tratamento estatístico simples dos dados, apoiados em gráficos e tabelas que revelavam as frequências dos fatos investigados.

⁸ Disponível em: <https://www.YouTube.com/watch?v=VFJ8TjA0dvw>. Acesso em: 29 jan. 2017.

Os dados apresentados na pesquisa aparecem em torno de 3 (três) aspectos: professores, ambiente e alunos da Educação Infantil. De posse dos dados observados no ambiente escolar, buscou-se organizá-los a fim de estabelecer eixos e categorias, aproximando assuntos de acordo com as questões afins do protocolo utilizado, bem como pelas entrevistas, em que foi feita a análise das transcrições e conteúdos trazidos pelas narrativas de professores/pesquisadora e alunos/pesquisadora. Na sequência da apresentação dos conteúdos, foram feitas as análises e as considerações.

As entrevistas com as crianças se pautaram no método clínico-crítico piagetiano, permitindo que elas explicassem o fenômeno consumismo em suas vidas, de forma indireta e aberta, permitindo acompanhar o seu pensamento (DELVAL & DENEGRÍ, 2002). Em seguida, essas respostas foram apresentadas em forma de categorias, na intenção de se observar os temas, as crenças, enfim, como as crianças compreendiam as perguntas feitas.

Com os professores, as entrevistas tornaram possível revelar as opiniões acerca do consumismo na infância e questões relacionadas à educação infantil, que também foram organizadas por categorias de respostas.

Capítulo 4

O Consumismo e Educação Infantil:

O Olhar dos Professores

Neste capítulo, o leitor encontrará os dados coletados com os dez educadores de turmas de pré-escolas por meio das entrevistas semiestruturadas a partir de um roteiro de entrevista que, conforme anunciamos no capítulo trajetórias da pesquisa que trata das questões metodológicas. Foi elaborado com o objetivo de conhecer o pensamento dos educadores acerca do assunto consumismo na infância.

Perfil dos professores participantes

Com o objetivo de conhecer melhor os professores participantes da pesquisa, apresentaremos algumas características que traçam o perfil desses educadores segundo as categorias tempo de atuação na Educação Infantil, faixa etária, sexo e formação inicial e continuada em nível de pós-graduação.

Iniciando pela caracterização quanto ao tempo de atuação na Educação Infantil, temos os seguintes dados:

Tabela 2 – Tempo de atuação na Educação Infantil

Tempo de atuação	Ocorrências	Percentual (%)
3 a 7 anos	5	50
20 a 22 anos	3	30
27 a 31 anos	2	20
Total	10	100

Fonte: Dados da pesquisa

O tempo de atuação dos professores revela 2 (dois) grupos entre menor experiência com 50% dos professores com experiências entre três a sete anos, e maior experiência 50%, somados aos professores que possuem mais de vinte anos de experiência de sala de aula.

A faixa etária dos sujeitos participantes que atuam na Educação Infantil pode ser observada na Tabela 3, a seguir:

Tabela 3 – Faixa etária dos participantes

Idade	Ocorrências	Percentual (%)
23 a 25 anos	1	10
37 a 39 anos	2	20
44 a 59 anos	6	60
Acima de 60 anos	1	10
Total	10	100

Fonte: Dados da pesquisa

A maior concentração de professores em termos de idade está presente na faixa etária entre 44 e 59 anos, o que demonstra que há professores com mais idade, porém, com menos experiência docente atuando na Educação Infantil. Se comparados aos índices de experiência

na profissão aos índices de idade, professores entre 37 a acima de 60 anos, representam 90%.

Quanto ao sexo, vejamos o que as informações nos apresentam:

Tabela 4 – Sexo dos participantes

Sexo	Ocorrências	Percentual (%)
Masculino	0	0
Feminino	10	100
Total	10	100

Fonte: Dados da pesquisa

Como na maioria dos índices encontrados na carreira docente para a educação na infância, o sexo feminino predomina entre os participantes.

Embora atualmente existam professores do sexo masculino na profissão, mesmo que em uma proporção muito menor, vemos que ser professor da Educação Infantil tem ranços históricos. A educação das crianças pequenas foi entendida como tarefa de responsabilidade da mãe, daí o nome “maternal”, muito utilizado nessa modalidade nas subetapas da creche e como tarefa delegada sobretudo às mulheres (OLIVEIRA, 2007).

Na categoria formação inicial, obtivemos os seguintes dados:

Tabela 5 – Formação inicial

Formação Inicial	Ocorrências	Percentual (%)
Magistério e Pedagogia	4	40
CEFAM e Pedagogia	1	10
Magistério e outra licenciatura	2	20
Magistério e outro bacharelado	1	10
Pedagogia	2	20
Total	10	100

Fonte: Dados da pesquisa

A formação dos participantes desta pesquisa nos mostra a diversidade de possibilidades de escolaridade para a atuação docente, marcada por definições legais das Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 5.692/1971 e 9.394/1996 ao longo dos tempos. Elencam-se a formação por nível médio como magistério e posteriormente o Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM), o que representa 50% da formação que se complementou com Pedagogia; 20% de profissionais que, pela exigência do cargo no ato de contratação, mantiveram apenas a formação de magistério e fizeram outra licenciatura e, por fim, aqueles que se formaram nos moldes da legislação mais recente apenas com Pedagogia, quando também foram extintos os cursos de formação em nível médio.

Outra informação analisada foi a presença ou não de cursos de especialização na formação dos participantes:

Tabela 6 – Formação continuada: Pós-Graduação

Pós-graduação	Ocorrências	Percentual (%)
Com especialização	4	40
Sem especialização	6	60
Total	10	100

Fonte: Dados da pesquisa

Entre as especializações apontadas encontramos Educação Especial, Alfabetização, Educação Infantil e Psicopedagogia. As informações mostram que o número de professores que possuem especialização é menor do que aqueles que não possuem, embora maior do que os Dados Nacionais do MEC, que é de 30% (BRASIL, 2015). Das especializações apresentadas, apenas uma é voltada especificamente para a Educação Infantil, logo, podemos inferir que essa busca de formação está muito ligada ao plano de valorização do magistério que a rede oferece. É muito recente a implementação do Estatuto do Magistério (2016) e do Plano de Carreira (final de 2015) no município em que se fez a pesquisa, que não são específicos à atuação docente, mas atendem a progressão acadêmica e não acadêmica do professor enquanto funcionário público.

Análise da entrevista com os professores

Para análise das respostas e como já explicitamos no percurso metodológico, fizemos agrupamentos por eixos temáticos na intenção de aproximar ideias afins que compõem cada assunto que versasse sobre o consumismo na escola, a saber:

- Eixo temático 1 – Música do ambiente familiar X música na escola;
- Eixo temático 2 – Dia do Brinquedo na escola;

- Eixo temático 3 – Comemoração de aniversário na escola;
- Eixo temático 4 – Projetos na Educação Infantil;
- Eixo temático 5 – Desenhos/filmes infantis na escola;
- Eixo temático 6 – Decoração na escola;
- Eixo temático 7 – Compra de brinquedos pela escola;
- Eixo temático 8 – Propaganda X escola;
- Eixo temático 9 – Consumismo e escola.

A) Música do ambiente familiar X Músicas na escola

O primeiro eixo temático presente na entrevista tem por objetivo conhecer questões relacionadas às músicas ouvidas pelas crianças no seio familiar, a presença destas na escola e de que maneira o professor as recebe e insere em seu cotidiano.

A música é uma linguagem, um artefato cultural que circula entre diferentes espaços sociais e tornou-se um produto simbólico da indústria cultural⁹, consumido também pelas crianças. As duas primeiras questões da nossa entrevista versaram sobre tal temática: “Como você costuma agir quando as crianças trazem canções que ouvem em casa para a escola? Você costuma inserir em seu planejamento as canções que eles trazem ou sugerem?”

⁹ Indústria Cultural – termo cunhado por Theodor W. Adorno e Max Horkheimer (1985), utilizado para denominar uma cultura de dinâmica fabril da produção artística, que esvazia o valor simbólico da produção da arte e se apresenta como um produto.

As respostas dadas à primeira questão revelaram 3 (três) categorias diferentes: a “indiferença”, a “relativização” e a “inserção”. Vejamos a frequência de respostas em cada categoria:

Tabela 7 – Ação do professor frente às canções trazidas pelas crianças à escola

Categorias	Ocorrências	Percentual (%)
1 – Indiferença	2	20
2 – Relativização	6	60
3 – Inserção	2	20
Total	10	100

Fonte: Dados da pesquisa

A categoria “relativização” foi constituída pela maioria das ocorrências nas falas dos docentes. As respostas nesta categoria ressaltam existir critérios de seleção para que a música trazida pela criança seja aceita pelo professor no ambiente escolar, como argumenta PE2–A.

Costumo dizer assim, que na escola dependendo do palavreado, do que se trata a música, eu falo “olha essa música nem todo mundo ouve, essa música é pra ouvir em casa, aqui na escola tem música que não pode, aqui é o espaço de todo mundo, então essa não é uma música que dá pra todo mundo cantar na escola, então essa lá em casa o pai a mãe gosta e deixa então escuta em casa, aqui não pode”. Dependendo do que fala, do que trata.

Percebemos que os critérios que os professores estabelecem para que não se cante na sala da aula é se a letra trazer algo ofensivo, pejorativo ou pornográfico, sendo citado também por três professores (P6–C, P8–C’, P9–C’) o gênero funk como algo negativo. A docente P8-C chega a dizer

que os próprios alunos reprimem letras de músicas pesadas com o argumento de que não é de Deus: “Quando é música funk, que tem as letras mais pesadas, que já conheço de ouvir, eles mesmos já falam um pro outro: ‘Ô tia! Está cantando música que não é de Deus!’”.

Frente aos critérios para a permissão de socialização de músicas que os alunos trazem, apenas a fala de uma professora aponta que há uma tentativa de trabalho reflexivo quanto ao teor das letras, mas de uma forma pontual.

Quando não é nada que tenha palavrão, alguma coisa mais sugestiva, “mas o que é isso, o que significa essa palavra”. Já aconteceu. Se for uma turma mais madura que dá para lidar. Como é isso? Eles cantam e você faz o quê?

Eles cantam e a gente faz uma reflexão, “o que é isso, o que quer dizer”. Não vem nada na mente agora para exemplificar. É uma coisa mais pontual? Isso, na hora que acontece. (P2–A).

Fica claro que o crivo para a entrada de músicas que são trazidas de casa para a escola é ter ou não o palavrão, ou algo que a professora entenda como sugestivo. No desenrolar da entrevista, a P1–A revelou que ficou muito assustada com uma brincadeira de mãos em que as crianças cantavam: “Pikachu¹⁰, pica em cima, pica em baixo”, acreditando ter duplo sentido:

¹⁰ O Pikachu é um personagem pertencente ao jogo eletrônico Pokémon, desenvolvido pela Nintendo e *The Pokémon Company*, empresas japonesas, desde 1996 (LINN, 2006). A brincadeira adoleta é uma brincadeira de mãos.

Eu pergunto, que música é essa? Ai eles cantam, foi o que aconteceu ali. Uma que me chamou atenção, mas eu não tinha ouvido, acho que eu comentei com você, que é adoleta do Pikachu. E quando eu ouvi: Pica em cima e pica em baixo. Na hora eu ouvi o pica, ai eu parei. Como é que é essa brincadeira? Mas sem chamar a atenção. E eles não perceberam. Se fossem crianças maiores tinha maldade, mas eles são pequeninos. Então como eles vieram brincar comigo pica em cima e pica em baixo... Podia ser Pikachu em cima, Pikachu em baixo, mas para rimar... eles cortaram...Mas que realmente para mim, fica algo grosseiro, talvez eu seja tradicional, mas não pica em cima e pica em baixo. Se escuta isso dentro da sua casa, para alguns isso deve ser muito natural. Eu tenho plena consciência que alunos aqui já ouviram coisa que eu ainda não ouvi, de tudo, de drogas, de bebidas, de sexo. Por mais que eu fale que eu já vivi bastante, e tem crianças aqui minhas, que eu não tenho dúvida... (P1-A).

O que vem ocorrendo de uma maneira geral é que o repertório de músicas que as crianças cantam e têm acesso não fazem parte apenas do universo infantil. Sabemos que elas não vivem em um mundo à parte, mas a problemática deve ser encarada como algo mais sério nos espaços educativos. Apenas para ilustrar, em observação a uma das salas (P3-B), ouvimos as crianças cantando um trecho da música sertaneja “Cinquenta Reais” (cantora Naiara Azevedo), que fala sobre traição e sobre uma relação afetiva mal resolvida, além de incitar à violência e tratar com banalidade a relação sexual. Por influência da mídia e muitas vezes sem qualquer criticidade dos adultos familiares, pois em geral os pequenos ouvem junto com seus entes, as crianças têm um repertório de músicas cujo conteúdo elas muitas vezes não compreendem. Nesse sentido, consideramos que a criança exposta a esse tipo de música está consumindo um produto desnecessário à sua faixa etária e que não agrega nada ao seu crescimento, além de ser uma influência negativa à sua formação integral. Há músicas

que incitam a sexualidade em crianças que não estão suficientes preparadas para compreender, pois não possuem estruturas cognitivas e emocionais para tal. Carvalho (2009) alerta sobre o estímulo precoce que a televisão exerce sobre os jovens, que não estão preparados para uma vida sexual e muito menos para assumir as consequências. No entanto, pode-se afirmar que não é somente o adolescente que sofre tal influência, e que também que há outros meios de comunicação influenciadores tais como o computador, o rádio e o celular. Vemos crianças de tenra idade que já cantam músicas que falam de bebidas, de “pegação” e traição com muita alegria e inocência.

De acordo com Maffioletti (2001, p. 127), cabe ao professor “[...] legitimar ou não as manifestações populares dentro da escola, criando um espaço para sua realização ou impedindo que elas aconteçam”.

Mesmo muito pequenas, as crianças conhecem várias músicas, trazendo para a escola aquilo que aprenderam com seus pais ou assistiram na televisão. [...] considerando, que se divertir é uma manifestação cultural – povos diferentes riem de coisas diferentes – precisamos compreender o contexto no qual rebolar o bumbum” passa a ser um divertimento para as crianças pequenas. Muitas vezes ficamos sem saber o que fazer quando a menina de quatro anos imita a loira do Tchan¹¹. Acredito que a repressão dessa manifestação não seria compreendida pela criança, pois vê que os adultos se divertem com isso, porque ela não poderia fazê-lo? [...] Questionar nossos preconceitos pode ser uma forma de encararmos a situação com mais segurança, pois os meios de comunicação, estão criando uma outra forma de sentir e perceber o mundo (MAFIOLETI, 2001, p. 127).

¹¹ Grupo musical dos anos 90 “É o Tchan”, que tocava axé e tinha dançarinas que dançavam e reboavam acompanhando a apresentação musical.

Os gêneros musicais trazidos pelas crianças e citados nas entrevistas pelas professoras são funk, hino de futebol e música gospel, como nos mostra P7-C: “Tem umas músicas da igreja que fazem gestos que a Julia (aluna) sempre traz e quer mostrar para os amiguinhos, na hora da roda a gente deixa ela ensinar ou na hora de ir embora”.

Considerando que estamos falando de escolas públicas e, portanto, teoricamente laicas, caberia também uma reflexão do educador acerca da canção socializada para as crianças. Outra definição de tipo de música que as crianças trazem, mas que a professora não chega a categorizar como gênero, são as músicas da mídia (P7-C), ditas como música de sucesso, tocadas com mais frequência na televisão, rádio e internet, entre outros canais de acesso.

Caberia ao professor um trabalho atento aos momentos em que as crianças expressam seus conhecimentos musicais a fim de criar situações didáticas para de fato reconhecer a linguagem musical, constituída de uma estrutura e com características próprias. O educador deve criar situações didáticas de produção e apreciação, e também buscar a reflexão e ofertar possibilidades para que a criança consiga construir alguns critérios e refletir sobre a qualidade do que ouvem e cantam, ampliando o seu repertório. Além desse universo erotizado e adultizado trazido por algumas músicas que fazem parte do repertório das crianças, temos na atualidade um “[...] comércio de canções cuja letra carece de sentido, sem nenhum atrativo sonoro e com um andamento sempre igual da primeira até a última música” (MAFFIOLETI, 2001, p. 128).

Para Maffioleti (2001), há produções feitas apenas para vender, sem qualidade alguma, que desconsideram a criança como um ser capaz de pensar e sentir. Brito (1998) também nos alerta que as produções que entram na escola infantil não podem cair nos extremos: aceitar qualquer coisa como processo criativo, sem qualquer orientação, e/ou ter a música

apenas como um meio de didatizar algum conteúdo, ignorando qualquer possibilidade criativa.

Portanto, ao ouvir o que as crianças consomem em termos musicais e trazem para a escola, o segundo passo seria construir com as crianças um trabalho de desenvolvimento de interpretação, reflexão e ampliação de conhecimentos musicais.

As demais categorias frente à questão “o que fazem com as músicas que as crianças trazem para a escola” tiveram ambas duas ocorrências. A denominada “indiferença” indica que o docente se mostra indiferente às canções trazidas pelas crianças: “Eu procuro não dar importância” (PE1–A). Por fim, ao contrário da anterior, no que se refere às respostas enquadradas na categoria “inserção”, o docente entende como importante a inserção das canções trazidas pelas crianças no ambiente escolar. Por exemplo:

Não dá para ignorar... não dá para a gente dizer que não está ouvindo... A gente oferece algo em troca, algo melhor, para que eles façam depois a melhor escolha. Eu acho que a criança é aquilo que ela vai vivenciar, o que conhece como realidade, então até que vá ter uma outra realidade, um outro conhecimento, ela pode até achar que isso é normal, conhecer que sempre há uma outra proposta começam a diferenciar. O bom e o belo são as diferenças. (P3–B).

Já as respostas dadas à segunda questão deste eixo temático se divergiram em respostas positivas e negativas, ou seja, professores que admitem inserir canções trazidas/sugeridas pelas crianças no planejamento escolar e outros que admitem não inseri-las. Seguem as ocorrências para cada posicionamento:

Tabela 8 – Inserção das músicas no planejamento pelo professor que são trazidas pelas crianças

Categorias	Ocorrências	Percentual (%)
1 – Sim	7	70
2 – Não	3	30
Total	10	100

Fonte: Dados da pesquisa

Diante da tabela, observa-se que a maioria dos professores admite inserir no planejamento tais canções, e alguns dos argumentos presentes foram os seguintes:

Ah, eu deixo elas cantarem, mas depende da música, mas normalmente eu deixo elas cantarem na roda, mas não faço um trabalho específico, com a música não. Elas geralmente cantam na roda. Cantam e tem dia que não acaba, aí eles ficam assim, não vai acabar essa música? Mas eu sempre deixo. (P5–B).

Ou ainda P6–B, que diz inseri-las, mas com uma postura mais determinista sobre processos de aprendizagem acerca da música, considerando que as crianças não podem vir a aprender a escuta musical:

Sim, oralmente. De momento específico da música, só pra ouvir, para os outros ouvirem, pois eles não conseguem se concentrar, então por exemplo num trabalho de arte, eu coloco uma música mais calma para eles irem ouvindo, mas não só voltado pra música, eles não conseguem prestar atenção, se concentrar só nisso.

Dos 7 (sete) professores que afirmaram inserir a música que as crianças trazem no planejamento, 5 (cinco) apontam o momento da roda de conversa inicial e 2 (dois) do término das atividades. Pelas respostas, vimos que um trabalho mais duradouro e com desdobramentos didáticos pedagógicos foi realizado por P7-C, que afirma ter construído um projeto com um hino de futebol da cidade, aprendido e explorado pelos alunos durante o ano todo:

Hino do (...) trabalhei com o hino do (...) por conta de um aluno que era apaixonado pelo time de futebol da cidade, queria ouvir o seu hino, trabalhei com a letra, cantava todo dia o hino do(...) E todos se apaixonaram pelo time de futebol, aquele ano foi assim, o cartaz ficava fixado no varal, fiz o cartaz com o hino do (...), com o símbolo do time, nós cantávamos todo o dia o hino do (...) por conta dessa paixão de um aluno que virou da sala inteiro.

Por outro lado, 3 (três) docentes disseram não permitir a inserção destas canções em seus planejamentos, como visto no exemplo que segue:

Eles vão cantando, acho que não dá para proibir, impossível a gente proibir. Ouvir a gente ouve, agora, trazer para o planejamento isso não. Até porque a qualidade da música, mas a música vai até animada, mas a letra não vai. (PE3-B).

Percebemos que os educadores que não permitem a inserção consideram de antemão que a qualidade do que as crianças trazem é ruim. Em suma, as duas perguntas nos levaram a análise de como os professores recebem o que as crianças trazem em termos de consumo musical e se há por parte da escola algum trabalho de orientação para esse consumo. Longe

de se estabelecer julgamentos negativos para a criança de algo que faz parte de seu repertório familiar, é preciso criar formas de ampliar a escuta da criança para o consumo musical, possibilitando o acesso à diversidade de gêneros e a produções culturais de boa qualidade.

B) Dia do Brinquedo na escola

O Dia do Brinquedo, atividade muito comum na Educação Infantil, é nosso segundo eixo temático, cujo objetivo é conhecer a visão do professor acerca da atividade. As questões que fizeram parte dessa temática foram: “A escola tem Dia do Brinquedo?” e “O que você acha desse momento?”

Quanto à opinião acerca das atividades, obtivemos as seguintes respostas:

Tabela 9 – Opinião do professor sobre o Dia do Brinquedo

Categorias	Ocorrências	Percentual (%)
Prazer aos alunos	2	20
Momento de novidade	1	10
Conhecer os alunos	2	20
Compartilhamento	4	40
Interação	1	10
Total	10	100

Fonte: Dados da pesquisa

Podemos observar que, na visão dos docentes, predominam aspectos positivos em relação à atividade e ao tempo destinado às crianças para trazer brinquedos de casa, com exceção da opinião do docente P2–A,

que aponta como único objetivo a novidade e a consequência negativa disso:

Nem todos trazem brinquedos, né, nem toda criança tem um brinquedo legal pra trazer, não sei, eu fico... aí acaba pegando o brinquedo da escola mesmo, que é o de sempre, não tem uma novidade. Porque o brinquedo seria uma novidade. Seria esse o objetivo? Sim. (P2-A).

Entre todos os professores, apenas P2-A citado acima e P8-C revelam a preocupação pela possibilidade de que a criança não tenha um brinquedo para levar na escola. Embora veja positivamente a atividade, o docente P8-C ressalta o aspecto negativo da impossibilidade de reconhecer se o educando não tem condições de fato de trazer o brinquedo porque não o tem ou porque não deseja trazê-lo.

Acho bom, é um momento de descontração, eles brincam sem compromisso, pega um brinquedo e brinca, pega outro, tem muita criança que não traz porque diz que não tem, um lado negativo da gente não saber até que ponto a criança não traz mesmo porque não tem, porque não quer. Tem criança que traz e deixa na mochila, pega brinquedo dos colegas, tem criança que leva embora o brinquedo da escola ou de outro coleguinha. (P8-C).

A maioria das ocorrências (P4-B, P6-C, P7-C, P10-C) traz o fator do compartilhamento dos brinquedos como destaque:

Acho importante, pela troca, pelo faz-de-conta, pelo trocar com o outro, pelo emprestar, pelo dividir. Acho importante socializar, porque geralmente na casa deles eles brincam sozinhos, então não precisam dividir. E aqui eu me proponho a dividir com meu colega, acho isso importante. (P7–C)

Conhecer o que pensam os professores sobre essa atividade, que tem se tornando comum em salas de pré-escola, pode oferecer uma dimensão acerca do Dia do Brinquedo e abrir um caminho para que surjam diálogos e reflexões junto às crianças acerca do consumo de brinquedos e das possibilidades da partilha como alternativa para o não consumo de novos brinquedos, mas a troca entre amigos, organizar feira de trocas de brinquedos, organizar regras sobre o que é permitido trazer, fortalecer nas crianças a ideia de que elas também podem criar um brinquedo ou mesmo trabalhar a ideia de criação de brincadeiras livres do objeto brinquedo. A preocupação específica sobre o consumo de brinquedos revelou-se em dois professores, mas em uma perspectiva mais individual de a criança ter ou não o brinquedo para levar na escola, uma vez que o Dia do Brinquedo também é o dia de revelar o que se tem como brinquedo em âmbitos de aprendizagem reflexiva. Os professores fizeram outros apontamentos sobre a positividade da troca dos brinquedos, porém, não chegaram a tocar na questão do excesso de brinquedos nem discutiram sobre os brinquedos que são levados, os que são mais desejados e o que são produtos de *marketing*.

O Dia do Brinquedo também pode trazer à tona alguns elementos de uma infância que é cooptada pelo consumismo, em que as crianças exibem diferentes brinquedos, coerentes com a sociedade de consumo dos excessos, ou mesmo revelar a infância traída, como diz Castro (1998): uma infância pobre que questiona a sociedade dos excessos e que chega apenas para alguns. Longe de o excesso ser positivo, o que queremos afirmar é que

há uma heterogeneidade de mundos sociais e culturais das crianças, além de um desejo reprimido presente nesta sociedade.

Indagados acerca do direcionamento do Dia do Brinquedo, todos os educadores responderam que deixam os alunos brincarem livremente. Dentro da categoria “brincar livre”, identificamos nas falas ações do professor tais como observação, mediação de conflitos e brincar junto aos alunos.

Tabela 10 – Categorias e ocorrências de respostas dos professores frente ao direcionamento no Dia Brinquedo

Categorias	Ocorrências
Observação	2
Mediação de conflito	6
Brincar junto	2
Total	10

Fonte: Dados da pesquisa

A intervenção de conflito aparece como a maior ação do professor no Dia do Brinquedo. Em uma das falas como forma de intervenção, a professora P8–C expõe a divisão de gênero entre o brincar e, de certa forma, o consumir brinquedos:

Os meninos trazem bastante bola ou carrinho, entre eles ficam brincando. Às vezes eu largo na quadra quando eles estão muito querendo brincar de bola, deixo as meninas no palco e eles jogando bola. Geralmente com bola tem que interferir, porque um briga, não quer deixar o outro brincar. Com as meninas elas montam casinha, então fico ali por perto auxiliando, uma faz comidinha, a outra quer brincar com a bonequinha, às vezes uma encrenca com a outra de não

querer deixar brincar porque uma trouxe a Baby Alive, tenho que trabalhar esse negócio de emprestar. (P8-C).

Embora não seja o objetivo do presente trabalho, faz-se impossível não relatar a divisão de gêneros que ocorrem entre meninos e meninas e a relação de consumo de brinquedos. Brougère (2004) nos provoca a pensar que as culturas lúdicas têm sexo, e embora a variedade de experiências lúdicas não remeta unicamente à divisão de gêneros masculino e feminino, o consumo de brinquedos entre meninos e meninas ocorre da seguinte maneira: enquanto os brinquedos femininos “[...] evocam maciçamente o universo familiar [...], os brinquedos masculinos são marcados por temáticas que não pertencem ao lar, desde carro que permite sair de casa até aos universos profissionais e à aventura [...]” (BROUGÈRE, 2004, p. 294).

A cultura lúdica é sexuada e isso em referência às experiências bem precoces. Quando a criança aprende a brincar, sem dúvida já investe diferenças de origem biológicas em termos de tonicidade e de motricidade e a diferença de cultura vai construir-se, mais ou menos reforçada pelas pessoas que a cercam e pelos ambientes (BROUGÈRE, 2004, p. 301).

Contudo, ainda conforme Brougère (2004, p. 304), a cultura lúdica sexuada não é totalmente uma produção da sociedade adulta; ela é também a “[...] reação da criança ao conjunto de propostas culturais, de interações que lhe são mais ou menos impostas”. Essa dimensão do sujeito que pensa, reflete, subverte a ordem e dá sentido deve ser valorizada pelo educador, assim como compreender que o papel da escola difere ao da indústria de brinquedos e da publicidade que os acompanha, e até mesmo

da família. Difere quando possibilita as inúmeras formas de brincadeiras, brinquedos e organizações, e de propor às crianças reflexões acerca da condição de papéis sociais tradicionais e estereotipados, compreendendo as similitudes entre meninas e meninos, entre as brincadeiras que são comuns e que os brinquedos não são demarcados em terrenos inflexíveis entre meninos e meninas.

Além disso, a docente P8-C' faz uma observação sobre mediação de conflito quando alguma criança traz a requisitada boneca *Baby Alive*, vista como pivô de “encrenca” pelo não compartilhar da criança e pelo grande desejo das meninas em tê-la.

A boneca *Baby Alive* é de fabricação da empresa americana *Hasbro*, a terceira indústria de brinquedo no mundo atrás da *Lego* e da *Mattel*. A *Hasbro* produz inúmeros brinquedos vinculados ao cinema, desenhos e publicidade, entre eles *Transformers*, *Star Wars*, *Disney Princess* e *Disney Frozen*. A boneca é a “febre” do momento entre as meninas e suas variedades também aparecem como objeto de desejo, como veremos adiante. No site oficial da indústria no Brasil, encontramos 44 itens relacionados à boneca. Na coleção em que a *Baby Alive* alimenta, encontram-se as versões “Hora da festa, Hora do passeio, Hora do sono, Hora do troninho, Hora do chá, Hora de comer, Hora de brincar, *Go Bye Bye* e escolinha”, entre outros, e cada uma delas pode ser encontrada na versão negra, loira e morena. O preço médio de uma boneca como esta varia de acordo com possibilidades tais como se ela come, fala, faz cocô, ou se não faz nada, chegando a valores que ultrapassam R\$500,00 (quinhentos reais), além do fato de que um acessório como o kit Super Refil, com quinze fraldas e quinze unidades de comida para a Boneca *Baby Alive*, tem um preço médio de R\$100,00 (cem reais).

Numa leitura crítica aos brinquedos demasiadamente sofisticados, Linn (2010) defende a brincadeira criativa e o estímulo dos brinquedos à

imaginação, portanto, bonecas como a *Baby Alive*, que fazem de tudo desde falar, comer e evacuar até engatinhar, deixam muito pouco para que a criança tenha a sua ação criativa “[...] quando se trata do faz de conta, menos realmente é mais” (LINN, 2010, p. 17).

Outro aspecto relacionado a essa boneca foi a situação relatado pelo P8-C’, em que a criança a trouxe, contudo, não tirou da bolsa no momento do Dia dia Brinquedo. A professora hipotetiza que as meninas recebem tantas recomendações para que não estraguem a boneca que elas acabam não socializando o brinquedo. Nessa perspectiva, o brinquedo perde totalmente a sua função, afinal, de que vale levar um brinquedo para a escola se não é possível socializá-lo, se não é possível o brincar? O fato de levar uma boneca na escola e deixá-la na bolsa pode, no mínimo, levar a inferência de que essa criança quer garantir seu status, valendo-se de que possui essa boneca tão cobiçada entre as meninas.

É importante declarar também que o brincar livre declarado pelos professores muitas vezes se confunde com uma ação *laisse-faire*, que se choca com a visão construtivista em que acreditamos. O fato de proporcionar liberdade para que as crianças brinquem no Dia do Brinquedo em hipótese alguma deve fugir da intencionalidade educativa que deve ser imprimida pela escola. Os professores e a equipe pedagógica podem pensar maneiras de organizar espaços, tempos, trocas, explorações, criações e até mesmo discussões e registros a partir do Dia do Brinquedo, além de outras ações reflexivas acerca do consumo, já citadas neste eixo.

C) Comemoração de aniversário na escola

Neste eixo, analisamos a resposta à seguinte situação hipotética: “Se a prefeitura autorizasse e oferecesse condições financeiras para a

realização de uma festa de aniversário mensal, na qual você pudesse comemorar o aniversário das crianças, como você desejaria que essa festa ocorresse?”

De maneira geral, os professores gostaram da ideia hipotética da realização de uma festa, como vemos no relato dos docentes:

É uma ideia interessante, porque tem muitas crianças que não podem e não fazem a comemoração do aniversário como uma forma de suprir algo que não ocorre em seu ambiente familiar. (P4-B).

Seria legal porque muita criança não tem festa de aniversário. (P8-C).

Teria que conversar com eles, ver o que eles esperam de uma festa porque muita criança não tem essa condição, então conversaria com a turma, o que eles gostariam que tivesse na festa. (P2-A).

Eu faria como se estivesse fazendo para o meu filho. Pelos alunos que eu tenho aqui, eu sei que é um público carente. (P1-A).

O fator financeiro para a realização de festa de aniversário na escola foi apontado por quatro professores. Outro aspecto que chama a atenção nos dados descritos é a preocupação do professor em trazer aquilo que as crianças gostam. É quase unânime entre as falas dos professores quando elencam os itens, a justificativa, o gosto das crianças como vemos a seguir:

Eu gostaria de trazer o que eles gostam, bolo, bexiga, guaraná (P5-B).

O que não poderia faltar é aquilo que eu mais percebo que eles têm vontade e necessidade, que seriam os salgadinhos, coxinhas que eles falam o bolo e o brigadeiro. (P4-B).

Todavia, é preciso pensar que, mesmo que as crianças já tragam seus desejos e gostos construídos pela primeira socialização familiar, cabe refletir sobre aquilo que se coloca nos espaços escolares. Quanto aos aspectos nutricionais dos alimentos consumidos na infância, pesquisas mostram que nas escolhas alimentares das crianças predominam os alimentos sem valor nutricional (ARAÚJO, 2015; MAZZONETO, 2012), e que as famílias influenciam de forma negativa no modo em que as crianças se alimentam.

Nesse sentido, embora se considere muito importante que o professor conheça os sentimentos, opiniões e desejos de seus alunos e sinalize uma postura de respeito à infância, cabe ao educador, em um processo construtivista, considerar a voz da criança para a elaboração de uma festa, como a questão exemplifica. Entretanto, pode ser uma grande oportunidade para vários aprendizados acerca da alimentação, consumo em geral e afetos, entre outros aspectos.

Segue abaixo o quadro sobre as escolhas dos professores do que não poderia faltar na festa de aniversário:

Tabela 11 – Opções dos professores sobre o que não poderia faltar no aniversário

Itens para o aniversário	Percentual (%)
Pula-pula	40
Escorregador	20
Piscina de Bolinhas	10
Bolo	100
Brigadeiro	10
Salgadinhos	30
Suco	20
Refrigerante	20
Bexigas	50
Decoração sem personagem	10

Decoração com Personagem	20
Participação dos alunos	20
Brincadeiras cooperativas	10
Brincadeiras	20
Música	20
Amiguinhos	10
Presente	70
Sacolinha surpresa	10
Palhaços	10
Personagens da moda animação	10

Fonte: Dados da pesquisa

Vê-se que os professores consideraram como item principal o bolo, depois o presente seguido de bexigas e do brinquedo pula-pula, que tem sido muito utilizado em festas de aniversários em casas e bufês infantis. Foram 20 itens elencados que os professores trouxeram para a realização da festa, com 51 ocorrências.

O objetivo dessa investigação foi verificar, sob o olhar do professor, quais itens devem ter importância e serão consumidos em um aniversário. Sabemos que, se por um lado a comemoração do aniversário é algo importante para o bem estar e para o fortalecimento da autoestima daquele que celebra a vida, e que muitas crianças não têm essa oportunidade junto aos familiares, por outro lado uma festa pode se tornar um fator considerável nos gastos de descartáveis, muitas vezes vinculados a personagens de desenhos infantis midiáticos. A escola pode se tornar, nesse sentido, uma porta de entrada para a publicidade infantil nesses momentos se critérios para a realização de tal comemoração não forem estabelecidos. Em uma perspectiva ambientalista consciente, as festinhas de aniversário podem inclusive se tornarem um momento de socialização entre os pares e de aprendizagens importantes, tais como a relação de afetos, reflexões

sobre o consumo, alimentação saudável e a necessidade de se estabelecer critérios junto às crianças sobre o que realmente importa quando festejamos um aniversário.

Para um trabalho mais efetivo de festas na escola, seria importante que os professores dialogassem de forma consciente e reflexiva e estabelecessem regras e protocolos acerca o que é de fato necessário e saudável para a realização de uma festa. A questão do consumo consciente na escola necessita de professores que se posicionem como tal, para que haja uma coerência entre aquilo que a criança vive dentro do espaço escolar e a mensagem do professor quanto à formação de escolhas e hábitos sintonizados com uma melhor qualidade de vida.

Dos 10 professores, 3 (três) apontam a decoração e um se preocupa com a neutralidade do tema, que deve ser desvinculado de personagens midiáticos, e 2 (dois) vinculam a festa a personagens da mídia, “de animação que fosse da ‘moda’”, como vemos nos exemplos a seguir:

E ai eu enfeitaria essa sala toda, com música, motivo de festa. Como seria esse motivo? Olha, eu se fosse meninas eu faria de princesas mesmo. O que está na moda agora e até de fazer personagens para fazer uma encenação para eles. Meninos têm super-heróis. (P1-A).

Que tipo de decoração? Personagens que eles gostem. Se fosse muito dinheiro... (P10-C) Quais personagens você traria? Os que eles mais gostam a tal da Baby Alive (que não tem jeito, ontem inclusive fiz cartinhas para o Papai Noel, e o que saiu de Baby Life foi incrível). Eles gostam bastante também de Power Rangers, tem bastante criança que fala. Personagens de desenhos animados, acho que a maioria gosta. (P10-C).

Sem um personagem específico, Barbie, Super-heróis, porque mesmo que a gente tente separar as meninas também brincam de super-heróis e os meninos também brincam de bonecas, acho que iria gerar um

conflito bem grande. Então sem tema. Cores como um arco-íris, bexigas coloridas com fundo preto, branco, vermelho, que não puxasse nem para o rosa ou para o azul. (P6-B).

De acordo com o relato de P6-B, o fato da festa não possuir um tema com personagens específicos está relacionado a uma forma de se evitar conflitos entre os alunos, não elegendo somente um personagem, e não propriamente a uma reflexão sobre o consumo consciente.

Podemos asseverar que as escolhas levantadas pelos professores sobre o que seria primordial em uma festa de aniversário passam também pelos estereótipos que eles carregam sobre o que o pertence à infância, o que consideram como elementos alegres e personagens infantis positivos, ou o que elegem como fundamental ou periférico.

Cunha (2007, p. 138), em um trabalho de pesquisa na Educação Infantil sobre imagens presentes na sala de aula, encontrou respostas dos professores acerca das escolhas de personagens midiáticos na decoração. Nelas, verificou-se o mesmo argumento de que a criança é quem gosta dos personagens. Para a autora, o que ocorre é uma transferência de preferências às crianças que muitas vezes nem são chamadas a falar, sendo assim, há um direcionamento do “gosto infantil” e uma generalização da apreciação de umas imagens que se sobrepõem a outras.

As respostas revelaram a dificuldade do professor em pensar sobre suas concepções e sobre sua liberdade em pensar fora dos moldes tradicionais, de exercer uma criticidade e pensar em alternativas mais ousadas e participativas. Nesse processo, é válido um trabalho de formação que tenha como pauta as reflexões necessárias de um contexto contemporâneo que contribuam para a desconstrução e reconstrução dos conhecimentos do professor, para que ele possa ser um agente da pedagogia

com métodos ativos (PIAGET, 1970) e participativos (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007).

Sabemos que a publicidade se comunica com a criança da forma que mais as atraem: personagens infantis que estão a serviço da venda de mais produtos (LA TAILLE, 2008). Por meio de licenciamento (LINN, 2006), várias empresas produzem mercadorias com imagens de personagens que fazem sucesso entre o público infantil. Os produtos vendidos vão de brinquedos, adereços, roupas, doces, alimentos, mochilas e materiais escolares a motivos de festas infantis, encontrados desde a embalagem do docinho, prato, copo, chapéu, bexiga e painéis de isopor até a toalha de mesa. Há uma lista infindável de produtos que trazem estampados personagens da *Disney*, de desenhos da *Nickelodeon* e do Maurício de Sousa. Vale a pena refletir que não é apenas por meio de licenciamento que esses produtos chegam até as crianças. Há uma gama de produções por imitação, comprovando, portanto, que a população menos abastada não adquire o produto devido à marca, e sim pelo ícone cultural, como no caso de bonecas *Barbies*. Muitas crianças que fizeram parte da pesquisa de Momo (2010) possuem as bonecas produzidas não pela *Mattel*, mas pelo mercado paralelo, em que realmente importa é que a boneca tenha alguns atributos da Barbie original e fosse reconhecida entre seus pares. Nossa reflexão é: até que ponto dentro do espaço escolar devemos reforçar o que já é forte entre as crianças por interferência cultural externa? Os argumentos dos dois professores comprovam que trariam personagens porque as crianças gostam, contudo, seria interessante que eles refletissem mais a respeito dos motivos dessa escolha e o que ela representa. É sempre possível, ademais, refletir que a criança pode vir a gostar de algo novo ou ter uma ideia diferente para o aniversário; algo que lhe seja apresentado e que construa junto. É uma grande oportunidade para o professor trazer as crianças para a organização da festa e que elas promovam a decoração com

seus próprios desenhos, livres de estereótipos midiáticos, valorizando o processo criativo da infância.

Linn (2006), em seus longos estudos acerca do consumo na infância, explica que o grande problema não é o desenho do personagem em si, mas o faturamento que as grandes corporações possuem ao atrelar produtos infantis aos personagens. O problema é a valorização dos produtos atrelados aos personagens. Em um espaço escolar, a forma como conduzimos esse tipo de comemoração deveria provocar a reflexão sobre o que valorizamos quando comemoramos nossa vida? O que é fundamental para tornar uma festa que traga alegria a todos?

Acerca da simplicidade no consumo, tivemos duas professoras que ressaltam esse aspecto:

No caso de aniversariante de toda a escola, num momento de lanche. Eu penso mais na escola em geral, então os aniversariantes do mês de todas as salas, num momento de lanche receberiam esses parabéns, uma decoração com bexigas, uma decoração unissex e todos os aniversariantes lá na frente, comeriam bolo, sem a necessidade de presente, nada disso. Só que todo mês os aniversariantes daquele mês iriam receber os parabéns e coisa simples. (P6–C).

A professora a seguir desconsiderou a necessidade de decoração e de outros elementos e contemplou o bolo, brinquedos infláveis e fantasias, ressaltando a importância de que na festa não deveria faltar alegria e brincadeiras.

Queria uma festa com um monte de brinquedos infláveis, piscina de bolinhas, de ficar à vontade e um monte de fantasia, eu queria isso. (P7–C).

No que tange aos itens de consumo alimentar, chamou em particular atenção a fala do educador P9–C, que titubeia quanto ao cardápio composto por bolo e faz uma reflexão sobre o seu próprio consumo:

Teria bolo de chocolate, se pudesse ter..., comecei a me preocupar agora, pois tenho uma alimentação correta, mas eu não passei isso para as minhas filhas, eu tentava dar o correto, mas se fosse desde pequeninas [...]

Entre os itens elencados, 2 (dois) professores (P8–C e P10–C) apontam que na festa não deveria faltar refrigerante, como vemos no exemplo de P10–C, que apesar de apontar o suco, daria refrigerante porque eles preferem: “o bolo que eles gostam bastante, refrigerante, mas por mim teria suco, mas eles preferem refrigerante”.

Frente a essas opiniões quanto ao consumo do refrigerante, vamos às considerações e contrapontos. O refrigerante ainda está presente nas festas infantis internas (Dia da Criança, festinhas de final de ano e aniversários organizados pelas famílias) ou abertas à comunidade que acontecem nas escolas, apesar de inúmeras informações que recebemos quanto ao caráter prejudicial do seu consumo. Muitas vezes, existe a comercialização do refrigerante em eventos tais como festas juninas, festas da família, campanhas de arrecadação das escolas e festa do pastel, entre outras.

Sabemos que, na tentativa de solucionar seus problemas financeiros, as escolas buscam a comercialização de alimentos sejam por cantinas e/ou festas promovidas, mas que essas ações entram em contradição com o que se busca discutir sobre alimentação saudável nos

currículos desde a Educação Infantil. Em nossa investigação, a pergunta não implicava a comercialização, e sim itens de uma festa, como já discutimos anteriormente. Contudo, vale lembrar que na Nova Base Curricular Comum para a Educação Infantil reforça-se o pressuposto da valorização de atitudes relacionadas à saúde e ao bem-estar individual e coletivo (BRASIL, 2017), quando traz no campo de experiência corpo, gesto e movimentos o objetivo de “[...] reconhecer a importância de ações e situações do cotidiano que contribuem para o cuidado de sua saúde e manutenção de ambientes saudáveis” (BRASIL, 2017, p. 50).

Atualmente, pesquisas condenam o consumo de refrigerantes em geral. Aliás, nenhuma publicação ousa defender esse alimento. Sem radicalismo, encontramos os apontamentos de Silveira (2015), que dizem que os refrigerantes podem ser oferecidos eventualmente. É sabido que a embalagem em garrafas pet facilita o manuseio, e por isso o refrigerante se naturalizou desde a escola infantil. Porém, a reflexão que fazemos aqui é de que nem mesmo a eventualidade não deva entrar pela porta da escola.

Aquilo que é legitimado pela escola tem um peso muito importante na vida da criança. Se o aluno recebe refrigerante em dias festivos, muitas vezes servidos pela própria professora, sem qualquer reflexão anterior ou posterior, com certeza isso terá uma conotação muito positiva para ele. Afinal, como a minha professora pode me oferecer algo que não seja bom para a saúde?

Conforme já visto na pesquisa da Braga (2010), embora os professores tenham uma formação escolar elevada, nem sempre fazem escolhas conscientes sobre consumo. Ensinar práticas de consumo consciente passa pela concepção do educador, que também necessita ser instrumentalizado para tal.

Em complementaridade ao ‘Eixo Temático Escola x Festa de Aniversário’, quando indagados acerca do tipo de presentes que dariam na festa de aniversário, obtivemos as seguintes categorias expostas na tabela abaixo:

Tabela 12 – Presentes que seriam dados em festa do aniversariante na escola

Categorias	Ocorrências	Percentual (%)
Objeto de lembrança/ Sacolinha surpresa	2	20
Presente de livre escolha dos alunos	1	10
Presente com limite de escolhas dos alunos	2	20
Brinquedo didático	2	20
Não haveria presente	3	30
Total	10	100

Fonte: Dados da pesquisa

Como visto, 7 (sete) entre dez professores dariam algum tipo de presente às crianças. Houve a manifestação de 2 (dois) professores quanto a algumas regras para ser seguida na compra do presente. P2–A, por exemplo, estabelece o critério de que o mimo não seja muito caro: “qualquer coisa acho que não, o que eles gostassem, mas no limite. O que é o limite? Ah, de repente um brinquedo muito caro, acho que isso não”. Em seu posicionamento, o docente P1-A anula a possibilidade de acessórios eletrônicos, entendidos como parte do desejo dos alunos:

Eu deixaria escolher, mas eu seria bem rígida assim: criança tem que brincar com brinquedo. Então não ia vir com notebook, celular, que eu não daria não. Na idade deles é brinquedo, jogo, carrinho, e nem vou falar de livros, porque é uma questão de cultura. Roupas também não. O que eu vejo aqui é brinquedo do gênero. O que cada um pudesse escolher. (P1–A).

Houve a manifestação de um professor sobre presentear cada criança de acordo com a sua necessidade e chega a esboçar um comportamento mais reflexivo sobre consumo, porém, termina sua fala demonstrando muitas dúvidas e acaba optando por um presente pedagógico:

Não seria o caso de comprar uma boneca, igual tem criança aqui que fala que não tem boneca para trazer, no dia do brinquedo. Talvez pudesse atender isso, se ela não tem boneca, vamos ter que comprar. Não sei se seria o caso de comprar uma roupa, um chinelo, alguma coisa de precisão, porque a criança não gosta muito disso, chega com uma roupa, um chinelo, a criança vai ficar assim de “não é presente”, parece que a mãe e o pai que tem que dar. Brinquedos para as crianças que já tem tudo, também é complicado, brinquedo também, é o que mais alegra, ou um livro, eles gostam bastante, de pintar ou lápis de cor, alguma coisa diferente. (P8–C).

Assim como PC–10, traz o aspecto educativo do presente: “alguma coisa pedagógica (livrinho, jogos, uma lousinha mágica)”.

Comumente, os aniversários que ocorrem em casa oferecem as chamadas sacolinhas surpresas, e nesse caso a P4–B traz para a escola essa mesma ideia, justificando que é algo muito chamativo para as crianças: “a sacolinha surpresa também é uma coisa que chama bastante atenção, houve alguns eventos na escola nesse sentido, algum aniversário, quando tem a gente percebe que chama muito a atenção.” Em geral, as sacolinhas são compostas por bala, doces e brinquedos em miniaturas.

Boa parte das falas dos professores evidencia em suas escolhas e apontamentos, também estão arraigados pelos hábitos de consumo sem muitas reflexões. O consumo irracional motivado pelos desejos, por uma

cultura construída que não pensa nas necessidades reais e que elege o ter como algo importante, não afeta apenas cidadãos comuns, mas aqueles que têm como profissão propiciar ambientes com atitudes críticas e reflexivas. A desconstrução de um hábito torna-se mais difícil se não houver processos de avaliação crítica do seu próprio fazer, de nossas práticas diárias, rompendo com aquilo que parece estar naturalizado. É preciso andar na contramão do consumismo em nossa vida pessoal para que tenhamos condições de encontrar verdade e sentido naquilo que ensinaremos para os alunos como conduta reflexiva sobre hábitos de consumo.

O professor que consome sem criticidade, em geral, no seu processo de formação como educador ou na sua trajetória como aluno desde a infância, não teve a construção de conhecimentos que o levasse à tomada de consciência sobre o consumo reflexivo e atitudes coerentes para a preservação da qualidade de vida, revelando, portanto, serem necessários processos de formação inicial e continuada a favor do impacto na formação dos alunos.

D) Projetos na Educação Infantil

Neste eixo, foram analisadas as seguintes respostas frente às perguntas: “quais temas/assuntos que não podem faltar em projetos na Educação Infantil? E quais temas foram trabalhados por você?”

Quadro 9 – Temas na Educação Infantil

SUJEITOS	TEMAS QUE NÃO PODEM FALTAR	TEMAS QUE FORAM TRABALHADOS
P1–A	Leitura – Livro para casa Bichionário Alimentação	Leitura, Bichionário, Alimentação Pequeno Cientista, Meio ambiente
P2–A	O corpo Músicas Receitas	O corpo, Músicas, Receitas Alfabetário, Poesia, Alimentação Pequeno Cientista Meio Ambiente
P3–B	Convivência com o outro Autonomia, Respeito Valores – Amizade Valores – Colaboração	Convivência com o outro, Autonomia Valores – Amizade, Respeito - Felicidade Vírus e Bactérias, Temas impostos (não cita títulos)
P4–B	Família Meio Ambiente Valores Assuntos de interesses deles	Meio ambiente, Dengue Imigração Japonesa, Meio Ambiente Outros que não lembra
P5–B	Valores, Respeito Meio Ambiente Música e poesia	Vegetais/Frutas, Animais Meio ambiente, Imigração Japonesa
P6–C	Regras, Projetos de Curiosidade dos alunos Família Nomes	Regras/Combinados, Família Nomes, Parlandas, Romero Brito Brincadeiras Tradicionais, Imigração Japonesa Trânsito
P7–C	Gêneros Textuais Brincadeiras Pinturas Jogos Infantis	Gêneros Textuais, Pinturas Jogos Infantis, Poesias, Músicas Brincadeiras Tradicionais, Água – Economia Imigração Japonesa, Lins
P8–C'	Identidade Família	Identidade e Família, Brincadeiras Tradicionais

		Água – Economia, Imigração Japonesa Olimpíadas, Trânsito
P9-C'	Comportamentos que seriam para a vida	Comportamentos que seriam para a vida Animais – Formigas, Brincadeiras Tradicionais Dengue, Imigração Japonesa Olimpíadas, Plantas, preservação da Natureza,
P10-C'	Socialização, Respeito, Amizade	Tarsila do Amaral, Brincadeiras Tradicionais Dengue, Água, Imigração Japonesa Olimpíadas, Trânsito

Fonte: Dados da pesquisa

Obtivemos 41 temáticas em 66 ocorrências apontadas pelas falas dos professores, como vemos na tabela acima, com destaque para os temas Imigração Japonesa (7), Meio ambiente (6), Trânsito (4), Dengue (3), Água (3) e Olimpíadas (3). Esses temas são requisitados pela Secretaria de Educação local, e há também solicitações de outras secretarias e entidades, por exemplo: dengue (Secretaria da Saúde), trânsito (Secretaria do Trânsito); água, apoiado nas escolas públicas da cidade pelo Saneamento Básico de Água e Esgoto do Estado de São Paulo (SABESP), empresa que na cidade cuida dos serviços de água, e o tema de Imigração Japonesa, proposto por uma associação nipo-brasileira que anualmente comemora a imigração na cidade.

Um dos professores expõe sua crítica quando aponta que esses são temas impostos pela Secretaria da Educação. Os temas advindos da Secretaria, conforme citados acima, são pontuais e requerem uma

especificidade, contudo, o tema somente é solicitado e fica livre a ação metodológica e criativa do professor.

A questão direcionada sobre os temas trabalhados mostrou que grande parte dos educadores elenca o tema meio ambiente. A temática está prevista na Resolução nº 5/2009, que estabelece as Diretrizes Curriculares na Educação Infantil, estabelecendo que as escolas de Educação Infantil devam garantir experiências que: “[...] promovam a interação, o cuidado, a preservação e o conhecimento da biodiversidade e da sustentabilidade da vida na Terra, assim como o não desperdício dos recursos naturais” (BRASIL, 2010, p. 26). Vimos na pesquisa que é comum que muitos educadores tratem como os assuntos desse tema sua preservação, a economia da água e reciclagem, porém, o consumismo da infância em si não é um assunto explorado na Educação Infantil pelos educadores, embora também tenha relação com a sustentabilidade.

Como já abordado, muito antes as crianças são envolvidas na relação do consumo e estimuladas ao consumismo, principalmente no que tange a questões de produtos voltados para a infância. Antes de aprendermos valores e comportamentos para a cidadania, somos incentivados a consumir de forma inconsequente e a ter hábitos materialistas. Educar para o consumo se torna primordial para mudanças de comportamento e para o desenvolvimento do pensamento sustentável. O consumismo na infância, infiltrado por programas voltados à infância, em geral é introduzido por meio da divulgação de personagens reproduzidos em larga escala de brinquedos, material escolar, vestuários, alimentos de diversos tipos, produtos de higiene, objetos colecionáveis, mobiliários e utensílios domésticos (copos, pratos, garrafas), entre outros possíveis.

Segundo Cainzos (1998), a educação para o consumo deve estar presente no currículo desde a Educação Infantil, mas poderia ser

introduzido como tema transversal e estar organizado concretamente em torno de um eixo educativo.

Um trabalho de observação sobre os hábitos dos alunos; de escuta do professor sobre o que as crianças dizem, pensam, têm interesse e necessitam pode ser fonte de temas importantes a serem discutidos na Educação Infantil. O professor pode desenvolver junto às crianças o interesse pela discussão de certos assuntos que parecem ser naturalizados sem qualquer reflexão. É preciso criar um ambiente propício à curiosidade e às dúvidas, em que as hipóteses das crianças sejam escutadas e que, a partir daí, ganhe sentido para professores e alunos a investigação de um projeto significativo ou mesmo de uma sequência didática, delineando objetivos e conteúdos com metodologias que façam sentido para as crianças sobre aquilo que elas consomem, para que reflitam sobre o que comem, sobre os impactos dos excessos, de seus desejos versus necessidades, do que realmente as deixa felizes, sobre produtos e hábitos que são benéficos de fato e estabelecer alguns critérios para o consumo necessário, positivo e adequado.

E) Desenhos/filmes infantis na escola

O eixo temático Desenhos e Filmes infantis na Escola tem por objetivo conhecer se os professores consideram que os conteúdos de filmes e desenhos infantis contribuem para o desenvolvimento de conteúdos na escola. A primeira questão realizada foi: “quais desenhos/filmes infantis você acredita que podem contribuir para o desenvolvimento de conteúdos na escola?”

Tabela 13 – Categorias e ocorrências de respostas dos professores acerca dos desenhos e personagens que podem contribuir para conteúdos na escola

Categorias	Ocorrências	Percentual (%)
Desenhos clássicos: Contos/fábulas	2	11,11
Documentários	1	5,55
Canais de internet	1	5,55
Desenhos ou filmes vinculados à mídia/publicidade	11	61,11
Desenhos ou filmes sem vínculo com publicidade, considerados pedagógicos	2	11,11
Desconhecimento	1	5,55
Total	18	100

Fonte: Dados da pesquisa

Os 61% dos desenhos ou filmes que os professores consideram que podem contribuir no desenvolvimento de conteúdos indicam a presença de desenhos atrelados à mídia tais como, *Os Croods*, (citado por dois professores), *Frozen* e *Dora Aventureira* (apontadas por dois professores), *Cocoricó*, *Turma da Mônica*, *Monstros S.A.*, *Shrek*, *O Pequeno Urso* e *Procurando Nemo*.

A professora entrevistada P2–A cita “*Frozen*” filme da *Disney*, e reconhece que a personagem tem sido uma febre entre as crianças na escola: “da *Frozen*, que é a febre, então dá pra aproveitar, trabalhar bastante coisa, dá pra trabalhar com o gelo, a questão da amizade com a irmã, amizade. Dá pra desenvolver trabalhos com arte também”. A professora busca citar alguns elementos que selecionaria ao trabalhar com o filme: amizade, arte e gelo.

De maneira geral, os professores elencam desenhos comerciais nos quais se tentem encontrar aspectos positivos tais como amizade, bondade, (*Caillou*, O Pequeno Urso, Dora Aventureira); ensino da língua inglesa (Dora Aventureira); diferentes tipos de fala (Turma da Mônica, Chico Bento), fidelidade e amizade (Monstros S.A.) entre outros.

Ao assistirem os personagens dos filmes e desenhos ou os conhecerem por vias literárias, as crianças criam certa afeição e identidade com eles. Por sua vez, a indústria utiliza esses personagens em inúmeros produtos que despertam desejo de consumo, em sua maioria das vezes desnecessários, viabilizando o consumismo. Acreditamos ser esse o aspecto mais prejudicial e que influencia as crianças no momento das escolhas de consumo.

Segundo La Taille (2008), as crianças são vulneráveis aos apelos publicitários. É mais fácil lhes despertar vontades porque elas ainda não têm um pensamento autônomo, ou seja, a criança não se “fixou sobre quererem próprios”:

Logo, a resistência afetiva aos apelos publicitários corre o grande risco de ser fraca e, logo, de os anunciantes terem êxito em seduzir a criança a querer algo que, minutos antes de ver o anúncio publicitário, ela nem sabia que existia e, portanto, não desejava. Tanto é verdade, aliás, que, não raramente, veem-se crianças, num primeiro momento, encantadas em receberem o objeto cobiçado desde o momento em que o viram num anúncio e, num segundo (às vezes poucas horas depois), desinteressarem-se completamente dele. Diga-se, de passagem, que o atual mundo do consumo vive dessas ilusões: se as pessoas comprassem apenas aquilo que correspondesse a necessidades e projetos pessoais, não haveria tanta gente nos shoppings! Mas os adultos são responsáveis por aceitarem ser iludidos; as crianças, não! (LA TAILLE, 2008, p. 15).

Esse aspecto sobre o desdobramento negativo do consumo não foi evidenciado pelos professores. Em P9-C', vimos a generalização de que todos os desenhos são bons. “desenhos direcionados a crianças são bons, sempre trazem uma mensagem, uma realidade que a criança consegue enxergar”. Contudo, é preciso pensar que nem todos os desenhos animados direcionados às crianças são bons e trazem em suas mensagens realidades que as crianças conseguem enxergar. Estudos de Oliveira e Shimizu (2011) demonstraram que entre crianças de 6 (seis) e 7 (sete) anos, os desenhos mais assistidos são Pica-Pau, Ben 10 e *Barbie*, desenhos que merecem um olhar mais atento dos adultos. Refletindo sobre o conteúdo desses desenhos, pode-se pensar: o personagem Pica-Pau não tem muitas virtudes e sempre tenta se dar bem burlando regras. A *Barbie*, uma personagem *sexy* (LINN, 2006), de cintura fina, protótipo de beleza padrão desejada, pelas curvas e magreza, exhibe diferentes modelos e roupas. Criada há mais de 60 anos, a personagem foi inspirada em Lilli, personagem para adultos (BROUGÈRE, 2004), uma boneca adultizada que também reforça estereótipos. O personagem Ben10, para Oliveira e Shimizu (2011), traz metas tais como competir, poder e vencer, característica que não estão de acordo com a realidade em que as crianças deveriam refletir e saber resolver situações sem recorrer a superpoderes - afora o fator de maior interesse no presente trabalho: a provocação ao consumo às quais estes desenhos estão atrelados.

Analisando os bastidores, pode-se concluir que a indústria lucra muito com filmes direcionados ao público infantil (LINN, 2006). O filme *Monstros S.A. (University Monster)*, lançado em 2001, mantém após 16 anos o comércio de seus produtos. No site da *Disney Store*, encontramos 39 itens a serem comercializados entre camisetas, DVDs, brinquedos, canecas e roupas infantis, entre outros produtos. A boneca “*Collection Boo*

Doll - 16” sai a US\$24,96 na loja da *Disney*, e a mesma boneca encontrada aqui no Brasil sai a R\$248,00 (no site Mercado Livre¹²).

O desenho “*Os Croods*” foi apontado por 2 (duas) professoras, que o elegeram pelos motivos de diferença social e respeito às diferenças, amizade e companheirismo, família e trabalho em grupo:

Um que eu gosto muito é “*Os Croods*”, acho uma gracinha. Eles falam bastante de diferença social, eu adoro “*Os Croods*” e as crianças também. Eu adoro o “*Nemo*”, porque ele também fala disso. Eu sou diferente de você, mas a gente é igual em alguma coisa, eu tenho que te respeitar, você tem que me respeitar, de amizade, de companheirismo. O “*Shrek*” eu gosto, tem um outro que eu não vou lembrar o nome. De desenhos assim, eu adoro “*O Pequeno urso*”, que quase não se assistem, desenhos da cultura. Meus filhos nasceram muito perto um do outro e era Cultura o dia inteiro. São instrutivos, desenhos que falam de amizade, de respeito eu costume gostar. (P10–C).

Desenhos com lição de moral, fábulas, que eu gosto muito, “*Os Croods*”, que fala da família, da importância da família, que eles estão juntos o tempo todo. Pra mim, fala do trabalho em grupo, eles estão sempre juntos, eu sempre estímulo o trabalho em grupo, a questão da mesinha é em alguns momentos. (P6–C).

Dois professores apontam que a utilização de clássicos traria contribuição aos conteúdos escolares. Em seu depoimento, P6–C argumenta em defesa de “*A Bela e a Fera*” e “*Os Três Porquinhos*”:

¹² Disponível em: <<https://www.mercadolivre.com.br/>>.

O conhecimento que a criança está adquirindo é um conhecimento amplo, de mundo, que caiba em qualquer lugar, que esclareça e deixe a criança a se situar como pessoa diante da família, diante dos colegas, diante de uma comunidade, acho isso mais importante ainda. Tem filmes que trazem essa mensagem, “A Bela e a Fera”, “Os três porquinhos”, tudo isso traz mensagem.

Dois professores, P1–A e P6–C, trazem a temática animal por meios de desenhos que não se vinculam à mídia. O professor P6–C cita um tema bíblico, mas por se tratar de uma escola laica, deve ser abordado com muito cuidado, embora, conforme ele justifica, não entraria em questões religiosas, mas sim questões que exploram os animais:

Quando eu trabalho, por exemplo, natureza e sociedade, Arca de Nóe, é um desenho muito legal também(...) Tem conotação religiosa? Eu não percebi isso, então só tem animais na história. É uma amizade improvável que surgiu, um animal não entende a importância do outro ou não dava valor e surgiu uma amizade muito forte. De ver a diferença do outro. (P6–C).

Embora os professores justifiquem os desenhos escolhidos, nenhum utiliza a expressão desenhos educativos, e a maioria aponta desenhos exibidos em cinemas e filmes que, de alguma maneira, tratariam algum conteúdo considerado útil.

Apesar de apontado por um único professor, o recurso internet também é uma forma de captar desenhos que possam “encantar” as crianças para determinados conteúdos, mas que revela ser um recurso utilizado por outros profissionais que querem se comunicar com as crianças em espaços escolares, como os dentistas, que fazem aplicação de flúor, como vemos em P7–C:

Há alguns que conseguimos baixar da internet referente ao trânsito, hoje, por exemplo: os dentistas passaram de saúde bucal, de super-heróis que iam salvar, quando é coisa de super-heróis, de mistério, de futuro, eles prestam atenção, eles se encantam.

Ainda no Eixo Desenho animado/filme X Escola, realizamos a seguinte pergunta: “quais desenhos ou filmes que gostariam que fizessem parte do acervo da escola?” Visualizados em tabela, seguem as categorias de respostas:

Tabela 14 – Desenhos/filmes que gostariam que fizessem parte do acervo escolar

Categorias	Ocorrências	Percentual (%)
Desenhos clássicos	4	25
Contos/fábulas/lendas		
Documentários	2	13
Canais de internet	1	6
Desenhos ou filmes vinculados à Mídia	4	25
Desenhos de caráter educativo	1	6
TV por assinatura – Discovery Kids	1	6
Didáticos sobre dificuldades dos alunos	1	6
Clips de Música/Coreografias	2	13
Total	16	100

Fonte: Dados da pesquisa

Os dois maiores índices de ocorrência são: a escolha de desenhos midiáticos e a escolha dos clássicos da literatura, como vemos em P3–B, P5–B, P7–C, P6–C. “Eu gosto dos desenhos Clássicos” (P5–B).

Houve um apontamento quanto ao uso da internet na escola: a mesma educadora que alegou desconhecimento de desenhos infantis disse não ter o hábito de passar desenhos, e que o acervo da escola é antigo:

Acho interessante se a gente tivesse um acervo moderno com acesso à internet, porque a gente vê que tem muita coisa que se pode aproveitar, coisas curtas, pequenas, porém aqui a gente não tem acesso. (P4-B).

No que tange aos vinculados à mídia, consideramos os desenhos produzidos pela *Disney*, “*Os Croods*” e “*Sid, O Cientista*”, como vemos nas falas dos professores abaixo:

Como é um grupo agitado, procuro trazer uns vídeos mais de amizade, de solidariedade, são os curtinhos da Disney mesmo (...). (P2-A).

Quais você gostaria que fizessem parte do acervo da escola? Destes que eu falei todos têm (Palavra Cantada), os que não tinham eu trouxe, que nem “*Os Croods*”, hoje tem. Mas no começo eu quem trouxe. (P10-C).

A P2-B aponta os filmes da *Disney*, mas faz crítica quanto ao tempo de duração e a impossibilidade de passá-los na escola embora ache os interessantes, e também fala sobre a compreensão “da moral do filme”:

A gente tem uns filmes da Disney que eu conheço que assisti quando meu filho era pequeno, acho que são filmes interessantes, mas eu não sei eles teriam maturidade para entender a moral do filme. Se eu pego um rei Leão e assistir de novo a gente chora. Mas é um filme extenso. A gente não tem tempo para assistir filme de uma hora. (P1-A).

Percebemos pela fala de P2–B que há regras quanto ao uso da sala, assim como a possibilidade de que os alunos possam trazer os filmes para assistir na escola. Neste caso, o professor explicita a ideia de que, como educadora, ele deve conhecer o vídeo:

[...] quando eu quero alguma coisa acabo trazendo. Aqui vídeo acaba não usando, de quinze em quinze dias ou uma vez por mês pode um vídeo, mas acaba não passando, porque eu tenho que baixar, então eu baixo e trago. Ou às vezes conforme o combinado a criança traz um. Aqui nem tanto, mas em outros lugares é pode trazer tal filme? Ai combina se eu já conheço o vídeo. Fulano vai trazer o filme, quando é só para assistir.

Ademais, vê-se em P10–C uma preocupação em mediar as escolhas segundo o seu próprio critério, mas faz interferência e ouve o que as crianças pensam acerca do conteúdo das músicas:

Músicas eles gostam bastante, tem aquele grupo “Palavra Cantada”, que eu acho uma graça, essas musiquinhas de cantigas de roda eu também acho bem bonitinho. Você queria ter o vídeo? Depende de como vem, o formato. Às vezes eu acho que é mais produtivo você cantar e dançar com a criança do que ficar assistindo. “Galinha Pintadinha” eu não sou muito fã. Como você acha que eles podem contribuir? Acho que pelas mensagens que traz. A gente assiste e depois comenta. Ouve o que as crianças pensam. Vou fazendo interferências.

O canal por assinatura *Discovery Kids* foi apontado para fazer parte do acervo da escola por P6–C, que inicialmente se refere ao canal como positivo e comentado pelos alunos, como vemos:

As crianças sempre falam da Discovery Kids, se pudesse ter acesso a isso. É um que as crianças vivem falando disso é um de desenhos de curiosidade, de animais, ou não sei o nome. O aluno Paulo que me falou.

Todavia, percebemos que, quando questionada pela entrevistadora, a educadora disse desconhecer o conteúdo do canal:

O canal Discovery passa a cada desenho vários anúncios de propagandas. Como você lidaria com isso? Hum, eu não conheço. Tem algum que não passa? Nossa que complicado. Iam ficar falando o tempo todo, minha mãe tem, eu quero, que complicado... Daria para trabalhar isso? O tempo todo acho que não. (P6-C).

Diante do questionamento, a professora alega que não seria possível trabalhar o consumo e a criticidade da programação do canal o tempo todo. Na polaridade dos conteúdos que o canal oferece, outra professora aponta um desenho do canal *Discovery Kids* e ressalta seu caráter educativo, “Sid o Cientista”, como enriquecimento do acervo da escola:

Tem pouca coisa ali, tem uns desenhos bem antigos, tem uns que nem funciona muito, a gente vai pôr a imagem está ruim. Mas eu também não costumo passar muito filme, tem uns desenhos do Sid Cientista, a outra professora tem dois e eu passo, às vezes eu passo, acho bem legal, porque o menininho acorda de manhã com uma dúvida a respeito de alguma coisa, por exemplo: “por que meu estômago fez barulho antes de tomar o café da manhã?”, chegando na escola ele pergunta e a professora ensina tudo sobre digestão, de uma maneira bem infantil, que dá pra entender, ela explica, mostra, colocando vários pedaços de alimento dentro de um saco, ela explica que ali tem o suco que diluí a

comida, depois no estomago vai passando por tal lugar, depois passa um filme rapidinho da verdade de humano mesmo. E acho que poderia existir no acervo. (P8-C).

Quanto a esse personagem SID- o cientista, Gonzalez, Jacob e Messeder (2012) realizaram um estudo em que analisam 3 (três) episódios do desenho animado com o objetivo de identificar os aspectos químicos veiculados e se os conteúdos abordados são adequados à faixa etária indicada. Os critérios buscados foram: refletir acerca da imagem do cientista e do professor, o enfoque da família e o ambiente da sala de aula, assim como a imagem da escola e a relevância na utilização dos desenhos em sala de aula. Os pesquisadores concluíram que o desenho é adequado à faixa etária de alunos das séries iniciais de escolaridade e que a exploração do desenho pode ser um ponto de partida para o ensino de química, além de colaborar, integrado a outras práticas, na construção do espírito investigativo e do interesse científico da criança.

Estudos como esse nos comprovam que dentro de uma programação voltada para a faixa infantil é preciso que haja uma seleção daquilo que oferecemos para as crianças, uma vez que no mesmo canal há uma programação mista de programas interessantes e não tão interessantes, além das propagandas. Souza Júnior, Fortaleza e Maciel (2009) afirmam que crianças e jovens assistem em média 3,5 horas por dia de televisão, e estimam que pelo menos 40 minutos sejam voltados a propagandas. No caso do canal *Discovery*, a propaganda é dirigida exclusivamente à criança e basicamente protagonizada por crianças como forma de garantir identidade entre os pares e o produto. Nesse sentido, cabe à escola uma leitura mais crítica, contribuindo para a instrumentalização das crianças sobre o que se assiste. Um professor que leva para a sala de aula um programa que passa na televisão certamente terá o cuidado de não fazer a

exposição desavisada de propagandas, contudo, quando a professora P6-C diz que “não dá para trabalhar porque as crianças requereriam os produtos, ou diriam ‘minha mãe tem isso [...]’” ela nos diz que identifica um problema já existente e que seria melhor não passar essa programação.

F) Decoração na escola

Frente à questão: “suponha que você tenha uma sala de aula somente utilizada por você e seus alunos e tivesse a oportunidade de realizar toda a decoração da mesma. Como desejaria que fosse esta decoração?”

A tabela a seguir anuncia os elementos que os professores consideram pertencente à decoração:

Tabela 15 – O que os professores contemplariam na decoração da sala de aula

Categorias	Percentual (%)
Elementos criados por aluno	50
Organização	20
Cartazes pedagógicos	50
Brinquedos e livros	20
Paisagens e animais	20
Cantinhos permanentes com propostas	50
Mobiliário e estrutura adequada	40
Cartazes construídos coletivamente	20

Fonte: Dados da pesquisa

Os professores apontaram que para a decoração desejam não somente elementos ligados à questão estética, mas também elementos que tornariam o ambiente mais funcional ou pedagógico à sua ótica. As

categorias mais citadas foram: cartazes pedagógicos (50%) tais como cartaz de números e de letras, alfabeto, formas, cores, regras, aniversariantes, poemas e ajudante do dia; cantinhos permanentes (50%); mobiliários e estrutura adequada (40%), bem como elementos criados pelos alunos (50%).

Eu acho que não muita coisa. O alfabeto tem que ter, mas tem que saber como trabalhar, tem que sempre estar modificando o modo de trabalhar o alfabeto. Tem lá os números de zero a dez, mas acaba ficando de enfeite. O nome das crianças. Mas confesso que não é muita coisa. Acho que já fui mais, como agora dividindo com o fundamental eu acho que dou uma enxugada. Acho legal ter o cartaz do aniversário (P2-A). Você acha necessário ter uma temática para decorar? Eu até tinha, eu ia trocando ao longo do ano. Eu gosto de ir colocando o trabalhinho das crianças, no varal. (P2-A).

Eu preciso de um armário pra guardar o material básico, mas eu faria umas prateleiras nos cantos com determinados materiais, um canto de livros na arara que expõe, eu faria um canto de brinquedos comuns, já tem o canto dos jogos, dos brinquedos de montar e um canto livre pra eles poderem deitar, com almofada e um tapete, uma coisa assim mais relaxante. Paredes bem suaves, sem muita informação, iriam sendo trocadas de acordo com que está sendo trabalhado, com o básico, alfabeto e números, o restante pode ser feito pelas próprias crianças. É que eu não tenho realmente esse espaço na minha sala, é uma sala que foi readaptada, então realmente não tenho, é tudo janela, porta, armário e lousa. (P3-B).

Para a Educação Infantil as crianças gostam, mas acho que enfeitar demais também não. Por exemplo: as letras do alfabeto sim, os numerais sim, mas eu queria deixar espaço para depois a gente colocar as nossas produções, coisas que eu não tive tempo [...]. As nossas produções para ficar presa, nós não tivemos espaços. (P2-A).

A P8-C' exclui qualquer possibilidade de decoração descompromissada com um fazer pedagógico de outros conteúdos ou menos pragmático:

Acho que eu colocaria mais coisas pra ler, poemas, poesias, livros ao alcance deles, porque tem criança que acaba uma atividade e fica ansiosa porque, “ah, tia, posso pegar um brinquedo”, e se pegar todo mundo entrega a atividade na hora do jeito que está pra brincar também, às vezes um livro a criança vai ler ali num cantinho e não tem tantos, tem uns que eu mando na pasta, fora isso tem elementos da outra professora, que eu acabo não deixando mexer. E objeto de decoração? Não.

Com 50% de indicação, os elementos criados por alunos dizem respeito às produções das crianças em sala de forma individual, de acordo com os temas, em que produzissem atividades gráficas geralmente expostas em “varais de atividades”. Diferenciamos a categoria cartazes construídos coletivamente (20%), porque seriam produções em grupo, mas que também cumprem objetivos pedagógicos (tabelas, gráficos) e não são somente uma referência visual estética ou elementos simplesmente decorativos, embora entendamos que a própria apresentação dos trabalhos deva ter um cuidado estético e constitui um conteúdo de aprendizagem em si. Segundo Forneiro (1998), a sala de aula pode estar decorada de tal modo que eduque a sensibilidade estética. Fazem parte disso as cores presentes, a apresentação estética das produções infantis e até obras de arte que eduquem para a cultura artística.

Para 20% dos professores, uma imagem seria necessária para decoração, mas acompanhada de outros elementos:

Já tem as coisas deles ou mostrar que estar organizado, tudo tem nomes. Tem as pastas, os nomes, pra eles é importante. Eles chegam na sala e já sabem quem será o ajudante do dia. O espaço se pudesse ter uma decoração mais rica poderia ser ou lugar tipo uma parede alta e branca. Gosto muito de animais, paisagens, árvores. (P9-C’).

Consideramos muito positiva a ação de valorização da produção infantil, bem como o investimento no processo de ensino e aprendizagem na linguagem gráfico-plástica artística em vários aspectos: sentimento de pertencimento ao grupo e formação da autoestima da criança que se sente valorizada pelo que faz, entre outros aspectos. Contudo, nem sempre aquilo que a criança produz é exposto de forma adequada ou mesmo mereça lugar de destaque.

Em suas falas, muitos educadores revelam a dificuldade em dividir espaços coletivos para organizar as produções das crianças, além das dificuldades de adequação dos espaços em termos de mobiliário ou estruturas tais como janelas e paredes. Nenhum dos 10 professores opinou sobre a utilização de decoração com personagem midiático, mas, de forma geral, todos mencionaram a dificuldade em dividir a sala, pois sobra pouco espaço para organizar o ambiente da maneira como desejam, com alfabeto, varal, prateleiras com livros, modificação do mobiliário e da infraestrutura do prédio, introdução de cantinhos, mais espaço para exposição dos trabalhos dos alunos, entre outros aspectos, mas que não levam em consideração a introdução de personagens midiáticos.

Consideramos interessante a justificativa da professora P5-B, que revela um avanço histórico de concepção. Tendo em vista que é uma das professoras com mais tempo de serviço, ela consegue perceber uma evolução do comportamento dos professores quanto à decoração da sala de aula:

Se a sala fosse só minha, eu teria além dos livrinhos e dos brinquedos em sala outras coisas, massinha em um lugar, fazendinha..., eu queria ter cantos fixos. Agora não decoração que a gente fazia antigamente, que comprava, e todo ano a gente ia atrás das coisas no começo do ano. Por que a gente fazia essas coisas? Risos... Mas depois a gente cansava o ano todo com aquele bichinho na parede. É melhor decorar com os desenhos deles. (P5-B).

A fala acima não representa a diversidade de salas de aulas da infância brasileira quando o assunto é decoração. Cunha (2007) realizou uma pesquisa sobre o que os professores de Educação Infantil selecionam como imagens para as crianças e encontrou um grande número de docentes que adotam imagens da mídia para decoração. O estudo considera que acolher imagens relacionadas à mídia sob a alegação de que as crianças gostam reflete falta de posicionamento crítico diante dos acervos imagéticos, além de redução de acesso a outros repertórios.

G) Compra de brinquedos pela escola

O sétimo eixo temático presente na entrevista tem por objetivo conhecer as opiniões dos professores frente ao consumo de brinquedos na data do Dia das Crianças. A questão era: “se a escola pudesse, no Dia das Crianças, comprar um brinquedo para cada criança, o que acha que deveria ser comprado? Por quê”

Tabela 16 – Brinquedos comprados pela escola no dia das crianças

Categorias	Ocorrência	Percentual (%)
Livro	3	23,07
Jogos de encaixe	1	7,69
Filmes	1	7,69
Jogos educativos	4	30,76
Passeio	1	7,69
Kit Brinquedo tradicional	2	15,38
Boneca de pano e péão	1	7,69
Total	13	100

Fonte: Dados da pesquisa

A maior frequência de respostas entra na categoria de jogos educativos, seguido de livros e kit de brinquedo tradicional (bolinha de sabão, peteca, dominó) que também se aproxima dos itens boneca de pano e péão.

Outros itens apontados tais como filme, passeio e jogos de encaixe anunciam uma preocupação dos professores com a relação do ato de brincar e o caráter educativo:

Acho que eles iam gostar de jogo da memória, quebra-cabeça, dependendo se a criança não tiver boneca, mas se fosse um presente geral seria um presente educativo. (P8-C’).

Se considerarmos as inúmeras classificações de brinquedos e brincadeiras existentes, os citados jogo da memória, quebra-cabeça e jogos de encaixe expressam aquilo que Kishimoto (2010a) traz sobre a dimensão educativa do brinquedo, que deve atender duas funções: a lúdica, quando o brinquedo propicia diversão e prazer inspirado por uma motivação

interna, e a função educativa, quando o brinquedo ensina alguma coisa e amplia conhecimento provocado por um fator externo, bem como provocações de um adulto ou de parceiro. Por essas duas características é que vemos o brinquedo educativo, ou jogo educativo, sendo tão utilizado na Educação Infantil. Quando o professor o aponta como uma possibilidade de compra, pode ser que mesmo inconscientemente haja um critério para a escolha do consumo.

Brougère (2003) defende que um jogo educativo tem características educativas não exclusivamente pertencentes à área escolar, embora se encontrem jogos que apresentam áreas do currículo tais como linguagem e matemática. Esse jogo “[...] remete a uma abordagem mais difusa, não estritamente escolar, pela descoberta do meio ambiente ou prática de operações lógicas ligadas aos princípios lúdicos envolvendo memória, atenção e raciocínio simples” (BROUGÈRE, 2003, p. 203) O fato de ser educativo foi o argumento de compra dado pelos adultos que atuam no campo educacional: trata-se do consumo de jogos em famílias que dependem não somente do poder aquisitivo do adulto, mas do olhar para os benefícios que o jogo possa ter e de sua disponibilidade em brincar com a criança:

Em jogos como esse os adultos são particularmente solicitados: como compradores e como aqueles que decidem, como jogadores – já que os jogos dificilmente são acessíveis à criança sozinha – como responsáveis pela aprendizagem o que remete ao fato de o efeito real de tais suportes dependendo do uso efetivo que se faz deles (BROUGÈRE, 2003, p. 203).

Uma segunda observação sobre as respostas é a incidência de brinquedos tradicionais, somando 23% dos apontamentos. O resgate pela

escola de brinquedos como boneca de pano, peão e peteca traz em si uma significação importante em uma era tecnológica e midiática como a atual. Seria um retorno à simplicidade em contraponto aos brinquedos tecnológicos popularizados entre as crianças e outros aparelhos eletrônicos que se transformaram em brinquedos tais como *tablets* e celulares, que incitam ao consumo de versões cada vez mais sofisticadas.

Os professores citaram peteca, peão, boneca de pano e kit de brinquedos tradicionais contendo bolinha de sabão e peteca, que fazem parte da cultura popular e guardam a produção de um povo em certo período histórico, além de incorporar criações anônimas transmitidas pela oralidade de geração a geração. A isso, somam-se as brincadeiras tradicionais de esconde-esconde, amarelinha, entre outras (KISHIMOTO, 2010; ZATZ; ZATZ & HALABAN, 2006). Com a modificação urbana e tecnológica da sociedade trazida pela modernidade, em que as crianças não brincam mais na rua e as casas têm cada vez mais quintais cimentados; em que elas estão cercadas de brinquedos industrializados e são estimuladas pela mídia a desejarem mais brinquedos, temos visto que a escola tem buscado resgatar a cultura da infância popular ao incluir brincadeiras tradicionais em seus projetos, como vimos em P6-C, P7-C, P8-C', P9-C' e P10-C', e a construção de brinquedos com sucatas, visto em P8-C.

Nesse sentido, é preciso pensar que o papel da escola é de suma importância para o fortalecimento da infância e de sua cultura, respeitando a condição cognitiva de criança (LINN, 2010). Conforme Paiva (2016, p. 244), o caminho para o fortalecimento da infância é “[...] possibilitar à criança experiências culturais mesmo no jogo desigual com os ambientes impregnados de mensagens publicitárias, vendendo desejos simulados”. Nesse sentido, a responsabilidade da escola nesse processo de fortalecimento da infância é grande.

Embora a questão direcione para a compra de brinquedo no “Dia das Crianças”, apenas um professor foge do ato de presentear e aponta que investiria no passeio como alternativa de atividade. Ademais, aponta que os brinquedos não precisam ser comprados, e podem ser feitos com as crianças, como é o caso da boneca e da peteca.

Essa clientela daqui, eles têm tanto brinquedos, acho que deveria proporcionar um passeio diferente, vivenciar mais, momentos felizes. Porque eles já têm muito, todos aqui. Dia de Brinquedo, há aquele desfile de bonecas, de jogos diferentes, de super-heróis que custam uma fortuna. Acho que se compra brinquedos vive-se menos. Vivenciar atividades legais, de um zoológico, da cidade da criança em Rio Preto, porque é isso que fica na memória. O que é da memória da minha infância lembro quando meu pai levava a gente para ir num riozinho, num parque em (...). Da escola eu lembro de um passeio no museu. (P7-C).

Também se percebe na fala da professora uma crítica ao que acontece no Dia do Brinquedo: “dia de Brinquedo, há aquele desfile de bonecas, de jogos diferentes, de super-heróis que custam uma fortuna”, algo que não ocorreu quando perguntamos diretamente o que acha do Dia do Brinquedo. Em sua fala, a P7-C denuncia o excesso que as crianças têm de brinquedos e enfatiza a necessidade de vivenciar experiências diferentes, muito mais que acumular, algo característico da sociedade do consumo e que se inicia na infância.

Tradicionalmente, o “Dia das Crianças” é marcado pela compra de presentes para as crianças. Trata-se de uma data esperada pela indústria e comércio, que lucram muito em dias como esse. É comum também que escolas de Educação Infantil promovam festas e deem doces, lembranças e presentes. O que não é comum é que compartilhem com as crianças que

tal data é um marco que ocorreu em 1925 com a Conferência Mundial para o Bem-Estar da Criança, realizada em Genebra, tornando-se popularmente o Dia Internacional da Criança o dia 1º de julho. Em 1924, já acontecia um movimento importante em prol dos direitos da infância, momento em que a Declaração dos Direitos das Crianças foi decretada. No Brasil, desde essa década, foi estabelecido em 12 de outubro o “Dia das Crianças”. Conforme Rodrigues ([201-]), muitos países têm a data de 20 de novembro para tal comemoração, porque foi quando ocorreu a Assembleia Geral das Nações Unidas em 1954, estabelecendo o Dia Universal das Crianças. Adota-se em 1959 a Declaração dos Direitos das Crianças, já estabelecida em Genebra em 1924 com algumas modificações, que preconiza que cada país deveria garantir uma data para a promoção de ações que refletissem os direitos e o bem-estar da criança.

No Brasil, desde a década de 1920 já havia sido estabelecido o dia 12 de outubro como o Dia da Criança por um deputado federal do Rio de Janeiro e promulgado pelo presidente da época, Arthur Bernardes. Contudo, na década de 1960, a indústria brasileira de brinquedos Estrela alavancou a data ao lançar uma campanha publicitária juntamente com a Johnson & Johnson, “a Semana do bebê robusto”, ou o até hoje famoso “bebê Johnson”, para aquecer o mercado de vendas de seus respectivos produtos. Assim, popularizou-se a data comemorativa do Dia das Crianças quase exclusivamente como uma data comercial (RODRIGUES, ([201-])).

Na perspectiva histórica e legal da data, percebe-se que as escolas poderiam resgatar um importante trabalho de conhecimento social e discutir os direitos das crianças desde a Educação Infantil e não unicamente festejar com doces e brincadeiras, até mesmo para que os professores compreendessem como é o processo de construção da noção de direitos com as crianças, como vimos nos trabalhos de Saravali (1999) e Silva (2017).

H) Propaganda X Escola

A situação hipotética e as perguntas seguintes compuseram o eixo 8 – “Nos EUA, muitas escolas, com seus orçamentos apertados, recebem ajuda de empresas; em troca disso, mantêm publicidade em seu interior. Vamos imaginar que uma empresa como a Coca-Cola se oferecesse para sanar um problema da sua escola, por exemplo, uma pintura, um conserto ou uma construção necessária e, em troca, solicitasse que fosse colocada a sua logomarca nos uniformes dos alunos, bolsas e agendas. O que você acha?”

As respostas dadas à primeira questão revelaram quatro categorias, como pode ser visto na tabela a seguir:

Tabela 17 – Categorias e ocorrências de respostas dos professores diante da possibilidade de aceitação de *marketing* no interior da escola em troca de benefícios

Categoria	Ocorrências	Percentual (%)
Aceitaria	2	20
Não aceitaria	5	50
Indecisão	2	20
Relativação	1	10
Total	10	100

Fonte: Dados da pesquisa

Embora 50% dos professores negou a possibilidade da publicidade na escola, entre os professores participantes, 20% aceitariam, empatando com as respostas de 20% de indecisos e 10% que relativizou e impôs condições para que houvesse publicidade na escola.

Olha, eu acho que eu aceitaria, se desse ajuda mesmo para que a gente pudesse trabalhar, é a questão da troca, do dinheiro. O duro é o uniformzinho, né. Tô pensando aqui. Eu botava propaganda aqui no muro, ou alguma coisa do tipo. Porque do jeito que está eu acho que não está legal. A educação ainda tem muita coisa ainda para ser feita. Muita, muita, e acho que ainda está no problema da educação, a gente ainda está deixando muita coisa passar. Eu não vejo que interfira. Não mandando a gente fazer lavagem cerebral nas crianças, dizendo que a gente tem que socar coca cola nela, suco Del vale nela, ou que a carne tem que ser só Friboi, aí tranquilo. (P1–A).

O docente P1–A acredita que, quando apenas estampada no muro, a propaganda não acarretaria problema ou interferência. Aponta não gostar da ideia de uniforme e nem da possibilidade de se fazer lavagem cerebral quanto ao consumo do refrigerante, mas não encontra outra possibilidade para aceitar a troca da ajuda à escola pelo *marketing*. O docente P8–A traz a dúvida quanto aos aspectos legais do uso do logo do produto, pois parece não ver a possibilidade da resolução do problema pela prefeitura:

Se é um problema crônico que a prefeitura não consegue resolver, não sei até que ponto isso seria legal, legal que eu falo de legislação de poder, a gente tá na prefeitura e vai usar um emblema da coca. Se for pra resolver um problema que a prefeitura não consegue acho que seria válido. (P8–A).

De acordo com a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), a Educação Infantil passa a ser responsabilidade dos municípios, que devem atuar prioritariamente no oferecimento desta modalidade, assim como na atuação no ensino fundamental, que até então era também responsabilidade do governo Estadual. Por lei, cabe ao município aplicar minimamente 25% de sua arrecadação própria na educação, além dos recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica

e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), embora nem sempre cobrem todos os gastos reais. Ademais, sabe-se das dificuldades financeiras que os municípios possuem em atender a demanda principalmente em termos de creches (atendimento de 0 a 3 anos). A universalidade do atendimento da modalidade pré-escola já foi alcançada no município pesquisado, porém, muitas necessidades das escolas, como reformas e outras construções necessárias, nem sempre são atendidas pela administração, ou na velocidade que mereceriam. Nesse sentido, acreditamos que os professores que optam por aceitar a publicidade reconheçam essas dificuldades e acreditam serem legítimas para sanar os problemas de ordem pública.

Esclarecemos que a elaboração da pergunta foi inspirada nos estudos de Linn (2006) que, por sua vez, foram baseados na realidade das escolas norte-americanas. Desde o presidente Ronald Reagan, o governo federal reduz o repasse de verbas públicas, e os estados viram como solução a parceria com a iniciativa privada. “[...] Hoje em dia, o governo federal é responsável por somente 6% dos investimentos escolares. Mas os estados e as comunidades locais sempre seguraram o rojão de pagar pela educação de suas crianças” (LINN, 2006, p. 109). Nesse cenário, que a autora nos mostra que os orçamentos apertados abriram as portas para a venda na escola, legitimando, aos olhos de escolas e empresas, a comercialização de inúmeros produtos na instituição. Segundo a autora, uma militante contra a publicidade destinada à infância, os danos da publicidade são imensos e vão desde problemas nutricionais e o aprisionamento do currículo ao endossamento de que a instituição apoia o consumo de produtos e serviços. A lógica é que, quando os produtos e serviços são anunciados pela escola explícita ou implicitamente, há um apoio da instituição ao produto anunciado. As expectativas de crianças e pais em relação à escola é que ela é o lugar em que se aprendem bons conteúdos, e que aquilo que o

professor, o diretor e o espaço proporcionam deveria ser, em tese, educativo.

[...]Não podemos esperar que as crianças separem a mensagem do mensageiro. Então como uma mãe me contou há pouco tempo, quando sua filha que frequenta a quinta série recebeu uma amostra de desodorante durante uma aula sobre saúde, o produto tinha um selo de aprovação. Quando um professor decorou a parede da sala de aula com o pôster das estrelas da *World Wrestling* (estrelas de luta profissional - grifo nosso), exaltando a alegria de ler, ele estava apoiando a violência juntamente com a alfabetização. Quando um refeitório de uma escola de ensino fundamental em Superior, Wisconsin, mostrou uma foto em tamanho natural da estrela pop adolescente Britney Spears (que faz a propaganda da Pepsi) como parte da campanha de promoção “Got Milk?” (Beba leite) acrescida das informações sobre onde encontrar seu novo CD, a escola simultaneamente apoiou o leite, a Pepsi a cantora e quaisquer outros valores que ela promovesse em suas canções (LINN, 2006, p. 101).

Frente a essas considerações, se a criança da Educação Infantil visualizasse o logomarca da Coca-Cola todos os dias na escola e não houvesse qualquer intervenção crítica do professor ou da escola, ela não teria condições de estabelecer qualquer julgamento desfavorável quanto ao consumo do refrigerante, a não ser que outros adultos de cunho familiar ou de outras esferas possibilitassem a essa criança momentos para que ela refletisse a respeito.

Os professores que negam a possibilidade de barganha entre a escola e a empresa de refrigerante demonstraram diferentes argumentos, que vão desde a indução ao consumo de refrigerante a imposição de algo que os alunos não teriam a chance de opinar. Há incoerência entre a defesa

da escola sobre alimentação saudável e a publicidade de refrigerante, como visto nos excertos abaixo:

Por um lado, é legal porque a gente tem acesso a muita coisa, mas por outro lado não sei se seria uma coisa legal, por conta de eles serem obrigados a isso, não é uma coisa que eles escolheram, não teria assim a liberdade de escolha ou talvez a massificação, induzindo-os a fazer uso do produto. Eu não aceitaria. (P4–B).

Eu não gostaria, eu não acho bom. Mas não dependeria de mim né. Porque só iria, a gente já fala que tem que evitar essas coisas... A gente não fala isso de alimentação saudável com eles ou aí você vai estimular, embora eles já tenham, em casa eles consomem, mas a gente fazer o nosso papel aqui na escola, não seria viável, não seria legal. (P5–B).

De certa forma eles não vão ficar mais preso? Porque a gente trabalha alimentação saudável dentro da escola, com cardápio, com a horta, e eu vou estar estimulando alguma coisa paralela a que eu deveria ensinar. Isso faz a instituição mais presa. Tipo tapar o sol com a peneira. (P6–C).

Além do problema do consumo do refrigerante em questão, o docente P9–C' levanta a ingenuidade da criança em usar uma camiseta com a logomarca do refrigerante e que não perceberia o desdobramento disso:

Não acho correto, porque a Coca-Cola não é um produto maravilhoso, é o poder, não um produto pra ser incentivado. Pode ser que a criança use uma camiseta sem maldade, sem cobrança, sem perceber o alcance disso, aí tudo bem, está sendo útil pra ela. (P9–C').

O argumento de negação à parceria com a empresa que mais diverge na argumentação foi o de P7–C, que demonstra conhecimento quanto às responsabilidades da esfera pública sobre a escola pública. Ele admite que haja parcerias e colaborações com a escola, mas não admite a publicidade no interior da escola:

Eu sou contra, porque acho que escola pública é responsabilidade do poder público. Temos muitos parceiros, temos muita ajuda, mas nessa questão, nessa mídia de propaganda eu sou totalmente contra. (P7–C).

A parceria que a professora P7–C aponta diz respeito à doações de produtos para festas escolares e outras necessidades feitas pela comunidade e por empresários com a empresa Companhia de Saneamento Básico do Estado de São Paulo (SABESP) (Empresa de fornecimento de água, coleta e tratamento de esgoto da cidade), nas campanhas de preservação do ambiente e consumo consciente de água, além da parceria com as Cooperativas de Trabalho Médico (UNIMED) que desde 2013 trouxe por meio do Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo (SESCOOP) uma iniciativa para que as escolas trabalhassem e criassem projetos que envolvessem o cooperativismo na escola.

Mesmo os docentes que ficaram indecisos (P2–A e P3–B) quanto à atitude a ser tomada diante da questão argumentam que se trata de uma decisão complicada, diante da dificuldade real e a possibilidade não correta de incentivar o consumo de refrigerante:

Se ela vai estar sanando algo muito importante, mas está estimulando a tomar Coca-Cola também. Difícil né complicado, não saberia que decisão tomar. (P2–A).

Se a gente for pensar que a escola vai ter uma qualidade melhor, um material interessante e que as crianças vão ter acesso...Isso é muito complicado. Por quê? É complicado porque é uma questão de saúde né, infelizmente ela pode oferecer não pode te oferecer nada, e ao mesmo tempo ela pode te oferecer série de problemas. (P3-B).

Destacamos a relativização de P10-C quanto à possibilidade de inicialmente aceitar *marketing* no muro da escola e posteriormente mostrar um posicionamento contrário à permissão da publicidade de refrigerante, e por último aceitar a propaganda de outro produto frente à nova problematização proposta:

Porque infelizmente eles veem isso o tempo todo. A publicidade está aí o tempo todo, a televisão. Acho errado, mas dependendo do objetivo, se fosse só o logo lá na frente da escola, se não precisasse incentivar as crianças tomar Coca-Cola de boa. Agora se precisasse tomar Coca-Cola eu sou totalmente contra. Dependendo do objetivo fosse alguma coisa de força maior, se fosse só pra pintar a escola jamais. Só se fosse uma situação muito deprimente, alguma coisa essencial mesmo, que não tivesse banheiro, sei lá... colocar o logo só pra escola ficar mais arrumada, de forma nenhuma. Por que não? Porque eu sou totalmente contra refrigerante.

Publicidade nem sempre é a divulgação explícita de um produto, mas que veicula o nome da empresa em longo prazo como algo positivo e educativo, fidelizando o futuro consumidor.

Como a escola e os professores podem trabalhar projetos patrocinados que trazem essa incoerência em seu bojo? O que um educador poderia justificar para as crianças sobre essa ação?

I) Consumismo e Escola

Neste eixo temático, o objetivo é retratar o que o professor considera como um conteúdo que lide com a questão do consumismo e que já tenha sido desenvolvido em sala de aula. A pergunta desencadeadora foi: “quais assuntos você já desenvolveu em suas turmas que acredita estarem relacionados com a questão do consumismo pelas crianças?”

Entre os dez educadores, um (P9–C’) considera ser um tema difícil de ser trabalhado; já P10–C’ considera inicialmente que nunca trabalhou, mas aponta o Dia do Brinquedo como situação em que já fez intervenção acerca do tema. Conforme a tabela a seguir, vê-se que há uma diversidade de apontamentos:

Tabela 18 – Categorias e ocorrências de respostas dos professores sobre assuntos e situações desenvolvidos em sala relacionados com a questão de consumo

Categorias	Ocorrências	Percentual (%)
Alimentação	2	14,28
Situação específica – Lápis <i>Frozen</i>	1	7,14
Dia do Brinquedo	2	14,28
Videogame e vestuário	1	7,14
Desejo da <i>Baby Alive</i> e outros bonecos	1	7,14
Projetos Brincadeiras	1	7,14
Economia de Material	1	7,14
Água e Lixo	1	7,14
Compra de supermercado	1	7,14
Bonecas caras	1	7,14
Doação do que não te atende mais	1	7,14
Nada específico	1	7,14
Total	14	100

Fonte: Dados da pesquisa

O maior número de ocorrências está relacionado ao Dia do Brinquedo e alimentação. No primeiro excerto apresentado, a docente, a princípio, não percebe nenhum conteúdo, mas depois relata que as crianças ficam comparando brinquedos em sala e que ela faz uma intervenção. Para P10–C, vem à tona a lembrança de uma situação do Dia do Brinquedo em que uma criança deseja o objeto do amigo de sala:

Não me lembro de nenhum relacionado ao consumismo. Nunca aconteceu nada que precisasse fazer uma intervenção? Aconteceu em relação à questão do brinquedo, “meu brinquedo é mais bonito que o seu”, nessa questão, já tive que fazer intervenção. (P2–A).

[...] De consumismo, nunca cheguei a trabalhar. A gente fala e comenta algumas coisas de vez em quando. Exemplo: no dia do brinquedo, um aluno traz um brinquedo maravilhoso, hoje um aluno levou um navio enorme e o outro levou um homenzinho daquele de docinho, ele queria trocar, o menino do navio não queria dar, tive que conversar, disse que num outro dia ele também traria um brinquedo maior, que era pra brincar. Eles trocaram e brincaram. (P10–C).

A educadora P1–A acredita que tenha trabalhado a questão do consumismo quando falou sobre alimentação em excesso e sobre alimentos saudáveis e não saudáveis:

Na comida a gente falava muito sobre comida, refrigerante, sorvete. Eu acho que se foi na alimentação foi nesse sentido de excesso, de comer muito e não citando nome, a gente trabalhou assim: o que é saudável? Arroz, feijão, verdura, carne. Hambúrguer, batata frita, refrigerante e sorvete, bolo já não é tão saudável e que não pode estar comendo muito. (P1–A).

Também em relação à alimentação, mas como um trabalho sistematizado com projetos, o docente P8–C’ conta: “já abordei um assunto de supermercado, o que pode ser comprado, o que deve ser comprado, eles cortaram figurinhas e colaram no carrinho de supermercado, o que é bom pra saúde, o que não é” (P8–C).

O educador P9–C’ chega a tocar no assunto acerca da alimentação, mas depois diz que não acredita que o trabalho com alimentação tenha influência sobre o consumo e justifica a idade como um fator que dificulta o trabalho:

Se você trabalha alimentação, frutas, verduras, pirâmide, coisa assim, por mais que trabalhe, não sei se terá muito consumo. Por exemplo, a criança não gosta de comer carne, quero comer só arroz, você está falando que a carne é boa, legumes, saladas, é bom pra pele, para os cabelos. A criança está ali ouvindo, não sei se terá tanta influência no consumo. Com essa turma pequena é mais difícil, trabalhar essa questão de alimentação. (P9–C).

O docente P8–C’ diz ter abordado, além da temática alimentação, a questão do consumo por mais duas situações: o que é necessário consumir e o valor das coisas que consumimos, e reflete sobre o não acúmulo e a importância da doação:

Trabalho em roda de conversa só, em questão de não comprar tudo que a gente quer, só o que a gente precisa, tem criança aqui que traz roupa para dar para os amigos que sabe que não tem. Eles mandam de forma sigilosa, não falam: eu dei essa roupa! Mas na roda de conversa a gente trabalha isso: Eu quero uma boneca que é cara. Eu trabalho assim se você tem bastante boneca dá um pouco para quem não tem. (P8–C).

A P3–B traz em sua fala considerações importantes sobre mídia e *marketing*:

Quando eu penso em consumo, eu acho que eu tenho que pensar nas questões da mídia, na questão de marketing, isso é muito forte, eu acho que a gente está percebendo e as informações que elas estão trazendo, são, chega a ser de chorar, né, porque passa pela questão de que não é preciso ser, é preciso ter.

Quando questionada sobre uma ação prática: “você acredita que algum tema que trabalhou possa ter alcançado esse assunto?” “Nós tentamos. Um exemplo é o lápis da Frozen e outro sem marca, a gente fica questionando com as crianças, embora a gente saiba que tem uma questão de marketing” (P3–B). A professora afirmou que busca mostrar a funcionalidade do objeto explicando que ele cumpre sua função sem ser necessário que ele tenha uma imagem estampada.

Nessa mesma linha de publicidade de produtos infantis, a educadora P4–B aponta a situação do trabalho com empréstimos para crianças que não têm acesso a produtos:

A gente conversa bastante sobre essa parte de vídeo game e vestuário, tem bastante família que compra e faz uso dessas roupas que tem desenhos e personagens. Trabalhei com eles nesse sentido, porque tem criança que não tem. Há crianças que trazem fantasias de personagens, eu trabalho direcionando assim, já que o coleguinha não tem, vamos dividir, vamos emprestar, deixar o outro usar também. (P4–B).

O desejo sobre o que elas querem também aparece nas falas das crianças. A professora recorda ter feito alguma abordagem acerca do

consumo, mesmo que de forma indireta, sem ter problematizado a questão, de forma mais reflexiva:

Não, assim eu sei que eles falam bastante. Da Bebê Alive, dos bonecos que eles querem. Você nunca tocou nessa questão de consumo? De consumo não, eles trazem a gente fala algo pontual. Eles trazem e a gente fala, mas nunca falei sobre o consumo. (P5-B).

A professora P6-C afirma ter trabalhado a questão do consumo ao abordar o assunto do projeto sobre brincadeiras e enfatizar a importância do brincar sem a presença do brinquedo:

No projeto Brincadeiras nós falamos, porque quando a gente começou a falar, diferenciamos brincadeira e brinquedo. No começo quando a gente começou a falar qual a brincadeira que você gosta, falavam da brincadeira da Bebê Alive. Falavam mais do brinquedo do que de uma brincadeira. Nas rodas do final de semana, - “O que você fez?” “Ah, eu joguei vídeo game”, “- Mas e brincar? E correr, pular, sem brinquedo nenhum.” - Não. “Mas você só ficou sentado lá com brinquedo, e não fez nenhuma brincadeira?”. Acho que nesses momentos eu tento me policiar quanto a isso. – Tia, eu brinquei com meu carrinho, mas eu brinquei também de bola, de correr. (P6-C).

Nessa perspectiva, Linn (2006) declara a importância da brincadeira criativa, em que a partir da função simbólica, as crianças mergulham no jogo simbólico (PIAGET, 2011), no faz de conta em que brincam e dão função aos objetos de forma criativa, sem depender dos objetos ou brinquedo industrializados, em que a satisfação gerada pela brincadeira depende muito mais das pessoas do que dos objetos.

O item economia de material foi apontado por dois professores como situações em que já trabalharam a questão do consumismo na escola. O docente P6–C traz em sua fala um resultado de intervenção a partir de uma reflexão com a criança que iria adquirir um novo material:

Nos momentos da roda, na questão de economia de material, das bolsas novas que chegam, “comprou uma bolsa nova, mas nem está cuidando assim da sua bolsa, porque você quer uma bolsa nova, está daí não está carregando as coisas. - “Minha mãe foi comprar uma bolsa, eu falei que não queria mais não, que eu fiquei pensando no que você falou, vou comprar uma ano que vem.” (P6–C).

O docente P7–C aponta alguns hábitos que podem colaborar com a sustentabilidade do planeta e que ela trabalha com a criança sobre o consumismo, e diz que as crianças na contemporaneidade estão mais conscientes que as crianças de sua geração.

A questão da água, da produção de lixo, do zelo, de fechar a torneira. Não o consumo de brinquedo, de coisas materiais, mas essa questão de consumo, as crianças são bem mais conscientes do que eu fui por exemplo. Quando eu era menina não falava o fim da água, da economia da água, a economia era pra gastar menos dinheiro. Não por conta de um recurso natural que está acabando. (P7–C).

A docente P7–C também traz uma reflexão importante sobre a economia de materiais e o que movia esse comprometimento no passado e no presente. A perspectiva atual sobre as questões ambientais traz os aspectos das fontes não renováveis de materiais e não somente a questão econômica financeira.

De acordo com as respostas dos professores, em sua maioria há situações pontuais e isoladas que abordam a questão do consumismo na infância, mas que não chegam a compor um trabalho intencionalmente planejado para alcançar o consumismo em sua amplitude. O tema de fato traz uma complexidade que abrange escassez de recurso e necessidade de economia, de reflexões sobre a publicidade e sedução dos produtos, a compra consciente, o não acúmulo de produtos, etc. Várias ocorrências do cotidiano na pré-escola revelam uma provocação que poderia levar a um trabalho mais sistematizado, mas não encontramos nas falas dos professores um trabalho que abordasse os temas de forma mais articulada e que explorasse suas variáveis possíveis. Nos excertos, alguns chegam a trazer o olhar e a fala da criança para a intervenção sobre o assunto, mas ainda seria necessária uma proposta de sequência didática ou um projeto cujo foco fosse a criança consumidora já estimulada a comprar, e que trouxesse a percepção das crianças e seus pontos de vista para delinear um trabalho mais assertivo.

Quando perguntados aos professores: “você acredita que as crianças estão consumistas? Como percebe isso?”. O objetivo era captar o olhar do professor acerca do tema e como ele percebe esse consumismo. Obtivemos a seguintes frequências de respostas, conforme a tabela a seguir:

Tabela 19 – Categorias e ocorrências de opinião dos professores sobre as crianças serem consumistas

Categorias	Ocorrências	Percentual (%)
Sím	8	80
Não	1	10
Relativização	1	10
Total	10	100

Fonte: Dados da pesquisa

As respostas revelaram que 80% dos professores creem que as crianças estejam consumistas, ao passo que obtivemos uma opinião negativa e outra que relativiza a ideia do consumismo na infância.

Na sequência, os professores tinham que justificar essa percepção, e foi possível compreender os critérios de julgamento dos professores para a classificação de uma criança como consumista. As respostas estão caracterizadas na tabela a seguir:

Tabela 20 – Justificativas dos professores para classificar as crianças como consumistas

Categorias	Ocorrências	Percentual (%)
Barganhas dos pais: presente x comportamento	4	25
Desejos de ter mais coisas e melhores a cada momento,	4	25
Necessidade da criança em mostrar o que tem ou ganhará	2	12,5
Posse de aparelho tecnológico	2	12,5
Posse de brinquedos novos constantemente	1	6,25
Posse de brinquedos com personagens da mídia	3	18,75
Total	16	100

Fonte: Dados da pesquisa

Dos motivos apontados pelos professores que justificam a causa das crianças estarem consumistas, 3 (três) deles se destacam: a barganha dos pais condicionando comportamentos com presentes, o desejo de ter mais e melhores coisas a todo momento e a posse de brinquedos com personagens da mídia.

Os educadores não elencaram um só, mas vários motivos que revelam a criança consumista, como vemos na resposta do educador P1–A:

Sim, principalmente nas coisas tecnológicas, né celular e troquinhas que eu escuto aqui, que em casa a mãe prometeu alguma coisa se fizesse isso e geralmente é um brinquedo, ontem um garoto ele falou: “meu pai trabalha para comprar brinquedinhos, papai trabalha para comprar brinquedinhos”, e no caso dele eu sei que é verdade. Toda sexta vem um brinquedo novo, que é um brinquedo bom e um brinquedo caro. É uma coisinha que custou um pouquinho mais. E boa parte tem celular. Tablets dois já falaram que tem. Tem acesso a computador em casa. (P1–A).

O educador P2–A elenca a questão da publicidade vinculada a personagens infantis e o condicionamento do comportamento que é barganhado por presentes:

É tênis do Homem Aranha, lança um filme e já vem a toalhinha, a canequinha, a roupa, bolsa. Se eu ficar quieto, me comportar vou ganhar tal coisa. (P2–A).

Além da necessidade de a criança mostrar o que tem e o que comprou, a P6–C alega que a família estimula o consumo como forma de troca para compensação de ausência:

Sim, é uma competição interna, “a minha mãe comprou isso, meu pai comprou aquilo, fui passear no shopping, eu comprei não sei o que, eu comi no McDonald’s, fui passear e fiquei brincando no parquinho,

mas eu comprei”. Então eu sinto uma competição entre eles, mesmo eu falando não vou mudar a cabeça deles e dos pais também. “A meus pais não vieram semana passada porque estava trabalhando, mas me trouxe uma boneca que eu pedi e então está tudo resolvido”. Eles estão sendo estimulados a isso. (P6–C).

Ainda nessa categoria, P3–B aponta a relação de troca que os pais estabelecem como causa para a criação de crianças consumistas:

Muito. Se a gente não começar a trabalhar alguns critérios com eles no sentido que algumas coisas necessárias e que esse ter não é tão importante. E eu vejo assim não só as crianças, mas os pais né. Do tipo: “se você vier na escola e se comportar eu te dou tal coisa, A no seu aniversário...”. Quer dizer eles estão criando para serem consumistas. (P3–B).

Já sabemos que há um grande esforço marqueteiros e publicitários favoráveis a cultura do consumo que possuem armas poderosas para a sedução de crianças, além disso, destacamos que os adultos familiares também foram crianças, adolescentes influenciados para o consumo e que no processo educativo não são também capazes de promover uma criticidade porque conviveram com uma relação crítica a esse processo. Morchis (1985) já realizava na década de 80 pesquisas quanto o papel da comunicação familiar na socialização do consumidor de crianças e adolescentes que comprovaram que os pais fazem tentativas limitadas para ensinar às crianças habilidades de consumo e que muitos comportamentos consumistas são aprendidos tendo os próprios pais como modelos para seus filhos. Os pais influenciam o aprendizado de consumo de seus filhos diretamente e indiretamente. Diretamente pela forma como se comunica com os filhos, quando intencionalmente utiliza instruções acerca do

consumo, ou quando os filhos observam a maneira como os pais consomem. Há nesse processo de comunicação transmissão de valores e padrão de consumo, assim como a família pode afetar indiretamente a interação das crianças e adolescentes sendo acrílicas a outras fontes de influência para o consumo.

O querer mostrar o que se tem é apontado por P5–B, assim como vimos em P6–C, e é um fator que define criança consumista para esses docentes:

Pelas roupas, quando elas vêm sempre querem mostrar aí já falam, que também vai ganhar, e os meninos também, super-heróis, e a gente observa também que em casa, não tem nada a ver, mas meu filho, é consumista, pois só pensa em marcas. (P5–B).

Garantir visibilidade entre os pares e ainda o sentimento de pertencimento ao grupo é conseguido por uma condição de mostrar o que se tem, uma característica do sujeito da sociedade de consumo apontada por Bauman (2008), Momo (2007) e Angelo (2013, 2014) e que está atingindo a infância desde a Educação Infantil:

Porque às vezes quer uma sandália da Frozen que está na moda, quer uma sandália e já sai outra, já quer a outra, às vezes eles não ganham, mas às vezes ganham. Não sei se é o fato da mãe poder dar, ou se a criança merece, ou às vezes até eu com a minha filha, sai uma sandália nova, nem sempre está precisando, mas está merecendo, e não sendo tão cara, o que ela pede a gente acaba comprando. (P8–C).

A fala dessa professora traz tanto a questão da posse de produtos por alunos de algo que está na mídia quanto o que impulsiona um

consumidor moderno em uma sociedade líquida, que é o comprar sem necessidade real. Como mostrado por Bauman (2008, 2013), é a sociedade do descarte, em que eu adquiero os produtos não mais por uma real necessidade, mas por que está na moda ou porque preciso constantemente ser premiado, assim como há um movimento constante de comprar e descartar.

Conforme Paiva (2016, p. 244), “[...] na sociedade do consumo exacerbado, é a condição de consumidor que, em seu fundo falso, distingue as pessoas por meio de atos simbólicos disseminados por argumentos de inserção, visibilidade e ascensão social”. Os personagens infantis, que provocam a sedução para o consumo, simbolizam a inserção e a visibilidade das crianças entre os pares para que ela possa se identificar com os personagens estampados nos brinquedos, vestuários e objetos.

Vimos que é uma preocupação da docente P3-B estabelecer critério com as crianças: “a gente precisa começar a trabalhar alguns critérios com eles no sentido de que algumas coisas são necessárias, mas que ter não é tão importante.”

Os aspectos trazidos pelo educador P7-C’ também apontam o acesso precoce das crianças por jogos digitais da internet, computador, celular, *tablet*, e a descartabilidade que a evolução dos aparelhos tecnológicos lhes impõe, e propõe o caminho para a superação do consumismo, o retorno ao prazer do ser, o vivenciar situações em que o ter é menos importante, exemplificado pela fala de um aluno, que parece acenar para a contramão do consumismo, e a importância de vivências que não implicam a valorização do consumo:

A questão das roupas, dos brinquedos, dos jogos, da internet, do computador, do celular. Essa parte digital está muito aflorada. A parte

física, motora, do brincar, do vivenciar, está meio esquecida, só fica a parte do intelecto, mesmo que digital. A todo momento, aos recursos, a essa overdose de coisas que a gente vê, mudando, evoluindo, cada vez mais moderno, ter tablet melhor, celular melhor, computador melhor. E as crianças vão tendo acesso a isso. Acho muito cedo. Essa semana teve um menino que disse assim pra mim: “Essa noite foi a mais feliz da minha vida, porque a minha mãe jogou bola comigo na rua, nós jogamos bola na rua e depois meu pai pediu uma pizza.”. Olha, uma noite feliz, porque a família jogou bola na rua. É assim, esquece um pouco o prazer do vivenciar pro ter. Há o acesso fácil e a valorização de educação de valores, é valorizado o ter do que o ser. É inversão de valores de algumas famílias. (P7-C).

Nesse mesmo olhar, o educador P10-C’ vê o consumismo na infância como algo crescente nos tempos contemporâneos, enquanto o P7-C’ acredita que o valor do ter está em detrimento do ser demonstrado pela necessidade de constantemente se ter coisas melhores:

Muito mais do que a gente na nossa infância. Hoje em dia as pessoas dão muito mais valor ao ter que ao ser, e isto está embutido. Se eu tenho isso melhor, quero cada vez melhor. Não é uma regra, mas acho que está acontecendo muito mais. (P10-C).

A respeito dessa necessidade do consumo apontada por quatro professores (P7-C, P8-C’, P9-C’ e P10-C’), Bauman (2008) analisa a sociedade de consumo, cuja base é a promessa de satisfazer todos os desejos humanos, e que essa promessa só permanece sedutora se o desejo continuar insatisfeito. Dessa forma, freneticamente há um movimento de busca da plena satisfação superada por novos desejos que, quando resolvidos, delineiam uma vida fugaz e se movem rumo novos desejos. Assim, segundo o autor, uma das maneiras para o consumidor enfrentar essa insatisfação

constante é o descartar dos objetos que rapidamente se tornam obsoletos, impróprios e acumulados ao lixo para, assim, consumir novos produtos.

Nessa perspectiva, a ideia da durabilidade é desvalorizada. As crianças, aos olhos dos professores, são consumistas e cada vez mais encontram valor no ter do que no ser. Já demonstram desde a tenra idade a alegria em poder consumir aparelhos tecnológicos, sandálias e brinquedos da moda adquiridos e constantemente alimentados pelas famílias.

A educadora PC⁹ traz a responsabilidade da família ao julgar a condição de consumista da criança e, portanto, crê que a família é uma fonte da influência. No entanto, ela também cita a presença do consumismo que aflora na escola, como lugar em que as crianças se mostram uma para as outras a fim de revelar o que possuem materialmente. A professora considera que sua turma atual não se comporta dessa maneira, com exceção de uma aluna que sente necessidade constante de mostrar seus pertences para os outros alunos. Para ela, a maior característica de uma criança consumista é o exibicionismo de objetos entre os pares para se tornar melhor do que os que não têm o objeto, em um comportamento de afrontamento ao outro.

Depende da família, isso é influência da família. Não diria aqui nessa escola, mas outras coisas que influenciam. “Eu tenho isso, e você?”. Eu tenho isso, daqui a pouco todo mundo tem. Como você julgaria que a criança é consumista? Quando ela utiliza aquilo que tem pra ser melhor que os outros. Por exemplo, “venho com um laço maravilhoso no meu cabelo”, e sei que as coleguinhas, não tem nenhum laço. Então eu utilizo-me daquilo pra me achar melhor que os outros. Com uma roupa, um tênis, com qualquer coisa. Mas não tenho visto isso na sala de aula. Eu tenho visto crianças com roupas e tênis bons, mas que não afrontam o outro, porque o outro não tem, a não ser uma menina, que

o que você pergunta tem. Tem tudo... quer comentar que tem. (PC'–9).

A única educadora que traz a opinião contrária quanto ao consumismo na infância tece um olhar sobre o que se revela na escola, considerando que as crianças não estão consumistas nesta idade, partindo do conceito que consumista é “[...] aquela pessoa que tem necessidade de estar consumindo em qualquer situação, é roupa, material, brinquedo.” (P4–B), e que se há qualquer ação nesse sentido, ela parte da família, e não da criança:

Acho que ainda não, nessa idade ainda não. Porque eu vejo, os materiais que eles trazem, nenhum é especialmente direcionado, é o básico que a gente pede, ninguém traz além, eles não trazem nada na mochila, além de uma toalha e caneca. Então não vejo não. Você fala na questão de querer as coisas? Vamos então pensar o que é ser consumista na sua concepção?

Aquela pessoa que tem necessidade de estar consumindo em qualquer situação, é roupa, material, brinquedo, eu não vejo isso nos meus alunos nessa idade. A gente vê mais talvez na família, que quer se mostrar pra outra, mas nas crianças não. (P4–B).

Vê-se nas falas de 90% dos professores a confirmação de que as crianças estão consumistas, e boa parte das justificativas traz de uma maneira ou outra a questão da socialização primária. Até mesmo o professor que não percebe nas crianças um comportamento consumista atribui à família esse comportamento. Aquilo que submerge na escola, como o exibicionismo de novos objetos, a posse de brinquedos midiáticos, as conversas de promessas de premiações e barganhas, a posse de aparelhos tecnológicos, nas falas dos docentes parecem invadir a escola, que

permanece talvez atônita com esse movimento e indica não saber como lidar com ele. De acordo com Paiva (2016), o caminho é o contato com um rico repertório cultural:

As crianças confinadas nesse mundo de esbanjamento só criam condições de escapar do campo de força da redoma ideológica que as priva do tempo da infância se tiverem contato sensível com um repertório cultural. A beleza pode ser descoberta por todos, nas manifestações da natureza ou da cultura; o belo está sempre em algo provocando emoção estética e nos oferecendo razões exploratórias (PAIVA, 2016, p. 244).

Nessa mesma perspectiva, perguntamos aos professores ainda no eixo temático “consumo e escola”: “você acredita que a escola possa contribuir para a reflexão sobre o consumismo infantil? De que maneira?” Obtivemos 80% de afirmações positivas quanto ao papel da escola na reflexão contra o consumismo:

Tabela 21 – Opinião do professor sobre a contribuição da escola na reflexão contra o consumismo

Categoria	Ocorrências	Percentual (%)
Sim	8	80
Não	1	10
Dúvida	1	10
Total	10	100

Fonte: Dados da pesquisa

Entre as maneiras citadas, o maior número de ocorrências nas respostas trouxe o papel da formação da família, seguido de diálogos nas rodas de conversa e o Dia do Brinquedo como possibilidades de reflexões.

Tabela 22 – Maneiras de como a escola pode contribuir para a reflexão contra o consumismo

Categorias	Ocorrências	Percentual (%)
Contar Histórias	1	4,54
Educação Financeira	1	4,54
Diálogos e Roda de Conversa	3	13,63
Construção de Brinquedos	2	9,09
Formar pais/oficinas	4	18,01
Desenvolver brincadeiras diferentes	2	9,09
Dia do Brinquedo/Reflexões	3	13,63
Ter mochila padrão	1	4,54
Ter uniforme padrão	1	4,54
Cuidado com materiais de uso	1	4,54
Consumo consciente de diferentes fontes	1	4,54
Difícil ter estratégias	2	9,09
Total	22	100

Fonte: Dados da pesquisa

Esse questionamento é um dos mais importantes para a nossa pesquisa, pois pode revelar a crença do professor em termos de concepção do papel da escola, do seu próprio papel e das intervenções educativas no processo educativo sobre o consumismo.

Formar pais em oficinas foi apontado por quatro educadores: P2–A, P4–B, P6–C e P8–C’. A parceria escola e família é essencial, uma vez que estamos falando de consumo subsidiado por adultos, pois crianças não possuem poder aquisitivo e só têm acesso aos bens de consumo via familiares adultos, somado ao processo educativo que ocorre em casa e que valoriza ou não o ato do consumo consciente. As falas dos professores ilustram a preocupação em atingir os adultos, pois quando chegam à escola, as crianças já tiveram a experiência da socialização primária (família):

Sim, mas não só com os alunos, com os pais também. É muito fácil explicar pra eles e falar das brincadeiras, da importância de cuidar do que têm, que eu não preciso de tudo o que eu tenho, se o pai não pensa dessa maneira, se o pai acha que o presente é melhor que a presença, claro que trabalha e tem toda essa história. Acredito que a escola possa ajudar sim, não só com as crianças, com os pais também. (P6-C).

Creio que sim, acho que com as famílias vale a pena trocar uma ideia, orientar e mostrar pra eles, principalmente que daqui pra frente como cada um vai ter o seu material, acho que a questão pega mais por aí. (P4-B).

Eu não sei se a gente ia conseguir, mas eu acho que sim. O que a gente está precisando é fazer também com que esses pais, acho que temos que fazer escolas de pais, uma formação de pais. (P2-A).

A falta de comprar alguma coisa depende dos pais. Reforçar esse aprendizado depende dos pais, às vezes não acontece, eles não compram porque não tem dinheiro, só que também não falam o porquê não está comprando, então depende muito. O caminho é principalmente a família. (P8-C').

O educador P8-C revela em sua fala que o consumo na família pode vir ou não acompanhado de uma condição financeira, bem como a falta de investimento no diálogo entre pais e filhos. Pode-se inferir que o acesso ao consumo em uma sociedade capitalista pode estar ligado somente à condição financeira de um sujeito, contudo, o consumo consciente não é algo que ocorre pela falta de condição financeira para o consumo, assim como não ocorre pela plena condição financeira. O consumo consciente depende de processos de reflexão e ações coerentes na vida, como vimos em alguns estudos de socialização financeira com famílias (CANTELLI, 2009; FERMIANO, 2010; MATTOS, 2010) e publicidade (LIRA, 2015).

Vale lembrar que um dos problemas apontados pelo consumismo na infância é o *stress* familiar (SCHOR, 2007; BRASIL, 2013b). Em contraponto, dois professores apontaram justamente a família como um problema que inviabiliza tratar o consumismo pela escola:

Na questão do consumo, nossa vivencia aqui é uma, lá em casa é outra, não sei como a criança fica diante disso, meus pais pensam diferente, aquilo é cômodo pra mim, não sei como fica a cabeça da criança em relação às coisas. (P9–C).

É, nem sempre a gente pode falar, né, porque tá no mundo todo, está na casa dele, nós também fazemos muita coisa consumista, é difícil, sei lá... e conversar você vai falar o que, é difícil... é conversar igual o ambiente, mas aí, se vê né estou destruindo. Quando eu fiz minha faculdade a gente trabalhava lá e me lembro de um texto que o trabalhador nunca tinha direito ao seu carro. Ele trabalhava, trabalhava, mas era muito difícil ele conseguir o bem de consumo que ele estava produzindo. Mas é difícil viu. (P5–B).

A inviabilização do trabalho acerca do consumismo na infância, na visão dos dois professores, traz pontos interessantes para a presente reflexão. Quando o docente P9–C' aborda as vivências diferentes entre escola e família está asseverando que há valores diferentes entre aquilo que a escola tentará desenvolver e o que contrasta com os valores familiares, e que isso pode causar conflitos para as crianças. Embora saibamos que o consumismo é um fenômeno bastante complexo, também acreditamos que a escola tem um papel fundamental de não acatar aquilo que a massa ou que o senso comum nos oferece, principalmente se o conhecimento que a criança traz está na contramão daquilo que cabe à escola colaborar para a formação integral de uma criança. Não se trata de ignorar o que a criança da Educação Infantil traz, mas ampliar o seu conhecimento de mundo.

Freire (1996) bem nos lembra que a educação é uma forma de intervenção no mundo, e que educadores não podem assumir uma postura neutra em razão de uma ideologia que domina socialmente. Antes disso, Piaget (2011) já versava sobre as obrigações da sociedade e da escola com a criança:

[...] Educação não é uma simples contribuição, que se viria a acrescentar aos resultados de um desenvolvimento individual espontâneo ou efetuado com auxílio da família: do nascimento até o fim da adolescência a educação é uma só, constitui um dos fatores fundamentais e necessários à formação intelectual e moral, de forma que a escola fica com boa parte da responsabilidade no que diz respeito ao sucesso final ou fracasso do indivíduo, na realização de suas próprias possibilidades e em sua adaptação à vida social (PIAGET, 2011, p. 54).

O educador P5-B aponta a dificuldade em trabalhar esse assunto, tendo em vista que o comportamento consumista é da família e da sociedade. Ele próprio se inclui como um consumista. A própria reflexão deste professor difere dos estudos de Braga (2010), em que professores não possuem um comportamento considerado consciente, mas um discurso estereotipado da preservação do ambiente. Outro aspecto trazido em sua fala que difere dos outros professores é a defesa do acesso ao bem de consumo, quando cita que em sua formação de licenciatura leu um texto que dizia “[...] o trabalhador nunca tinha direito ao seu carro. Ele trabalhava, trabalhava, mas era muito difícil ele conseguir o bem de consumo que ele estava produzindo.” Sua voz remete a reflexão sobre o acesso ao consumo e a divisão de classes na sociedade capitalista, que representa também uma perversidade de um sistema econômico e social desigual, em que a maioria não tem acesso àquilo que ela mesma ajuda a construir, principalmente em bens mais caros ou maiores.

O consumismo presente na infância infantil também é revelado na divisão de classes sociais, quando crianças de classes populares, impossibilitadas de ter produtos com custo elevado, asseguram-se com objetos de qualidades bem inferiores, mas que garantem o acesso a um capital simbólico. Momo e Costa (2010, p. 985) afirmam que “[...] a produção massificada da indústria cultural traz como consequência um tipo de inclusão”, e em sua pesquisa revelou que crianças da periferia, quando conseguiam portar objetos considerados ícones do consumo comprados num mercado paralelo, e em algumas situações até encontrados no lixo, deixam de ser anormais, de ser diferentes, e, portanto, conseguem compartilhar dos mesmos sonhos de consumo de crianças de classes sociais mais abastadas. Logo, há um borramento das fronteiras (MOMO, 2010) entre classes sociais, em que pobres consomem ou desejam consumir (mesmo que em condições inferiores) aquilo que a classe social mais abastada quer.

Três professores apontam a situação do Dia do Brinquedo como forma de desenvolver um trabalho para atingir o tema consumismo na Educação Infantil, como vemos nos excertos “[...] estipular brinquedos no Dia do Brinquedo” (P3-B), em que o educador definiria tipos de brinquedos a serem trazidos, e em P6-C, que proporia uma situação em que as crianças teriam que pensar na partilha, não no excesso:

No dia do brinquedo, por exemplo, “vamos guardar tais brinquedos que as crianças trouxeram um pouco e brincar só com esses destas crianças, mas todo mundo vai ter que brincar só com esses, pra eu perceber que um só pode fazer a alegria, o divertimento de muitos. A troca, o cuidado com os brinquedos. (P6-C).

Na mesma perspectiva, o P9-C' traz a ideia do partilhar e emprestar o brinquedo:

Talvez o dia do brinquedo, que você traz o brinquedo de casa. Eu quero melhor, não vou deixar ninguém brincar. Já foi falado e explicado, mas, por exemplo, outro dia o menino trouxe um tablet infantil e ele queria brincar só com uma amiga e não queria deixar os outros. Então eu questionei, se ele achava que estava fazendo certo, como é que é? Está com medo de quebrar. A escola pode trabalhar isso no dia do brinquedo, é para trazer um brinquedinho que todo mundo possa brincar e se divertir junto. Agora trazer um brinquedo que você não pode compartilhar... (P9-C').

Acreditamos que essa intervenção pode ser um caminho interessante, contudo, apenas se houver uma solicitação do professor para que as crianças venham a pensar também diretamente na questão do consumo. O fato de partilhar não vai necessariamente proporcionar à criança a reflexão direta sobre o consumismo.

As rodas de conversa foram apontadas por 3 (três) professores, P10-C, P8-C e P3-B, como maneira de combater o consumismo infantil e forma de refletir dialogando. Exemplificamos a fala de um dos educadores, que sugere o diálogo com a criança, mas desabafa seu descontentamento quanto à sobrecarga para a escola: “acho importantíssimo até conversar com as crianças sobre o que elas desejam, sobre os seus valores, infelizmente acaba sobrando para a escola, antigamente se aprendia isso em casa” (P3-B).

Embora sabido que a família é o sistema primário de socialização, o consumismo tem exigido cada vez mais cedo uma postura da escola, pois atinge a criança que chega a Educação Infantil, e não podemos

desconsiderar de forma nenhuma os conhecimentos sociais em construção. Corroborando esse pensamento, encontramos no posicionamento de Cainzos (1998, p. 114): “[...] A escola deve proporcionar a meninos e meninas elementos de conhecimento, procedimentos e atitudes que lhes permitam situar-se na sociedade de uma maneira consciente, crítica, responsável e solidária”, e nos apontamentos de Sarmiento (2012), que nos fala sobre a necessidade da Educação Infantil como espaço para atender as demandas dos mundos complexos em que vivem as crianças.

Como vimos na tabela 22, construir brinquedos traria aos olhos de 2 (dois) professores uma alternativa para criança sobre as escolhas de brinquedos ao invés de brinquedos determinados e midiáticos:

Pode, quando trabalhamos com brincadeiras diferentes, quando se constrói brinquedos, podemos dar outro olhar para as crianças, não precisa só daquele brinquedo. (P7-C).

Por exemplo, os brinquedos tradicionais, boneca feito com sabugo de milho que nossos avós faziam, se a gente apresentar isso e eles começarem a ter prazer nos brinquedos que eles mesmos fazem, acho que já começa a melhorar alguma coisa. Porque não fica só deslumbrado com o que é famoso, com o que é propaganda, acho que já começa por aí, ter encantamento. (P10-C).

A fala do educador P7-C revela um elemento muito importante quando traz à criança a possibilidade de ampliar sua visão acerca do brincar e da origem do elemento brinquedo, que não precisa ser comprado, mas que pode ser construído, enquanto P10-C valoriza a ação da criança no ato de construir brinquedos como forma de encantar as crianças por meio do que ela produziu e não do que a mídia e a publicidade impõem. Nessa linha de raciocínio, Linn (2010) propõe uma discussão interessante sobre

essa relação de prazer e satisfação e o brincar criativo que envolve a criança, na contramão de brinquedos produzidos pela indústria cultural. Se um brinquedo for de fato construído pela criança de forma criativa, ela terá possibilidades de construir recursos internos e, conseqüentemente, depender menos de fatores externos para a obtenção de prazer e satisfação. Para a autora, o prazer é algo restaurador, mas não leva ao crescimento ou mudança, ao passo que a satisfação é adquirida com a experiência e o esforço, ou seja, quando superamos desafios adquirindo novas habilidades.

A ação de construção de brinquedos pelo professor traria vários benefícios. O primeiro deles é que a criança na idade pré-escolar, por estar em desenvolvimento, não dispõe de condições cognitivas que lhe permitam analisar as influências da mídia que nela estimula o desejo do comprar. Em contraponto, ela teria uma boa proposta vinda do professor que, em tese, é carregada de afeto.

O segundo motivo que se pode apontar como positivo na construção do brinquedo é desenvolver conhecimentos físicos quando da exploração dos objetos para selecionar o que a criança vai utilizar na sua construção, as formas, cores e propriedades dos elementos. Com o conhecimento lógico matemático, a criança compara, mede, classifica, encaixa e projeta aquilo que se está construindo. Já com o conhecimento social, ela pesquisa sobre o brinquedo enquanto aprende que aproveitar materiais reutilizados sem gastar novos recursos naturais ajuda na preservação do planeta, além de aprender valores que podem minimizar a sedução dos brinquedos ofertados pela mídia. Soma-se a isso o desenvolvimento da autoestima e da autonomia da criança, fatores de extrema importância a serem valorizados na Educação Infantil.

Alertamos, contudo, que a reutilização de material reciclado só faz sentido quando não incita o consumo inicial, ou seja, aquilo que foi utilizado e que está sendo reaproveitado não deve causar mais acúmulo de

resíduos ou danos à natureza. Por exemplo, comprar refrigerante para fazer brinquedos de garrafa perde um pouco o sentido, pois provoca o consumo inicial.

Quanto à ação de adotar mochilas e uniformes padrões, vimos a preocupação do educador P6–C em reduzir o consumo impulsionado também pela influência de outras crianças:

Na questão de vestuário, porque vê que é muito padrão. É uniforme, a roupa de sempre e já foi conversado isso também, sobre a questão das roupas, porque tem o parque, porque vai sujar, às vezes pode manchar a roupa. (...) Nas mochilas, a prefeitura dá a mochila, tem que usar a mochila. No começo do ano deu mochilas para as crianças que não tinham. As crianças da minha sala receberam as mochilas ano passado. De pontuar isso, deu uniforme, deu mochila, é para ser usado. Não é para ser deixado em casa. Porque não terá a necessidade, “ah eu vou comprar uma bolsa pra minha filha porque a outra amiga comprou”. Já que deu obrigatório usar, não ser aconselhável. (P6–C).

É notório que as crianças se sentem atraídas por desenhos e imagens. Ciente disso, a Indústria Cultural associa produtos de diversas categorias tais como brinquedos, mochilas, alimentos e roupas a personagens infantis de desenhos animados e séries como meio de vender seus produtos. A criança passa a se identificar com o produto e deseja ter mais e mais, de acordo com aquilo que é mais visível na mídia, muitas vezes até incentivadas pelos adultos. As imagens do filme “*Frozen*”, por exemplo, estão presentes em todas as salas de Educação Infantil, estampadas em camiseta, calça, chinelo, sandália, sapatilha, copo, mochila e toalhas de mão. São imagens televisivas que povoam o imaginário da criança em casa e também na escola, e além de estampadas em produtos, aparecem nas brincadeiras e nas vozes das crianças. Principalmente entre as meninas,

artefatos com personagens são elementos bastante utilizados no espaço de Educação Infantil, que além da identificação com o personagem, garantem a identificação entre os pares, dados também mostrados nos estudos de Momo (2007) e Angelo (2013).

São corpos-espetáculo circulando no mundo das visibilidades, saturado de imagens, compondo a cultura de consumo altamente visual e, de certa forma, levando esse mundo para dentro da escola. São corpos que parecem experimentar a vida glamourizada das estrelas da TV, corpos que desfilam espetacularmente pelos espaços da escola, quando cantam e dançam para o público composto por seus pares (MOMO, 2010, p. 983).

A respeito disso, podemos compreender o que está por trás de tantas mercadorias com estampas de personagens. Estudos apresentados pela empresa brasileira Multifocus em 2009, especializada em compreender o comportamento do consumidor e que realiza pesquisas de mercado para oferecer produtos e serviços de acordo com os valores, desejos e necessidades do público especializado, revelam que, em geral, cerca de 70 a 80% do faturamento de uma empresa está ligado a vendas de produtos com estampas de personagens, criados ou licenciados. As estampas variam de personagens infantis midiáticos a celebridades e representa uma grande estratégia comercial para aumentar os lucros. Em 2017, a Associação Brasileira de Licenciamento (ABRAL) reforça tais percentuais e anunciou que o “[...] segmento infantil lidera o ranking brasileiro de itens licenciados”, e ainda que “um produto com a figura de um personagem conhecido pelas crianças tem 20% a mais de chances de venda em relação a um item sem a estampa do personagem” (DINO DIVULGADOR DE NOTÍCIAS, 2017). De acordo com os dados da

ABRAL o setor de brinquedos licenciados representa um faturamento de R\$ 17 milhões e que a principal estratégia para atingir este faturamento é acompanhar o desenvolvimento do consumidor infantil.

A imposição do uniforme, na visão da professora, pode ser um caminho para que as crianças não desfilem com personagens na escola. A ausência de roupas e sapatos com estampas de personagens pode até favorecer a não evocação mais constante, mas sabemos que não é suficiente para que as crianças reflitam sobre o tema. É preciso provocar a reflexão por meio da interação com o mundo social contemporâneo, e elevar a consciência crítica sobre o tema.

Para Delval (2013), desde que nasce a criança está sujeita a diferentes influências sociais. Por meio dos adultos, recebe cuidados essenciais, aprende diferentes conhecimentos, mas há também a imposição de regras, hábitos e costumes em que residem intrinsecamente os valores, as regras e as normas sociais. Por meio das trocas entre os pares, entre os adultos e aquilo que vivência, a criança construirá representações que darão suporte para compreender a realidade social em que vivem. Nesse sentido, acreditamos que a partir da Educação Infantil podemos levar discussões para as crianças, e os professores e os adultos da comunidade escolar são aqueles que vão possibilitar essa ampliação de mundo às crianças.

A professora P4–B, embora não veja as crianças como consumistas, aponta o cuidado com materiais, o não estragar e o manter aquilo que a gente tem como maneiras possíveis para combater o consumismo: “no consumo, de uma forma geral, sim. A gente inclusive trabalha com o consumo da energia, da água, de estar colaborando, o que não deixa de ser um consumo”.

“Contar histórias” foi uma estratégia metodológica apontada entre outras por P3–B para o trabalho sobre consumismo na Educação Infantil.

Embora a literatura em si não deva ter o compromisso de “ensinar conteúdos” de forma direta, vê-se que há histórias infantis que podem ajudar a desencadear boas discussões sobre o tema.

A Educação financeira foi citada por apenas uma professora, que justifica a importância do tema e a possível colaboração da escola para o processo educativo sobre endividamento:

Acho que deve. Não só pode educação financeira. Acho um absurdo não ter educação financeira na escola. Deveria ter, começa mesmo na Educação Infantil, de uma forma lúdica, com um mercadinho e se estender por todo o caminho. Por que as pessoas são tão endividadas hoje em dia, porque não sabem lidar com dinheiro. Eu acho que a escola poderia contribuir muito com isso. (P10–C).

Encontramos apenas no trabalho de Kourilsk (1976) a abordagem da educação econômica como programa educativo voltado para a Educação Infantil. Contudo, tanto no âmbito internacional, com as pesquisas de Amar (2003), Denegri (1999), Denegri (2005a; 2005b; 2006c), Denegri (2006a; 2006b) e Oliveira e Cruz (2012) quanto no âmbito nacional, com as pesquisas de Araújo (2007), Balvé (2000), Bessa, Fermiano e Denegri (2014), Cantelli (2009), Fermiano (2010), Lellis (2007), Mattos (2010) e Silva (2015), observamos reflexões sobre a necessidade da alfabetização no tema.

Os trabalhos de Denegri (1999, 2005a, 2005b) no campo de comportamento econômico têm se destacado e revelam que a educação econômica é um tema transversal desenvolvido em outros países tais como Chile e Colômbia. Porém, a indicação adequada de idade para esse trabalho é de 10 anos, como já apontamos no levantamento de pesquisas sobre o tema, assim como já vimos que o tema educação financeira está

presente na Nova Base Comum Curricular Brasileira no ensino fundamental, com crianças na mesma média de idade sugerida por Denegri (1999, 2005a, 2005b).

Nessa reflexão, questiona-se como o currículo da Educação Infantil poderia contribuir para tal discussão. O currículo atual proposto por documentos oficiais contemplam as situações vividas pelas crianças na contemporaneidade?

A discussão curricular mais atual sobre a Educação Infantil, posterior a Resolução 5 de 2009, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009), é a Base Nacional Curricular Comum (BNCC) e compartilha da mesma concepção de criança que, de acordo com o artigo 4º, é

Sujeito histórico e de direitos, que interage, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2009) e, portanto, seres que, em suas ações e interações com os outros e com o mundo físico, constroem e se apropriam de conhecimentos (BRASIL, 2017).

Nesse sentido, considera que as crianças constroem significados pelos conhecimentos que se formarão a partir das relações de interação com o mundo natural, físico e social e, portanto, nós, educadores, temos que nos ater de forma mais singular a algo que está invadindo os limites da infância e que se sobrepõe a valores de um universo adulto, e conclamar a instituição escolar a assumir seu papel educativo.

Conforme a BNCC (BRASIL, 2017), é necessário e fundamental imprimir a intencionalidade educativa nas práticas pedagógicas e,

portanto, acreditamos que conhecimentos sociais tais como o consumo e/ou o combate ao consumismo será apenas refletido e pensado pelas crianças se houver uma solicitação do meio para tal. Conforme Assis e Montovani de Assis e Camargo de Assis (2013, p. 33):

[...] a intervenção do professor é absolutamente necessária tendo em vista que suas incitações podem fazer a criança refletir sobre as suas próprias ações e conseguir explicar os fatos [...] e caminhar em direção da estruturação do conhecimento.

Sobre o currículo, foi trazido no presente trabalho que tanto os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 1998) quanto às diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - Resolução 5/2009 (BRASIL, 2010) e a Base Comum Curricular Nacional - Educação Infantil (BRASIL, 2017) abordam a questão ambiental e a necessidade de um ambiente saudável e da sustentabilidade. No entanto, é preciso ir além de trabalhos apenas de educação ambiental e tocar de fato naquilo que atinge fortemente a infância pós-moderna. É preciso que as ações estejam explícitas nas orientações legais e nas propostas pedagógicas a fim de que o trabalho chegue aos alunos.

O professor, todavia, não pode estar sozinho nesse processo. Para isso, um trabalho de formação é essencial. Ele não poderá formar consumidores conscientes se raramente receber formação para isso. Uma pesquisa conjunta interessante das Universidades: Universidade Federal de Goiás, Universidade Federal de São Carlos, Projeto “Cala a Boca já Morreu” em Parceria com o Instituto Alana (2015), sobre criança, mídia, consumo e formação de professores buscou mapear e analisar como o tema aparece no espaço da internet quando vinculado a cursos de Pedagogia responsáveis pela formação de professores e, posteriormente, como aparece

em mídias sociais. Os resultados apontam que existem 2008 cursos de pedagogia no Brasil e que não há uma quantidade significativa do tema em ementas de disciplinas e conteúdos de aula, nem em projetos político-pedagógicos de cursos de Pedagogia. Ou seja, o assunto não está presente no processo de formação dos professores, mas em pesquisas desde trabalhos de conclusão de cursos a teses, bem como em eventos acadêmicos, embora não chegam à escola como oportunidade de formação.

Afora quanto à formação inicial, não temos dados aqui sobre formações continuadas, mas sabemos que não se pode delegar e responsabilizar apenas o professor, mas toda a comunidade educacional e seus respectivos órgãos responsáveis, enfim a toda a sociedade que educa, pois é um assunto de grande impacto na qualidade de vida de todos.

Capítulo 5

Consumismo e Educação Infantil: Um Olhar Sobre o Ambiente, Relações e o Cotidiano das Salas de Aula

Apresentamos os dados observados em salas de 10 turmas de pré-escolas, correspondentes aos 10 professores entrevistados, com o objetivo de observar se no ambiente escolar havia elementos que nos ajudasse a refletir sobre como as questões do consumo podem estar presentes no ambiente escolar na educação infantil (pré-escola), sejam tanto as que são trazidas pelas crianças de sua cultura familiar quanto àquelas estabelecidas pela sala de aula ou pelo professor. Para tal, foi utilizado um roteiro de observação (vide metodologia), e os dados foram organizados por eixos explicitados a seguir.

Ao analisarmos o ambiente e a rotina diária da educação da infância, remetemo-nos a questões importantes que subjazem às concepções de infância, de educação, de conhecimento e de currículo daqueles que os pensam e os organizam, e que ocorrem dentro de um espaço e de um tempo em que a vida escolar acontece.

Forneiro (1998, p. 232-233) define o termo espaço como espaço físico, “[...] locais para a atividade caracterizada pelos objetos, pelos materiais didáticos, pelo mobiliário e pela decoração”. Difere do sentido de ambiente, que apresenta uma amplitude muito maior e engloba o aspecto espaço. O termo ambiente caracteriza-se pelas relações que se estabelecem, sendo: “os afetos, as relações interpessoais entre as crianças,

entre crianças e adultos, entre crianças e sociedade em seu conjunto”. Segundo a autora, há 4 (quatro) dimensões que compõem o ambiente: a física, que diz respeito ao material do ambiente; a funcional, que se refere à forma como o espaço é utilizado e o tipo de atividade a que se destina; a dimensão temporal, acerca da organização do tempo das diferentes atividades e os espaços em que são realizadas, e, por fim, a dimensão relacional, que se refere às relações que se estabelecem dentro da sala de aula, ao acesso aos espaços e à participação do professor nos diferentes espaços e nas ações junto às crianças.

Nessa perspectiva, Forneiro (1998) nos ajuda a refletir sobre o espaço e o ambiente como elementos curriculares, que se constituem como conteúdos de aprendizagem, pois além da não neutralidade que tais elementos dispõem, podem oferecer uma estrutura de oportunidades ao sujeito aprendiz. Assim como na posição epistemológica de Piaget, o ambiente deveria se constituir como um meio solicitador (MANTOVANI DE ASSIS, 2013).

Ainda para Forneiro (1998), um ambiente só existe quando há uma inter-relação, uma interação entre todas as dimensões. Nesse sentido, os aspectos levantados dizem respeito às dimensões do ambiente de uma forma integrada, mas também às questões peculiares que cada dimensão nos impõe a pensar e que serão explicitadas com os resultados apresentados.

A organização dos dados dividir-se-á em 2 (dois) âmbitos: a) os elementos estabelecidos e/ou ofertados pela escola e b) os elementos trazidos pelos alunos. A interação que ocorre entre professor e alunos, a partir desses elementos, é algo fundamental e considerado um dos aspectos mais importantes dessa investigação.

Em relação aos elementos estabelecidos e/ou ofertados pela escola, em que fica em evidência a categoria “sala de aula e organização do professor”, estabelecemos os seguintes eixos:

- Eixo temático 1 - Ambiente e espaços x Publicidade;
- Eixo temático 2 - Músicas apresentadas pelo professor;
- Eixo temático 3 - Filmes/desenhos apresentados x Publicidade;
- Eixo temático 4 - Propostas de brincadeiras da escola;
- Eixo temático 5 - Dia do Brinquedo x Publicidade/Consumo;
- Eixo temático 6 - Projetos/temáticas desenvolvidas na classe.

A) Ambiente e espaços x Publicidade

Dentre os ambientes escolares, a sala de aula é muitas vezes o lugar em que existe uma relação mais próxima entre o professor responsável e a sua turma, o que pode trazer um número maior de marcas de identidade aos sujeitos que ali frequentam se comparado aos espaços escolares coletivos tais como parque, refeitório, pátio, salas de recursos multimídias, quadra e outros, que são partilhados por todas as turmas da escola e recebem um grande número de pessoas.

A sala de aula representa um espaço limitado a uma turma ou mais, de acordo com a gestão de espaços da escola. Isso não significa que os outros ambientes da escola não tragam elementos de identidade, mas para a presente pesquisa delimitamos a sala de aula como âmbito maior de observação para os aspectos a seguir relacionados.

Na observação em sala, houve uma preocupação em captar elementos que a escola ou o professor trouxesse em suas propostas e que pudessem fazer alusão ao consumo e/ou à publicidade. Não encontramos nenhum material publicitário de venda explícita de produtos ou serviços. Contudo, sabendo que o consumo infantil tem como porta de entrada o apelo publicitário a personagens midiáticos, foram observados elementos tais como adesivos, brinquedos, cartazes, calendários, itens de decoração e materiais escritos.

Tabela 23 – Salas de aula e materiais presentes pertencentes à escola e/ou docente que remetam à publicidade e ou personagem midiático

Elementos	Percentual
	(%)
Adesivos	20
Brinquedos	60
Calendário	30
Cartazes	10
Decoração	20
Materiais escritos (para consulta ou recorte)	30
Livros relacionados à mídia	20

Fonte: Dados da pesquisa

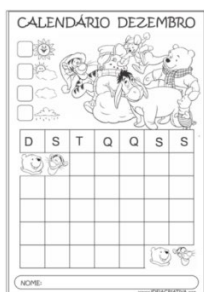
O maior número de ocorrências de objetos físicos presentes em sala é de brinquedos, utilizados em geral no chamado “Dia do Brinquedo”, dia destinado a brincar em que as crianças trazem seus objetos de casa, mas também podem utilizar os brinquedos ofertados pela escola.

Catálogos de Natura, Avon, revistas de moda (Claudia) foram notadas em três salas (P1–A, P4–B e P6–C). Em geral, esse material é posto para recorte de letras e figuras. Contudo, nos chamou a atenção quando

P4-B disse trazer esses catálogos para que as crianças se distraiam no horário de saída, pois alguns alunos demoram mais que outros para irem embora.

Observado em três salas, o calendário aparece como segundo item e ilustra personagens midiático tais como Ursinho *Pooh*, Bob Esponja e Cascão.

Figura 1 – Exemplo 1 de calendário com menção a personagem midiático



Fonte: Site 'Ideia Criativa' 13

Figura 2 – Exemplo 2 de calendário com menção a personagem midiático



Fonte: Site 'Ideia Criativa' 14

O calendário é ofertado pela professora, que estampa uma área maior para a criança colorir ou deixa um espaço livre para ela colorir. Há também figuras de personagens que preenchem os dias inutilizados no calendário. Uma das professoras inutilizou o desenho maior dos personagens, deixando uma área livre para que as crianças desenhassem.

Oferecer uma figura para a criança apenas colorir traz a crença de que ela não é capaz de desenhar livremente. Trazer personagens midiáticos vinculados a atividades didáticas que não tenham nenhuma provocação

¹³ Disponível em: <http://www.ideiacriativa.org>.

¹⁴ Disponível em: <http://www.ideiacriativa.org>.

reflexiva pode reforçar o interesse da criança no personagem, algo que não é papel da escola.

Observamos que a relação também é inversa quando a professora P7-C solicita um desenho livre para ilustrar o calendário do mês e as crianças desenham personagens muito familiares ao seu convívio, como podemos observar no material a seguir.

Figura 3 – Calendário ilustrado com o tema “Tartarugas Ninja”



Fonte: Dados da pesquisa

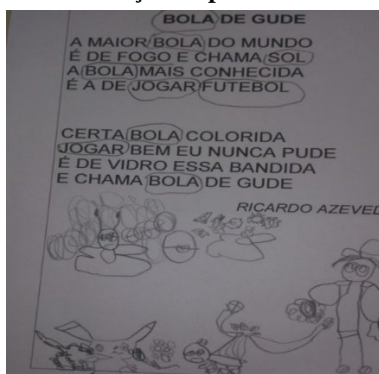
Figura 4 – Calendário ilustrado com o tema “Turma do Pokémon”



Fonte: Dados da pesquisa

Na sala observada da docente P7-C, a professora chegou a desabafar sobre não saber como agir a respeito do fanatismo de uma criança pelos personagens do *Pokémon*. Dada uma atividade de poema intitulado “A bola de gude”, a criança desenhou a *pokébola* e vários personagens do *Pokémon* no espaço em que deveria desenhar a interpretação do poema, como vemos a seguir:

Figura 5 – Ilustração do poema com *Pokémons*



Fonte: Dados da pesquisa

Embora em número reduzido, em algumas salas encontramos adesivos pequenos e muito discretos colados em armários. Entretanto, houve duas situações peculiares em que o próprio professor, com a melhor das intenções, crendo estar agradando as crianças, oferece adesivos com diferentes personagens: Homem Aranha, *Batman*, *Hello Kitty*, Princesas, *Bakugan*, *Minnie*, Galinha Pintadinha e Marie, entre outros. Em uma situação, é como se fosse um presente às crianças e, em outra, é a capa das produções das crianças expostas no varal.

Figura 6 – Adesivos de personagens na sala de aula



Fonte: Dados da pesquisa

A decoração da sala pode colaborar para a formação da sensibilidade estética infantil e demonstra claramente aquilo que o professor valoriza, seleciona e coloca em destaque nas paredes, no teto, nas caixas de brinquedos ou nos suportes, em termos de cores, objetos, figuras, apresentação de trabalhos, quadros e componentes decorativos que revelam a cultura eleita e o olhar estético de quem organiza. Encontramos, também, em uma sala compartilhada por duas turmas, a decoração em isopor da Galinha Pintadinha. É importante notar que os professores, ao dividirem espaços entre os turnos da manhã e da tarde, ficam com uma autonomia reduzida e nem sempre podem expor tudo o que desejam, além de dependerem da arquitetura da sala. Entretanto, aquilo que eles não desejam certamente não está pendurado ou estampando, pois no caso da decoração, tudo deve estar de comum acordo.

Cunha (2007) define a expressão pedagogias visuais como o conjunto de imagens nos ambientes escolares e assevera que as imagens “[...] instituem experiências estéticas, éticas, modelam a percepção e as relações com o mundo, contribuem na elaboração do imaginário, modelam subjetividades e identidades de crianças pequenas” (CUNHA, 2007, p. 135). Para a autora, as imagens que circulam dentro e fora das escolas constroem um currículo visual e produzem conhecimentos que não são ensinados explicitamente, mas se fazem presente, são aceitos por adultos e crianças e fabricam sentidos. “As imagens nas escolas infantis ultrapassam a finalidade do embelezamento e funcionam como um texto visual, concorrendo com outros modos de ensinar e produzir saberes sobre a infância e sobre como ela deve ser educada” (CUNHA, 2007, p. 142). Portanto, salta-nos aos olhos quando aquilo que deveria ser mais valorizados nos ambientes são as produções infantis com propostas ricas, que envolvem a linguagem plástica e deveriam estar em lugar de destaque na sala, o que viria justamente de encontro com aquilo que muitas vezes é

apresentado, tais como referências de ícones da cultura infantil contemporânea e personagens televisivos.

O cartaz que trazia personagens que prestam serviços publicitários não tinha cunho para venda, mas apresentavam personagens da Turma da Mônica e as regras da classe em quadros com imagens disponíveis na internet para impressão.

Figura 7 – Regras coletivas da turma da Mônica



Fonte: Site 'Dani Educar'¹⁵

¹⁵ Disponível em: <http://danizinhaeduca.blogspot.com.br>.

Figura 8 – Cartaz na sala



Fonte: Dados da pesquisa

A construção de regras é uma prática positiva (VINHA, 2000), que deve surgir da discussão coletiva entre professores e alunos e contribui para a formação sociomoral das crianças. Um cartaz de regras coletivas é um instrumento que facilita as reflexões entre causa e consequência dos atos que foram criados pelo próprio grupo e não somente uma regra imposta pelo adulto da sala. Sugere-se que esteja à altura dos olhos das crianças, que venha com a escrita em letra bastão e também com a representação por imagem para crianças que ainda não dominam o código escrito, e fica ainda mais interessante quando as próprias crianças constroem seus desenhos.

Se ainda desconsiderássemos o fato de que esses personagens estão empregados em venda de produtos, não parece incoerente a personagem Mônica dizendo às crianças que elas não devem agredir os amigos, sendo esta sua principal característica? Sem dizer que boa parte dos “[...] personagens são desobedientes” (CORSO; CORSO, 2006, p. 212), qualidades características dos personagens e que movem as histórias.

Porém, não cabe aqui desmerecer o trabalho literário e suas qualidades, pois o foco em questão é outro.

B) Músicas apresentadas pelo professor

A investigação deste eixo temático versa sobre as músicas que foram tocadas e/ou cantadas, oportunizadas pelos professores, durante o tempo de observação.

Tabela 24 – Músicas tocadas e/ou cantadas na educação infantil

	Ocorrências	Percentual (%)
Cancioneiro infantil	10	23,80
Hinos cívicos	10	23,80
Infantil Tradicional	10	23,80
Músicas de outros gêneros	3	7,14
Músicas ligadas à mídia	2	4,72
Religiosas	7	16,66
Total	42	100

Fonte: Dados da pesquisa

Os ambientes revelaram que a maior concentração de canções que se ouvem nas salas observadas, em situações ofertadas pelo professor, está em músicas folclóricas tradicionais populares, tais como Alecrim e Peixe-Vivo, entre outras; músicas do cancioneiro infantil (classificadas como aquelas criadas para o público infantil): Formiguinha, Músicas do grupo Palavra Cantada, Dias da Semana, Bom Dia, Como Vai? e Meu Lanchinho, entre outras, sendo que algumas delas com fins “pedagogizantes”, como a canção para aprender os dias da semana e, por

fim, hinos cívicos, como o nacional e o da cidade, cantados uma vez por semana. Esses gêneros musicais aparecem em todas as salas, ao passo que 70% das professoras trouxeram uma música com vínculos religiosos (menção a Deus). O abecedário da Xuxa é a música relacionada à mídia, também com tom pedagógico, que 20% das professoras apresentam aos alunos com o objetivo de ensinar o alfabeto. Tal música, entretanto, faz parte muito mais da infância dos docentes ou da história de suas vidas, pois foi um fenômeno dos anos 90 voltado ao público infantil, do que para essa geração de crianças da atualidade.

Em sala de aula, podemos observar que somente uma professora ofertou, no momento da aula de apreciação musical, a audição de alguns trechos de músicas (Chuva, Chuvisco, Chuvarada – Helio Ziskind e Além do Arco Íris - *Over the Rainbow*, tema do filme “O Mágico de Oz”). Consideramos a ação positiva, embora pudesse ser mais bem explorada por meio de uma roda de conversa acerca do que ouviram e acerca da origem das músicas, ou por meio de outras propostas que fizessem a criança expressar de diferentes maneiras aquilo que ouviu e os elementos da música, ou ainda promover a valorização do silêncio para que o grupo pudesse ouvir sem os ruídos que fizeram concomitantemente.

C) Filmes/desenhos apresentados X Publicidade/Consumo

Este eixo temático buscou investigar a presença de filmes ou desenhos que possuíssem vínculos com a publicidade voltada para a infância e como se dava o encaminhamento de suas propostas dentro do espaço escolar.

Das 10 salas pesquisadas, ao longo do período de uma semana, em cada sala houve duas ocorrências em que apareceu a situação de apreciação

de filme/desenho, sendo uma delas compartilhada por duas professoras que participam da pesquisa.

Em razão da Semana da Criança, as professoras organizaram uma sessão pipoca com o filme “*Angry Birds*”. Não percebemos nenhum trabalho que antecederesse o filme ou sucedesse seu término, como uma discussão sobre os elementos e a trama do filme. A ideia das professoras era entretenimento, porém, vimos que algumas crianças não se concentraram ao longo do filme. Observamos que nem todas as crianças tiveram acesso prévio ao jogo “*Angry Birds*” e por isso não estavam tão familiarizados com os personagens que deram origem ao filme.

Em outra ocasião em que houve a utilização do vídeo, a docente P6-C realizou a introdução da vida do pintor Romero Britto com um vídeo, mas também não aplicou nenhum trabalho de levantamento de conhecimentos prévios. É com o próprio vídeo que a professora introduz o assunto e, posteriormente, realiza um trabalho de artes visuais com as crianças, que deveriam desenhar o que mais lhes chamou a atenção e depois colorir coletivamente um desenho para decorar um vaso da sala.

D) Propostas de brincadeiras da escola

No Eixo Temático 4, organizamos as Propostas de brincadeiras da escola a fim de conhecer quais tipos de brincadeiras, planejadas pelo educador, a educação infantil tem oportunizado às crianças.

A partir da observação, buscamos organizar os dados em modalidades de brincadeiras. Há inúmeras formas de classificar brincadeiras, contudo, para este trabalho, baseamo-nos no trabalho de Kishimoto (2010a), com 4 (quatro) categorias: a) brinquedo educativo,

em que ocorrem situações lúdicas intencionalmente realizadas pelo adulto para estimular alguns tipos de aprendizagens, como quebra-cabeça, jogos de tabuleiro, brinquedos de encaixe e jogo da memória; b) brincadeiras tradicionais infantis, em que se resgatam a oralidade, o folclore e a cultura popular e se baseia em regras que também são transmitidas e modificadas, muitas vezes incorporando novos elementos; c) as brincadeiras de faz de conta, também chamadas de brincadeiras simbólicas, em que as crianças representam papéis e situações sociais, eventos reais e imaginários e d) brincadeiras de construção, em que as atividades são voltadas para o desenvolvimento de habilidades de encaixar, equilibrar, manipular, construir. Esta brincadeira também tem uma estreita relação com o faz de conta, pois, por meio de objetos, as crianças constroem outros de acordo com a criatividade e a imaginação.

Quadro 10 – Classificação da diversidade de brincadeiras presentes nas salas observadas

Categorias	Tipos de brincadeiras
Brinquedo ou Jogo Educativo	Pula-pula, competição com bolas, parque, circuito motor, jogo de dados, jogo da memória, quebra-cabeça, jogo de palito, jogo do carona
Brincadeiras Tradicionais Infantis	Corda, passa anel, telefone sem fio, cabra cega, tiro ao alvo, lenço atrás, boliche, bambolê, pega-pega, atenção, coelhinho sai da toca, terremoto, elefantinho de cor, cinco Marias, cama de gatos, bilboquê, dança das cadeiras e elástico
Brincadeiras de Faz de conta	Caixas temáticas com objetos e fantasias (profissões ou situações), brinquedo livre, só fantasias e Dia do Brinquedo
Brincadeiras de Construção	Brinquedos de montar, Modelagem, desenho livre com giz

Fonte: Dados da pesquisa

Classificamos as ocorrências das brincadeiras presentes durante a observação da seguinte maneira:

Tabela 25 – Modalidades de brincadeiras ofertadas pelo educador

Categorias	Ocorrências	Percentual (%)
Brinquedo ou Jogo Educativo	34	33,66
Brincadeiras Tradicionais Infantis	29	29,71
Brincadeiras de Faz de conta	22	21,78
Brincadeiras de Construção	15	14,85
Total	101	100

Fonte: Dados da pesquisa

Dentro da categoria que mais aparece na educação infantil, vemos o jogo educativo ou brinquedo com maior número de frequência 34%, presente em todas as salas, principalmente pelo uso do parque (brinquedo), o que torna mais evidente essa modalidade, seguido da brincadeira com circuito motor, em que as crianças devem saltar, encaixar, abaixar, correr, arremessar, e cuja intenção do educador é potencializar situações de aprendizagem por meio de um trajeto com desafios motores.

O tempo semanal destinado ao uso do parque em salas do segundo ano da pré-escola, determinado em todas as escolas observadas, é de 30 minutos, duas vezes na semana. Jogos de construção de mesa tais como encaixe, memória e pinos ocorrem, em geral, uma vez na semana, com duração de 30 minutos. Contudo, há uma flexibilidade do professor para alterar o planejamento conforme o andamento do dia e as necessidades em prolongar a atividade, quando ele remodela e altera os tempos.

As brincadeiras tradicionais aparecem na sequência, com 29% das ocorrências. Consideramos positiva a ação dos professores em resgatá-las, pois dependem das antigas gerações para que as crianças aprendam a jogar

e brincar. Essa categoria foi apontada por 50% dos professores participantes como parte integrante de um projeto maior desenvolvido pela escola inteira. Essas brincadeiras, em um passado recente, eram aprendidas na rua, em encontros de família e amigos na transmissão de geração para geração. Pelas modificações sociais, urbanas e tecnológicas da era atual, em que os quintais são reduzidos, a rua se tornou perigosa, o tempo é reduzido e a tecnologia foi incorporada à vida infantil, a escola passa a ter um papel importante na socialização de tais brincadeiras, dependendo, e muito, da ação do professor que as seleciona e as traz para o interior da escola.

Dentro da categoria brincadeiras de faz de conta, incluímos o “Dia do Brinquedo”, sobre o qual faremos uma observação à parte, e também as propostas de brincadeiras simbólicas, em que os professores utilizavam caixas temáticas (caixa temática de cabeleireiro, de oficina, de escola, de artes, de fantasias de heróis, de praia) com propostas acerca de situações e profissões em geral. Foram 22% de ocorrências nas 10 salas.

As brincadeiras de construção aparecem em 15% das ocorrências de brincadeiras, presentes em blocos/pinos de montar, desenho com giz no chão e modelagem livre. Esclarecemos que inserimos a modelagem e o desenhar nessa categoria, pois embora não sejam jogos propriamente ditos, trazem o aspecto lúdico de criação livre e de construção.

Durante a realização de brincadeiras com pinos de encaixe, ou mesmo na criação com massinha, percebemos que não há intervenções do professor. Quanto às crianças, somente quando sentem vontade de socializar suas criações é que elas levam até o educador, que está organizando o seu material de trabalho, colando bilhetes ou apenas observando, circulando pela sala e/ou mediando conflitos.

Na observação da sala da P3–B, no momento da brincadeira com peças de encaixe, acompanhamos um diálogo entre as crianças sentadas em suas cadeirinhas, que simbolicamente constroem na mesa com as peças aparelhos eletrônicos que comprovam o acesso e o desejo de consumo de objetos tecnológicos entre elas:

Uma aluna que fez o tablet disse para os amigos da mesa: eu adoro tablet. Você tem? – Eu tenho. As outras meninas da mesa também participaram da conversa: Eu tenho dois, mas um tá quebrado! Eu tenho um só que só tem um jogo. Eu tenho um, mas está quebrado. Meu pai falou que quando ele arranjar um emprego ele vai comprar outro. Ele já foi despedido quatro vezes.

As 4 (quatro) crianças apontaram já terem *tablet*, sendo que uma criança apontou ter dois, assim como a menina que iniciou o diálogo expõe a condição atual do pai, que se encontra desempregado, mas que garante a promessa da compra do objeto de desejo, justificando que o seu atual está quebrado. Por esse diálogo, podemos refletir vários aspectos: o primeiro deles é como a capacidade simbólica da criança nos permite também identificar os seus desejos, a maneira como pensa, o seu universo cultural e aquilo que a sociedade tecnológica e do consumo propõe a ela. Nesse sentido, Moína e Martinelli (2009, p. 63) argumentam que a sociedade contemporânea, que tem como um dos pressupostos “[...] a transformação das tecnologias, e que a criança lida com isso de maneira própria, sem abandonar outros aspectos da infância, ou seja, ela lida com as mudanças e transformações sociais e culturais sob seu ponto de vista”. Por outro lado, podemos refletir que a criança pré-escolar tem trazido para o interior da sala de aula que o brincar tem tomado novas formas, embora ela não use o *tablet* na escola em questão, revela-nos que a criança tem interagido com

aparelhos tecnológicos do mundo adulto (celulares, *tablets*) em seus lares, que se tornaram hoje objetos do brincar, assim como na pesquisa de Moína e Martinelli vimos telefones celulares sendo objetos de uso das crianças (2009). O aspecto negativo do consumo deste objeto pelas crianças é que para muitas delas têm sido permitido o acesso ao *tablet* e à internet pelos pais como forma de possibilidade de “ocupar” as crianças, o que tem sido apontado como algo prejudicial por especialistas da saúde da Sociedade Brasileira de Pediatria (SBP, 2017), sendo necessária a supervisão do conteúdo e o tempo máximo de duas horas diárias.

O terceiro ponto sobre o qual podemos refletir nesse diálogo em que as crianças revelam umas às outras “Eu tenho *tablet*” é a necessidade da posse de algo que as identifique. Nessa sociedade de consumo contemporânea, as crianças se desenvolvem em ambientes em que consumir é algo muito valorizado; é pertencer ao grupo mesmo que não tenha condições financeiras para tal: “meu pai falou que quando ele arranjar um emprego, ele vai comprar outro. Ele já foi despedido quatro vezes” (fala da criança observada). Percebe-se que há formas paralelas de se apresentar o consumo do objeto (MOMO, 2010). “Eu tenho, mas está quebrado”, ou até mesmo anunciar um desejo de consumo reprimido, como visto nas pesquisas de Bruck (2011). Em suma, o consumir está presente no seu imaginário cotidiano, e criança interage à sua maneira particular com aquilo que lhes é apresentado, com as possibilidades e provocações do consumo.

Por vezes, as modalidades das brincadeiras já eram determinadas pelas professoras, havendo escolhas apenas nos momentos das caixas temáticas, que eram alocadas nos diferentes espaços da sala. Houve uma situação em que a professora sugere que as crianças escolham os nomes das equipes: os meninos escolheram *McQueen* (personagem do filme “Carros”), e as meninas escolheram “Cúmplices de um Resgate” (novela

do canal SBT de televisão direcionada para um público infanto-juvenil, adaptada da telenovela mexicana “*Complices al Rescate*”). Não houve objeção da professora quanto às escolhas, que revelam a identificação das crianças, sua vivência e frequência com a mídia, como veremos mais profundamente no eixo específico.

É entre as lacunas das brincadeiras ofertadas pelo professor, principalmente nas categorias jogos educativos, parque, jogos simbólicos e jogos de construção, em que não há um direcionamento constante do educador para que as crianças proponham outras brincadeiras voltadas para seus interesses. A exemplo disso, os alunos do sexo masculino da sala de P5–B, durante o parque, corriam entre os brinquedos, se pendurando tais quais os super-heróis Homem Aranha, *Hulk* e Falcão. Um dos alunos dizia ser o *Fox*, que, segundo informações por ele fornecidas, é um assassino personagem de um jogo eletrônico, ao passo que as meninas brincavam de agente secreta *Barbie*, inclusive em uma situação conflituosa em que a professora foi chamada a resolver, sem muito sucesso, porque duas crianças queriam ser a agente secreta. Observamos que essa brincadeira se repetiu no outro dia de parque, com as mesmas alunas.

Em observação ao momento de parque, também em acompanhamento da sala de P4–B, as meninas brincavam de desfile de princesas. Havia uma narradora das modelos que, assim que eram anunciadas, davam uma volta fazendo um pequeno trajeto para seu público, também formado por princesas: Aurora (Bela Adormecida), Elsa (*Frozen*), duas eram Ana (Personagem da *Frozen*), Branca de Neve e Larissa Manuela (atriz de “*Cúmplices de um Resgate*”). O que notamos é que, embora apenas parte das princesas venha na literatura clássica, todas elas juntas estão em destaque no cinema por meio dos estúdios *Disney*, que as reavivou fazendo um “combo de princesas”. Nesse contexto midiático, a atriz Larissa Manuela, da novela “*Cúmplices de um Resgate*”, torna-se

também uma princesa entre as crianças, uma vez que mesmo não se enquadrando no cenário de realeza, trata-se de um ícone entre elas. Nesse momento, não houve nenhuma aproximação da professora, que circula pelo parque e atende os que a ela recorrem, seja para amarrar um tênis, seja para mediar uma situação novamente de conflito.

Resende-Fusari (2010) fala da importância de os educadores conhecerem mais a mídia presente na vida das crianças, assim como os pais e professores devem participar de forma “[...] criativa e ética nas elaborações e desdobramentos que as crianças fazem em suas emoções, ideias e atitudes lúdicas diante dos programas de TV” (RESENDE-FUSARI, 2010, p. 180). Caberia aos professores, portanto, propiciar situações lúdicas e realizar intervenções que modificassem os sentimentos vivenciados por meio da mídia televisiva.

E) Dia do Brinquedo X Publicidade/Consumo

O objetivo deste eixo temático é observar a interação entre crianças e seus pares e professores a partir dos brinquedos escolhidos por elas e trazidos à escola, analisando-se também a relação com o consumo de brinquedos ligados à mídia.

Todas as salas realizam o Dia do Brinquedo que, em geral, ocorre na sexta-feira, ou seja, uma vez por semana, com duração média de 30 a 40 minutos. Não há nenhuma regra acerca do brinquedo a ser trazido, a não ser a preocupação das professoras para que ninguém traga algo que, como vimos nas entrevistas, não possa ser socializado, que quebre ou incite à violência, assim como não é obrigatório que tragam o brinquedo de casa. Quando isso ocorre, os alunos recorrem aos brinquedos do professor ou da escola.

As salas de aulas geralmente mantêm um grande balde ou caixa plástica com brinquedos de uso coletivo. A caixa de brinquedos é composta por brinquedos usados vindos de doação da família e dos próprios professores, uma vez que os investimentos em brinquedos não são constantes. Quando as crianças não trazem de casa ou querem ampliar seus elementos de brincadeira, as caixas são consultadas a todo instante nesse dia.

Os brinquedos aqui listados foram aqueles escolhidos pelas crianças e utilizados no dia e não houve uma observação de todos os componentes da caixa, somente os que ficaram em evidência pela seleção da criança. Observamos que a quantidade de brinquedos sem o vínculo de personagens midiáticos está em maior número, como vemos nos dados abaixo:

Tabela 26 – Brinquedos oferecidos pela escola no Dia do Brinquedo

Categorias	Ocorrências	Percentual (%)
Brinquedos vinculados a personagens	9	36
Brinquedos sem vínculo a personagens	16	54
Total	25	100

Fonte: Dados da pesquisa

Os brinquedos ofertados pela escola e vinculados a algum personagem midiático foram: bonecas *Barbies* (presentes em duas salas), boneca da Mônica, Princesas, boneco *Max Steel*, Lanterna Verde, Máscara, Homem Aranha e Boneco do Pica Pau, e aparecem em número menor que os brinquedos sem vínculo a personagens: corda, anel, carrinho, objetos

temáticos de profissões, teclado de computador velho, panelinhas e pratinhos (três salas), animais de pelúcia, celular quebrado, jogo cinco Marias e objetos de casinha (duas salas).

De maneira geral, os professores não fazem intervenções quanto ao tipo de brinquedo trazido e nas brincadeiras que ocorrem a partir do que os brinquedos sugerem. Desde que não haja conflitos ou retaliação, as crianças são livres para se agruparem como quiserem, seja no espaço da sala de aula, no pátio ou conforme a determinação do docente. As crianças formam pequenos grupos e por vezes há uma divisão de gêneros entre meninos e meninas, também marcada pelos brinquedos, sendo que, na maioria das vezes, as meninas brincam de princesas, de bonecas, de casinha e de ser mãe, e os meninos travam lutas entre super-heróis. Há os papéis de papai, assim como há personagens femininos de super-heroínas. O papel do professor, em grande parte, fica na observação e mediação do conflito, assim como já apresentamos em outras modalidades. Na observação de um grupo de meninas encontramos: as fantasias e a boneca Mônica fornecidas pela escola. Há 3 (três) bonecas *Baby Alive* (uma no colo e duas no bebê conforto) e um Meu Bebê, também embalada no colo, que foram trazidas pelos alunos.

No Dia do Brinquedo, encontramos em apenas uma das salas meninos que trazem jogos de tabuleiro para brincar e dividem o cenário com os super-heróis.

Na observação de todas as salas, duas professoras, P7-C e P9-C, participaram em algum momento da brincadeira com as crianças. Em uma situação, as crianças organizaram um teatro com personagens do *Pokémon* por meio de imagens coloridas e recortadas por um dos alunos, que apenas solicitou à professora que colocasse os palitos para que se tornassem bonecos de vara. A professora faz parte da plateia. Em outra situação, a professora participou tomando chá com as bonecas.

Figura 9 – Personagens do *Pokémon* no teatro de varas



Fonte: Dados da pesquisa

F) Projetos/temáticas desenvolvidas na classe

No eixo temático 6, procuramos observar se os temas trabalhados em sala abordavam a questão do consumismo.

Os temas encontrados na semana observada em cada sala foram: Bichonário, Dia da árvore, meio ambiente (duas salas), horta (três salas), pequenos cientistas (duas salas), folclore (duas salas), olimpíadas (duas salas), Romero Britto e brincadeiras folclóricas (quatro salas). Consideramos que parte das temáticas trabalhadas entra no campo da educação ambiental e não chega a tocar na questão do consumo, além do consumo da água, que é mais explorado do que outros itens que a criança participa mais diretamente.

Como já abordamos aqui neste trabalho, a questão ambiental deve fazer parte do currículo da educação infantil conforme o que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil, em seu artigo 9º da Resolução 5 de 2009 (BRASIL, 2009), de forma que as práticas pedagógicas garantam experiências, “[...] promovam a interação, o cuidado, a preservação e o conhecimento da biodiversidade e da

sustentabilidade da vida na Terra, assim como o não desperdício dos recursos naturais” (BRASIL, 2009, n.p). Abordar a questão dos desperdícios de recursos entre as crianças poderia, de alguma maneira, aproximar-se do cotidiano da criança quanto a escolhas de objetos, brinquedos, hábitos alimentares e suas influências no consumo, o que está muito próximo de suas vivências.

Durante a observação em sala, as professoras P6–C’, P8–C’ e P9–C’ realizaram a visita à horta e a irrigação das hortaliças com as crianças, que são atividades relativas à Horta Educativa, um projeto desenvolvido em todas as escolas da Rede pela Secretaria da Educação.

O tema de meio ambiente explorado por P5-B foi a leitura do livro “Árvore Generosa”, de *Shel Silverstein*, Editora *Harper*, e depois um passeio pela escola a fim de eleger uma árvore preferida dos alunos. No dia anterior, foi solicitado aos alunos que fizessem uma atividade de ilustração sobre rios tristes e rios felizes (poluídos ou não). A P6–C tem uma ação durante a semana que envolve as crianças na pintura de um vaso com desenhos de Romero Britto, que ela mesma desenhou, também atendendo a um projeto da escola.

Verificamos, nesse recorte de observação, que embora alguns professores trabalhem a questão ambiental, que é ampla, não observamos nenhum trabalho mais sistemático que se voltasse para a questão do consumismo na infância e sua área de abrangência (alimentação, publicidade infantil e compra de produtos voltados para a infância), entretanto, durante a execução dos projetos presenciamos três intervenções de professores, que consideramos mais críticas quanto ao consumismo, sendo duas delas durante a abordagem de projetos sobre brincadeiras tradicionais (P8–C’, P9–C’) e um de educação ambiental (P10–C’).

Durante a exploração do projeto acerca das brincadeiras, a docente P8–C’ propôs a construção de uma peteca com as crianças, e durante a apresentação da construção, disse às crianças que poderiam construir seus próprios brinquedos, sem haver a necessidade de gastar dinheiro. Em outro momento, houve a presença de uma mãe na escola para a socialização de brincadeiras tradicionais (pega-corrente, gato e rato e elefantinho da cor). Antes do momento em que a mãe apresentasse as brincadeiras, estabeleceu-se uma conversa com as crianças, “que antigamente as pessoas inventavam brincadeiras e também criavam seus brinquedos sem precisar comprar. Não havia nessa época celular ou tablet, apenas a imaginação”. Não houve respostas das crianças quanto ao diálogo, assim como não houve nenhuma requisição de resposta por parte da professora, contudo, as crianças ficaram empolgadas em construir suas petecas.

Também na abordagem do tema brincadeiras tradicionais, a docente P9–C’ igualmente utiliza a metodologia de trazer um familiar para ensinar brincadeiras infantis (cama de gato e atenção-concentração) e logo em seguida, após a saída da mãe, a professora apresenta as cinco marias e bilboquês, continuando as brincadeiras. A professora, antes da apresentação da mãe, fez uma introdução ao grupo dizendo que “essas brincadeiras fazem parte de nossa cultura e ajudam as crianças a se desenvolverem, pois não está tudo pronto, temos que usar a imaginação. O robô, o carrinho com controle remoto está tudo pronto” (P9–C’).

A terceira intervenção que presenciamos dentro do desenvolvimento do Projeto Ambiental, feita pela docente P10–C, foi durante a leitura de “O Mundinho Azul”, da autora Ingrid Biesemeyer Bellinghausen, Editora DCL, Divisão Cultural. O livro infantil chama a atenção para o lixo que produzimos e a preservação da água para a vida no planeta. Ela chegou a problematizar para as crianças para onde vai o lixo que produzimos e o que fazer para ajudar na preservação da água. Algumas

crianças falaram sobre jogar o lixo na lata, e um garotinho disse que coloca para reciclagem. Nem todas as crianças se expressaram. A professora reforçou em sua fala a importância de se destinar corretamente aquilo que não queremos mais, além de aquilo que não queremos, ou que temos em excesso, devemos doar. Mostrou para as crianças que faz o uso da garrafinha de água para não sujar muito o planeta com copos descartáveis, durante a leitura da história.

Não ocorreram outras situações em que vimos alguma intervenção mais explícita acerca do consumismo infantil, mas presenciamos a professora P3-B questionar sobre o significado de uma música que foi cantada por um coro de meninas enquanto organizavam a roda de conversa:

Se o nosso amor se acabar, eu de você não quero nada
Pode ficar com a casa inteira e o nosso carro
Por você eu vivo e morro
Mas dessa casa eu só vou levar
Meu violão e o nosso cachorro

Se amanhã a gente se acertar, tudo bem
Mas se a gente não voltar posso beber, posso chorar
E até ficar no soro
Mas dessa casa eu só vou levar
Meu violão e o nosso cachorro
(Sertanejo Simone e Simaria Meu Violão e o Nosso Cachorro)

Três meninas levantaram a mão para explicar, mas apenas uma de fato o fez: disse que era uma música da dupla musical Simone e Simaria que falava, em sua interpretação, “de duas mulheres e de um homem que briga”. Após a explicação, não houve qualquer julgamento da professora, fosse positiva ou negativa.

Em outro contexto, na roda de conversa, no retorno de final de semana, as crianças na sala P8–C socializaram os livros de histórias que levaram da escola para suas casas. Os livros ficaram expostos no chão e os meninos reclamaram que não iriam pegar os títulos da Moranguinho e da Barbie médica. A professora interveio dizendo que Moranguinho não é só de menina, ou que médica não é só *Barbie* ou só meninas, e que meninos também podem ser médicos.

A fala da criança demonstra o como a infância é constituída a partir da mídia com seus personagens e diversos artefatos e produzem sentidos sobre dever ser e não dever ser. As personagens Moranguinho e Barbie chegam à literatura destinada à infância e produzem significados sobre o mundo da infância, que também é definido entre feminino e masculino. O feminino é rosa, delicado, doce, loiro e esbelto, entre tantos estereótipos que os personagens também colaboram na construção.

Os elementos trazidos pelos alunos

Para analisar os elementos que compõem o ambiente escolar, mas são trazidos pelos alunos, organizamos os dados conforme os seguintes eixos:

- Eixo temático 1 - Personagens da mídia presentes nos pertences trazidos pelas crianças;
- Eixo temático 2 - Músicas apresentadas pelos alunos;
- Eixo temático 3 - Propostas de brincadeiras dos alunos;
- Eixo temático 4 - Presença/Evocação de Personagens Midiáticos e reação do professor;

- Eixo temático 5 - “Dia do Brinquedo” - brinquedos trazidos de casa.

A) Personagens da mídia presentes nos pertences trazidos pelas crianças

Neste eixo, o foco é olhar para as crianças e os objetos escolares trazidos por elas para o interior da sala de aula e que tivessem algum personagem estampado. O objeto que recebeu maior destaque nas salas de aula foi a mochila escolar. Os brinquedos também apareceram em grande número, mas nos debruçaremos sobre esse item em um eixo específico.

Figura 10 – Mochilas escolares na escola com estampas de personagens P1–A e P9–C



Fonte: Dados da pesquisa

Figura 11 – Mochilas escolares com estampas de personagens na escola P7-C e P3-B



Fonte: Dados da pesquisa

Tabela 27 – Média de alunos presentes com mochilas estampadas com personagens

Categorias	Ocorrências	Percentual
Mochilas sem vínculo de personagens midiáticos	37	20
Mochilas com vínculo de personagens midiáticos	144	80
Total	181	100

Fonte: Dados da pesquisa

As imagens estampadas nas mochilas representam grande parte das imagens midiáticas que circulam nos espaços escolares infantis e têm grande destaque de visibilidade diária pelas crianças: princesas e super-heróis de diferentes estirpes, constituindo um acervo imagético de tudo o que é admirado e cultivado pelos adultos e pelas crianças. Em uma reflexão acerca das imagens na educação infantil, Cunha (2007) fala sobre o papel modelizador e neutralizador de gostos e preferências que as imagens carregam, formatando visões e pensamentos:

As imagens acabam constituindo acervos daquilo que deve ser admirado, preservado, repassado e cultivado pelas crianças. Do mesmo modo que as produções artísticas do passado formatam, visões de mundo, mulher, homem, trabalho, ciência, moradia, meio ambiente, guerra, revolução, feitos heroicos, etc., os artefatos da cultura popular modulam e naturalizam gostos e preferências, prometendo uma realidade homogênea, sem conflitos, colorida e sorridente. As produções culturais, sejam elas quais forem, programam nosso olhar sobre o mundo, definem e hierarquizam o que é bom, bonito, mal, feio, e isto implica estabelecer diferenças, territorialidade, forças de poder, inclusões e exclusões sociais, de quem pertence e quem não faz parte daquela esfera sociocultural (CUNHA, 2007, p. 141).

Por um momento, em um ano letivo, houve uma tentativa da Administração Municipal – Prefeitura de padronizar o uso de mochilas, ofertando as mochilas às crianças, mas percebeu-se que as crianças não as utilizavam e traziam suas mochilas com personagens. Não houve insistência, deixando livre a escolha de modelos de mochilas e estampas.

Outros objetos também estavam presentes em algumas salas de aula, mas em um menor número, tais como canecas (P3-B, P4-B, P5-B,

P6-C, P7-C, P8-C', P9-C' e P10-C'), almofadas encontradas nas salas de P4-B, e adesivos colados por familiares nas agendas escolares:

Figura 12 – Canecas e almofadas com imagens de personagens midiáticos



Fonte: Dados da pesquisa

As escolas A, B e C participantes da pesquisa são públicas e não é obrigatório o envio de material escolar, somente a título de colaboração, pois grande parte dos materiais utilizados é fornecida pela administração pública. Há materiais de uso coletivo, como lápis de cor, giz, cola, massinha e tesoura. Contudo, na escola C, observamos que os alunos podem utilizar, nos momentos de atividades, alguns materiais particulares que retiraram da mochila.

Figura 13 – Materiais escolares trazidos com imagens de personagens midiáticos e desenho livre



Fonte: Dados da pesquisa

Figura 14 – Sandálias e chinelos com personagens midiáticos dos alunos da sala P10-C'



Fonte: Dados da pesquisa

Na figura 14, vemos 3 (três) pares de calçados de meninas sentadas no chão, todas com estampa da *Frozen*, personagem mais encontrada entre os objetos pertencentes às meninas. Logo mais, um grupo de alunos organiza seus calçados para brincarem descalços, e dos 9 (nove) pares, 5 (cinco) possuíam estampas das personagens *Barbie*, *Capitão América*, *Frozen* (2) e *Jolie*. Nos vestuários, a presença de personagens também é constante entre meninos e meninas. Como já dito, não há, nessas escolas, a obrigatoriedade de se trajar o uniforme escolar.

Objetos com motivos infantis tais como mochilas, calçados, roupas, camisetas, borrachas, almofadas e bolsinhas, entre outros, estão presentes no dia a dia da criança. Os personagens foram “[...] inventados e aceitos socialmente como território da infância e, de certo modo, recriam um mundo específico onde múltiplas infâncias se alojam, se constituem, se moldam, se igualam, se diferenciam e se globalizam” (CUNHA, 2007, p. 116) e obviamente são legitimados por adultos provedores de tais objetos que também constroem uma concepção de infância e o que deve fazer parte dela. “As imagens, das mais variadas procedências culturais, são

capturadas e passam a fazer parte da vida das crianças e adultos” (CUNHA, 2007, p. 116).

As escolas de educação infantil poderiam contribuir de forma reflexiva por meio de um trabalho com a comunidade escolar e dialogar acerca da importância do consumo de produtos que não necessariamente tragam imagens midiáticas. Sabemos que muitos objetos escolares tornam-se bem mais caros devido à presença dos personagens. Caberia portanto, enxergar a escola como um espaço aberto para discutir com a comunidade escolar sobre as vantagens e até mesmo desvantagens do uso do uniforme escolar. Pensando em benefícios podemos inferir sobre a questão da ideia de pertencimento da criança à escola e a um grupo em que todos partilham do mesmo ícone – o emblema escolar, a questão da segurança da criança pela identificação da escola e a adequação de roupas confortáveis e que não chamem a atenção mais do que a própria pessoa que a carrega, contribuindo também para um consumo mais consciente de roupas, uma vez que o uso diário de roupas que se repetem não leva à necessidade de mais gastos. Pensando nas desvantagens podemos inferir acerca de uma regra – usar uniforme, que pode não agradar a diversidade, ou as diferentes formas de se expressar em suas vestes. O que seria mais profícuo é que fosse um tratado coletivo, democrático, e uma decisão consciente usar ou não o uniforme. Ademais, as crianças deveriam participar dessa discussão sobre o uso de um uniforme. A ideia também pode ser partilhada com funcionários e professores, desde que haja um comum acordo sobre as vantagens ou desvantagens do uso.

B) Músicas apresentadas pelos alunos

Neste eixo temático, o objetivo é demonstrar as canções trazidas pelas crianças, observadas durante a sala de aula e outros ambientes. Em geral, as músicas são aprendidas no ambiente familiar ou outros que os alunos frequentam. Observam-se, também, as interações entre as crianças e os professores a partir da música. Aproximamos por categorias as canções ouvidas, apresentadas na tabela abaixo:

Tabela 28 – Músicas trazidas pelas crianças durante o período escolar

Tipos de Músicas trazidas	Ocorrências	Percentual (%)
Cancioneiro infantil geral	5	13,51
Jingle	5	13, 51
Infantil tradicional	6	16,21
Gênero popular funk e sertanejo	11	29,72
Músicas de Novelas	6	16,21
Religiosas	1	2,72
Músicas inventadas	3	8,10
Total	37	100

Fonte: Dados da pesquisa

As músicas do cancioneiro infantil eram do grupo ‘Palavra Cantada’ e outras cantadas no contexto escolar infantil, enquanto as músicas tradicionais ouvidas foram Alecrim, Borboletinha e Brincadeiras de mão com música. As canções ligadas a jingles ou programação infantil que ocorreram nesse período de experiência foram vinhetas do programa “Tá Combinado”, da TV Cultura, músicas de desenho do *Pokémon*, da *Ladybug*, Tartarugas Ninjas e *Frozen*. Na categoria músicas inventadas, em oportunidades dadas por algumas professoras, na roda de conversa, as crianças criam músicas na hora.

O repertório do gênero funk e sertanejo giram em torno daquilo que se é mais tocado no momento ou algo que foi muito marcante na mídia. As canções do gênero funk que ouvimos foram: Metralhadora (Banda Vingadoras), *Show das Poderosas* (Anita), Malandramente (Mc Nandinho), Está Tranquilo, Está favorável (MC Bin Laden), enquanto as músicas sertanejas foram Cinquenta Reais (Naiara Azevedo), Cachorro e o Violão (Simone e Simaria), e outras do cantor Luan Santana.

Observamos que os gêneros funk e sertanejo são os mais cantados pelas crianças, seguidos pelas músicas de temas de novelas e músicas infantis tradicionais. Presenciamos um momento em que as crianças da sala do docente P1–A estavam sentadas em suas cadeiras e começaram a fazer uma coreografia com braços e mãos, cantando em coro um trecho da música ‘Malandramente’ de Mc Nandinho e Mc Nego Bam: “*Nóis se vê por aí, nóis se vê por aí*”. A professora não interfere e parece não saber muito o que fazer, pois a classe toda canta empolgada a estrofe. Perguntei quem cantava, eles não sabiam dizer, e umas das crianças cantou um trecho maior: “*Na hora de ganhar madeirada, a menina meteu o pé para casa, e mandou o recadinho para mim*”. Ao ser indagada pela pesquisadora de onde ela conhecia a música, ela respondeu que conhecia do *You Tube*. Na íntegra, o enredo da música simula uma situação de sedução e relação sexual (*madeirada*).

Nessa mesma sala (P1–A), durante a espera da distribuição de um material para iniciar a atividade, os alunos faziam o símbolo do *Hang Loose*, dizendo “*Está tranquilo, está favorável*”. Trata-se de um trecho da música de Lucas Lucco e Mc Bin Laden, cujo contexto é ostentação, mulheres e “pegação” (gíria para encontros sexuais), nada adequado à compreensão de crianças de educação infantil, com valores adultizados.

Do gênero sertanejo, as músicas que fazem sucesso na mídia para o público adulto são também de agrado das crianças, que as ouvem fora da

escola e reproduzem, como presenciamos nas salas P2–A, P3–B, P9–C’. Nesse contexto de cultura compartilhada, não há fronteiras entre aquilo que faz sentido para as crianças ouvirem, e infelizmente a qualidade das letras que circulam são muitas vezes comprometedoras e remetem a um universo adultizado e muito além da compreensão da criança.

No *ranking* das músicas ligadas à mídia trazidas pelas crianças, aparece em segundo lugar, sendo observada em cinco salas, a música de “Cúmplices de um Resgate” e uma ocorrência da novela “Chiquitita”, do canal SBT. Essas novelas são elaboradas com grupos de atores mirins e crianças, e por isso trazem uma gama de produtos destinados a esse público (temas de aniversário, cadernos, perfumes, óculos, bonecos dos personagens principais). Tal informação indica que novelas, embora não tenham um conteúdo adequado para esta faixa etária, também fazem parte do repertório televisivo na vida de crianças. E apesar de concebido para atingir crianças e adolescentes, há uma recomendação do Ministério Público para que crianças menores de 10 anos não assistam a esse programa.

A música tema de uma novela coloca em voga não somente a questão do consumo de um artefato cultural, mas também o teor inadequado do programa e como a família também precisa refletir sobre a qualidade do que permitem que as crianças tenham acesso. Em âmbitos legais, a Constituição de 1988 (BRASIL, 1988), em seu art. 221, nos diz que a programação das emissoras de rádio e televisão deve atender a finalidades educativas, informativas, artísticas e culturais. Já o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei 8.069/90 (BRASIL, 1990) define diretrizes para a classificação indicativa da faixa etária adequada, mas isso não é suficiente para proteger crianças e adolescentes de conteúdos inapropriados. Não há fiscalização e censura aos meios de comunicação, que podem a qualquer horário passar a programação inadequada ao

público em geral. Portanto, o papel da educação familiar se torna cada vez mais imprescindível no conhecimento de programações e na orientação sobre o que e por quanto tempo as crianças podem assistir, mas sem deixar de considerar que há coisas muito mais importantes e que agregam conhecimento nessa faixa etária do que assistir televisão.

Quanto à orientação às famílias sobre a programação adequada, seria interessante um trabalho em rede, envolvendo saúde, educação, judiciário e sociedade civil, cada qual com sua contribuição para o processo educativo das famílias e suas crianças.

As músicas cantadas pelas crianças se deram em contextos diversos de espera de comando de atividade do professor, durante o parque, durante o lanche no refeitório, enquanto preenchem o calendário, no trajeto entre os ambientes, na distribuição de materiais escolares, na fila e durante a brincadeira simbólica na sala. Percebemos que não há nenhuma atitude dos professores que impeça as crianças de cantarem espontaneamente em diversos momentos durante os acontecimentos da sala, a não ser que considerem que estejam atrapalhando a aula ou tenha em seu conteúdo algo negativo, assim como também não há intervenção acerca do que cantam.

Na roda de conversa, observamos que os professores dão abertura para que as crianças cantem e sugiram quais músicas vão cantar, ainda em formação de roda. Nas salas de P4–B e P7–C, não foram registradas músicas solicitadas por iniciativas das crianças. Em contraponto, a professora P5–C dá grande abertura diária para a exposição dos desejos expressos de cantar músicas que eles mesmos inventam.

C) Propostas de brincadeiras dos alunos

Para conhecer como se expressam as crianças dentro de um contexto escolar, no quesito brincadeiras, nós propusemos, neste eixo, a registrar as brincadeiras que partem das crianças.

As brincadeiras aqui elencadas foram observadas tanto no campo da iniciativa livre, quando as crianças criavam algo entre uma atividade e outra, sem o comando do professor, quanto nas criações a partir do que era ofertado pelo professor, seja no momento dos jogos de construção, no parque ou em outras atividades.

Tínhamos também como objetivo perceber as interações entre as brincadeiras, se eram permeadas por expressões, gestos e imitações que remetessem, de alguma maneira, à questão do consumo ou a influências de personagens midiáticos.

Quadro 11 – Tipos de brincadeiras trazidas pelas crianças

Categorias	Tipos de brincadeiras	Salas
Brincadeiras tradicionais	Brincadeira de mãos: <i>Pikachu</i>	P1-A
	<i>Popeye</i> , Babalú,	P2-A
	<i>Odonteka</i>	P8-C
	<i>Popeye</i> , <i>Pikachu</i>	P9-C
	Braço de Força	P2-A
	Rela Congela	P8-C'
	Corrida	P10-C
Brincadeiras de Faz de Conta – simbólicas	Perseguição Policial contra bandidos,	P2-A,
	Lobisomem e	P3-B
	Super-Heróis (Homem Aranha, <i>Batman</i> ,	P3-B
	Homem de Ferro, <i>Super Man</i>)	P3-B
	Fox- personagem que mata todo mundo	P5-B P9-C'

	Olha o animal	
	Construções de brincadeiras a partir dos blocos de construção: Chef de Cozinha (No refeitório), Sessão de maquiagem, Sorveteria e Festa de aniversário	P1-A P3-B P3-B
	Desfile de moda de princesas	P4-B
	Jogo Simbólico - Caracol Turbo Tartarugas Ninjas Tempestade no mar Super-Heróis em ação Corrida de super-heróis Caçadores de Borboletas	P4-B P6-C P7-C P7-C P5-C P7-C
	Construções na areia – casinha e bolos de aniversário	P5-B, P7-C P10-C'
	Balé	P5-B
	Agente secreta <i>Barbie</i> (parque)	P5-B
	Carreta da Alegria (Imitando os personagens Fofão, Homem Aranha e o Máscara)	P6-C
	Teatro com fantoches de <i>Pokémons</i>	P7-C
	Teatro com fantoches de panos da escola	P7-C
	Imitação de animais	P7-C, P10-C
	Casinha no parque Casinha Cozinhar e fazer chá	P7-C, P8-C', P10-C'
	<i>Show</i> musical – Poderosas	P10-C

Fonte: Dados da pesquisa

Seguindo os mesmos critérios que utilizamos ao apresentar as brincadeiras planejadas pelos professores, teríamos, de acordo com Kishimoto (2010), a partir das brincadeiras elencadas, duas grandes

categorias: a) as brincadeiras tradicionais com 19% das brincadeiras e b) as brincadeiras de faz de conta, com 81%, conforme a tabela abaixo:

Tabela 29 – Categorias de brincadeiras propostas pelas crianças

Categorias	Ocorrências	Percentual (%)
Brincadeiras Tradicionais	7	19
Brincadeiras de Faz de Conta	30	81
Total	37	100

Fonte: Dados da pesquisa

As brincadeiras de faz de conta aparecem majoritariamente entre as outras propostas de brincadeiras que presenciamos, categorizadas como brincadeiras tradicionais. No jogo simbólico, os personagens midiáticos do convívio das crianças afloraram entre desfiles de princesas, corridas de super-heróis, teatro com personagens, show musical com funk, imitação de cenas de episódios de um famoso Caracol Turbo, que corre em uma velocidade “porque ele toma nitro, um tipo de gasolina e faz ele ficar muito rápido”. Sobre o personagem Caracol Turbo, poderíamos refletir também sobre como a sociedade de consumo que prevê a utilização de produtos químicos para aumentar a performance, assim como sobre a indução ao consumo de álcool e droga como uma maneira mágica de potencializar a ação humana, numa perspectiva acrítica e qualquer estruturação interna.

Percebemos também um grande interesse de um grupo de meninos da sala do docente P6–C, que dançavam tanto no parque, quanto na sala, realizando coreografia que faziam alusão à Carreta da Alegria (caminhão adaptado em forma de trem que cobra ingressos para passeios na cidade e tem bailarinos que dançam funk com roupa de personagens como Fofão, Homem Aranha, Ben 10, entre outros). No parque, subiam no trepa-trepa (brinquedo com traves de metal horizontal e vertical em que as crianças

escalam) e dançavam pendurados, como os personagens. Conversas sobre a Carreta da Alegria se repetiram em outros contextos, como momentos da realização do calendário (sala P5-B), sobre qual personagem gostavam mais e quais eles viram dançando. A professora colava bilhetes enquanto preenchiam o dia no calendário. Uma garotinha se aproximou de mim e disse: “eu queria ir na Carreta, mas minha mãe não tem dinheiro. Eu já fui em uma, mas não a que tinha o Máscara”.

Partindo dos blocos de construção presenciados nas salas P1-A, P2-A, P3-B, P7-C', P8-C', as crianças brincaram de construir elementos como *shopping*, castelos, prédios para a princesa, robô do show da Luna, avião, martelo, armas, diamante, carro, estojo de maquiagem, casa, quebra-cabeça, celular, bolo, *tablets*, tobogã, arma de policial, carrinho, armas, homem, coração, borboleta e bolinho de aniversário. Na proposta de blocos de montar castelo do Zumbi, homens, bandeira, fogo, espaçonave, sofá, castelo e *Pokémon*.

A partir da proposta de modelagem encontrada nas salas P3-B, P5-B, P6-C, P8-C', foram construídas esculturas como barba, torta, *pizza*, bolo, ninho de cobra, poça, Tartaruga Ninja, comida, sanduíche, cobra, churrasco, espetinho, bolinha de queijo, bola, menino, futebol, hambúrguer, baianinha (do Romero Britto), metrô, avião, meteoros, *Ladybug*, maçã, nave, máscara, panqueca, pirulito, *Pokémon*, *Pikachu*, carne picada, gangorra, castelo, portão do castelo, sofá, travesseiros, cobertor enrolado, sanduiche, *cupcake*, lesma, caracol, carro de polícia, bombeiro, planta, terra, um bolo do homem aranha e celular.

Portanto, entre as quatro propostas vistas nas quatro salas de brincadeiras com blocos, assim como as propostas de modelagem presenciadas, observamos que também surgem elementos da mídia, entre tantos outros, a exemplo do que acontece nas brincadeiras. As imagens dos

personagens de sua vida social povoam o seu imaginário, assim como suas vivências do cotidiano. A respeito disso, Rezende-Fusari (2010) diz que:

[...] as crianças, as mídias (e seus produtores) das quais elas são assíduas usuárias e as pessoas de sua convivência mais próxima na infância (pais, irmãos, parentes, amigos, professores, colegas) compõem um complexo processo comunicacional e educativo de sentimentos, ideias e atitudes emancipatórias ou não sobre a vida contemporânea. As crianças atuam e aprendem, nas relações comunicacionais cotidianas, a conservar ou a transformar aspectos da realidade e da imaginação sobre a vida e sobre a sua história, partilhados com múltiplos textos dos meios de comunicação visuais, sonoros, audiovisuais, verbais (informatizados ou não) e com pessoas de sua familiaridade, inclusive seus professores (RESENDE & FUSARI, 2010, p. 181).

Nos momentos de criação, é preciso provocar novos desafios para que as crianças construam enredos diferentes; esculturas não pensadas que exijam mais criatividade da criança e que saiam um pouco dos elementos do cotidiano que são representados.

Ademais, foi possível observar que não houve nenhum momento em que as crianças socializassem suas criações depois das construções, bem como não presenciamos o educador questionando as crianças sobre o que fizeram e com o que brincaram. Oportunizar momentos de recuperação pela narrativa oral, ou mesmo pela representação gráfica, daria ao professor mais elementos para conhecer ainda mais o repertório das crianças, de forma que pudesse incentivar o que deveria ser conservado e transformar o que poderia ser modificado, o que poderia trazer benefícios cognitivos para as crianças.

O repertório de brincadeiras que as crianças apresentam pode também ser ampliado e enriquecido a partir da diversidade de experiências

e a reflexão do professor sobre tais experiências para que possa inserir novas modalidades em que o brincar traga acalento e novos desafios às crianças. A respeito da produção do lúdico, o conhecimento por parte do professor acerca dos desenhos animados e realidades que as crianças vivenciam marca um campo necessário na sociedade pós-moderna, bem como os processos de formação desse professor para se instrumentalizar, fazendo intervenções e promovendo o brincar criativo e que traga a diversidade.

D) Presença/evocação de personagens midiáticos e conduta do professor

O objetivo deste eixo temático é buscar os momentos em que os alunos representaram, cantaram, dançaram, exibiram-se, desenharam ou brincaram. Nesses momentos aparecem personagens midiáticos ou relações de consumo em diferentes contextos, e a conduta do professor diante da situação foi observada. Embora algumas situações já foram mostradas no corpo do trabalho, neste eixo buscamos focar na ação do professor.

Tabela 30 – Reação dos professores e a manifestação sobre personagens ou consumo pelos alunos

Categoria	Ocorrências	Percentual (%)
Observar e não se manifestar	19	52,77
Concordar	8	22,22
Questionar sem reflexão	10	27,77
Refletir	1	2,77
Total	36	100

Fonte: Dados da pesquisa

As duas categorias com maiores índices de ocorrências foram Observar e Não se manifestar, com 34,5%, e questionar a criança, mas não dar continuidade a reflexão, com 27,77%.

As ocorrências pertencentes à categoria Observar e Não se manifestar podem ser exemplificadas com as seguintes situações:

Situação 1: Em um trajeto de passeio, um trio de meninas vai cantando músicas de “Cúmplices de um Resgate”, da cantora Anita e do desenho animado *Ladybug*. Essas meninas seguem cantando de mãos dadas, e a professora não faz nenhuma observação (sala da docente P6–C). A docente se aproxima e diz que uma das alunas tem fixação por essa personagem.

Na categoria Questionar, elegemos situações em que o educador lança algum questionamento, mas não gera tempo ou criticidade a partir da fala da criança, não propõe que elas pensem na situação ou não insiste em buscar o retorno da criança. Em geral, o professor faz alguma pergunta ou chama a atenção da criança para algo, como nos exemplos que seguem.

Situação 2: Sentados no chão, no momento em que a professora P2–A vai iniciar uma leitura, um aluno diz que vai passar o desenho dos *Minions*, personagens do filme “Meu Malvado Favorito”, e a professora pergunta em que horário vai passar. O aluno responde que à noite, e a professora complementa dizendo que a noite não é hora de criança ficar acordada. O teor do questionamento é sobre o horário e não sobre o personagem em si.

Situação 3: A professora P6–C faz junto com os alunos uma atividade com exercícios que tem imagens e placas sobre o trânsito. Uma aluna, que demonstra gostar muito da personagem *Ladybug*, pinta as placas de trânsito de vermelho com bolinhas pretas, como a personagem se apresenta. A professora reclama: “poxa, tudo é Ladybug! A placa de trânsito

não é dessa cor”. Em outras situações atividades (atividades gráficas e Dia do Brinquedo), também observamos a docente preocupada, pois a criança traz a personagem para qualquer contexto, como ilustra o desenho a seguir:

Figura 15 – Personagem “Ladybug”



Fonte: Site 'Vignette'¹⁶

Figura 16 – Desenho da “Ladybug” da aluna – Proposta livre



Fonte: Dados da pesquisa

Seria importante um trabalho em que a criança tivesse outras referências para trabalhar a linguagem visual e criar novos personagens, utilizar novas cores e pensar em novas formas. Cunha (2007) diz que as imagens de mídia, por insistência, confinam as crianças aos seus modelos, cabendo ao professor pensar estratégias que provoquem olhares e mobilizem a criança a fazer outras escolhas, outras experiências estéticas, construindo um “[...] olhar crítico e sensível ao mundo, às outras imagens e aos outros” (CUNHA, 2007, p. 143).

¹⁶ Disponível em: vignette4.wikia.nocookie.net/p_/images/3/37/Ladybug_Render.png.

Entre as ocorrências que classificamos como Concordar, presenciamos o próprio professor endossando a ideia trazida pela criança que exhibe o objeto, como uma forma de interagir a partir do contexto. Vejamos os exemplos:

Situação 4: a aluna veio mostrar o sapato dela para mim, exaltando que era da marca Melissa e que tinha a letra M. Mostra depois para a professora (P5–B), que diz que a acha linda e que sua sobrinha tem uma sandália assim.

Situação 5: a aluna mostra para professora o seu chinelo novo da *Polly*. A professora responde que gostaria de ter um par igual e que iria comprá-lo.

Situação 6: Na roda de conversa, a professora abre para que as crianças contem sobre o final de semana. A professora (P6–C) diz: “foi legal o seu final de semana?” Um garotinho diz que ganhou mais *Kinder* ovos para a sua coleção. A professora responde: “nossa, então foi muito legal o seu final de semana!”

O que as crianças demonstraram em grande parte dos exemplos relacionados ao consumo é que sentem a necessidade de expressar para o adulto e para seus pares aquilo que valorizam e esperam um retorno positivo. Notamos que às vezes é mais complexo para o professor fazer intervenções pontuais em um momento em que as crianças trazem espontaneamente aquilo que querem socializar. Conduzir o processo da roda de conversa dando oportunidade para que todos se expressem com diferentes assuntos pode trazer para o professor muitas possibilidades de trabalhos a serem aprofundados, obviamente passando por um crivo para as questões necessárias à infância, como nos assevera Warschauer (1997), que defende a roda de conversa e o registro como eixos importantes de pesquisas e estudos com as crianças para a construção de conhecimentos.

Os diálogos, as observações e os registros em roda de conversa podem potencializar estudos mais profundos com as crianças, com a postura atenta do professor sobre o que pode se tornar uma sequência didática e/ou um projeto a partir de questões que ele problematizar com as crianças.

A conduta docente que consideramos mais reflexiva adveio da P5–B em um diálogo com o aluno que diz ser o personagem Fox e que vai matar e destruir a todos. A professora informa que se preocupa com a criança, pois o menino dorme em sala porque acessa jogos até tarde da noite. Já buscou ajuda com a família, na tentativa de trazer alternativas, mas não encontrou uma ação efetiva dos responsáveis. A própria criança diz que joga enquanto a mãe dorme. Presenciamos vários momentos em que o aluno dorme na sala, assim como diálogos da professora com a criança.

Na minha situação como pesquisadora, foi possível ainda perceber outras ocorrências em que o professor envolvido, acolhendo outras situações, acaba não tendo acesso às falas das crianças. Em uma cena, a professora P9–C distribui folhas para desenho livre e circula pela sala. Ao receber a folha, um aluno diz: “vou desenhar os super-heróis. Deus criou o super-herói, pois se ele não tivesse criado não passava na tevê”. Na perspectiva da criança, aquilo que se vê na televisão é criação de Deus, e conseqüentemente o que esteja relacionado ao super-herói é divino.

E) Dia do Brinquedo: brinquedos trazidos pelas crianças

Neste eixo, o objetivo é investigar que tipos de brinquedos e brincadeiras ocorrem nesse momento, quando as crianças trazem brinquedos de casa. Ademais, analisa-se se os brinquedos guardam relações com a publicidade direcionada ao público infantil.

Os dados nos revelam que 67% dos brinquedos trazidos guardam alguma relação com personagens midiáticos presentes em desenhos infantis e produtos voltados para o consumo infantil, ao passo que 33% não trazem brinquedos com marcas ou estampas de personagens.

Tabela 31 – Brinquedos do Dia do Brinquedo vinculados a personagens midiáticos

Categorias	Ocorrências	Percentual (%)
Vinculados a personagens	61	67
Não vinculados a personagens	30	33
Total	91	100

Fonte: Dados da pesquisa

Brinquedos ícones de filmes, desenhos infantis e produtos alimentares estavam presentes no Dia do Brinquedo. Ao brincarem, as crianças faziam menções aos personagens, criando novos enredos a partir do encontro entre os brinquedos.

Figura 17– Brinquedos trazidos no Dia do Brinquedo (sala P8–C’)



Fonte: Dados da pesquisa

Na Figura 14, há brinquedos trazidos por um grupo de alunos, meninos e meninas da sala do docente P8–C, em que identificamos vários personagens midiáticos em miniatura ligados ao público infantil: Ronald, o palhaço da rede de *fast-food* McDonald's, a princesa Sofia, o copo da *Minnie*, *Olaf*, personagem do filme “*Frozen*”, Luis, o cachorro buldogue do filme “*Rio*”, e a rena *Sven*, personagem também de “*Frozen*”.

São características dos brinquedos infantis fabricados pela indústria atual serem personagem de um filme, brinquedo colecionável e em série e brinquedos com acessórios para garantir a continuidade da compra.

Na sala P4–B, uma aluna trouxe a boneca *Polly* e vários acessórios como roupas e bolsas. No canto direito da imagem a seguir, veem-se *Olaf* e uma canetinha, ambos de “*Frozen*”. Muitas meninas da sala se aproximaram para participar da brincadeira com as bonecas.

Figura 18 – Boneca *Polly* e seus acessórios no Dia do Brinquedo



Fonte: Dados da pesquisa

Entre as meninas, os personagens da *Barbie*, princesas e Ana e Elsa do filme “*Frozen*” fazem sucesso. Entre os meninos, personagens como super-heróis e carrinhos também aparecem em maior número no Dia do

Brinquedo. Alguns deles: Tartaruga Ninja, *Batman*, Homem de Ferro e Carros, conforme podemos observar as Figuras 19 e 20, respectivamente.

Figura 19 – Bonecas de Princesa (sala P10–C’)



Fonte: Dados da pesquisa

Figura 20 – Bonecos e Carrinhos (sala P4–B)



Fonte: Dados da pesquisa

Figura 21 – Bonecas *Baby Alive* no Dia do Brinquedo (sala P2–B)



Fonte: Dados da pesquisa

O universo visual midiático trazido pelos brinquedos encontrados na educação infantil no Dia do Brinquedo é significativamente mais amplo do que brinquedos anônimos, o que demonstra a relação existente entre a questão do consumo de brinquedos pensados para o mercado por meio de um personagem midiático e os brinquedos levados pelas crianças para os espaços escolares. Muitos brinquedos são vendidos com a premissa de que são mais que um simples objeto para brincar, mas que são personalidades e estereótipos de sonhos. Sabemos também que as crianças reinventam funções, falas e movimentos dos brinquedos, pois ela é capaz de recriar possibilidades e subverter a ordem e, contudo, é inegável que os personagens passam a povoar a imaginação infantil nesta fase do pensamento simbólico. Concordamos com Linn (2010), que afirma que a criação na brincadeira sofre interferências de acordo com a identidade que o brinquedo exerce, uma vez que ele já traz muitos significados: “[...] simples bichinho de pelúcia precisa exercitar a imaginação criando um personagem – determinando sua idade, sexo, personalidade e movimentos, até sua espécie. Se a criatura usa vestido, elimina a escolha do sexo” (LINN, 2010, p. 60).

O Dia do Brinquedo pode ser configurado de variadas formas para surpreender e mobilizar novos conhecimentos, trazendo também para a criança a perspectiva da criação, da solidariedade e da inovação de significados.

Capítulo 6

O Consumismo e Educação Infantil: O Olhar das Crianças

Apresentaremos agora informações sobre o pensamento das crianças. Conforme descrito na metodologia, participaram dessa etapa 23 crianças, estudantes do segundo ano da Educação Infantil, de uma escola localizada em um bairro central de um município do interior do estado de São Paulo. De posse dos Termos de Autorização e Consentimento Livre e Esclarecido, iniciamos as entrevistas pautadas no método clínico-crítico (PIAGET, 1926) primeiramente coletando desenhos e na sequência, as entrevistas.

Os desenhos: felicidade e consumo

Iniciamos o processo de entrevista com as crianças participantes individualmente, e a primeira atividade foi a realização de um desenho. Na solicitação do desenho, recebiam uma folha sulfite padrão A4, subdividida ao meio, e um conjunto de lápis colorido. A proposta era que desenhassem de um lado uma criança feliz e na outra metade, uma criança que não é feliz. Logo que terminavam os desenhos, faziam uma narrativa explicativa do desenho, explicando os motivos de ser ou não feliz.

Como forma de análise dos desenhos, estabelecemos categorias de respostas buscando classificar os motivos apontados pelos alunos sobre ser

feliz e não ser feliz. As categorias apresentadas foram: 1) relação com consumo; 2) não relação com o consumo – vivência do dia a dia e 3) outros. Vejamos a tabela:

Tabela 32 – Motivos que as crianças têm para ser feliz

Categorias	Ocorrências	Percentual (%)
Relação com o consumo	5	21,73
Não relação com o consumo	17	73,91
Outros	1	4,34
Total	23	100

Fonte: Dados da pesquisa

Os motivos que as crianças alegam relacionados à questão do consumo são ganhar presentes e brinquedos e se divertir por meio de objetos (tecnológicos). Os desenhos que não trouxeram relação com o consumo abordaram a amizade, o brincar, o passear, a presença e a disponibilidade dos pais em suas vidas, trazendo aspectos de sua vivência no dia a dia. Apenas um desenho trouxe a ideia de felicidade como contemplação do belo e entrou na categoria “outro”.

Entre os motivos para uma criança ser feliz e uma criança não ser feliz, achamos necessário também fazer a análise de motivos que os sujeitos teriam para apontar o que é uma criança que não é feliz e sua relação com o consumo, pois nem sempre traziam em suas representações uma díade, ou seja, um motivo para ser feliz, e necessariamente não previa a sua negação para não ser feliz. Contudo, os percentuais foram os mesmos da tabela acima. No exemplo de MIG (5;5), a criança feliz brinca com seu brinquedo, e a criança que não é feliz apanha e fica de castigo, sem nada

para fazer, e a exemplo do que foi visto em PED (5;10), não há relação entre o que determina o motivo para ser feliz e o motivo para não ser feliz.

Tabela 33 – Motivos que as crianças têm para não ser feliz

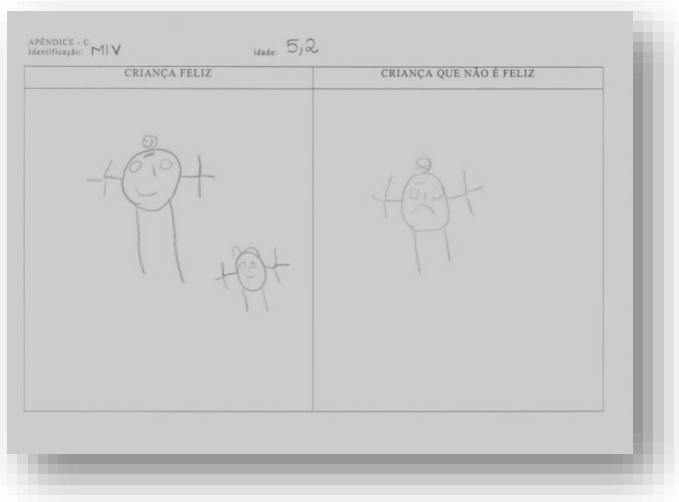
Categorias	Ocorrências	Percentual (%)
Relação com o consumo	5	21,73
Não relação com o consumo	17	73,91
Outros	1	4,34
Total	23	100

Fonte: Dados da pesquisa

Os motivos trazidos pelas crianças para não serem felizes relacionados ao consumo foram ser pobre, não ter ou ganhar coisas e não ter aparelhos tecnológicos para brincar. Os outros motivos relacionados a crianças que não são felizes foram não ter amigos/diversão, não se divertir, não passear e ter uma relação negativa com os pais.

Vejam os seguintes exemplos de MIV (5;2), que traz a ideia de ganhar brinquedos e também a tristeza em ser pobre:

Figura 27 – Desenho de MIV (5;2)



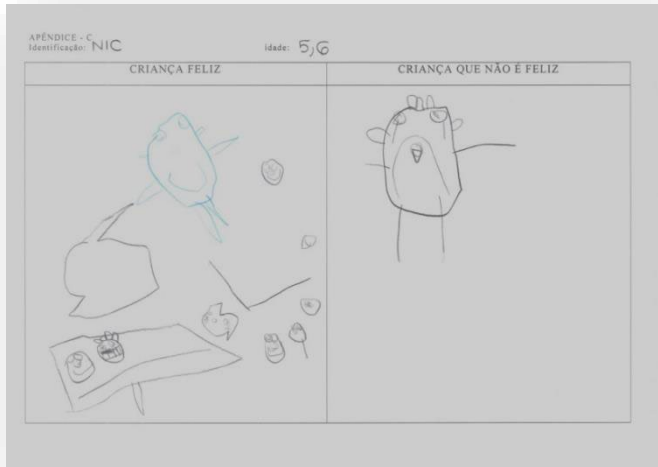
Fonte: Dados da pesquisa

Diálogo estabelecido:

“Esta é feliz porque ela está feliz.” (Aponta o dedo para a boca sorrindo)
“Por que ela está feliz?” “É porque o papai dela compra um montão de brinquedo pras crianças. Um brinquedo, um ursinho.” (Desenha a criança e o urso) “E porque esta criança está triste?” “Triste porque o papai dela é pobre.” (MIV, 5;2).

Pelos desenhos de NIC (5;6), houve a associação da ideia de ser feliz a brincar no computador, jogar vídeo game ou assistir televisão, também pertencente à categoria relacionada ao consumo:

Figura 28 – Desenho de NIC (5;6)



Fonte: Dados da pesquisa

Diálogo estabelecido:

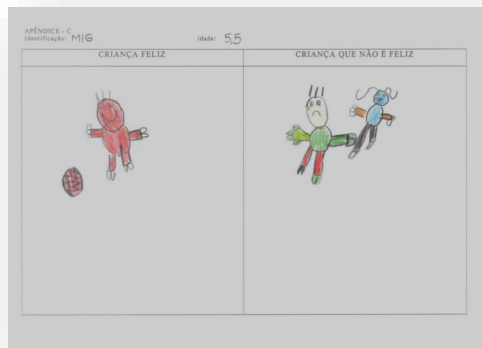
“Esse aqui está feliz porque joga vídeo game, brinca com os amigos e assiste tevezinha.” (Descreve com detalhes os amigos e ainda desenha o programa que está passando na tevê – Os Jovens Titãs – desenho animado da Cartoon Network)

“E por que essa criança está triste?”

“A criança não tem amigos, nem tevê, nem jogo.” (NIC, 5;6).

Os desenhos que seguem exemplificam as respostas pertencentes à categoria “Não relação com o consumo” e trouxeram como motivos para ser feliz amizade e diversão, diversão e brincar, existência e disponibilidade dos pais:

Figura 29 – Desenho de MIG (5;5)



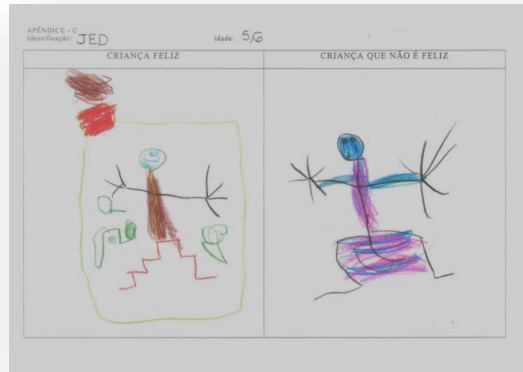
Fonte: Dados da pesquisa

Diálogo estabelecido:

“Conta para mim sobre o seu desenho.”

“A criança está feliz porque ela está brincando de bola. E essa aqui não está feliz porque ela não tem nada para fazer, ficou de castigo, a mãe bateu, na bunda do filho.” (MIG, 5;5).

Figura 30 – Desenho de JED (5;6)



Fonte: Dados da pesquisa

Diálogo estabelecido:

“O que você desenhou?”

“A criança feliz é porque ela mora com o pai e com a mãe dela.”

“E a que não é feliz?”

“Ela está chorando. Ela vai ser toda preta”.

“Por quê?”

“Por que quem não é feliz é preto.”

“Como é isso?”

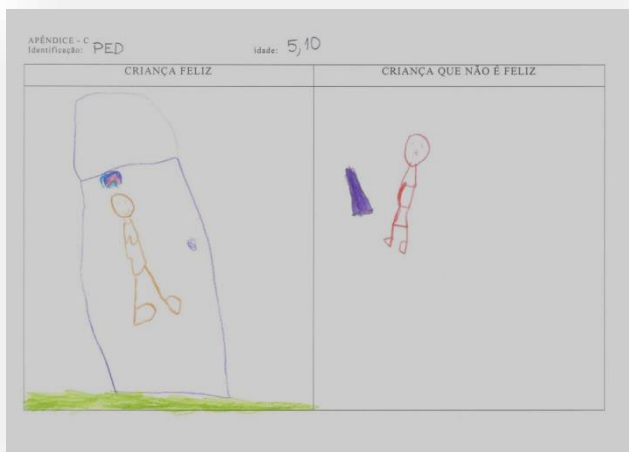
“É porque ela não tem pai, nem mãe, nem casa, nem irmã, não tem nem casa, não tem nada, nem comida, só ele.”

“Porque ele é preto?”

“Porque ninguém gosta dele.” (A cor da pele, entretanto, é rosa. O preto representou a tristeza.) (JED, 5;6).

A categoria “outros”, que difere de todas as outras, foi representada por uma única criança que elege o fato de ver um arco-íris como um motivo para ser feliz:

Figura 31 – Desenho de PED (5;10)



Fonte: Dados da pesquisa

Diálogo estabelecido:

“Conta para mim o que fez.”

“A criança feliz tem uma boquinha pra cima.”

“E por que ela está feliz?”

“Ele viu um arco-íris que tem todas as cores que ele gosta e ficou feliz.”

(Desenhou um menino dentro da casa)

“Ele está vendo o arco-íris de dentro da casa?”

“É porque é um quadro de arco-íris.”

“E a criança que não é feliz?” (Desenhou uma menina)

“Machucou o joelho na pedra e a mãe dela não colocou um curativo, é por isso que ela está triste. É que ela estava brincando de pega-pega com a amiga dela e troçou numa pedra e machucou o joelho.” (Desenhou a criança e uma pedra) (PED, 5;10).

Dos 73,91 % da categoria dos motivos não relacionados ao consumo para ser feliz, 26,08% dos entrevistados apontaram morar com pais, brincam com os pais, recebem abraço da mãe ou está junto aos pais. Para 21,73%, as crianças felizes têm amigos para brincarem, algo que se fortalece na frequência da educação infantil, e para 17,39%, a representação de criança feliz é aquela que brinca com brinquedos e/ou brincam em parques infantis, mesmo que sozinhas. Já 8,69% apontou o passeio como forma de ser feliz.

Nos 21,73% dos motivos ligados ao consumo, se pensarmos em valores materiais ou valores de consumo, 13% apontou a ideia de que para ser feliz temos que “ter muito brinquedos, e a criança que não é feliz é porque é pobre” (MIV, 5;2), “ganhar brinquedos” (VIC, 5;9), “ganhar presentes, brinquedos e livros” (JOQ, 5;11).

De acordo com Delval (2002) e Denegri *et al.* (2005), as representações de crianças acerca da realidade são compostas por normas, valores, informações e explicações. Se uma criança opina que, para ser feliz, a criança deve ganhar coisas, pode-se afirmar que isso faz parte de suas vivências e que há uma transmissão desse valor, alimentado por adultos que as cercam.

Nos 8,69% motivos que as crianças alegraram para diversão e passeio, destacamos também a ideia de duas crianças que apontam como motivo de felicidade “ir ao shopping para brincar” (ISA, 5;2), e a outra criança aponta que o fato de ir ao parque e não andar na Carreta da Alegria é um motivo de infelicidade (ANA, 5;7). Passeios como esses representam

o movimento pós-moderno na diversão da infância, bem como os motivos ligados à diversão e à tecnologia. O aluno IQE (5;5) chega a apontar que brincar no computador é um motivo de alegria, e um motivo de tristeza é ter “um computador que não está funcionando”.

Hoje, os shoppings, que representam grandes núcleos de compra, buscam agradar as crianças com uma área de lazer grande, com vários tipos de diversão tais como brinquedos infláveis, piscina de bolinhas, pequenos parques, miniautomóveis eletrônicos e animais motorizados para crianças e pais pilotarem. Vale lembrar que a cidade em que foi realizada a pesquisa não provém de um shopping por ser de pequeno porte. Logo, nesta pesquisa não é possível afirmar que o shopping seja um ambiente conhecido por todos.

Além de por meio do desenho aqui coletado, já tínhamos observado em sala o interesse das crianças nas chamadas Carretas da Alegria, ou Trenzinhos da Alegria, que como já descrevemos, são caminhões adaptados alegoricamente que circulam pelos bairros e centro da cidade com um grupo de dançarinos vestidos com personagens como Homem Aranha, Fofão, *Peppa Pig* e Ben 10, entre outros, geralmente ao som de funk com letras que não deveriam ser ouvidas por crianças. Os personagens fazem passos de danças e acrobacias nos postes e pilares da cidade, e são cobrados ingressos para o passeio que dura em média 25 minutos. O público para esse tipo de entretenimento vem aumentando, inclusive com seguidores em redes sociais.

O maior número de motivos que as crianças apontam para não ser feliz (43,47%) é o fato de os pais brigarem, baterem ou não permitirem que façam algo que queiram, seguido de não terem amigos para poderem se divertir, com 21,73. Os fatores ligados a consumo (não ter aparelhos tecnológicos, não ter ou ganhar coisas ou ser pobre) somados, atingem o percentual de 21,73%.

Se comparados os motivos eleitos para uma criança feliz e para não ser feliz, o peso da relação entre pais e filhos é maior para os fatores de infelicidade, ao passo que o valor dos amigos há uma semelhança tanto para ser feliz quanto para a ausência de amigos na categoria de desenho criança não feliz, mostrando também que já são valores a família e a amizade.

Vimos que, em geral, as crianças apontaram um único item para definir o motivo de ser feliz ou não ser feliz, centrando-se em apenas um único aspecto determinante. Ademais, colocam-se na situação de julgadores, imprimindo seu pensamento egocêntrico sem levar em conta as várias subjetividades para a felicidade ou infelicidade, ou mesmo a complexidade que se pode contemplar o estado psicológico de uma pessoa.

Entrevista clínica-crítica – questões semiestruturadas às crianças

Em continuidade à entrevista clínica-crítica, as 23 crianças de uma classe do segundo ano da Educação Infantil (P11-B) participaram de uma entrevista semiestruturada com 13 questões, por meio do método clínico-crítico (PIAGET, 1926), que envolviam diferentes interfaces do consumo/consumismo infantil, estruturadas por 9 (nove) eixos/categorias que seguem abaixo:

- Eixo temático 1 - Objeto de desejo;
- Eixo temático 2 - O Brincar e a necessidade do brinquedo;
- Eixo temático 3 - Destino do brinquedo acumulado;
- Eixo temático 4 - Brincar X Sair para comprar;
- Eixo temático 5 - Personagens midiáticos nos artefatos infantis;

- Eixo temático 6 - Apreciação musical da criança e mídia;
- Eixo temático 7 - Sentimentos X Brinquedo;
- Eixo temático 8 - Publicidade infantil;
- Eixo temático 9 - Felicidade X Aparência desejada.

As respostas das entrevistas foram analisadas por meio de uma abordagem quantitativa e qualitativa, de acordo com análise do conteúdo, e as informações foram categorizadas por eixo a fim de trazer as contribuições teóricas sob o olhar da epistemologia genética de Jean Piaget, além de contribuições de outros estudiosos por meio de conexões e relações que possibilitem as interpretações entre os dados empíricos e reflexões teóricas (LUDKE; ANDRÉ, 2015).

a) Objeto de desejo

O primeiro eixo temático presente na entrevista tem 2 (dois) objetivos, sendo o primeiro deles conhecer o desejo de consumo das crianças quanto aos brinquedos que não estão presentes na escola, e o segundo, o que desejam ganhar no Dia das Crianças. As questões relacionadas para este eixo foram: “quais brinquedos que você gostaria que tivesse aqui na escola e que não tem? Por quê? E esses brinquedos, você já brincou com eles antes? De onde você os conhece?”

Essa primeira questão trouxe à tona não apenas o objeto de desejo expresso na criança, mas também a sua familiaridade com o objeto, além da origem de seu conhecimento, pelo meio do qual foi possível compreender o que influencia a criança a desejar o brinquedo.

Tabela 34 – Brinquedos que os alunos gostariam que tivesse na escola

Brinquedos	Ocorrências	Percentual (%)
Boneca <i>Baby Alive</i>	4	10,52
Casinha e acessórios	2	5,26
Barbie e acessórios	3	7,89
Super Heróis diversos	7	18,42
Carrinho e ou avião de controle	5	13,15
Dragão Banguela e Solução	2	5,26
Carrinho de boneca	2	5,26
Carrinho <i>Hot Wheels</i>	2	5,26
Bichos de pelúcia e ou borracha	2	5,26
Outros	9	23,68
Total	38	100

Fonte: Dados da pesquisa

Entre os 38 itens citados, 26 são ligados a algum personagem de desenho animado ou brinquedo exposto pela mídia, como a Boneca *Baby Alive*, com quatro apontamentos. Entre as meninas, predominam bonecas e acessórios, e entre os meninos, os brinquedos mais citados são carrinhos/aviões de controle remoto e bonecos de super-heróis (Ben 10, *Batman*, Homem de Ferro, *Transformers*, Homem Meleca e Super Choque).

Perguntados os motivos das escolhas, observamos:

“Por que você gostaria que aqui na escola tivesse a Baby Alive?”
 “Porque ela faz xixi e cocô.” (VIT, 5;7).

Porque você gostaria que aqui na escola tivesse a Barbie?

“Porque ela é bonita e tem cabelo loiro.” (ISA, 5;2).

Entre os meninos, houve um número elevado de ocorrências de carrinhos/aviões de controle remoto, e uma das respostas nos chamou a atenção, revelando que o desejo deste brinquedo para a criança é pela desobrigação de empurrar o objeto:

“Por que você gostaria de ter carrinho de controle remoto?” “Porque não tem que mexer que nem os outros carrinhos que tem que jogar para eles irem, o controle é mais fácil. O de rodinha tem que ficar empurrando.” (JED, 5;6).

Os outros motivos pelo quais as crianças alegaram desejar ter esses brinquedos na escola variaram entre a função do ato do brincar: “*Para eu brincar com eles*” (LOR, 5;6) ou expressavam sua afetividade ou afinidade pelos brinquedos: “porque é legal” (NIC 5;6) e “porque eu gosto de brincar” (MIV, 5;2).

Na categoria “outros”, esclarecemos que foram agrupados itens específicos com apenas uma ocorrência: princesas, Patrulha Canina, brinquedo eletrônico de *shopping*, celular de brinquedo, nave espacial, carrinho de pedal, tambor do Patati, caminhão e fantasia de Chapeuzinho Vermelho.

Destacamos a resposta seguinte como a única que faz alusão à origem do personagem pertencente a um filme, que por se tratar de um brinquedo muito específico, revela explicitamente que o aluno assistiu ao filme “Como treinar o seu dragão” (*Pixar*): “por que você gostaria de ter o Dragão Banguela?” “Porque eu sou fã dele!” (IQE, 5;5).

A maioria dos brinquedos apontados contribui para a brincadeira simbólica, que estabelece um elo entre a criança e o mundo de faz de conta e/ou também o mundo real, muito peculiar ao nível de desenvolvimento

na fase em que essas crianças se encontram, e a manifestação da função simbólica. É no jogo simbólico que a “[...] criança transforma o real ao bel-prazer das necessidades e dos desejos do momento” (DOLLE, 1987, p. 121).

Quando perguntados se já brincaram com os brinquedos que desejariam ter na escola, 62,5% responderam que sim, e 37,5% responderam que não. Os dados revelaram que embora a maioria já tenha brincado com os brinquedos, há ainda um desejo reprimido, não realizado, e que poderia ser na escola, do ponto de vista da criança, que isso se concretizasse. Quanto à origem do conhecimento dos brinquedos, obtivemos as seguintes categorias, conforme a tabela a seguir:

Tabela 35 – Local de origem do conhecimento dos brinquedos

<i>Locais de origem</i>	<i>Ocorrências</i>	<i>Percentual (%)</i>
Loja	18	50
Mercado	1	2,77
Televisão	9	25
Casa dos amigos	2	5,55
Celular	2	5,55
Circo	1	2,77
Aeroporto	1	2,77
Cinema	1	2,77
Outros	2	5,55
Total	36	100

Fonte: Dados da pesquisa

Pela tabela, percebe-se que a maior frequência apontada (50%) é o conhecimento pelo contato com lojas de brinquedos, e em segundo lugar aparece a televisão, com 25%. As respostas também apontaram o uso do celular como fonte de conhecimento de brinquedos, e que a presença em

lojas físicas tem um peso grande para a escolha dos brinquedos. Ademais, fazer compras já faz parte de seu universo socioeconômico. Ir a um estabelecimento comercial para efetuar uma compra, de acordo com Delval (2013) é uma realidade com a qual as crianças de uma sociedade capitalista têm contato desde muito cedo.

As fontes citadas pelas crianças sobre a origem dos brinquedos revelam a diversidade de ambientes que despertam o desejo da posse dos brinquedos: a loja, a casa do amigo, o aeroporto, o circo, o mercado e o cinema, assim como os veículos de comunicação a televisão e o celular. Tais dados condizem com os estudos de Gunter e Furnham (2001, p. 23), que preconizam que a “[...] socialização do consumidor caracteriza-se por uma série de agentes influentes chave, incluindo pais, os colegas, os vários meios de comunicação, bem como a experiência direta”.

O segundo questionamento dentro do eixo temático – Objeto de desejo era: 2 – “Você ganha presente no Dia das Crianças? E o que você vai pedir no Dia das Crianças?” As perguntas tinham como objetivo investigar se faz parte das vivências das crianças ganhar presentes em datas comerciais tais como o Dia das Crianças e o que elas desejam receber.

Tabela 36 – Ganhar presente no Dia das Crianças

Categorias	Ocorrências	Frequência (%)
Sim	18	78,26
Não	3	13,04
Não sabe	2	8,69
Total	23	100

Fonte: Dados da pesquisa

As respostas indicam que 78,26% das crianças ganham presentes na data do Dia das Crianças. Perguntadas sobre o que desejariam entre os

28 itens que citaram, apenas três deles não se encaixariam na categoria brinquedo (qualquer coisa, acessórios com estampas de personagens midiáticos, sapatilha de *led*), como mostra a tabela a seguir:

Tabela 37 – O que as crianças desejam ganhar no dia das crianças

Itens de desejo	Ocorrências	Percentual (%)
Boneca <i>Barbie</i>, acessórios e suas variações	7	25
Boneca <i>Frozen</i>	3	10,71
Carrinho do <i>Hot Wells</i>	3	10,71
Capitão América	2	8,69
Homem Aranha	2	8,69
Outros	11	39,57
Total	28	100

Fonte: Dados da pesquisa

Os brinquedos mais desejados entre as meninas formam as bonecas *Barbie*, com 25%, seguidos das bonecas da *Frozen* (10,7%), e entre os meninos houve uma variação de super-heróis (*Ben 10*, *Capitão América*, *Homem Aranha*, *Super Choque*) somando 17,85 %, e carrinhos *Hot Wheels*, com 10,7%. Grande parte dos brinquedos apontados tem vínculo com algum personagem midiático ou está presente nas propagandas direcionadas às crianças.

Na categoria “outros”, apareceram itens como: relógio do *Ben 10*, bolsa, lancheira, garrafinha da *Frozen*, *Dragão Banguela*, *Super Choque*, pista de carro e avião, carrinho grande, sapatilha de *led*, computador, *Bebê Reborn*, *Baby Alive* e a opção qualquer coisa.

Entre as explicações sobre as escolhas de brinquedos que são vinculados à mídia, as falas revelam desde a influência das personagens e a

precisão de detalhes dos brinquedos até a apropriação simbólica dos personagens:

Quando for o dia das crianças eu vou pedir a boneca da Barbie e essa mochila. A Barbie que passa na televisão, ela é branca tem cabelo loiro, tem filhos tem irmã. (YAS, 5;3).

Uma boneca da Frozen. Por que você vai pedir uma boneca da Frozen? Eu vou comprar uma boneca da Frozen que ela fala. Ela canta música. Ela canta? O que ela canta? Lerigol! (Let it go) Lerigol! (Let it go) Não posso mais te ver chorar! “Como você vai ficar quando tiver essa boneca? Eu ia brincar com ela de Frozen com a minha irmã. Eu ia ser a Elsa e minha irmã ia ser a Ana, porque eu ia derreter porque ela tem gelo. (ANA, 5;9).

E o que você vai pedir no dia das crianças? Carrinho da Hot Wheels.

Qual é o que você quer? Um roxo pequeno. Por que você quer? Para completar a coleção dos carrinhos pequenos. (PEH, 5;6).

PEH (5;6), o último exemplo acima citado, traz uma característica do comportamento da infância, que é fazer coleções (KRAMER, 2007). Atenta a esse comportamento, a indústria de brinquedos explora intensamente os itens colecionáveis, como no caso carrinhos da *Hot Wheels*. O brincar com coleções no espaço escolar poderia ser mais instigante e contribuir para o desenvolvimento de noções de lógicas elementares, incentivando a criança a observar, classificar e ordenar elementos naturais tais como folhas, pedras, conchas, gravetos e frutos, entre outros, ou até mesmo pequenos objetos de sucata, possibilitando a ela pensar em outras escolhas de coleções que não necessariamente seja comprado, tenha uma marca, ou seja um produto já constituído.

B) O Brincar e a necessidade do brinquedo

Faz parte deste eixo questões que busquem tirar das crianças ideias quanto à necessidade ou não de um brinquedo específico, por meio de duas questões: 3) Uma menina(o) não tem a Baby Alive (Homem Aranha). Você acha que ela (ele) pode brincar e se divertir mesmo assim?

Tabela 38 – Brincar com a existência do brinquedo

Categorias	Ocorrências	Percentual (%)
Sim	14	60,86
Não	8	34,78
Dúvida	1	4,34
Total	23	100

Fonte: Dados da pesquisa

Os dados revelaram que 60,8% das crianças encontrariam alternativas caso não tivessem o brinquedo específico, como brincar com outro ou realizar brincadeiras sem a presença do brinquedo, brincar no parque e até mesmo construir um brinquedo:

Uma menina não tem a Baby Alive. Você acha que ela (ele) pode brincar e se divertir mesmo assim? *Pode. Como? Fazendo uma bonequinha. Como ela faria essa bonequinha? Às vezes tem mãe que tem meia velha, aí ela pode pegar uma meia velha pegar uma bolinha de papel e colocar na meia e daí brinca.* (MAL, 5;11).

Um menino não tem o Boneco do Homem Aranha. Você acha que ele pode brincar e se divertir mesmo assim? *Pode. Como? Ele pode brincar de pega-pega. Com alguém e sem alguém. Ele pode brincar de esconde-*

esconde com alguém e sem alguém. É? “Também dá pra brincar de pega-pega sem correr.” (JED, 5:6).

É porque a criança não tem, ela pode brincar com o que ela quiser e que tem no quarto dela, carrinho, bebezinho. Igual a minha irmã tem a Baby Alive só ela que tem e ela me dá para mim brincar, ela tem a colher e perdeu a chupeta. Então vamos pensar, uma menina que não tem a Baby Alive, você acha que ela pode brincar e se divertir?

Pode. Como ela vai se divertir se ela não tem a Baby Alive? Ela pega outros brinquedos. (AJA, 5:3).

Segundo Moura, Viana e Loyola (2013, p. 485), as crianças que se encontram na fase pré-operatória são inseridas no mundo do consumismo proporcionalmente “[...] à qualidade e às configurações dos relacionamentos estabelecidos entre pais e filhos, de forma que há atitudes dos pais que podem estimular o consumo infantil e atitudes que podem desencorajá-lo”. De acordo com os relatos anteriores, formula-se a hipótese de que as crianças podem ter tido algumas vivências que teriam as ajudado a apontar alternativas para a ausência de um brinquedo, seja em sua socialização primária ou mesmo em outras vivências que não as familiares, permitindo que elas estruturassem melhor o seu conhecimento e propusessem alternativas ao serem provocadas pela questão, assim como a construção de esquemas decorrentes dessa vivência, considerando o nível socioeconômico. De outra forma, as crianças que apontaram não ser possível brincar sem a existência do brinquedo “X” demonstraram mais fortemente uma característica de seu pensamento egocêntrico, pois não foram capazes de pensar em outras possibilidades, centrando-se em uma alternativa somente.

Entre os 34,7% das crianças que acreditam não ser possível brincar sem o brinquedo “X”, encontramos explicações ligadas ao sentimento de tristeza ou à impossibilidade de se divertir com outros brinquedos:

Um menino não tem o boneco do Homem Aranha. Você acha que ele pode brincar e se divertir mesmo assim? *Eu acho que não, porque quando eu o meu computador não está prestando eu nem consigo nem ser feliz. Você não consegue ser feliz sem o computador? Porque quando o meu irmão está no computador eu tenho que ficar sem até a noite. E o homem aranha, se o menino não tiver esse homem aranha ele pode se divertir? Eu acho que ele pode, de dragão. E se ele não tiver nem dragão e nem homem aranha? Ai não sei por quê, isso vai ficar complicado. Vai ficar complicado? Vai ficar, e não dá para se divertir.* (IQE, 5;5).

Um menino não tem o Boneco do Homem Aranha. Você acha que ele pode brincar e se divertir mesmo assim? *Não. Por que não?*

Porque sem brinquedo é muito triste. (ENB, 5;9).

A segunda questão proposta dentro do eixo temático Brincar e o Brinquedo tem como objetivo analisar o pensamento da criança quanto à posse e ao acúmulo de brinquedos: “um menina (o) tem uma coleção da Barbie (Hot Wheels) com mais de 30 bonecas, mas ela (e) está muito triste porque não tem a nova Barbie fada (novo carrinho da coleção), e chora todos os dias pedindo para a mãe dela. Como você resolveria essa situação?”

As respostas que encontramos aparecem nas categorias da tabela a seguir:

Tabela 39 – Soluções dadas pelas crianças para uma criança que quer mais um brinquedo para a coleção

Categorias	Ocorrências	Percentual (%)
Comprar o brinquedo	11	47,8
Comprar com uma condição	8	34,7
Não comprar o brinquedo	1	4,34
Doar o brinquedo ou dinheiro	3	13
Total	23	100

Fonte: Dados da pesquisa

As respostas demonstraram que 47,8% das crianças acreditam que a mãe deva comprar os brinquedos, justificando sentimentos de tristeza da criança, necessidade de se ter brinquedos e não enjoar dos mesmos brinquedos, como vemos em alguns exemplos:

[...] mas se a mãe da menina se comprar ela ficava feliz e se ela não comprasse ela ficava triste. (MIK, 5;1).

Nada legal. Por quê? Porque a menina quer muito essa Barbie Fada.

Como a gente pode resolver essa situação da menina? Às vezes pede dinheiro para mãe para comprar. Pode comprar mais uma boneca? Pode, porque aí você brinca bastante e não cansa de brincar todo dia com as mesmas bonecas. (MAL, 5;11).

“Ruim”. Ruim por quê? Porque ruim é uma coisa que não tem dinheiro. Legal é uma coisa que tem dinheiro para comprar as coisas que você mais gosta. Ah é legal quando têm? Sim. Mas o que você acha dessa situação em que o menino está pedindo todo dia e chora? Ah isto é coisa que ganha muito brinquedo e ele queria mais brinquedos, é porque ele gostava de carrinhos e brinquedos, ele queria um lançador de brinquedos, de

carrinhos para eles pularem no carro. [...] aí ele está pedindo mais um para ele brincar bastante e se ele ficar entediado com algum ele brinca com o novo. (NIC, 5;6).

Entre as crianças que apresentaram alguma condição para o ato de comprar mais um brinquedo, encontramos fazer as tarefas de casa e obedecer, observar se a mãe/pai tem dinheiro e quando é dia do aniversário:

Compra o carrinho para ele se a mãe dele tiver dinheiro. (JOQ, 5;11).

Um dia a mãe compra né. Por que você acha que um dia a mãe compra para ela? Porque ela estava obedecendo ela. Quando ela obedece então ela ganha? Sim. (MIR, 5;11).

Espera o papai ter dinheirinho ué. Espera o papai ter dinheirinho? É. E quando o papai tiver dinheiro o que você acha que vai acontecer? Aí ele vai comprar e o filho fica feliz. (MIV, 5;2).

Vimos nos estudos de relação econômica de Bessa, Fermiano e Denegri (2014) que as crianças de tenra idade não levam em conta a questão da escassez em suas explicações sobre a disponibilidade do dinheiro, evidenciando que o dinheiro esteja disponível a todos, porém algumas respostas de crianças tais como MIV (5;2) e JOQ (5;11) revelam a hipótese de que só é possível comprar se os pais tiverem dinheiro, ou seja, para algumas crianças, nem sempre o dinheiro está disponível a qualquer tempo.

YAS (5;3) traz também a condição do trabalho para se ter dinheiro, mas como se o trabalho já fosse uma fonte suficiente para se ter muito dinheiro e conseqüentemente muitas bonecas: “é só falar pra mãe

arranjar dinheiro e emprego que ai se ela arranjar emprego ela vai trabalhar e vai ter um montão de dinheiro pra comprar um montão de boneca pra menina”.

As respostas das crianças em torno da condição de obediência em troca da compra do brinquedo aparecem nas respostas de AJA (5;3) e MIR (5;2) e também revelam o uso da barganha para premiar as crianças que fazem seus afazeres, reforçando o comportamento da criança que já tem uma tendência heterônoma.

A única criança que apontou o não comprar como solução diz que elas devem brincar com o brinquedo que já possuem e esperar o momento de ganhar a boneca:

Se ela tem um monte de Barbie porque será ela quer mais uma? Então eu não sei. Brinca com aquelas que ela já tem. Você daria esse conselho? Ah, eu tenho até a Barbie sereia e a fada, mas é que eu só tenho essas duas e não choro que eu quero outra. Ela não precisa chorar? Mesmo se tiver três ou dez sem ser da fada ou da sereia eu não choro. Por que você não chora? Porque sempre que demora o meu aniversario eu não reclamo tenho que esperar pra minha mãe comprar. (RAF, 5;7).

As crianças que apontam como solução a doação de seus brinquedos mostram um sentimento de empatia, retirando parte de seus brinquedos ou pedindo para seus pais a compra do brinquedo para doar, como vemos nos exemplos abaixo:

Eu pegava um Hot Wheels e dava para ele, do meu saco de brinquedo. (MAT, 5;9).

O que você acha disso? *Eu tenho duas Barbies. Como você resolveria essa situação? Se a minha mãe comprasse para a minha amiguinha se ela fosse minha vizinha eu ia trazer para ela. Você ia emprestar para ela? Eu ia dar para ela. Ela ia ficar com 31 Barbies? É. E você com duas? Balançou a cabeça afirmando positivamente. Tudo bem? Não tem problema que ela fica com um monte e você com um pouquinho? Balançou a cabeça confirmando (SOF, 5;7).*

Com exceção da resposta de uma única criança que não aponta para que seja comprado o brinquedo, vemos que 95% das respostas apontam para que a criança tenha a posse do brinquedo, seja por imposição de condição para a compra ou pela doação de outro. Não é nenhum problema acumular brinquedos, o que é apontado em alguns excertos como algo necessário para não se entediar e enjoar com os poucos brinquedos possuídos.

É fundamental o papel das instituições educativas de buscar elaborar um planejamento para que as crianças possam desenvolver habilidades para o brincar criativo, menos dependentes de brinquedos prontos e mais articulados à criação de brincadeiras livres. Em sua maioria, as crianças entrevistadas não enxergaram alternativas que não a posse do brinquedo. Torna-se, portanto, um desafio àqueles que educam a infância promover mais experiências livres da conformidade e da reatividade. Linn (2010, p. 65) defende que é pelo brincar criativo que construiremos o pensamento divergente e que desenvolveremos a capacidade de expandir horizontes, “[...] imaginando ideias e soluções não convencionais para os problemas. O pensamento divergente é uma ameaça ao totalitarismo”.

C) Destino do brinquedo acumulado

O objetivo dessa pergunta é conhecer as ideias que as crianças tinham acerca do brinquedo que se acumula e o destino que daria a ele: “quando você não quer mais um brinquedo você faz o que com ele?” Entre as respostas, encontramos as seguintes categorias:

Tabela 40 – Destino dos brinquedos quando não querem mais

Ações possíveis	Ocorrências	Percentual (%)
Doar	14	60,86
Guardar	3	13
Jogar fora	3	13
Doar ou jogar	1	4,34
Brincar com outro	1	4,34
Não sabe	1	4,34
Total	23	100

Fonte: Dados da pesquisa

Como se vê, 60,86% das respostas aponta para a doação como alternativa para um brinquedo que não se usa. Representa um número positivo frente aos acúmulos e excessos que encontramos em uma sociedade de consumo, contudo, se pensarmos na questão anterior explicitada sobre a criança que quer mais brinquedos, mesmo já possuindo muitos, percebe-se que não há muita coerência, pois a criança não faz essa relação mais complexa entre doar quando se tem muito. Outro fator que aparece entre as doações é a autorização ou pedido dos pais para que façam isso, revelando a sua moral heterônoma. Entre as 14 crianças que responderam que doariam, três responderam posteriormente que nunca doaram, comprovando que possam estar apenas reproduzindo um discurso

do que os pais desejam que elas façam, como vemos no exemplo da resposta de NIC (5;6):

Quando você não quer mais um brinquedo você faz o que com ele?

Eu doo para outras crianças sem brinquedo, se a minha mãe quiser e se eu quiser. Você pede para sua mãe para doar, ou ela que fala para você doar? Ela que fala, só que ela não doa. Ela não doa? (Gesticula que não). Eu tenho um homem aranha só que ele está quebrado. A perna dele fica saindo se bater muito forte. Você já doou algum brinquedo? Não, é porque a minha mãe não quer doar, ela está jogando todos os brinquedos quebrados no lixo. Ah? Ela está jogando os brinquedos quebrados por quê? Não dá pra brincar. Mas e se não tivesse quebrado e você não quisesse mais brincar, o que faria? Doo. Mas você já doou? É que eu tenho que pensar se eu doo, se não eu doo e depois eu quero tomar de volta.

Quanto aos motivos, as crianças que alegam doar os brinquedos porque não os querem mais repetem o conteúdo da própria pergunta, como vemos no exemplo a seguir:

Quando você não quer mais um brinquedo você faz o que com ele?

É eu dou para uma pessoa. Você já doou? Não, lá em casa tem um pouquinho novinho e um pouquinho quebrado. Você já deu algum brinquedo? Eu dei um bonequinho do homem aranha que eu não gostava.

Pra quem? Pra minha amiguinha. E por quê? Porque eu não queria mais o brinquedo. (ENB, 5;9).

Ainda quanto aos motivos, algumas crianças trouxeram em suas respostas o fato de muitas não possuírem um pai que tenha dinheiro para comprar o objeto para o filho. Tal pensamento já mostra a percepção das

diferenças entre classes sociais e revela a ideia de que ser pobre é não ter dinheiro (DELVAL & DENEGRÍ, 2002). Consideram que há pessoas que não possuem brinquedos porque existe uma diferença social entre quem tem e quem não tem o brinquedo. Essa relação é diretamente proporcional à posse do brinquedo, pois quem tem o dinheiro consequentemente consegue o brinquedo.

Quando você não quer mais um brinquedo você faz o que com ele? *Deixo guardado, é porque se eu precisar dele eu posso usar ele.* Vamos imaginar que você deixou guardado um tempão e não o usou, e que você nem gosta mais de brincar com esse brinquedo. O que você faz? *Eu já fiz isso uma vez, só que depois eu gostei de saber por quê, sabe, eu tinha uma bicicleta, quando eu fui viajar eu voltei e fiquei triste, porque a bicicleta perdeu as rodas.* Como ela perdeu as rodas? *Sei lá...* Quando eu voltei, meu irmão me fala: *Sua bicicleta quebrou!!!* Mas vamos imaginar que você enjoou de um brinquedo. *Nem quero imaginar.* Imaginou? O que você faz com ele? *Ah Já sei! Dou para outra criança porque quando eu não usava minha mochila do zoo, sabe o que aconteceu eu dei para uma criança que não tinha pai, não mas que tinha pai, mas o pai não tinha dinheiro para comprar mochila para ir para escola.* (IQE, 5;5).

Quando você não quer mais um brinquedo você faz o que com ele? *Ai tem que esperar papai ganhar um dinheirinho e aí compra.* E quando você não quer mais já enjoou? *Ai quando eu não quero mais que eu já brinquei com ele aí eu coloco no saco e dou pra outra criança que está pobre.* Você já deu algum? *Sim um trator e um carrinho só.* Pra quem? *Pra uma criança que o papaizinho está pobre. Mas se o papaizinho estiver certo aí não pode dar mais brinquedo pra criança, porque o papai está com dinheiro.* Entendi. Você só dá se o papaizinho está pobre? *É.* (MIV, 5;2).

Quando você não quer mais um brinquedo você faz o que com ele? *Eu doo ele para outra pessoa. Você doa? É, quando eu não quero mais os meus brinquedos que tá velho eu falo para minha mãe doar. É e para quem que você doa? Ué, porque eu quero que as outras crianças sejam feliz. E aí eu guardo numa caixa e aí eu faço uma barraquinha de doações. Onde fica essa barraquinha de doações? Não! Eu faço essa barraquinha perto da minha casa aí as crianças que querem os outros brinquedos, que eu não quero mais aí eu dou p'a elas. E como você fica quando você doa? Eu fico feliz. E as crianças? Elas ficam feliz também. E por que você faz isso? Por eu sou uma boa pessoa.* (PED, 5;10).

As crianças que responderam que jogam fora os brinquedos que não querem mais alegam que os itens estão velhos, considerando talvez o tempo do brinquedo como único aspecto na situação. Elas não consideram a possível funcionalidade do brinquedo ou outras possibilidades que possa haver para a situação, além de jogar o objeto como uma solução imediata ao questionamento que lhe foi feito, pela a incapacidade de analisar todas as possíveis alternativas e variáveis de uma situação e centrar-se em um único aspecto, devido ao seu pensamento egocêntrico.

Quando você não quer mais um brinquedo você faz o que com ele? *Eu guardo. Mas e aí quando você não quer mais esse brinquedo e ficou lá guardado, guardado, passou um tempo e você não quer mais ele o que você faz com ele? Eu jogo fora. Por quê? Porque o que está velho tem que jogar fora.* (PEH, 5;6).

No exemplo a seguir, guarda-se o brinquedo para posteridade, pois pode ser que a criança venha a gostar novamente e depois verificar se vai doar:

Quando você não quer mais um brinquedo o que faz com ele? *Brinco.* Mas e quando você não quer mais ele? *Eu já tenho muitos brinquedos.* Mas tem um deles que você não gosta mais dele, você não quer mais, o que você faz? *Eu guardo ele para quando tiver com seis anos.* E se quando você tiver seis anos não quiser mais ele? *Se eu tiver com seis anos dou para meu irmãozinho que já fez três anos.* (JOQ, 5;11)

D) *Brincar X Sair para comprar*

A pergunta do eixo temático Brincar x Sair para comprar (“Você prefere brincar ou sair para comprar no centro da cidade? Por quê?”) tem por objetivo conhecer os desejos infantis e os motivos que alegariam diante de suas escolhas.

Tabela 41 – Preferência por brincar ou sair para comprar

Escolhas	Ocorrências	Percentual (%)
Sair para comprar	12	52,17
Brincar	11	47,81
Total	23	100

Fonte: Dados da pesquisa

Vimos que por uma pequena diferença, 52,17% optam por sair para comprar e apresentam o desejo de brincar em segundo plano - lembrando que as crianças não possuem poder aquisitivo para compras nessa idade e tampouco condições para saírem sozinhas a efetuarem suas compras. Portanto, devemos considerar o papel do adulto nesse importante processo de formação de hábitos e valores.

As saídas para comprar têm um objetivo para as crianças: comprar brinquedos novos e guloseimas, como se vê nos exemplos abaixo:

Você prefere brincar ou sair para comprar no centro da cidade? *Passear*. Passear, como é passear? *Andar comprar coisas divertidas e comer coisinhas gostosas*. É? Quais são as coisas divertidas que você gosta de comprar? *Brinquedos*. E as coisas gostosas que você gosta de comer? *Churros*. (NIC, 5;6).

Você prefere brincar ou sair para comprar no centro da cidade? Por quê?

Sair. *Por que eu gosto de um monte de brinquedo que eu vejo lá na cidade*. Quais você gosta? *Do Bumblebee (Transformers), do Optimus Prime (Transformers), do Pikachu e do Sonic*. Onde estão esses brinquedos? *Lá na cidade*. Mas na cidade ficam onde esses brinquedos? *Numa loja*. E você os compra ou você vai lá e fica olhando para eles. *Eu compro eles*. Toda vez que você vai lá na cidade você compra? *Não. Às vezes*. E por que você gosta muito de comprar? *Por que é legal*. (VIC, 5;3).

Me diga, você prefere brincar ou sair para fazer compras? *Sair pra fazer compras*. *Por que tem aquele Kinder ovo que tem chocolate brinquedinho*. Você gosta mais do chocolate ou do brinquedinho? *Dos dois*. Quando você sai sempre compra Kinder ovo? *É um Kinder, não tem aquelas bolinhas de chocolate ai a hora que eu vou com meu pai ele sempre fala assim você quer uma coisa? Um ioiô? Ai eu falo eu quero um Kinder*. (MIK, 5;1).

Pelo relato de MIK (5;1), percebemos a influência dos personagens e alimentos associados a brinquedos. Segundo a Resolução 163 do Conanda de 2014, em seu artigo 2º, é considerada abusiva a prática de comunicação mercadológica para persuadir ao consumo; quando se utilizam bonecos para a venda de alimento. O caso aqui é um chocolate, mas há ainda muitos outros produtos que utilizam de recursos persuasivos para seduzir a criança ao consumo.

Schor (2009) nos alerta acerca da brinquedorização, a estratégia de marketing utilizada para atingir o público infantil quando transforma

qualquer item de consumo em brinquedos. A brinquedorização implica desde estampar personagens licenciados a produtos e embalagens (*Band-Aid*, comprimidos de vitaminas, maçãs, salgadinhos, canecas, roupas, calçados, mochila e assim infinitamente) a associar os combos de produtos propriamente a brinquedos, como no caso do Kinder Ovo.

Ainda de acordo com Schor (2009) temos que nos preocupar com os excessos da brinquedorização em que todo e qualquer item se torna brinquedo, causando uma sobrecarga de estímulos excitantes e inibição sobre o imaginário da criança, desobrigando a criança a de imaginar possibilidades, imagens e formas de brincar, assim como, influenciadas pelo excesso de estímulos intensos, impactam a excitação intensa minando o bem estar e a possibilidade da capacidade própria da criança em admirar o cotidiano, atrelando-a sempre a necessidade da presença do personagem, do elemento extraordinário.

Entre as respostas que elegeram como preferência o brincar, destacamos as que trazem como motivo o ato de brincar como algo muito divertido. As crianças chegam a utilizar comparações para expressar o grau da diversão. No diálogo com IQE (5;5), há o fator falta do dinheiro como algo que define sua opção pelo brincar:

Você prefere brincar ou sair para comprar no centro da cidade? Prefiro brincar do que (sic) comprar, se eu não tivesse dinheiro eu não conseguia nem comprar nada. Por que você prefere brincar? Porque brincar é divertido. Como é ser divertido? É ser legal ué, a brincadeira que estão fazendo. Quais brincadeiras que você acha divertida? Do dragão. Eu gosto muito de dragões. Como é mesmo ser divertido? É bom ué, é como banhar na piscina. (IQE, 5;5).

Você prefere brincar ou sair para comprar no centro da cidade? Por quê? *Brincar e comprar os brinquedo legal (sic). Eu tenho um robô que quebrou. Quebrou? É o braço dele perdeu.* Mas olha tem uma coisa que você deve gostar mais, brincar ou sair para fazer compras no centro da cidade? *Brincar.* Por quê? *Porque brincar carrega a minha diversão. Carrega sua diversão, então como é ficar divertido? É como sentir que você está no céu brincando.* (JED, 5;6).

As respostas comprovam que a maioria que aponta a preferência pelo comprar a passear não leva em conta que é necessário ter dinheiro, portanto, desconsideraram o fator escassez, com exceção dos diálogos abaixo:

Você prefere brincar ou sair para comprar no centro da cidade?

Eu compro, mas minha mãe não tem muito dinheiro. Quando minha mãe não tem mais dinheiro, ai haa eu não sei... depois, quando ela tem, ai a gente vai na casa da minha avo e compra muitas coisas lá. (VIH, 5;9).

Você prefere brincar ou sair para comprar no centro da cidade? *Ué, às vezes que eu quero sair para comprar as coisas que eu não tenho eu saio, mas às vezes que eu quero ficar em casa brincando com meus brinquedos eu fico.* E qual você gosta mais? *De comprar.* Por quê? *Porque é legal. Você vai numa loja tudo o que você querer e sua mãe deixar, a sua mãe compra, né. Então, um carrinho de controle remoto, um avião, ou um tambor ou até mesmo um carro de corrida, a sua mãe compra se for baratinho, mas se for caro não dá. Então a mamãe pode comprar todos os brinquedos que forem baratinho (sic) e se for caro não dá. Não dá. E por que não dá? Porque é muito dinheiro, é muito dinheiro e aí não vai sobrar nada para comprar as coisas do filho, para cortar o cabelo.* Agora eu entendi. *Baratinho dá, custa pouco dinheiro.* Então pode comprar muitas coisas se for baratinho? *Pode.* (PED, 5;10).

A resposta de PED (5;10) remete a 2 (dois) elementos interessantes. O primeiro é o fato da autorização da mãe e o baixo preço como condição para comprar: “você vai numa loja, tudo o que você quiser e sua mãe deixar, a sua mãe compra, né”, “Baratinho dá, custa pouco dinheiro”. O outro elemento é considerar as outras necessidades do filho e não gastar muito dinheiro com brinquedos: “porque é muito dinheiro, é muito dinheiro, e aí não vai sobrar nada para comprar as coisas do filho, para cortar o cabelo”.

La Taille (2008) chama-nos a atenção para o problema que o consumo gera quando se trata de crianças pobres que muitas vezes são seduzidas pela publicidade aplicada ao produto de venda. Em análise a uma legislação Projeto de Lei (PL) 5.921/2001 (BRASIL, 2001), que dispõe sobre a publicidade de produtos e serviços dirigidos à criança e ao adolescente e que continua no papel até a atualidade, ele salienta dois problemas ligados ao consumo na infância: a frustração da criança pelo não recebimento do brinquedo e a falta de critério dos pais no ato da compra, que escolhem objetos veiculados pelas propagandas ao invés de gastarem com coisas mais úteis que podem contribuir para a saúde e o desenvolvimento dos filhos. O essencial para o consumo na infância (livros e alimentos saudáveis, por exemplo) é deixado de lado a favor de aparelhos eletrônicos, brinquedos caros e roupas de grife, entre outros.

No exemplo de PED (5;10), revela-se uma preocupação da criança quanto aos possíveis gastos familiares. Quanto a esse exemplo, Linn (2006, p. 56-57) afirma que:

Os pais podem acostumar mal as crianças cedendo a cada pedido, ou podem prejudicar suas finanças ao comprar mais do que realmente podem. O conflito a respeito de artigos anunciados para as crianças é uma das causas de stress familiar.

Tal afirmação vai ao encontro da defesa da educação para o consumo e a socialização econômica defendida por Denegri (2005 a, 2005c).

E) Personagens midiáticos nos artefatos infantis

Neste eixo temático, o objetivo é investigar se personagens de desenhos animados ou produtos exibidos na TV, estampados em artefatos infantis como brinquedos e roupas, estão presentes na vida dos sujeitos participantes da pesquisa e se isso tem um peso no momento das escolhas de compra. Verifica-se também se a presença do personagem incita o desejo para que se tenha o produto. As perguntas realizadas para atingir tais objetivos foram: “você tem algum brinquedo em casa de personagens que passam na TV? E roupas? E Sapatos? Outros objetos que tenham personagens que passam na TV? Tem alguma coisa que passa que você gostaria de ter? Por quê? Você tem mochila? Como é a sua mochila? Eu vou te mostrar algumas mochilas. Imagine que você precisa comprar uma mochila. Entre essas duas que estou lhe mostrando qual você escolheria/não escolheria e por quê?”

As respostas relativas à pergunta sobre os brinquedos que passam na TV revelaram que 82,60% das crianças possuem brinquedos midiáticos, conforme apresentado na tabela a seguir:

Tabela 42 – Posse de brinquedos com personagens que passam na TV

Categoria	Ocorrências	Frequência (%)
Sim	19	82,60
Não	2	8,69
Outros	2	8,69
Total	23	100

Fonte: Dados da pesquisa

As declarações acerca de possuírem brinquedos com personagens midiáticos mostraram que predominam entre os meninos bonecos de super-heróis, e entre as meninas, bonecas/ acessórios ligados a filmes de princesas e desenhos. Esses dados nos remetem as muitas reflexões, sendo a primeira delas a questão do gênero e dos brinquedos.

Como já apontamos, de acordo com Brougeré (2004), há uma cultura lúdica sexuada que se constrói mais ou menos reforçada pelas pessoas e pelo ambiente que nos cercam. O autor utiliza a expressão “mais ou menos” porque vê a criança como ser ativo, que não recebe essa cultura pronta, mas que com ela interage e dela participa:

A cultura lúdica é masculina (feminina) porque a criança é menino (menina) e quer mostrar que ele (ela) é isso; porque é percebido (a) como um menino (uma menina) e agem com ele (ela) em consequência disso; porque ele (ela) recebe objetos destinados aos meninos (meninas) [...]

Não basta modificar um fator para mudar profundamente a cultura lúdica. Por exemplo, possuir um brinquedo do outro sexo não leva a brincar como o outro sexo. É porque se trata de uma complexa produção cultural ligada a construção da personalidade da criança no âmbito da socialização, que a experiência lúdica é ao mesmo tempo arbitrária e suscetível de diferenças e mudanças. Ela é também o lugar

de uma distinção forte segundo o sexo, ainda mais forte porque não resulta de um único fator que bastaria ser modificado para transformar o caráter sexuado das experiências lúdicas. É uma sucessão complexa de interações, de interiorizações e de interpretações das experiências vividas que constrói essa diferença, que a criança não recebe pronta e de cuja produção ela participa (BROUGÈRE, 2004, p. 301-302).

Quadro 12 – Brinquedos declarados pelas meninas que possuem personagens midiáticos

Brinquedos	Ocorrências
Barbie	2
Acessórios da <i>Barbie</i> (carro)	1
<i>Frozen</i> (Ana e Elsa)	1
Caçador e Branca de Neve	1
<i>Monster High</i>	2
Patrick Do Bob Esponja	1
<i>Peppa Pig</i> (família)	1
Acessórios da <i>Peppa Pig</i>	1
Doutora Brinquedos	1
Mika	1
Loro José	1
Polly	1
Acessórios da Poli	1
Boneca Chiquititas	1
Boneca Maria (Carinha de Anjo)	1

Fonte: Dados da pesquisa

Quadro 13 – Brinquedos declarados pelos meninos que possuem personagens midiáticos

Brinquedos	Ocorrências
Tartarugas Ninjas (Rafael, Donatello, Michelangelo Leonardo)	2
Max Steel	3
Homem Aranha	5
<i>Batman</i>	6
<i>Flash</i>	1
Capitão América	2
Woody e Jessie – Toy Story	1
Homem Meleca	1
Super Choque	1
<i>Transformes (Optimus Prime, Bumblebee)</i>	2
Zumbi	1
<i>Star Wars</i>	1
Homem de Ferro	3
<i>Smurf</i>	1
Patrulha canina	1
<i>Little Poney</i>	1
O esquilo	1
Sr. Incrível	1
Falcão	1

Fonte: Dados da pesquisa

A segunda questão que os dados nos propõem é que os brinquedos foram apontados pelas crianças que estão em período de desenvolvimento, quando se constroem as representações simbólicas e elas encontram eco nos personagens de filmes infantis, que materializados em bonecos animados, ganham vida, falas e movimentos. Bonecas, bonecos, animais e

robôs se misturam com seu universo real externo e interno, sustentado por características animistas do pensamento.

Segundo Brougère (2004, p. 324), os fabricantes de brinquedos se apoiam no “[...] conhecimento das lógicas das brincadeiras e da vida social das crianças”. Para o autor, as crianças influenciam os fabricantes que as influenciam, formando uma cadeia de relação.

O terceiro ponto que podemos refletir acerca do conhecimento social é que a posse ou não dos brinquedos de origem midiática representa um capital simbólico de um universo compartilhado pelas crianças. Elas conversam entre si sobre os personagens, trocam informações sobre aquilo que veem na TV e aquilo que têm, dizendo os nomes dos personagens, seus pertences e até suas falas. Nesta pesquisa, observou-se que há uma apropriação de uma cultura midiática.

De acordo com a pergunta referente à escolha das mochilas, as crianças tinham que optar pelas opções: figura 1 – mochila com personagens infantis (da *Frozen* ou *Minecraft*) (ver Quadros 7 e 8) ou figura 2 – mochila Rosa ou Azul (ver Quadros 7 e 8), sendo possível assim analisar o motivo de suas escolhas:

Tabela 43 – Escolha de mochila com ou sem personagem

Mochilas	Ocorrências	Percentual (%)
Com personagem (fig. 1)	20	86
Sem personagem (fig. 2)	3	14
Total	23	100

Fonte: Dados da pesquisa

Os dados revelam que 86% das escolhas das crianças pelas mochilas são pautadas em personagens e não levam em consideração somente a

funcionalidade do objeto. Como já afirmamos na presente tese, de acordo com Delval (2002), aquilo que é mais visível e aparente se sobressai entre as crianças pequenas devido ao seu realismo ingênuo, como os personagens em questão, que lhes saltam aos olhos. Moura, Viana e Loyola (2013), do mesmo modo, afirmam que o raciocínio da criança dessa faixa etária é baseado na percepção imediata por pensarem intuitivamente e considerarem muito mais a aparência do objeto e suas experiências do que outros conteúdos propriamente ditos.

A escolha de personagens do jogo *Minecraft* foi justificada pelas crianças por gostarem dos personagens e já lhes serem familiares por meio da televisão, celular e canal no *YouTube*, confirmando o papel da mídia e da indústria de artefatos direcionados ao público infantil, que interfere nos desejos e nas compras. Todas as crianças que escolheram a mochila já tinham informações sobre o *Minecraft* e deram detalhes sobre ele. Vejamos os excertos abaixo:

Por que você escolhe essa? *Que essa é do Minecraft, só que eu já assisti no YouTube, que eu gosto. Você assiste onde? No YouTube na minha casa. Tem desenho? Tem. E essa outra, por que não? Porque não tem desenho do Minicraft e porque não tem a foto do Minecraft aqui, por isso gosto dessa.* (MIV, 5;2).

Eu escolho do Minecraft, porque eu gosto dele, eu tenho no meu celular meu amiguinho baixou, eu não sei como baixou - Você tem um celular? Tenho ele não é de botão é de dedo e é só meu. Quem te deu? Meu pai comprou, cada um tem o seu, meu pai o dele, minha a mãe o dela e eu o meu. E a mochila? Porque é bonita e legal. Por quê? Porque dá pra por um copo um caderno. E essa também dá pra colocar? Porque eu gostei da foto dele. (ENB, 5;9).

Eu vou escolher desta. Por quê? Tem brinquedo dentro. Como chama esse brinquedo? Matador de Zumbi, o nome dele é Steve. De onde você conhece esse? Eu conheço ele e o brinquedinho da televisão. Já brincou com esse brinquedinho? Eu brinquei com um brinquedinho que eu brinco, que é matador de Zumbi. (MAT, 5;9).

Para os sujeitos participantes do sexo feminino, as escolhas da mochila com imagem dos personagens Ana, Elsa, Olaf, Kristoff de “Frozen”, filme longa metragem da Disney, foram justificadas pela afetividade aos personagens (“por ser legal, por ser bonitinha”), sinalizando também intimidade com os personagens via DVD:

Porque a Frozen é mais legal e dá para assistir Frozen também, eu tenho o DVD. (AJA, 5;3).

Da Frozen. Porque eu nunca tinha a bolsa dela. Porque eu já assisti o desenho dela duas vezes. A minha mãe comprou o DVD dela aí o meu irmão jogou fora. Ela é bonitinha. (ANA, 5;7).

Por que ela tem a Ana, o Sven, o Olaf e a Elsa. Porque tem a Elsa e ela canta a música “a neve branca brilhando no chão” Por que você gosta? Porque quando ela fica presa ela é muito má, ai quando ela era feliz ela quer brincar com a Irmã dela e ela congela tuuuudoo que a Irmã dela grita. (MIK, 5;1).

O relato das crianças (AJA, ANA e MIK) acima, nos remete a refletir mais uma vez sobre como a indústria da propaganda utiliza-se de diferentes estratégias para a venda de produtos infantis. De acordo com dados históricos da pesquisa de Schor (2009), havia um mecanismo no início dos anos pós-guerra que eram chamados de propaganda modelo do porteiro, em que para atingir o consumidor infantil, era preciso uma aliança com os pais, os marqueteiros tinham que convencer os pais sobre

os benefícios do produto, para que comprassem os produtos. Hoje, apesar de em algumas situações os publicitários ainda recorrerem ao modelo porteiro (*gatekeeper model*, aquele que vai mediar o acesso do produto entre as pessoas) ocorre o contrário, são as crianças, influenciadas por marqueteiros, que convencem os pais a comprarem o produto. Há uma ação direta da publicidade que atinge as crianças, muitas vezes sem a presença dos pais, por exemplo, quando assistem televisão, acessam celulares e computadores, ou mesmo se comunicam com outras crianças já seduzidas pela cultura do consumo.

Os exemplos de MIR (5;11) e YAS (5;3) a seguir trazem a dúvida ao escolher o produto a ser consumido, prevalecendo a força da moral heterônoma na criança, que ressalta o dever sobre o querer:

Essa (apontou a Mochila rosa sem personagem). Por quê? Porque sim eu gosto e a gente fala para mãe e ela compra. E essa daqui (da Frozen) por que você não escolhe? Porque eu sou testemunha de Jeová e não posso assistir televisão. Na sua igreja eles falam que não pode assistir? Não pode. Se a igreja falasse que você pode comprar (da Frozen) qual dessas mochilas você escolheria? Aponta a rosa ainda. Hum. Você escolheria a rosa? Até que eu queria a da Frozen porque a bolsa pode, só o que não pode é assistir.

Mas eu deveria mais essa. Você deveria mais essa? Ela é bonita também. Por que você gostou dessa (sem personagem)? A da Frozen é legal, e essa também é. Porque quando eu falei pra minha mãe comprar a da Frozen ela era cara e a outra mais barata. (YAS, 5;3).

Por outro lado, se pensarmos em termos de socialização econômica (DENEGRÍ *et al.*, 2005), as crianças que tiveram a experiência de escolher outro produto que cumpre a mesma função de carregar objetos, podem ter

a chance de não aderirem aos apelos publicitários pela instrução e direcionamento dos pais.

Objetos com personagens geralmente são mais caros porque carregam muito mais que apenas um produto, mas um valor, um símbolo cultural. Como dizem Momo e Costa (2010), são ícones infantis mercantilizados que constituem o valor dos artefatos.

A cada novo lançamento de filme, de desenhos na TV ou canal de *Youtube*, novos personagens tornam-se portadores para o consumo. De acordo com Schor (2009), esse processo para a aliança entre o consumo e programas infantis, nasce na década de 1960, com o advento da televisão e programas infantis, patrocinados pelas empresas que produzem também produtos. “[...] A programação das manhãs de sábado, também começou durante essa época, e a fabricante de alimentos *Kellog’s* criou seus personagens clássicos: Tony - O tigre e Trix - O coelho, para vender cereais” (SCHOR, 2009, p. 34).

A autora nos assevera que as crianças norte-americanas de um ano de idade já assistem a programação dita especial para elas e experimenta a comida de seus anunciantes como por exemplo: *Burguer King* e *Mc Donald’s*. Schor (2009) nos diz que com 18 meses a criança é capaz de reconhecer logotipos e até completar dois anos, solicita os produtos de desejo e especifica suas marcas. Com 3 anos e meio, as crianças já manifestam suas crenças sobre as vantagens que as marcas supostamente lhes trazem e lhes comunicam como por exemplo o valor de ser forte, fazer sucesso, serem espertas. No que tange ao uso da televisão, em idade pré-escolar, já é superior a duas horas diárias e aponta que 25% das crianças possuem televisão no quarto. Os números ainda aumentam quanto mais a criança cresce: crianças entre 8 (oito) a 13 (treze) anos chegam a assistir mais de três horas e meia de televisão diária. Aponta também que uma criança no seu primeiro ano do ensino fundamental (equiparando ao

Brasil) já reconhece cerca de duzentas marcas e ganha em torno de 70 brinquedos ao ano, que em geral são brinquedos e objetos vinculados à mídia.

Infelizmente vemos a hipervulnerabilidade da infância sendo cada vez mais explorada pela publicidade. Ao consumir, a criança não traz a criticidade em seu bojo e não é capaz de filtrar aquilo que lhe chega pelos meios midiáticos ou mesmo pelas informações recebidas pelo outro, sendo assim, a própria construção da representação da realidade ficará comprometida. Para o ideal de sociedade de consumo, Bauman (2013) nos diz que as crianças não estão sendo poupadas do dever de desempenhar o papel de consumidor e são modeladas como indivíduos que devem ter desejos e vontades de consumir, e não como crianças que devem aprender o papel de ser um cidadão crítico e reflexivo.

F) Apreciação musical da criança e mídia

A pergunta pertencente a este eixo (“quais músicas você gosta de ouvir em casa? Por quê? E na escola?”) tem como objetivo conhecer as apreciações musicais das crianças e se elas são ou não influenciadas pela mídia, conforme suas declarações. Em geral, as crianças não apontaram um único gênero ou música. Vejamos a tabela abaixo:

Tabela 44 – Tipos de músicas que as crianças apreciam em casa

Itens	Ocorrências	Percentual (%)
Gênero popular Funk	8	15,38
Gênero popular Sertanejo	3	5,76
Rock	4	7,69
Religiosas	3	5,76
Música de desenho animado	27	51,92
Outros	7	13,44
Total	52	100

Fonte: Dados da pesquisa

As respostas apresentadas pelas crianças revelam a grande influência dos desenhos animados na formação de seu repertório musical, com 51,92 % dos apontamentos. Os desenhos citados foram *Barbie*, *Frozen*, *Hot Wheels*, *Ladybug*, *Monster High*, Capitão América, Homem Aranha, *Peppa*, Vingadores, Ben 10 e *Shrek*. Assim, vê-se que os desenhos animados estão presentes além dos produtos físicos, nas músicas que acompanham a vida das crianças.

Quais músicas você gosta de ouvir em casa? *Do Hot Wheels*. Tem mais algumas outras? *Funk*. *Hum, as que fala (sic) dos robôs humanos*. Você se lembra de mais alguma? *Posso cantar a música do Hot Wheels? Pode: “Hot Wheels eu já comprei, é legal, porque eu brinco toda hora que eu quiser, a minha mãe deixa eu brincar a hora que eu quiser, ta, ta, ta....* Você inventou essa música? *Não*. Onde passa? *Eu sei, na televisão...* Por que você gosta dessa música? *Porque ela carrega a diversão, um pouco ela carrega não tanto quanto os brinquedos*. O que é carregar na diversão? *É divertir*. (JED, 5;6).

Quais músicas que você gosta de ouvir em sua casa? *Da Barbie*. *Sim, a música que minha mãe passa no DVD dela. A Barbie que é voadora que ela quer cantar a música dela do DVD das crianças*. Você ouve música

que toca no rádio? *Sim*. Quais são? *Eu vou abrir o meu coração*”. Quem canta? *O rádio*. Você sabe o cantor? *A minha mãe foi lá na minha irmã e ela não conhece aquela música que eu cantei da igreja. E também do DVD da Ana da Elsa e do Olaf*. Por que você gosta? *Porque elas são demais a Ana é linda a Elsa também. Eu queria ser a Elsa, mas minha irmã não deixa quando minha irmã não é a Elsa ela fica triste*. (AJA, 5;3).

Quais músicas você gosta de ouvir em casa? *Do Rock*. E como é essa música? *Não sei*. Gosta de mais alguma? *Eu gosto de música do Homem Aranha*. E como é? *Eu não sei também eu não sei as duas. Elas são diferentes as músicas, e eu não sei como canta*. E onde você ouve? *Lá na minha casa*. Quando você ouve? *Quando eu coloco o desenho e começa a cantar. E tem dos vingadores também, eu sei cantar as dos vingadores (cantou um pedaço)* Por que você gosta de cantar essas músicas? *Porque são legais é por que eu gosto de assistir filme dos vingadores do Ben 10 e do Homem Aranha*. (MIV, 5;2).

Os dados apresentados nas categorias anteriores mostram que as crianças brincam, compram e imitam personagens, todavia, as respostas a essas questões também indicam que elas assistem, dançam e cantam impulsionadas por eles. As músicas citadas como preferidas e vinculadas a personagens midiáticos atendem à comunicação de um produto; a uma forma mais intensa de reforçar o gosto pelos personagens ou pelos brinquedos envolvidos. Conforme os Referenciais Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998, p. 64), um dos conteúdos do apreciar musical é a “[...] escuta de obras musicais de diversos gêneros, estilos, épocas e culturas, da produção musical brasileira e de outros povos e países”. Portanto, as crianças devem ter oportunidades diversas para formar o seu repertório musical que, pelos dados aqui apresentados, parecem estar limitados ao que lhes são oferecidos pela TV. De acordo com a Nova Base Curricular para a Educação Infantil (BRASIL, 2017), é também objetivo de aprendizagem dentro do campo de experiência estimular traços, sons, cores

e formas, a apreciação musical, a dança e outras manifestações artísticas. Logo, conhecer a diversidade e a riqueza da musicalidade é um trabalho importante com a qual a educação infantil pode contribuir.

O gênero popular funk aparece em segundo lugar na preferência das crianças, com 15,38 %. Vejamos o que dizem as crianças sobre as músicas:

Quais músicas você gosta de ouvir em casa? *Eu ouço Cristiano Araújo e Mc Pedrinho. Por que você gosta deles? Porque eles são bonitos e legais. O que falam as músicas? A música? Eles cantam bara, bara e mc Pedrinho canta uma música de apaixonado. O Mc Pedrinho canta o quê? Ele canta uma música assim: quero te encontrar, e te beijar assim.* (ENB, 5;9).

Por que você gosta dessa música? *Porque tem homem. Tem homem? O que ele faz esse homem? Ele canta. Então canta para mim. Eu tenho vergonha. Por que tem vergonha? O que diz a música? Ela fala coisa feia. Ela fala coisa feia? Só na minha casa que eu gosto de cantar.* (MIG, 5;5).

O outro gênero mais apreciado entre as crianças foi o rock:

Quais músicas você gosta de ouvir em casa? *Do isso. A criança canta em seguida: Isso que acontece com acontece com gente, sempre acontece com algum casal, derrubou o muro e invadiu nosso quintal. Quem canta? É música, mas eu não sei quem canta* (Isso - Titãs). *Porque você gosta dessa música Isso? Ah porque fala dessa coisa de muro e quintal que fala. Quais outras que você gosta? Rock'n'roll. Eu ouço no celular da minha mãe. No carro do meu pai canta rock.* (NIC, 5;6).

Na categoria “outros”, encontram-se os itens que tiveram apenas um apontamento, tais como música do cancioneiro infantil, jingle, cinema, internacional, música de novela e música de games. Quanto à música que a criança ouve em casa, entretanto, o que chama a atenção é que músicas que fazem parte do cancioneiro infantil e canções tradicionais infantis não fazem parte da vida familiar da criança. Quando questionadas sobre as músicas que gostam de ouvir na escola, tivemos as seguintes respostas, de acordo com a tabela abaixo:

Tabela 45 – Músicas que as crianças apreciam na escola

Categorias	Ocorrências	Percentual (%)
Cancioneiro infantil	17	39,43
Hinos cívicos	4	9,30
Infantil Tradicional	16	37,20
Música de desenho animado	1	2,32
Outros	3	6,97
Não gosta	1	2,32
Não lembra	1	2,32
Total	43	100

Fonte: Dados da pesquisa

Os dados mostram que músicas do cancioneiro infantil (39,43%) e músicas tradicionais infantis (37,20%) são predominantes no espaço escolar e fazem parte do repertório que as crianças apreciam somente na escola.

Os hinos cívicos aparecem com 9,30% e fazem parte da rotina de planejamento nas classes, quando uma vez por semana deve-se cantar o hino à cidade e o Hino Nacional. Nas categorias “outros”, as crianças apontaram as músicas que a professora coloca no momento da dança das cadeiras sem definir tipo ou gênero.

Percebe-se que o repertório que as crianças gostam de ouvir na escola e o escolhido na vida familiar não se dialogam. O repertório da escola encontra-se na visão das crianças reduzido basicamente a canções direcionadas as crianças e hinos cívicos.

Vimos que há uma produção midiática que está atingindo e ganhando forças sobre a infância, que horas infantiliza as crianças, horas adultizam a infância e empobrecem seus repertórios, sobrepondo a imagem do personagem sobre a essência da música. O conhecimento musical das crianças é fruto das relações sociais até então estabelecidas entre as pessoas e a música. Porém, a escola representa um espaço privilegiado para a reflexão e intervenção crítica sobre as diferentes produções culturais midiáticas. Os dados nos mostraram que há uma diversidade de gêneros que as crianças têm acesso, mas que é possível ampliar esse repertório e que o professor tem uma grande tarefa diante disso e precisa se posicionar. O primeiro passo é o diálogo profundo e aberto, ouvindo as crianças sem que se estabeleçam relações hierárquicas e preconceituosas, pois isso poderá afastar as mesmas para a descoberta do novo.

G) Sentimentos X Brinquedo

No eixo temático Sentimentos (desejo da presença paterna e amizade) x Brinquedo, a intenção era compreender o pensamento da criança acerca de suas escolhas, primeiramente diante de uma situação-problema, quando tinham que opinar sobre a decisão entre a presença do pai ou a posse de um brinquedo, uma vez que não seria possível conciliar as duas coisas. A questão norteadora era:

Eu vou contar uma história e você diz o que acha: Um (a) menino(a) estava com muita vontade de ter ou Boneco do Ben 10 ou uma Baby Alive (ou Bebê Reborn), mas o pai dele não tinha dinheiro. O pai dele ganhava pouquinho e só dava para comprar a comida de casa. O (a) menino(a) pediu muitas vezes ao pai, que resolveu então arranjar um trabalho de noite também, para ganhar mais dinheiro. Deste dia em diante o (a) menino(a) não viu mais o pai porque sempre ele estava trabalhando para ganhar mais dinheiro e conseguir comprar brinquedos para o filho(a). O que você acha dessa situação?

Tabela 46 – Decisão das crianças acerca da presença paterna X objeto de desejo (brinquedo)

Possibilidades	Ocorrências	(%) Percentual
Ter o brinquedo	11	47,82
Ter a presença do pai	4	17,39
Ter o brinquedo e ter a presença do pai	8	34,75
Total	23	100

Fonte: Dados da pesquisa

Os dados acima revelam as soluções tomadas pelas crianças diante do dilema entre ter o brinquedo ou a presença do pai: 47,82% das crianças respondem prontamente que preferem o brinquedo, ao passo que 17,39% delas abrem mão do brinquedo para terem a presença do pai.

Os 34,75% sugerem diferentes estratégias como forma de manter os brinquedos e a presença do pai: construir um brinquedo, emprestar dinheiro ao pai, trabalhar somente até conseguir o boneco e até mesmo, de uma forma mágica, achar o dinheiro até ter o suficiente para poder comprar o brinquedo.

Na categoria em que as repostas sugerem a compra do brinquedo, algumas crianças chegam a externar o sentimento de tristeza por não ter a

presença do pai, mas depois decidem que ter o brinquedo é mais interessante. Vamos aos exemplos:

Eu acho legal ganhar mais dinheiro para comprar mais brinquedos. Ai dá para comprar mais comida gostosa. Mas ele não viu mais o pai porque o pai trabalhava de manhã, de tarde e à noite. É isso é triste também porque o pai gosta de jogar video game com os filhos, brincar de lutinhas com os filhos. E aí como a gente pode resolver essa situação? História do Pinóquio eu também gosto. Mas vamos resolver essa história aqui primeiro. A gente pode falar para o pai trabalhar só um pouco e de dia ele volta. O meu pai também trabalha à noite quando eu vou para a escola. Ele não assiste muito a tv não porque ele tem que trabalhar. O meu pai trabalha porque assim dá para ele comprar as coisas que eu mais quero. Mas você vê seu pai, mas esse menino não viu mais. O que acha? Eu acho ruim não ver o papai. Mas aí não terá o boneco. Aí isso, é mais ruim (sic) do que não ver o pai. (NIC, 5;6).

Vamos pensar na história? *O menino queria o boneco de quem? Do Ben 10. Lembra? O que você acha? Eu acho triste porque quando o filho não vê mais pai pensa que ele morreu. Mas o filho sabia que ele estava trabalhando para comprar brinquedos. Como ele sabia? Ele estava dando brinquedos ao filho. Como resolvemos? Acho uma boa ideia o pai trabalhar e dar brinquedos pros filhos, ué. Mesmo que de manhã de tarde e à noite? Sim. (MIV, 5;2).*

Ainda na categoria comprar o brinquedo, muitos que apontaram a resolução como a ausência do pai também afirmaram a presença da mãe:

Como poderíamos resolver essa situação? *Trabalhar. Quem trabalhar? O pai. Você acha que o pai deve trabalhar? Sim. Por quê? Porque tava com a mãe. Quem estava com a mãe? O filho. O filho fica com a mãe e não vê o pai. É. Ele já chegou da loja e volta para casa. Mas o*

menininho nem via mais o pai, porque o pai trabalha dia e noite, lembra da história? O que acha? *Fica com a mãe.* (LOR, 5;6).

Nas respostas que se enquadram na resolução em que se contemplavam as duas possibilidades (ter o brinquedo e a presença do pai), há também a realização dos desejos da criança sem levar em consideração a perspectiva do pai sobre a situação.

Uma das alternativas tem caráter mágico – fenomênico, que afirma ser possível achar dinheiro e juntar até comprar o brinquedo:

O que você acha disso? *Nada legal.* Nada legal por quê? *Tadinha da menina, ficar sem ver o pai.* Se o pai não trabalhar não vai ter a boneca, o que você acha disso? *Muito coitada ela.* Por quê? *Porque tem duas coisas que ela queria muito. Ela queria ver o pai de novo e queria ter a bebê Reborn.* E como a gente pode resolver essa situação? O que acha? *O que dá para fazer é que tem gente que deixa cair alguma moeda. E aí dá para ela pegar.* E com essa moeda ela faz o que? *Se ela achar mais uma moeda, ou alguma nota, é só ir juntando.* E se ela começar juntar esse dinheiro o que vai acontecer? *Aí vai acabar tendo dinheiro para comprar o bebê Reborn e nesse caso se ela tiver bastante dinheiro como o pai fica? Aí ela pode ir ao trabalho falar para o pai que ela conseguiu o dinheiro. E o pai faz o que? Ela vai para casa com o dinheiro que ele conseguiu.* (MAL, 5;11).

No exemplo abaixo, a criança oferece como solução que o pai trabalhe até conseguir comprar o brinquedo e depois ele pode sair desse trabalho, buscando uma alternativa intermediária:

Que o pai deve trabalhar muito. Meu pai trabalha, depois do almoço ele pode ficar comigo um pouquinho aí dá a hora da van passar ele se arruma

porque a cadeira é suja ai ele passa um perfume e toma banho ai ele vai ele trabalha até a noite até amanhecer. Esse pai só trabalhou, ele trabalha dia e noite para comprar os brinquedos para o filho, o que você acha disso? Ela espera o pai ganhar muito dinheiro e depois volta pro serviço antigo. Você deu uma solução? Ele compra a Baby que ela quer e volta pro serviço antigo dele. E se ela pedir mais coisas? Ele trabalha de novo no mesmo lugar. Ele não vai ver mais a filha? Ele leva celular e fala com ela. (RAF, 5;7).

Entre as respostas que apontam como solução o não comprar o brinquedo, ou mesmo ter o brinquedo e a presença do pai, vê-se a presença de um componente emocional que influencia no julgamento da criança sobre a situação Delval (2002). Outra característica é que as respostas trazem uma única perspectiva da criança: atender ao seu desejo, a sua necessidade da presença do pai, embora aqui já não seja uma necessidade material.

Seguem abaixo exemplos de respostas sobre o não comprar o brinquedo, com destaque para a resposta de JED (5;6), que parece ser o único a enxergar a perspectiva do sofrimento do pai e não somente a sua própria perspectiva:

O que você acha? Então vai ter que trabalhar só de dia, dia a dia. Qualquer dia, de noite não, de noite é para dormir. Então, o pai não vai comprar o boneco? Não. Vai tem que esperar. O pai vai ter que parar e dormir. (JED, 5;6).

Eu prefiro comida do que (sic) ficar sem o pai. Por quê? Porque se a minha mãe for viajar e o meu pai tiver trabalhando, quem vai cuidar de mim? E também se não tiver uma babá? Quem vai cuidar de mim? Não vai ter mais ninguém. E meus irmãos e minha irmão, não vai ter, prefiro comida do que (sic) brinquedo.

(...) O que você achou dessa situação? *Eu acho bem feia. Eu gosto quando eu fico com a minha família inteira, mas quando eu não fico eu fico triste né.* (PED, 5;10).

Se ele não ver (sic) mais o pai ele fica triste. Como é que a gente pode resolver isso? Falando para o pai voltar. E aí o pai volta? Sim. O pai compra o boneco ou não? Não. (PEH, 5;6).

No que diz respeito ao valor amizade x posse de brinquedo, a pergunta feita foi: “qual amigo pode ser mais legal, o que tem um monte de brinquedos ou outro que não tem brinquedos ou tem só um pouquinho? Por quê?”

Tabela 47 – Qual amigo pode ser mais legal x posse de brinquedo

Amigos	Ocorrências	Percentual (%)
Que têm um monte de brinquedos	18	78,2
Que têm um pouquinho de brinquedos	2	8,69
Qualquer um	3	13,4
Total	23	100

Fonte: Dados da pesquisa

Entre as respostas obtidas, 78,2% apontam que o amigo mais legal é o que possui mais brinquedos, revelando de forma clara aquilo que lhes é mais aparente, como uma quantidade maior de brinquedos. Consideraram o fator ter brinquedos quase que um único aspecto e não consideram outros fatores importantes em uma relação de amizade, como afeto, identidade e cumplicidade, entre outros aspectos.

Dois outros fatores comuns presentes nas respostas foram: associar a quantidade de brinquedos à possibilidade do brincar, e a criança nomear

amigos da própria sala, separando aqueles que têm e os que não têm brinquedos. O exemplo abaixo ilustra o pensamento intuitivo e transdutivo da criança, que analisa a situação de forma particular:

Qual amigo pode ser mais legal, o que tem um monte de brinquedos ou outro que não tem nada? *Eu gosto da MAL porque ela tem um monte de brinquedo. Porque ela tem a Baby Alive, a papinha da Baby Alive ai tem um monte de coisas que eu gosto.* Um amigo que tem pouco brinquedo pode ser legal? *Não.* (MIK, 5;1).

Qual amigo pode ser mais legal, o que tem um monte de brinquedos ou outro que não tem brinquedos ou tem só pouquinho? *Um monte. Eu acho que a ISA.* Por quê? *Porque a mãe dela acho que tem dinheiro e foi o aniversário dela na escola. Ah! Foi o aniversário dela. Então qual amigo que pode ser mais legal, o que tem muito brinquedo ou o que tem pouquinho brinquedo? Um pouquinho eu acho que é o JED.* (MIR, 5;11).

Para a criança, o fato de ter mais brinquedos está relacionado ao poder brincar mais e de forma diversificada: “*Eu não gosto de brincar com pouquinho.* Não dá pra brincar com pouquinho? *Não.*” (MIV, 5;2). Vejamos as explicações abaixo:

Um montão, porque a diferença é carregar a diversão, então quanto mais brinquedos, mais alegria carrega. Tanto mais brincadeira mais carrega, mais ainda. Então um menino que tem só um pouquinho de brinquedos ele não carrega a alegria? E também o que não tem brinquedo não carrega a diversão. Entendi. Nem o que tem pouquinho e o que não tem nada pode carregar a diversão. Enjoa ficar com o mesmo brinquedo. (JED, 5:6).

Esses dados corroboram os estudos de Tortella (2012) sobre amizade e pré-escolares, que encontrou três categorias relacionadas à amizade. Entre as definições, a autora obteve respostas relativas à proximidade física e definições funcionais ou por conveniência: a criança define o amigo com quem tem contato frequente para realizar atividades momentâneas, tais como brincar ou jogar.

As respostas pautadas no argumento de que seria legal brincar com qualquer uma das crianças, com ou sem brinquedo, expressam elementos como sentimento de afeto, não brigar e querer estar próximo ao outro, como encontramos nos excertos:

Qual amigo pode ser mais legal, o que tem um monte de brinquedos ou outro que não tem brinquedos ou tem só um pouquinho? *Qualquer um porque o importante é a amizade. É? E que é a amizade? Amizade é quando você encontra alguém e fica amigo. E como é ficar amigo? Amigo é quando você gosta muito dessa pessoa e ela também gosta de você. Por que é que você gosta também? Porque é uma pessoa legal.* (MAL, 5;11).

Qual amigo pode ser mais legal, o que tem um monte de brinquedos ou outro que não tem brinquedos ou tem só pouquinho? *Eu acho que a ISA. Por quê? Porque a mãe dela acho que tem dinheiro e foi o aniversário dela na escola. Ah! Foi o aniversário dela.* Então qual amigo que pode ser mais legal, o que tem muito brinquedo ou o que tem pouquinho brinquedo? *Um pouquinho eu acho que é o JED.* Mas se a gente pensar também outras crianças como a gente pode saber se ele é legal se ele tem muito brinquedo ou tem poucos brinquedos, como você acha? *A minha prima é muito, mas muito legal e tem muito brinquedo.* E uma criança que tem pouco brinquedo ela pode ser legal? *Tem uma menina que chama Bruna ela é muito legal só que tem pouco brinquedo.* Por que ela é muito legal? *Porque ela não briga e a gente é amiga e não gosta de ficar separada.* (MIR, 5;11).

Entre as respostas que justificavam que o amigo mais legal era aquele que tinha um pouquinho de brinquedo, destacamos o diálogo de IQE (5;5), que traz a preocupação com o excesso de brinquedos e também com sentimento de vaidade, apontando uma ostentação do sujeito com muitos brinquedos:

Um pouquinho de brinquedo porque ele vai brincar comigo, do que ter um montão. Porque um montão de brinquedo é difícil de controlar do que pouquinho. Como é isso? Explica-me. É porque quando você tiver muito não vai dar para ver o seu brinquedo, se tiver tudo em cima. Qual mesmo é amigo mais legal, o que tem um monte de brinquedos ou outro que não tem brinquedos ou tem só um pouquinho? O que tem um pouquinho porque se o carinha não conseguir pegar mais brinquedo e vir qual é o brinquedo mais legal para ele brincar, aí vai ser difícil, eu prefiro com pouquinho. Porque o menino com um pouquinho de brinquedo é o mais legal? É por causa que quando tem um monte de brinquedo..., sabe quando tem pessoas que é melhor que outra pessoa, então, aí fica se gabando né, se sabe. Como é se gabar? Nhe nhe... ganhei uma coisa... por isso que eu quero ser um menino com um pouquinho de brinquedo. (IQE, 5;5).

H) Publicidade infantil

Com o objetivo de investigar o pensamento da criança acerca da publicidade e o consumo que envolve personagens televisivos, as crianças participaram de uma apreciação de dois comerciais de televisão e *YouTube* e na sequência tiveram que responder questões a respeito de seu conteúdo. A elas foi pedido que dissessem o que haviam assistido, se gostaram ou não e se sabiam o que era um comercial. Em um segundo momento, as crianças deveriam dizer se gostariam de ter o produto exposto e por qual motivo. A

terceira etapa buscava investigar o que iria acontecer se a criança comprasse o produto (calçados infantis). A questão era: “assistir a uma propaganda curta (Propaganda: Grendene – Sapatilha da Frozen ou da Sandália do Ben 10). Conte para mim o que viu. Você gostou? Por quê? O que é isso? Você sabe para que serve uma propaganda? Você gostaria de ter esse sapato? Por quê? O que você acha que vai acontecer se comprar essa sapatilha?”

Seguem abaixo as descrições das propagandas:

Quadro 14 – Descrição das propagandas

Propaganda sapatilha Grendene Kids¹⁷ – o melhor da infância – tempo: 16 segundos
Descrição: Ao som de um *jingle* – A dica de moda agora é floquinhos de neve caindo, com a sapatilha da *Frozen* e um cetro muito lindo. O cenário exhibe: um palco com imagem de castelo ao fundo, e neve representada por grânulos de isopor descendo ao chão. Uma menina branca de olhos claros e cabelos escuros, com floquinhos de neve sobre a cabeça e roupa, sopra-os e faz passos de dança com o cetro que tem na mão, fazendo também alusão ao filme em que a personagem Elsa usa um cetro e tudo congela. Usa um vestido simples em uma trança de lado, que representa a personagem do filme *Frozen*, e calça a sapatilha acompanhada de um cetro pequeno e de plástico na mão que sai uma fita, como na dança de fitas. Uma voz feminina entra ao final da propaganda, dizendo novamente: “Sapatilha *Frozen* com cetro é a moda dos floquinhos de neve.” Aparecem imagens focando a sapatilha em três cores: prata, lilás e azul e o cetro ao lado.

Propaganda Sandália Ben 10 Grendene *Transformix*¹⁸ - tempo: 30 segundos.
Descrição: Ao som de um música de rock, que é trilha sonora do desenho, dois

¹⁷Comercial Grendene sapatilha *Frozen*. Disponível em:

<https://www.YouTube.com/watch?v=yVEwZuAXwpo>. Acesso em: 27 mar. 2017.

¹⁸Comercial Ben10 *Transformix* Grendene *Kids*. Disponível em:

<https://www.YouTube.com/watch?v=VFJ8TjA0dvw>. Acesso em: 29 jan. 2017.

meninos brancos, muito bem trajados com esporte fino, olham para o relógio de plástico e dialogam: “Hora de salvar o planeta! Hora de virar herói!”, e se saúdam batendo as mãos. Nesse momento, há uma transformação dos meninos em figuras de desenhos, mudando também o cenário que passa ser figurativo e até então era um lindo jardim arborizado de uma casa de classe alta, com duas bicicletas jogadas ao chão em um canto de uma árvore e uma gangorra. Os meninos travam uma batalha com um alienígena de olhos puxados e dentes afiados que solta ruídos e tem mãos de caranguejo. Eles saltam e parecem voar, até que um dos meninos lança os pés numa espécie de catapulta que atinge a cabeça do alien, encapuzando-o com o balde, e o outro chuta uma bola que o lança ao chão. O diálogo entre os meninos neste momento é “Hora da Ação! Hora do salto!” e por fim “Hora do salto!”, enquanto ocorre a cena de aventura. No momento em que termina a cena, os meninos se saúdam novamente, batendo as mãos. Ao fundo, aparece uma voz feminina (talvez representando uma mãe) que diz: “Vamos, meninos, é hora de fazer a lição!” A imagem real dos meninos volta e a voz se repete: “Vamos, meninos, tá na hora!” Os meninos voltam a olhar no relógio e correm em direção da casa. A câmara foca na sandália, e a voz de um narrador masculino diz: “Sandália Ben10 *Omni Time*, com os dois pés na aventura.”

Fonte: Elaborado pela autora

Ao perguntar para as crianças sobre o que viram, buscávamos compreender se elas identificavam o produto que estava sendo promovido pelo comercial e se elas gravaram os produtos, os personagens ou as duas coisas ao mesmo tempo. As respostas foram distribuídas em categorias, como mostram a tabela:

Tabela 48 – O que viram ao assistir ao comercial com personagem animado

Categorias	Ocorrências	Percentual (%)
Identifica produtos e a partes da cena sem fazer referência ao personagem	7	30,43
Identifica produtos associados ao personagem animado e algum componente da cena e ou cenário	14	60,86
Se prende à cena e não faz menção aos produtos	1	4,34
Identifica os produtos associados aos personagens	1	4,34
Total	23	100

Fonte: Dados da pesquisa

Percebemos que não há qualquer referência nas explicações das crianças sobre o que viram sobre a ideia da venda ou de comercial. Em sua maioria, apresentaram a associação do produto ao personagem, com 60,86 % das respostas, e muitos se prenderam à cena e descrevem produtos, mas não fizeram referência aos personagens, que posteriormente aparece nas explicações.

O que você viu aqui? *O sapato e a varinha*. E o que mais? *E o sapato e a varinha da Frozen* (ISA, 5;2).

Conte-me o que você viu? *Sandália do Ben 10 e o relógio do Ben 10*. O que mais você viu? *Só a blusa dele e as outras coisas*. Quais outras coisas? *A casa, a grama*. (JED, 5;6).

Notamos também a dificuldade das crianças em dizer tudo o que viram, pois embora os comerciais sejam curtos, trazem bastantes detalhes e efeitos visuais, o que dificulta assimilar tantas informações em tão curto

tempo. Durante as entrevistas, perguntamos se as crianças desejariam assistir novamente para serem questionadas e expressarem sua compreensão, mas essa reflexão não é algo que ocorre no cotidiano, pois elas não têm chance de assistir novamente. Em algumas respostas, percebemos que houve um destaque nas cenas e produtos, exemplificado por LOR (5;6), e também uma dificuldade de expressar as informações, como vemos no excerto de AJA (5;3):

Conte-me o que você viu. *A sandália e o relógio*. E o que mais? *O bicho e jogaram a bola nele*. Quem jogou? *Os meninos, os dois*. (LOR, 5;6).

O que você viu? *Eu vi a menina com sapato azul e a outra com sapato roxo*. Quantas meninas tem nesse vídeo? *Duas*. O que mais tem nesse vídeo? *Caindo umas coisas*. Como chama essas coisas? *Não sei*. É neve. (AJA, 5;3).

Exatos 100% aponta que gostou do que viu. Quando indagamos as crianças sobre os porquês, observamos diferentes motivos, conforme as tabelas abaixo apontam:

Tabela 49 – Motivo das crianças gostarem das propagandas que associam personagens a produtos infantis

Categorias	Ocorrência	Percentual (%)
Afeto pelo personagem	7	30,43
Explicitamente o desejo sobre ter o produto	2	8,69
Aprecia os elementos da cena	4	17,39
Aprecia (ser bonito, ser legal) o produto, personagem e elementos da cena	7	30,43
Expressa já ter afinidade e ou experiência com o produto	1	4,34

Não sabe	1	4,34
Verbaliza apenas a existência do produto	1	4,34
Total	23	100

Fonte: Dados da pesquisa

As respostas encontradas acerca das alegações de que gostaram do comercial assistido trazem elementos fundamentais para refletir sobre a forte relação de sedução da publicidade associada a personagens infantis, o que influencia na opinião e no desejo de compra da criança. Percebemos que até aqueles que não fizeram referência ao personagem na primeira questão justificaram que gostaram do que viram devido à presença do personagem e suas ações mágicas.

As respostas que fazem parte da categoria – aprecia o produto, cena, ou personagem – guardam uma relação entre os elementos. Percebe-se que a criança recorre, em alguns momentos, à explicação mágica-fenomênica de quem não diferencia o mundo real do mundo imaginário:

Conta para mim sobre o que viu. *Eles conseguiram salvar, a primeira parte que eu gostei é que aquele menino derrubou o balde caiu em cima da cabeça do monstro.* E o que mais você viu? *Eu vi aquele outro menino chutou a bola na cabeça e o monstro caiu.* E mais alguma coisa? *Só.* Você gostou do que viu? *Sim.* Por quê? *É que eu adorei o relógio.* Ah, você adorou o relógio? Por quê? *Porque o relógio transforma menino de carne e osso em menino de desenho.* O relógio transforma, como é isso? *Não sei como transforma.* Você não sabe como transforma? *É mais eu gosto mais daquele Ben 10 que é do meu tamanho, ele bate no relógio quando tem uma missão para salvar.* (JOQ, 5;11)

Nas respostas pertencentes à categoria – aprecia elementos da cena –, as crianças enfatizam os efeitos da propaganda, como nas partes em que o desenho animado ou o efeito de neve são utilizados em uma alusão ao cenário do filme:

Você gostou do que viu? Sim. É porque eu gostei da ação deles. Qual foi a ação deles? A ação deles é que eles destroem o monstro. O menino que estava com o primeiro relógio deu um pulo na gangorra e jogou um balde na cabeça do monstro e o outro que estava com o segundo relógio jogou o balde e aí ele caiu e aí eu gostei mesmo assim. (PED, 5;10).

Porque sim, o sapato é lindo e a neve. (AJA, 5;3).

As respostas dadas na categoria “afeto pelo personagem” destacam, em geral, algum atributo do personagem, como pertencer à categoria Super-heróis, no caso dos meninos, e nas meninas, características que elas valorizam:

Você gostou do que viu? Sim. Por quê? Porque eu gosto do Ben 10. Porque gosta do Ben 10? Porque ele tem um relógio que aperta ele e vira qualquer bicho. Ah, ele tem um relógio que vira qualquer bicho? Vira. (VIC, 5;3)

Você gostou do que viu? Sim. É porque eu adoro Ben 10, Batman, essas coisas de super-heróis. (VIH, 5;9).

Você gostou? Hum, Hum. Por quê? Eu gosto na Elsa. O que você gosta na Elsa? Ela tem uma capa. Tem um vestido e tem um cabelo louro e uma maquiagem. (SOF, 5;7).

Porque a Elsa é muito linda. (MIK, 5;1).

Até mesmo em uma situação particular, em que a criança diz não assistir TV porque não possui o aparelho em casa, vimos que a criança tem informações sobre os personagens não apenas pelo filme que o traz, mas pelos comerciais dos produtos, vistos em outra casa:

Porque é muito linda a sapatilha e a fita. E essa fita e a sapatilha, é de algum personagem ou não? É da Elsa e Ana. Você os conhece? Sim. Você já assistiu ao filme? Não. Eu só vejo. Onde você vê? Vejo na televisão, vejo em qualquer lugar. Você vê na televisão? Mas onde você assiste? Não só no comercial. Onde você assiste o comercial? Na casa da minha avó. (MIR, 5;11).

Pelos dados coletados, há duas condições que deixam as crianças vulneráveis à exposição de comerciais. A primeira é condição heterônoma em que as crianças de 5 anos em questão estão se iniciando nas regras, nos valores e nos conhecimentos do mundo em que vive e, para tanto, seguir “[...] guias torna-se tão natural quanto necessário” (LA TAILLE, 2008, p. 13). A segunda condição para a vulnerabilidade é que as estruturas cognitivas que as crianças nessa idade possuem não permitem estabelecer reflexões mais complexas. Segundo o autor, os personagens, por serem muito prestigiados pelas crianças, representam quase que figuras de autoridade e agem nas propagandas em benefício do anunciante. “Logo, existe a tendência de a criança julgar que aquilo que mostram é realmente como é, e que aquilo que dizem ser sensacional, necessário, de valor, realmente possui essas qualidades” (LA TAILLE, 2008, p. 14).

As crianças em idade pré-escolar (LINN, 2006; SCHOR, 2009) têm dificuldades em diferenciar comerciais de programas normais de televisão, como vimos na pesquisa de Baptistella (2001); Leal e Laurindo (2008); e Lange *et al.* (2009) que trouxeram análise de programação

televisiva e comprovaram que a criança em seu estado de desenvolvimento, não possui realmente recursos internos para assimilar sozinha o que a programação revela.

Corroborando a ideia da vulnerabilidade na infância, Paiva (2013, p. 84) de uma maneira poética define que a “[...] infância é a fase da vida na qual naturalmente vemos o mundo amando, e que não sabemos sequer distinguir um programa de um comercial. A necessidade de respeito a esse estágio da existência é inerente a todos os povos”. Por isso afirma que países que respeitam a infância procuram definir políticas de proteção para coibir a incitação ao consumo, entre outras políticas de proteção. No Brasil, a Resolução 163 de março de 2014 (CONANDA, 2014) ancorada também pela Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), o Estatuto da Criança e do Adolescente - Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (BRASIL, 1990) e o Código de Defesa do Consumidor na Lei nº 8.078, de 11 de setembro de 1990 (BRASIL, 1990), defende princípios gerais que deveriam ser aplicados à publicidade e a qualquer comunicação mercadológica destinada a crianças e adolescentes. Destacamos os seguintes princípios:

- II - atenção e cuidado especial às características psicológicas do adolescente e sua condição de pessoa em desenvolvimento.
- IX - primar por uma apresentação verdadeira do produto ou serviço oferecido, esclarecendo sobre suas características e funcionamento, considerando especialmente as características peculiares do público-alvo a que se destina.

Embora a Legislação atual torne um pouco mais clara a condição da criança e sobre a forma como deva ser a apresentação publicitária do produto, vimos pelas entrevistas que os pequenos continuam sendo desrespeitados e bastante influenciados pelos mecanismos de sedução publicitária. Mesmo antes da Resolução 163 de março de 2014

(CONANDA, 2014) promulgada pelo Conselho Nacional dos Direitos das Crianças e dos Adolescentes (CONANDA), Britto (2010) nos alerta sobre um problema entre a restrição da publicidade dirigida à infância e à liberdade de imprensa, impasse que não foi solucionado pelo estabelecimento da referida Resolução. Dentro de uma leitura legal, a criança até os 12 anos é considerada incapaz civilmente: “a incapacidade civil absoluta das crianças se apresenta como um obstáculo à difusão de anúncios publicitários para o público infantil” (BRITTO, 2010, p. 172). Isso em termos jurídicos significa a base também argumentativa para que as crianças sejam proibidas de participar de negócios jurídicos, só podendo contratar e adquirir negócios por meio de responsáveis. Nesse sentido, também não possuem condições psicológicas para realizar escolhas conscientes no mercado consumidor, tornam-se, portanto, dependentes de uma ação consciente e crítica dos adultos.

Britto (2010) aponta que, pelo fato da hipervulnerabilidade das crianças, a publicidade referente a essa faixa etária deve ser direcionada apenas aos seus responsáveis. Problemas como dificuldade cognitiva de reconhecer um anúncio publicitário e os elementos de persuasão, pela imaturidade para compreensão das verdadeiras intenções dos anunciantes, assim como desconhecer veracidade das informações, são condições exploradas pelos marqueteiros que desrespeitam a criança em desenvolvimento, sua condição como sujeito de direitos com a prerrogativa de vender seu produto a qualquer custo.

Países como Noruega, Suécia e Grécia já possuem medidas protetivas da infância, em que a publicidade de produtos infantis é direcionada para adultos em horários estabelecidos para a audiência adulta ou canais direcionados a esse público (BRITTO, 2010). Obviamente, essa medida passa também pela educação e conscientização dos responsáveis, pois cabe a eles o estabelecimento de regras quanto ao que se vê na televisão

ou mesmo estar próximo à criança quando forem exibidos os comerciais em horários em que assistam a eventos publicitários, refletindo junto com ela sobre o que se vê. Britto (2010) vê essa uma medida necessária e adequada quanto à responsabilidade compartilhada sobre o cuidado da infância entre estado e família.

Desde 2001, há o projeto de Lei 5.921/2001, que está para apreciação na Câmara dos deputados para a regularização da publicidade no Brasil de uma forma mais incisiva, porém, em 2014, houve a aprovação da Resolução 163 do CONANDA (BRASIL, 2014), que parece não ter tido efeito, tendo em vista a quantidade de publicidade veiculada em canais direcionados à infância e outras mídias comunicativas. O projeto de lei trazia em seu bojo a proibição de qualquer tipo de publicidade e de comunicação mercadológica à criança em qualquer horário e por qualquer suporte de mídia. A referida Resolução trata como abusiva a publicidade e comunicação mercadológica, e não proibida, mas que na prática continua aplicada de forma impune.

O que também pudemos observar é que a redação do Projeto de Lei – 5.921/2001 foi publicada na Resolução 163/2014 quanto aos itens considerados persuasivos, em seu Artigo 2, e vemos que dos 9 (nove) itens abaixo relacionados, as propagandas que utilizamos nesta pesquisa (Sapatilha da *Frozen* (Grandene) e Sandália do Ben 10 (Grandene) possuem pelo menos 5 (cinco) itens dos 9 (nove) apresentados pela Resolução, itens: I, III, V, VI, VII:

- I - linguagem infantil, efeitos especiais e excesso de cores;
- II - trilhas sonoras de músicas infantis ou cantadas por vozes de criança;
- III - representação de criança;
- IV - pessoas ou celebridades com apelo ao público infantil;
- V - personagens ou apresentadores infantis;
- VI - desenho animado ou de animação;

- VII - bonecos ou similares;
- VIII - promoção com distribuição de prêmios ou de brindes colecionáveis ou com apelos ao público infantil; e
- IX - promoção com competições ou jogos com apelo ao público infantil (CONANDA, 2014, não paginado).

Enfim, embora no corpo da Resolução do CONANDA não se tenha proibido a publicidade e comunicação mercadológica à infância, as infrações das normas estão previstas no código de Defesa do Consumidor, assim como foi prevista na Lei 5.921/2001 (que aguarda 17 anos para sua aprovação). Consideramos ainda necessário esclarecer que apesar de sua grande importância, é preciso que haja uma fiscalização mais efetiva sobre o seu cumprimento, mas sobretudo um trabalho educativo acerca do consumo consciente.

Dentro de uma sociedade capitalista, não será difícil que frente a uma sanção punitiva a uma empresa que fabrica itens para o consumo infantil, sob pena da Lei, pese a balança entre a multa aplicada e os lucros possíveis e o não cumprimento da lei, encontrando vantagens em correr riscos e pagar multas. Contudo, um trabalho educativo para o consumo em que se envolva a sociedade como um todo, capaz de provocar a construção de conhecimentos significativos acerca da temática e da tomada de consciência das necessidades da infância é fundamental para a proteção de todas as crianças.

1) Felicidade X Aparência desejada

Neste eixo, o intuito é compreender o que as crianças pensam acerca de felicidade por meio de um apoio visual - uma fotografia, seguido

de um questionamento. Em um segundo momento, a criança foi levada a refletir sobre a aparência que desejaria ter se pudesse escolher entre duas imagens. Também temos como objetivo conhecer os elementos que valorizam a aparência. Foram mostradas figuras diferentes para as crianças do sexo feminino e masculino, mas buscando manter as mesmas características entre as imagens apresentadas. Para as alunas na primeira imagem (figura 3 – Quadro 6), aparece uma menina com trajes adultizados, boné (estilo funk), relógio, pulseira e colar. A segunda imagem (figura 4 – Quadro 6) mostra uma menina com trajes mais infantilizados, sem qualquer adorno. Para os alunos, a primeira imagem (figura 3 – Quadro 7) mostra um menino com boné (estilo funk), relógio, anel e colar. Na segunda imagem (figura 4 – Quadro 7), aparece um menino desprovido de qualquer adorno. Em todas as imagens, há a expressão do sorriso. As imagens foram ampliadas e mostradas sem legenda para as crianças, possibilitando que visualizassem de forma nítida os elementos.

As respostas dadas pelas crianças revelaram que elas acham que o (a) menino (a) mais feliz está representado pelas figuras 4 (quatro), com 65,21% dos apontamentos, evidenciando algo que lhes estava mais aparente e que pudesse ser relacionado com a felicidade, como vemos na tabela abaixo:

Tabela 50 – Quem pode ser mais feliz

Categorias	Ocorrências	Percentual (%)
Menino (a) com adornos	8	34,78
Menino (a) sem adornos	15	65,21
Total	23	100

Fonte: Dados da pesquisa

Os motivos que justificaram as escolhas foram diferentes quanto ao sexo dos participantes. Entre os meninos, predominou-se o sorriso:

Qual deles você acha que é o mais feliz? *Esse*. Aponta a figura 4 (da direita). Por quê? Porque esse está sorrindo um monte e esse outro mais ou menos. (MIV, 5;2).

Vamos olhar para essas fotos de dois meninos. Qual deles você acha que é o mais feliz? Aponta a Figura 4 – Menina 2. Por quê? Esse daqui está com sorriso. E esse daqui está com sorriso? *Está também. Então os dois estão felizes*. E Por que eles são felizes? *Porque eles são legais e tem brinquedos*. (NIC, 5;6).

As respostas dadas pelas meninas revelam que os trajes foram decisivos em suas escolhas. Entre as que apontaram quem seria mais feliz, o fator decisivo foi estar de vestido e estar preparada para um passeio:

Vamos olhar para essas fotos de duas meninas. Qual delas você acha que é a mais feliz? *A de vestido é a mais feliz*. Por quê? *Porque ela gosta de vestido e de roupa*. E a outra, o que acha? *Que também está feliz*. Mas quem você acha que é a mais feliz? Aponta a Figura 4 – Menina 2. Por que essa é a mais feliz? *Porque ela está animada*. Por que será que ela está animada? *Por que ela vai sair com os pais dela*. E essa aqui? *Ela vai brincar com a amiguinha dela*. (SOF, 5;7).

Algumas demonstraram escolher a figura com o vestido porque a outra figura estava com trajes que representam algo proibido e inapropriado, segundo as regras dos pais. Encontramos, além da conotação negativa dos trajes, as explicações de azar, ser feio e ainda representar uma má companhia, como vemos abaixo:

Vamos olhar para essas fotos de duas meninas. Qual delas você acha que é a mais feliz? *Eu acho essa* (Figura 4 – Menina 2). Por que você acha que é a mais feliz? Porque ela não é funkeira igual a outra. Ser funkeira não dá para ser feliz? *Dá mais é porque a minha mãe já me explicou que é muito feio dançar funk.* Porque é muito feio dançar funk? *Por que você fica mau.* Por que fica mau, por que será? *Por que tem azar.* O que é azar? *Azar é quando alguma coisa dá ruim para você?* Porque você acha que essa (Figura 4 – Menina 2) é a mais feliz? *Por que é mais feliz? Porque a vida dela é boa.* Como é uma vida boa? *Ela não deve ter muitos brinquedos, mas a vida dela é boa porque ela recicla e consegue fazer brinquedos para ela.* Mas então uma criança se ela recicla e faz brinquedos ela já tem uma vida boa? *É.* Precisa de mais alguma coisa? *Comida precisa, então a mãe precisa trabalhar porque a mãe junta dinheiro para comprar comida.* (MAL, 5;11).

Vamos olhar para essas fotos de duas meninas. Qual delas você acha que é a mais feliz? Apontou a Figura 4 – Menina 2. Por quê? *Porque ela está dando risada e não fica se achando.* Mas essa daqui também está dando risada, ela é feliz? *Não porque ela fica se achando.* E como é que é ficar se achando? *Ela fica se exibindo para as amiga, usa camiseta curtinha e sai de short curtinho.* O que você acha disso? *Não é legal.* Por que não é legal? *Eu não acho bom isso e eu nunca queria ser isso.* Por que você nunca queria ser isso? *Porque o meu pai não deixa e eu sou testemunha de Jeová.* (MIR, 5;11).

Em comparação à análise dos desenhos em que uma marca das crianças foi a expressividade dos corpos (ter uma expressão facial que indique isso), as crianças representaram graficamente que ser feliz implica também falar com o corpo. As respostas dos meninos mantiveram tal relação, pois para eles o que se mostrou mais evidente foi o sorriso, “os dentes para fora”, ao passo que para as meninas a roupa foi um indício de felicidade mais marcante, indicando um componente importante para

pensarmos também na relação de consumo na infância, já que ter um vestido mostrou também ser um valor. Delval (2010) nos diz que os conhecimentos são produzidos nas trocas sociais e, portanto, não podemos ignorar que socialmente e principalmente para as mulheres a aparência é algo mais exaltado desde muito cedo pelas meninas. Logo que nascem, elas são enfeitadas, e ao longo da vida são recomendadas sobre a maneira de como devem se portar e agir, além de incentivadas a ter vaidade.

Entre as respostas dadas que elegeram as figuras de meninos e meninas com adorno, traje muito comum entre os adeptos a uma linha do funk que defende a ostentação de bens materiais, percebemos que nem sempre as meninas citaram a origem do funk, mas apontaram os objetos que lhes agradavam:

Vamos olhar para essas fotos de duas meninas. Qual delas você acha que é a mais feliz? Apontou a Figura 3 – Menina 1. *Porque ela tem uma roupa bonita.* O que você gostou? *Eu gostei do boné, da pulseira.* Tem mais alguma coisa? *Gostei do short.* Você acha que ela é mais feliz por quê? *Porque ela é bonita.* (ISA, 5;2).

Os meninos que apontaram a Figura 3 – Menino 1 –, ressaltaram a questão musical, ligada ao seu traje:

Vamos olhar para essas fotos de dois meninos. Qual deles você acha que é o mais feliz? Apontou a Figura 3 – Menino 1. Por quê? *Porque esse daqui canta música, e eu gosto de cantores.* Como você sabe que ele canta música? *Porque os cantores usam anel, e também chapéu e essa roupa, e o relógio também.* E o que é que o deixa muito feliz? *As coisas que ele usa.* (JED, 5;6).

Na segunda parte do eixo, quando as crianças foram questionadas com quem gostariam de se parecer, frente às duas fotografias apresentadas (figuras 3 e 4 dos Quadros 7 e 8) os resultados mostraram um equilíbrio entre as opções, conforme a tabela:

Tabela 51 – Com quem eu gostaria de ser parecido

Categorias	Ocorrências	Percentual (%)
Menino (a) com adornos	11	47,82
Menino (a) sem adornos	12	52,17
Total	23	100

Fonte: Dados da pesquisa

Não há uma correspondência total entre as respostas da escolha de ser mais feliz e quem desejariam ser, pois as crianças nem sempre escolheram que estar feliz é algo que as atrai.

As categorias detectadas quanto ao desejo da aparência foram:

Tabela 52 – Justificativas para as escolhas em desejo de se parecer com um (a) menino (a)

Categorias	Ocorrências	Percentual (%)
Atributos físicos	1	4,34
Posse de adornos e/ou roupa	9	39,13
Atributos físicos mais o adorno	2	8,69
Expressão de felicidade	5	21,73
Identidade com a imagem	3	13,04
Negação da outra opção	2	8,69
Outros	1	4,34
Total	23	100

Fonte: Dados da pesquisa

Com 39,13 %, possuir adornos ou roupas é o motivo por desejarem se parecer com as figuras escolhidas, como vemos nos exemplos abaixo, em que ressaltam os detalhes das figuras apresentadas:

Se você pudesse escolher, gostaria de se parecer com alguma delas? Apontou a Figura 3 – Menina 1. Por quê? *Porque ela tem isso aqui. Ah, o boné. E o que mais ela tem que você gostou? O colar, e esse short.* (ANA, 5;9).

Então vamos lá, se você pudesse escolher, gostaria de se parecer com algum deles? *Eu gostaria de parecer esse daqui, não eu acho que é melhor esse. Por quê? É porque ele teria tudo o que ele quiser, boné, anel, sandália, relógio, camiseta.* PED (5;10).

Em segundo lugar, com 21,73%, está o apontamento do desejo de se parecer com quem era mais feliz, conforme o olhar da criança para as imagens:

Se você pudesse escolher, gostaria de se parecer com alguma delas? Aponta a Figura 3 – Menina 1. Por quê? *Porque ela é mais feliz.* SOF (5;7).

O terceiro motivo mais alegado como desejo de se parecer com a figura apresentada é que as crianças se identificaram com a imagem por algum motivo:

Se você tivesse que se parecer com uma delas, com qual você se parecia? Aponta a Figura 4 – Menina 2. Com essa? Por quê? *Porque eu gosto de usar vestido. Ah, você gosta de usar vestido.* (VIT, 5;7).

Se somados os aspectos atributos físicos, posse de adornos e roupa, atributos físicos mais o adorno e identidade com a imagem, atingir-se-ia o total de 52,13% de aspectos mais aparentes ou aquilo que está mais visível para as crianças.

A negação de uma das imagens impulsionou a escolha. A figura classificada pela criança como funkeira também foi um motivo para se escolher a figura com quem ela desejava se parecer. MAL (5;11) já havia julgado anteriormente que a mesma figura não representava uma criança feliz:

Se você pudesse escolher, gostaria de se parecer com alguma delas? *Com essa daqui*, (Figura 4 – Menina 2). É por quê? *Porque essa daqui é mais calminha, a outra é funkeira*. Você gosta de pessoas calmas, por quê? *Porque eu não gosto muito de barulho*. Como você sabe que essa daqui é funkeira? *Porque ela está usando um short jeans, um colar de ouro, uma pulseira de ouro, um relógio de ouro e um boné*. (MAL, 5;11).

Mediante todos os dados apresentados, verifica-se como são as representações de valores de consumo na infância, seja nas escolhas de brinquedos, mochilas, músicas, produtos, e em suas decisões diante das situações-problema. Para Delval (2013), os fenômenos sociais implicam objetos físicos e naturalmente pessoas, mas os objetos e pessoas adquirem um significado distinto porque fazem parte de uma relação social. Nesse sentido, aquilo que a criança é capaz de compreender com suas estruturas cognitivas sobre as relações em que produtos e pessoas exercem em uma sociedade capitalista remete à perspectiva da criança sobre uma sociedade mergulhada no consumo e marcada por significados e identidades desde a infância. Quando consumimos determinados produtos, estamos também produzindo identidades, mas que de uma forma muito veloz são

substituídas por outros produtos e marcas e, no caso das crianças, outros personagens midiáticos, já que esses são a linha de frente para o consumo infantil.

As crianças buscam compreender a realidade em que vivem construindo modelos para essa compreensão, composta pelas representações acerca das pessoas, das interações, das expectativas com o outro, dos papéis sociais, dos valores de cada cultura e das crenças sobre aquilo que importa ou não, e, portanto, cabe a nós, adultos, pensar sobre a qualidade das relações que podemos estabelecer para que as crianças tenham referenciais positivos e reflitam sobre o ato de consumir.

Capítulo 7

Discussões Sobre o Currículo da Infância, Valores Morais e o Consumismo

O homem vive, toma partido, crê numa multiplicidade de valores, hierarquiza-os e dá assim sentido à sua existência mediante opções que ultrapassam incessantemente as fronteiras do seu conhecimento efetivo. No homem que pensa, esta questão só pode ser raciocinada, no sentido em que, para fazer a síntese entre aquilo que crê e aquilo que sabe, ele só pode utilizar uma reflexão, quer prolongando o saber, quer opondo-se a ele num esforço crítico para determinar as suas fronteiras atuais e legitimar a hierarquização dos valores que o ultrapassam. Esta síntese relacionada às crenças, quaisquer que elas sejam, e as condições do saber constitui aquilo que nós chamamos uma “sabedoria” (...) (PIAGET, 1983, p. 206).

Diante de todas as informações e descobertas da pesquisa *in loco* e publicações que tivemos acesso, ao nos debruçarmos sobre a problemática do consumismo na infância, faz-se necessário considerar a complexidade do tema tão atual na sociedade contemporânea e ao mesmo tempo tão pouco explorado pelas escolas da infância.

Para atingir a questão problematizadora, buscamos alcançar os objetivos da pesquisa: tanto o geral (quais são os aspectos relacionados ao consumismo que podem ser observados na educação infantil) quanto os

específicos, em que buscamos identificar o consumismo nas crenças de crianças e professores e no ambiente de sala de aula.

Ao adentrarmos o território da educação infantil, deparamo-nos com um ambiente em que a cultura da infância é cultivada pela escola por meio de brincadeiras, brinquedos, músicas, filmes e projetos educativos. Todavia, consideramos que ainda há brechas para que o consumismo na infância se manifeste, e que este fenômeno não representa alvo de intervenções, principalmente quando se pensa na presença de personagens midiáticos que circulam na educação infantil. Particularmente, aos elementos midiáticos relacionados a consumo, vimos que o movimento entre aquilo que é levado pela própria criança para o interior da escola é muito maior do que aquilo que o professor proporciona a ela, revelando, portanto, a força da socialização primária.

Pudemos, nesse sentido, reconhecer que a problemática sobre o consumismo que nasce no seio familiar e está muito presente desde a primeira infância recai também sobre a educação infantil, sobre a necessidade da instrumentalização do professor, sobre as reflexões e encaminhamentos acerca daquilo que possa ampliar a cultura da criança. Essa seria a alternativa na busca de libertar a criança de uma única perspectiva tão presente na sociedade em que vivemos, que é a necessidade de desejar/consumir configurada na infância modelizada pela mídia. Muitas vezes, nos nossos dados, observamos que os professores revelaram-se inoperantes diante de situações que parecem estar naturalizadas pela cultura do consumo nas crianças.

Percebemos que aquilo que é previsto no currículo oficial e também nas práticas docentes quanto à questão do consumo consciente está mais presente na educação da infância quando se aborda questões ambientais relativas aos elementos da natureza (como preservação meio ambiente e da água), que obviamente são de suma importância, porém,

muito menos se aborda sobre o que mais tem envolvido a relação de consumo nessa faixa etária: consumo de objetos, alimentos e brinquedos midiáticos, brincadeiras influenciadas pelos personagens, músicas em sua maioria inapropriadas para essa faixa etária e a construção de valores consumistas desde a tenra idade.

Conhecer como o consumo entra na escola, de que forma os educadores da infância lidam com tais conteúdos e contrapor a prática com as suas convicções, seus desejos e suas aspirações, oralizadas por meio da entrevista abre-nos um leque de possibilidade de reflexões e considerações. Percebemos que a própria entrevista com os professores nos revelou ser um possível disparador de atenção para a temática, algo que presenciamos não ser muito enfatizado durante o período de observação *in loco*. Apesar disso, muitos professores consideraram que é um assunto importante e que a escola da infância pode contribuir para a formação acerca do consumo consciente.

O consumismo infantil não está em pauta nos currículos oficiais para a educação pré-escolar, ou não pelo menos da maneira como acreditamos ser importante. Considerando a atual realidade brasileira, vê-se que há algumas iniciativas mais específicas para o desenvolvimento de um Programa de Educação Econômica, salvo algumas escolas particulares que já trazem apostilas como programas prontos a serem implementados, assim como ações isoladas como, por exemplo, o “Projeto Saber Consumir” do Programa de Proteção e Defesa do Consumidor (PROCON) - SP (FUNDAÇÃO PROCON SP, 2012) e o Programa Educação Financeira nas escolas que fazem parte de uma das ações da Estratégia Nacional de Educação Financeira (ENEF) da Associação de Educação Financeira do Brasil (AEF) - instituição sem fins lucrativos, e do

Comitê Nacional de Educação Financeira¹⁹ (CONEF). Não encontramos pesquisas relacionadas a esses projetos pilotos para verificação e comprovação dos seus resultados. Os materiais do Programa (livro do professor e livro do aluno) tanto para o ensino médio quanto para o ensino fundamental encontram-se disponíveis em uma plataforma aberta a quem desejar fazer *download*.

É importante recordar também que em 1998 foram lançados os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental pelo Ministério da Educação (MEC) (BRASIL, 1998) e entre eles os Parâmetros de Temas Transversais, que versam sobre muitos assuntos diversos, como Ética, Pluralidade Cultural, Meio Ambiente, Orientação Sexual, Saúde e o tema Trabalho e Consumo. O tema Trabalho e Consumo é destinado para os terceiros e quartos ciclos, também chamado de ciclo II do ensino fundamental que corresponde do 5º ao 9º ano. Destacamos que desde então um dos objetivos dentro do tema é a preocupação com a questão do consumismo, imprimindo na escola sua posição educativa na formação de um aluno, possibilitando que ele possa:

[...] posicionar-se de maneira crítica em relação ao consumismo, às mensagens da publicidade e estratégias de vendas, compreendendo seu papel na produção de novas necessidades, assim como ser capaz de resolver situações-problema colocadas pelo mercado, tais como o uso

¹⁹ O Comitê é uma instância responsável pela direção, supervisão e fomento da ENEF - Decreto 7.397/2010 (BRASIL, 2010). Constitui-se por 8 (oito) órgãos e entidades do Governo e 4 (quatro) organizações da sociedade civil. Conforme a descrição, o programa busca colaborar para o desenvolvimento da cultura de planejamento, prevenção, poupança, investimento e consumo consciente. A intenção do programa é articular-se ao currículo da Educação Básica, organizando um Grupo de Apoio Pedagógico (GAP) junto ao Ministério de Educação e Cultura (MEC). O programa produziu o material didático “Orientações para o Ensino Médio” e implementou, no período de 2010 a 2011, um projeto piloto em 891 escolas públicas de Ensino Médio em 6 (seis) estados brasileiros.

das diversas formas do dinheiro, as vantagens e desvantagens do sistema de crédito, a organização de orçamentos (BRASIL, 1998, p. 374).

Com a discussão da Nova Base Nacional Curricular Comum (BRASIL, 2016) em sua segunda versão, a educação financeira como conteúdo foi introduzida à educação básica, na modalidade Ensino Fundamental e Médio. Fazia parte dos Temas Especiais ou Integradores (ou aquilo antes chamado de temas transversais nos Parâmetros Curriculares Nacionais): Economia, Educação Financeira e Sustentabilidade. Ainda nesta segunda versão este tema abrangia a toda a educação básica em diferentes áreas componentes curriculares, como por exemplo, em Artes para o ensino fundamental o objetivo: “[...] Estabelecer relações entre os sistemas das artes, a mídia, o mercado e o consumo, compreendendo, de forma crítica e problematizadora, modos de produção e de circulação das artes na sociedade” (BRASIL, 2016, p. 196). Cita-se como uma ação necessária a Estratégia Nacional de Educação Financeira, estabelecida por meio do Decreto Federal no 7.397/2010, cujo objetivo é “[...] contribuir para o fortalecimento da cidadania ao fornecer e apoiar iniciativas que ajudem a população a tomar decisões financeiras mais autônomas e conscientes” (BRASIL, 2016, p. 49).

Entretanto, na terceira versão aprovada (BRASIL, 2017), vimos que além de a modalidade de ensino médio ter sido retirada (aguarda por reformulação), foram retirados os chamados temas especiais (economia, educação financeira e sustentabilidade), que deveriam percorrer as diferentes etapas da educação básica. Na 3ª versão (Brasil, 2017a), a educação financeira restringe-se apenas ao ensino fundamental. No que tange à educação infantil, para não sermos injustos, dentro daquilo que chamam de campos de experiências “Espaços, Tempos, Quantidades, Relações e Transformações” para a educação infantil com crianças de 4

(quatro) anos a 5 (cinco) anos e 11 meses, encontramos dois objetivos que poderiam, com uma reflexão muito atenta, introduzir o assunto acerca do consumo:

Observar e descrever mudanças em diferentes materiais, resultantes de ações sobre eles, em experimentos envolvendo fenômenos naturais e artificiais” e (EI03ET03) identificar e selecionar fontes de informações para responder as questões sobre a natureza, seus fenômenos e sua preservação (BRASIL, 2017, p. 49).

Em um olhar mais específico sobre o tema do consumo e currículo para a educação infantil, retomam-se na Base Nacional as discussões já postas nas Diretrizes Curriculares – Resolução nº 5/2009 quanto aos princípios éticos do respeito pelo bem comum e pelo meio ambiente, também de uma forma apenas genérica. O tema sustentabilidade do planeta é abordado, contudo, não há indicações para o trabalho com educação econômica ou educação para o consumo de forma mais direta e peculiar para crianças da educação infantil, como já consideramos no presente trabalho.

Feitas essas considerações sobre o currículo oficial mais recente, salientamos a importância de que a relação entre currículo e consumismo na infância, aos nossos olhos, só poderá ocorrer a partir da sensibilidade do educador por meio de uma provocação interna, até que se faça a relação o tema e a natureza, a preservação e valores humanos, bem como exaltar outros aspectos da cultura, a estética, a arte, a beleza, de forma que as crianças não tenham como referência apenas aquilo que é midiático, ou seja, um caminho para que as crianças tenham outras referências e recorram à cultura sem exacerbar aquilo que é comprado, pronto, industrializado.

Quando Denegri *et al.* (2006a) esclarecem seu programa para a socialização econômica, vemos que buscam uma articulação ao Projeto Pedagógico Institucional para o desenvolvimento do programa e que há várias etapas anteriores que buscam ser estabelecidas. No Brasil, isso ocorrerá de forma inversa, e constar apenas em uma diretriz curricular pode não garantir um trabalho mais profícuo. Não se questionam a validade e a importância dos conteúdos de educação econômica trazidos para a discussão em termos de Diretrizes Curriculares, porém, um trabalho de formação do docente seria primordial, uma vez que sabemos que na vivência de um programa de formação como citado por Denegri *et al.* (2006a) como uma experiência internacional, busca-se a construção de um pensamento reflexivo, pois o educador lida com as próprias concepções e hábitos de consumo incorretos e percorre, durante a participação no programa, a transformação do pensamento por meio de acompanhamento constante a fim de metodologias mais adequadas. O professor vivencia o processo de capacitação e ao final busca construir um projeto interdisciplinar.

Neste sentido, as pesquisas realizadas e os materiais já existentes, oferecidos pelo Comitê Nacional de Educação Financeira (CONEF, 2014), podem servir de apoio, porém, não substituem uma formação do professor, assim como o estabelecimento de conteúdos e objetivos em um documento curricular não garante a compreensão da importância do tema e seu desenvolvimento de forma significativa nos espaços escolares. No que tange as próprias Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada a Resolução de 2 de julho de 2015, do Conselho Nacional de Educação (CNE) não há nenhuma orientação ou indicação a

respeito da necessidade para a implantação da educação econômica no curso.

Nossa pesquisa nos mostrou o quanto crianças da pré-escola e professores estão vulneráveis aos efeitos da publicidade e à cultura do consumismo. Mesmo que em alguns momentos os professores apontaram estar descontentes com comportamentos consumistas das crianças e de suas famílias, parece-nos ser coerente pensar que educação para o consumo só é possível se aquele que a provoca possui instrumentos necessários (conhecimento, metodologia adequada) para que possibilite ocorrer, no sentido piagetiano, a tomada de consciência quanto aos problemas que o consumo inadequado e exacerbado pode nos causar. É preciso avançar com o senso comum e superar a ingenuidade, posicionando-se de forma crítica.

Concordamos com as reflexões de Paiva (2013): há uma pressão sobre a infância, e vivemos em um mundo marcado pela exaustão da capacidade de desejar brinquedos, alimentos e roupas, ou, nas palavras de Bauman (2013) pela exaustão do imediatismo do querer, do consumismo ou do desejo dele, de forma frenética e volátil. O principal vilão desse problema da sociedade contemporânea “[...] está implícito na sedução, na persuasão e nos assédios da publicidade sem rédeas que chega às fronteiras dos maus-tratos simbólicos” (PAIVA, 2013, p. 83). Para Paiva, esse é um problema de seguridade social porque há um transtorno que envolve pais e escolas. Há 3 (três) fatores que somados geram condições ideais para que “as inteligências do *marketing*” cooptem as crianças para o segmento de mercado consumidor: a credulidade das crianças, a vulnerabilidade dos pais (que compensam ausências físicas por bens materiais) e a dificuldade da escola frente ao “[...] ritmo e características do mundo contemporâneo” (PAIVA, 2013, p. 81).

Estamos, portanto, diante de um quadro em que todos os sujeitos fazem parte de um mesmo problema e que sofrem as consequências de uma

sociedade do consumo. Tais consequências podem ser minimizadas ou ampliadas de acordo com nosso comportamento diante do problema. Como já dissemos anteriormente, a postura de culpabilização do professor não é o caminho para o avanço, considerando que a vulnerabilidade atinge crianças e adultos.

Como trouxemos neste livro, crianças e adultos possuem a mesma trajetória para a construção de conhecimento do ponto de vista funcional. Alunos e professores da Educação Infantil deverão trilhar um caminho para a construção do conhecimento sobre consumo consciente, cada qual com suas estruturas cognitivas, ressignificando também dentro de suas experiências de vida um novo sentido para o consumo. Não podemos naturalizar o consumismo infantil, mesmo fazendo parte de uma sociedade capitalista, se como educadores já compreendemos que é o objetivo da educação infantil a formação integral da criança, em seus aspectos físicos, motores, sociais e psicológicos, como nos propõe a Resolução 5 de 2009 (BRASIL, 2009).

No que tange às crenças das crianças pré-escolares quanto ao consumismo, não dá para ignorar, por exemplo, que uma criança ache normal ter trinta bonecas, que ela se veja como uma princesa da *Disney* e não reconhece sua própria beleza, mas sim os estereótipos de beleza. Ou, ainda, que o amigo mais legal seja o que tem mais brinquedos, que prefira ganhar brinquedos a ter a presença do pai, que cante músicas que incitam a sexualidade porque o consumo musical lhe é muito comum. Conquanto, a educação da infância ainda não tenha reconhecido que esse possa ser também um conteúdo a ser explorado, não há outro caminho para o início da transformação se não for pela construção desse conhecimento social de forma crítica e menos passiva quanto àquilo que nos é transmitido pela indústria cultural.

Numa sociedade pós-moderna ocidental capitalista, em que a liquidez, metáfora cunhada por Bauman (2001, 2008), atinge a individualidade, a construção do tempo e do espaço, a organização do trabalho e da comunidade, e sobretudo a condição humana e a forma de se viver, há uma ressignificação dos valores morais e éticos. O comportamento tendente para o consumismo de uma criança já nos mostra quais valores as crianças estão construindo e quais elegem para vida que desejam ter. De acordo com La Taille (2006), é preciso buscar na dimensão ética e articular a dimensão moral o que é algo bastante complexo e que depende de muita objetividade. Em um primeiro momento, poderíamos pensar que os conteúdos que respondem a pergunta “que vida eu quero viver?”, que marcam a dimensão ética de acordo com La Taille (2006, p. 36), não possuem fim:

Dinheiro, amor, sexo, sucesso profissional, paixões, glória, poder, ataraxia, emoções fortes, virtudes, serenidade, vida familiar, aventuras, reputação, temperança, paz, isolamento, amigos, trabalho, lazer, autenticidade, autoestima, autossuperação, religião, beatitude, etc. Encontramos praticamente tudo e seu contrário. (LA TAILLE, 2006, p. 36)

Os anúncios publicitários utilizam a tática para vender produtos e serviços. A relação entre a felicidade que promete e uma vida boa atinge homens, mulheres e crianças, na promessa de satisfação do ego. La Taille (2006) nos mostra que o materialismo desenfreado, aguçado pela sociedade do consumo, é um engodo psicológico. O conforto material deveria liberar a humanidade de algumas tarefas para que se dedicasse a outras mais significativas, mas esse conforto acaba se tornando um fim em si mesmo.

Quando nos debruçamos a pensar o que uma criança de 5 (cinco) anos tem nos dito sobre o que precisa para ser feliz, quais são seus desejos e paralelamente o que a sociedade de consumo nos diz o que uma criança precisa para ser feliz, inevitavelmente nos remetemos à reflexão axiológica que atinge a construção da identidade de uma criança.

O que é uma vida boa para a criança em sua perspectiva? Quais valores as crianças estão construindo que embasam as respostas para essa pergunta? La Taille (2006) nos ajuda a refletir a respeito da construção da identidade da criança pelo viés da dimensão ética. De acordo com o autor, a moral pode ser definida como regras e deveres, e a ética como a vida boa que vale a pena ser vivida. Moral e ética trazem os respectivos questionamentos: “como devo agir?” e “que vida eu quero viver?”. La Taille (2006) nos assevera que há conteúdos diferenciados entre a moral e a ética. No plano moral, o principal conteúdo é a obrigatoriedade. Embora se reconheça a pluralidade nos sistemas de morais das diferentes sociedades, o sentimento de obrigatoriedade do cumprimento é algo comum às diferentes expressões da moralidade do dever, seja porque o sujeito age pela perspectiva deontológica (dever de fazer o bem por si só) ou perspectiva teleológica (dever de fazer o bem pelas consequências que o não fazer trará). Já no plano ético, em que a pergunta central é: “que vida boa eu quero viver?”, o conteúdo invariante pertencente a esta dimensão é a busca de expansão de si próprio. Essa busca de expansão de si próprio, as crianças inegavelmente têm sido influenciadas pelos valores que nós adultos estamos possibilitando que elas construam por meio de processos educativos e vivências do cotidiano.

Para o autor, a busca de expansão de si próprio é um elemento do plano ético que se articula com outros elementos psicológicos, e que tais elementos também variam de acordo com os sistemas éticos: a avaliação subjetiva sobre ideais e metas que cada um elege para a sua vida, a busca

pela expansão seguindo o fluxo do tempo da vida, lidando com acontecimentos da vida e por fim a busca do sentido da vida. A busca de si próprio e o gozo necessário da felicidade está relacionada à autoimagem da pessoa, “[...] é ver a si próprio como pessoa de valor capaz de afirmar-se enquanto tal, de enxergar perspectivas de alcançar um grau satisfatório da tendência de elevar-se, de se desenvolver” (LA TAILLE, 2006, p.48).

Em suma, para La Taille (2006), os 2 (dois) processos psicológicos, o sentimento de obrigatoriedade e a expansão de si próprio são fundamentais para a moral dos deveres e para a ética da felicidade, que estão interligados. Quando se pensa a relação entre afetividade e cognição na perspectiva piagetiana sobre a evolução da moralidade, podemos afirmar que há no plano ético as motivações que explicam as ações morais.

Nesse sentido, crianças e adultos buscam a expansão de si e possuem autorrepresentações ligadas a valores morais. O ser humano constrói sua identidade nesse processo de busca de expansão de si, que tem seu início na infância, e os elementos que os compõem são o julgamento do outro, o êxito e o fracasso em suas realizações, suas expectativas e modelos permeados por valores diversos. “[...] Forma-se uma identidade: um conjunto de representações pelo qual o sujeito se reconhece como ser” (MARQUES; TAVARES; MENIN, 2017, p. 29).

Para Bauman (2013, p. 83), a máxima que a sociedade de consumo nos impõe é: “Compro, logo existo”. “[...] A plenitude do prazer de consumir significa a plenitude da vida”. Infelizmente, desde bebês somos treinados e adestrados a tratar lojas o comércio em geral como farmácias que nos trarão a cura ou o alívio de aflições e moléstias de nossas vidas. “[...] Comprar por impulso e livrar-se de pertences não mais atraentes o bastante a fim de colocar outros, mais interessantes em seu lugar, são nossas emoções mais instigantes” (BAUMAN, 2013, p. 83). Nessa perspectiva, os consumidores marginalizados, o não comprar é o “[...] estigma

desagradável e pustulento de uma vida sem realizações, de ser uma não entidade e de não servir para nada” (BAUMAN, 2013, p. 83). Há uma falta de significado de vida, e não somente há a falta de prazer, mas a falta de dignidade humana.

Ocorre que no início do desenvolvimento de identidade, desde que o bebê nasce, há uma diferenciação entre o eu e o mundo, e que paulatinamente busca no decorrer da vida situar-se entre quem é ele e quem é o outro. Graças à chegada da função simbólica, há um processo de tomada de consciência do ser dentro do espaço e do tempo, e a criança aos poucos se torna capaz de diferenciar quem é ela de quem é o outro, e ao mesmo tempo constituir-se a partir das imitações, das vivências culturais e simbólicas, e reconhecer a sua própria imagem pela sua própria perceptibilidade.

Nesse processo de construção de identidade e tomada de consciência, ocorre também a construção de sua autoimagem e autoconceito, constituídos e influenciados pelas relações de afeto estabelecidas. Podem se tornar tanto positivas quanto negativas, dependendo da qualidade da relação entre pais e filhos e de outros adultos significativos, como professores da primeira infância. A forma como os adultos significativos à criança comunicam-se é muito importante para que ela se veja como um sujeito de valor, e portanto com uma autoimagem e autoconceito positivos (PEREIRA, 2002). O conforto material e os bens de consumo devem existir de uma forma equilibrada, mas nunca substituirão o afeto na constituição da identidade de uma criança.

O olhar e o julgamento do outro é importante para a formação da identidade da criança, mas os modelos com os quais as crianças se identificam são muito fortes, principalmente nas crianças entre 2 (dois) e 6 (seis) anos, em que a imitação pela função simbólica ocorre de maneira tão intensa. Por isso, aquilo que estamos oferecendo ou deixando de

oferecer nos espaços da educação infantil para a reflexão sobre consumo, os modelos que estamos oferecendo a elas são merecedores de valor e de admiração, e têm forte influência sobre as crianças. Os adultos, pela sua forma de viver e de se comportar influenciam diretamente as crianças. Se valores individualistas, consumistas, de submissão, da vantagem sobre o outro, ligados à exacerbação da beleza e de bens materiais, ou mesmo ligados à popularidade e à exibição do ter estão presentes desde a infância no seio familiar, a escola terá ainda um papel mais importante ao oferecer outros tipos de referência e valores: a cooperação, o bem estar coletivo, a postura crítica, a solidariedade, a convivência democrática, a justiça, o respeito mútuo e a valorização do ser e não do ter.

Piaget (1964/1978) nos comprova que somente as crianças acima de 6 (seis) anos possuem a consciência do ato de imitar, ou seja, as crianças em idade para a educação infantil não possuem uma “dissociação nítida do que provém de fora e o que pertence ao eu” (PIAGET, (1964/1978, p.102), também pela sua característica egocêntrica. Há um sincretismo na percepção da criança, e por isso ele nos diz que a imitação de crianças entre 2 (dois) e 7 (sete) anos é uma atividade perceptiva, carente da capacidade de “análise e comparações, de antecipações e de transposições” (PIAGET, (1964/1978, p. 102) e por isso caracteriza-se como ação passiva da criança. Sendo assim, podemos dizer que essa é mais uma condição de vulnerabilidade das crianças quanto às relações e modelos expostos.

Oliveira e Shimizu (2011), em seus estudos sobre a influência dos desenhos animados para a moralidade infantil, também corroboram o pensamento do papel da imitação no consumo, como já observamos no presente trabalho. Asseveram-nos que os modelos veiculados pela mídia são suscetíveis de serem imitados pelas crianças e que podem também influenciar as tendências mais heterônomas, de acordo com as estruturas cognitivas que possuem. Os personagens de desenhos animados podem

servir de referência e modelo no caso de crianças, principalmente as com tendência heterônoma e presas ao egocentrismo, e denotam também que os modelos de condutas advindos dos personagens animados com grandes prestígios entre as crianças podem exercer a manutenção dos comportamentos entre os pequenos.

Os ícones televisivos, portanto, merecem reflexão porque também se tornam elementos modelos, em geral personagens infantis de referências para as crianças. Infelizmente, parte deles traz estereótipos sobre a imagem do que é ser forte, do que é ser mulher (passiva, sedutora, feminina e popular, entre outros), do que é ser homem (ousado, trabalhador, forte, corajoso), do que é ser feliz (tem a posse de poderes, ter objetos mágicos, domínios sobrenaturais), ser bem sucedido (dar-se bem em todas as situações da vida) e que são sempre aceitos socialmente. Já afirmamos, porém, que há também uma volatilidade quanto aos personagens que mudam constantemente, ofertados pela indústria e comércio, assim como quanto à gama de produtos que acompanham o personagem para o consumo das crianças e em vários momentos da vida dela: vestir-se, calçar-se, brincar, higienizar-se, alimentar-se e estudar, entre outras ações, que ocorrem tanto no espaço familiar quanto escolar, como nossa pesquisa revelou.

Para exemplificar, enquanto se tecia esta pesquisa, vimos pelo trabalho de observação em campo e findar das entrevistas a transformação de interesses entre as meninas quanto à *Baby Alive*, bonecas *Newborn*, bonecas da *Ladybug*, os personagens de novelas *Cúmplices de um Resgate* e inúmeras *Barbies*. Poucos meses depois foi possível acrescentar para esse rol de bonecas a nova febre no Brasil, que é a miniboneca LOL (10 centímetros), que pode chegar a custar em torno de um quinto de salário mínimo. Infelizmente, as crianças estão desde a tenra idade formando seu autoconceito e sua autoimagem com um “*self* insatisfeito”, desejando a

todo instante a compra para a satisfação de tais desejos, para alcançarem a “vida boa”. A promessa de satisfação dos desejos humanos da sociedade de consumo em que vivemos “[...] só permanece sedutora enquanto o desejo continua insatisfeito” (BAUMAN, 2008, p. 63).

Estamos diante de uma ascendência dos valores materialistas à medida que as crianças crescem, pois também se ampliam as experiências materiais, e recebem por diversos meios a publicidade mercadológica. Além disso, as crianças pequenas em idade pré-escolar não possuem estruturas cognitivas para compreenderem a lógica do mercado e a influência em suas vidas, e à medida que crescerem, se não houver intervenções adequadas que as possibilitem pensar sobre o caso, esta ascendência a valores consumistas crescerá ainda mais.

Foi possível confirmar esse pensamento com os dados que a pesquisa nos trouxe: 40 % (quarenta por cento) das crianças alegam não ser possível brincar sem o brinquedo midiático, 83% (oitenta e três por cento) confirmam que possuem objetos e artefatos midiáticos, que em suas escolhas para o objeto escolar mochila, 86% (oitenta e seis por cento) preferem os objetos que possuem personagens estampados, e ainda que 52% das crianças preferem sair para comprar a brincar.

Assim, fabricam-se novos desejos, produz-se o sentimento de ansiedade em crianças pela espera da nova mercadoria, do brinde ou brinquedo, enfim, grande parte das campanhas publicitárias direcionadas às crianças enfatiza que, ao adquirir o produto anunciado na mídia, elas serão mais felizes, bem sucedidas, mais queridas e populares entre os pares, além de ter temporariamente amenizadas outras ansiedades geradas pela sociedade contemporânea (como a falta de tempo entre as pessoas). A mídia também tem a função socializadora de transmitir informações para adultos e crianças de uma mesma família, garantindo, em um processo de dupla entrada, que “[...] a mídia ensine às crianças padrões e valores de

acordo com o que eles adotam, e moldem as atitudes em relação à realidade social” (SRAMOVIĆ, 2014, p. 256).

Vimos isso em vários momentos, em especial no questionamento aos alunos, quando mostramos fotografias para que escolhessem com quem gostariam de se parecer, 47, 82% das respostas, apontaram a imagem em que o fator presença de adornos e roupa diferenciada predominava, ou seja, crianças com 5 (cinco) anos já demonstram a valorização de estilos que se identificam com valores de consumo, como representa a fala de PED: “é porque ele teria tudo o que ele quiser, boné, anel, sandália, relógio, camiseta” .

Esta comprova a vulnerabilidade da criança frente às artimanhas mercadológicas e o quanto é preciso conhecer como se dá a construção do conhecimento social dos alunos desde a educação infantil, como vimos nas pesquisas nacionais que investigaram o pensamento ou comportamento tendo como sujeitos crianças e adolescentes no campo da psicologia econômica de base piagetiana, revelam Rocha (2009); Cantelli (2009); Ferminano (2010); Granja (2012); Bessa, Ferminano e Denegri (2014), e Silva (2015), além das pesquisas internacionais Leiser (1983); Denegri (1999); Delval e Denegri (2002); Amar *et al.* (2003), Denegri *et al.* (2005a); Denegri *et al.* (2006a, 2006b), que o conhecimento sobre recursos monetários e de consumo dependem das estruturas cognitivas dos sujeitos, da interação e da transmissão social.

A vulnerabilidade das crianças é comprovadamente maior (LA TAILLE, 2008; GUNTER; FURNHAM, 2001; LINN, 2010) que de adolescentes e adultos, porque como já afirmamos aqui, elas não possuem todas as ferramentas cognitivas que permitem compreender o que de fato está sendo apresentado, e muito menos o que tem por trás de cada anúncio publicitário ou cada produção de um novo produto lançado no mercado.

As armas utilizadas pelo mundo publicitário e pelo mundo do marketing são em geral carregadas de representações simbólicas e altamente estimulantes, com um poder de persuasão que quando menos se espera invadem sua casa e influenciam sua maneira de ser e estar no mundo.

Parece-nos que quando se trata de interesses mercadológicos, o sentimento de infância, recorrente antes da modernidade em que era criança era vista como um adulto em miniatura e, portanto, como alguém que não pertencia a um universo diferenciado, desconsiderando suas características peculiares, ainda está presente no mundo contemporâneo, pois as crianças não são poupadas e nem respeitadas quanto a sua condição de desenvolvimento. Paradoxalmente, é justamente a sua condição peculiar que está sendo explorada pelos marqueteiros; há uma excessiva exploração do consumo com apelo de personagens infantis, ou então as crianças são submersas em um mundo adulto em que os valores do ter se sobrepõem ao ser, em que estão sendo adultizadas precocemente, expostas a ambientes com músicas, trajes, assuntos e referências incompatíveis à compreensão cognitiva e emocional da criança para julgar, analisar ou criticar.

Culpabilizar a família, como acreditam alguns professores, não trará melhorias quanto ao envolvimento da criança na cultura do consumo. Embora o discurso da culpa seja recorrente na relação escola e família em meio a tantas outras questões (entre elas disciplina e aprendizado), isso não é, por conseguinte, uma crença, característica não apenas desse grupo de professores investigados. A família também se encontra vulnerável às sedutoras armadilhas do consumo, e isso inevitavelmente reflete na escola quanto ao comportamento, valores e escolhas das crianças.

Para Schor (2009), a indústria do consumo tem utilizado três argumentos de defesa às críticas que tem recebido sobre os efeitos negativos

do consumo na infância e publicidade diretiva a esse público. Um deles, já abordado neste livro, é o discurso do empoderamento infantil. O outro discurso é sobre a saúde econômica das empresas que produzem melhores produtos e geram emprego, e por último a culpabilidade dos pais. Para os marqueteiros, a cultura do consumismo é de total responsabilidade dos pais. “[...] Se as crianças se tornaram materialistas, obesas ou agressivas, isso se deve à incapacidade dos pais de realizarem seu trabalho” (SCHOR, 2009, p. 194). Acusam a família de não dedicarem o tempo necessário às crianças, de permitirem que as crianças assistam televisão em demasia, de serem permissivos e não imporem limites. Obviamente, há uma parcela de responsabilidade da família na educação e socialização para o consumo, mas que não é somente da família. Todavia, é preciso pensar na qualidade das relações e comunicações entre os familiares e o processo de socialização acerca do consumo. Se em uma relação entre pais e filhos não há a tomada de consciência primeiramente dos pais acerca do consumo, dificilmente haverá dos filhos, que viverão exclusivamente em um ambiente consumista.

Não obstante, se a culpa é dos pais, como a indústria quer que acreditemos, assim como alguns educadores participantes desta pesquisa definem a problemática do comportamento do consumismo, precisamos então pensar quem educará a família. De acordo com Linn, os pais também são vítimas de um sistema: “[...] A indústria do marketing tira vantagem do desejo inato dos pais de quererem a felicidade dos filhos” (LINN, 2006, p. 64).

Neste sentido, cremos que seja possível que a escola abrace a sua parcela nesse processo educacional, mas que não é somente tarefa da escola. Concordamos com Linn (2006) quando diz que é preciso uma comunidade inteira para educar uma criança, pois além da família também necessitar do processo educativo para o consumo, é preciso pensar na teia

de relações que uma criança possui e suas experiências além dos familiares, assim como na fiscalização da publicidade e do consumo voltados para as crianças.

Considerações Finais

O que a Comunidade Escolar da Infância Poderia Fazer Diante do Consumismo?

Esta pesquisa que deu origem a este livro, não tinha como objetivo pensar o consumismo em si, mas conhecer as crenças de professores e alunos além dos ambientes da educação da infância acerca do consumismo infantil. Cremos, porém, ser de suma importância provocar algumas reflexões que possam contribuir para que a escola repense sua colaboração nesse processo de construção de conhecimento social que é o consumo consciente, que não reproduza a lógica de uma sociedade de consumo/consumista.

O processo de tomada de consciência para professores e família constitui-se na compreensão de como ocorre o complexo fenômeno do consumo e, ao mesmo tempo, para elevar essa compreensão a uma reflexão mais profunda, é necessário ressignificar conhecimentos acerca do consumo que ultrapassam a necessidade. Pois como nos diz Bauman (2008), o consumo parece algo aparentemente banal, trivial, que fazemos de uma maneira automática, sem planejamento e sem análise de consequências, mas que não deveríamos pensar e agir dessa maneira. Essa tomada de consciência se relaciona também com o desenvolvimento de uma moral autônoma em uma perspectiva piagetiana da cooperação. Agir autonomamente não significa agir por si só, em suas necessidades e anseios sem pensar no outro. A tomada de consciência em um ambiente cooperativo implica pensar também no próximo e no bem comum para as

tomadas de decisões sejam coerentes com o seu bem estar, o bem estar do grupo sem que o meio ambiente seja prejudicado (FERMIANO, 2010). Fermiano (2010) assevera-nos sobre a importância da troca entre os indivíduos, do diálogo para a resolução de problemas de maneira que se estabeleça o equilíbrio entre as relações humanas; entre o homem e a natureza, entre o homem com ele mesmo.

Nessa perspectiva, não podemos assumir uma postura omissa enquanto escola, e esta pesquisa nos trouxe as próprias afirmativas dos professores sobre a necessidade e possibilidade de um trabalho sobre o consumo na educação infantil. No intuito de contribuir, traçaremos algumas diretrizes como forma de reflexão para que a comunidade escolar encontre o melhor caminho para a construção de conhecimentos social acerca do consumo consciente. Assim levantamos alguns aspectos que possam ser norteadores para o trabalho contra o consumismo infantil:

I – Que a escola seja um espaço para se discutir os problemas contemporâneos da infância e entre eles o consumismo

A escola é um espaço privilegiado, uma instituição destinada a ensinar. Embora tantos outros espaços promovam a possibilidade da produção do conhecimento, é a escola que tem um compromisso com a construção do conhecimento como instituição autorizada a promover o currículo junto aos educandos. Este currículo não pode estar alheio aos acontecimentos e problemas pós-modernos que estão afetando a infância. Dentro da equipe escolar, cabe a observação e levantamento para aquilo que está mais frágil e que necessita de transformações. A temática consumismo pede um olhar especial, e suas consequências como

obesidade, adultização precoce, erotização, ansiedade e formação de valores entre outros temas podem ser debatidos pela escola.

Apenas para exemplificar, o assunto alimentação pode ser um bom começo, pensando nos altos índices de obesidade e na saúde da infância e problemas como colesterol e triglicérides, que antes eram considerados problemas de adultos, hoje já são enfrentados na infância. Embora não tenhamos abordado diretamente na pesquisa a alimentação diária, mas apenas em datas festivas, pois as escolas participantes da pesquisa não possuem cantina e recebem alimento de uma cozinha piloto mantida pela administração pública local²⁰, não podemos desconsiderar a questão da alimentação errada que ocorre nas escolas de educação infantil, principalmente escolas particulares em que alimentos como salgadinhos e refrigerantes entram muitas vezes sem qualquer orientação ou impedimento.

Esta pesquisa constitui um estudo de caso cujo palco é o setor público, que embora não tenha apresentado grandes problemas com o lanche oferecido no cotidiano (com exceção de dias festivos), sabemos que muitas escolas públicas (ensino fundamental e ensino médio) e principalmente as particulares (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio) não seguem as orientações sobre cantina saudável previstas pelo Ministério da Saúde e pela Secretaria de Atenção à Saúde (BRASIL, 2007; BRASIL, 2010). Esta cartilha aduz orientação e exemplos de regulamentação e comercialização de alimentos em escolas no Brasil, mas

²⁰ Existem nutricionistas que organizam o cardápio de lanches e refeições oferecidas às crianças, buscando sempre introduzir, dentro das possibilidades financeiras do município, saladas e frutas provenientes dos produtores da agricultura familiar, que são parceiros. As unidades escolares da modalidade creche recebem em espécie alimentos como frutas, verduras, carnes e outros necessários para a realização dos alimentos no próprio local.

não existe uma lei de abrangência nacional que regulamenta isso, ficando a cargo dos estados e municípios essa função.

A presente pesquisa mostrou que muitos professores trazem a questão da alimentação saudável como projeto. Tendo em vista a importância do tema para a saúde das crianças, a escola pode realizar um trabalho com a comunidade toda, levantando os hábitos alimentares, fazendo parcerias com órgãos responsáveis e promovendo orientações permanentes e uma interlocução com a família.

II – Que os órgãos responsáveis por formações iniciais e continuadas tematizem as questões contemporâneas, como por exemplo o consumismo

Ao nos embasarmos pela teoria piagetiana, vimos que no que tange ao conhecimento social, a transmissão de informações apenas não é suficiente. É preciso que os educadores se sintam mobilizados e provocados pela questão, além da apropriação de uma teoria que os ajude na superação do senso-comum, e sobretudo possam estar abertos para conhecerem a lógica da infância. Essa apropriação poderia estar presente desde a formação inicial, prevista em matrizes curriculares de cursos de licenciatura - Pedagogia, assim como cursos de formação continuada, que podem ser oferecidos não somente para professores, mas para todos os membros da equipe escolar.

Conhecendo os processos psicológicos da criança, Piaget (1926) postula que ela ainda não é capaz de diferenciar o mundo interior do mundo exterior, pois, presa ao egocentrismo, possui uma estrutura lógica diferente dos adultos. Nesse sentido, suas ideias e relações sociais vividas merecem uma investigação cuidadosa, já que revelam o olhar da criança

sobre o consumo e a possibilidade de pensar práticas educativas mais assertivas. Por sua vez, o pensamento infantil que está em desenvolvimento não tem estruturas cognitivas suficientes para relacionar e elaborar informações, dependendo, portanto, do apoio dos adultos para os primeiros conceitos acerca do mundo social.

De uma maneira geral, os educadores, e não somente professores regentes, mas adultos do espaço escolar, precisam de formação acerca das relações sobre o consumo, sobre o consumismo infantil e outros problemas que atingem a infância na pós-modernidade. Assim como toda a complexidade que está por trás deste problema, que os professores tenham claro o caminho para a construção de conhecimento social, como as crianças pensam sobre questões sociais e quais são os níveis de conhecimentos que um sujeito constrói pelas relações de interação que estabelece.

A educação econômica para o consumo dos adultos é um primeiro passo que pode trazer elementos positivos para as crianças. Denegri *et al.* (2014) e Bessa (2008) defendem a formação dos educadores como forma de melhorar a sua ação também enquanto cidadãos. É preciso incorporar nos processos de formação docente inicial a aprendizagem de conceitos econômicos-chave, integrando a teoria e a autorreflexão sobre o seu cotidiano, construindo ferramentas que possibilitem a construção do conhecimento a partir de seu exemplo e de suas próprias práticas, e a construção de informações que de fato serão necessárias aos alunos, contribuindo para a formação de cidadãos e não consumidores, orientando os alunos dentro de uma pedagogia para a cidadania ativa e responsável. Uma educação econômica que perpassasse não somente transformações de sua vida pessoal, mas que alcance esferas maiores, em que o professor consiga perceber o impacto “do eu”, das crenças e das ações individuais sobre “o nós”.

Um educador reflexivo trará em seu planejamento suas preocupações e reconhecerá aquilo que é mais essencial, sem interferências do que é senso comum, do que já foi cristalizado pela sociedade e pela escola às vezes sem muita reflexão. Em se tratando de consumismo na infância, é preciso que os professores estejam atentos ao que fere essencialmente as crianças pequenas. Que os educadores possam, junto à comunidade escolar, repensar o significado de suas práticas pedagógicas, por exemplo, datas comemorativas que envolva o consumo, o dia do brinquedo, utilização da televisão na escola e filmes que não alimentem ainda mais a indústria cultural, assuntos tematizados em rodas de conversa e cuidados com a valorização de falas com valores consumistas, veiculação de músicas inapropriadas, venda de refrigerante em dias festivos, uso de uniformes e circulação de materiais com apelos midiáticos, entre outros aspectos, chegando a um posicionamento crítico ao traçar ações coletivas entre adultos e crianças que de fato colaborem para amenizar o problema do consumismo na infância.

III – Que se promovam espaços para a reflexão entre as crianças acerca do consumismo

Promover entre as crianças diálogo que ultrapasse a simples transmissão de informações. As crianças precisam ser observadas e ouvidas quanto as suas hipóteses e desejos, assim como quanto ao conhecimento sobre o que consomem.

A criança é um ser ativo e precisa ser respeitada em suas capacidades e na sua lógica acerca do conhecimento social. A criança deve ser provocada a expressar suas ideias, sentimentos, hipóteses, opiniões e dúvidas, e que o professor respeite o nível de conhecimento da criança, construindo

projetos a partir das necessidades encontradas e investigação traçada junto às crianças para que elas percebam que é possível ampliar seus conhecimentos, trocar ideias com os amigos e participar ativamente das atividades programadas junto ao professor sobre a temática do consumo.

Além de proteger as crianças dos efeitos nocivos da publicidade, é preciso ensiná-las a serem consumidoras (LA TAILLE, 2008). Tendo em vistas o acesso que as crianças têm tido a propagandas e programas abusivos, há uma necessidade de alfabetização crítica da mídia desde a educação infantil.

IV – Pensar um projeto em longo prazo que envolva toda a comunidade escolar e construir articulações com as famílias para que compreendam e reflitam o sentido do consumo, pautado em atitudes responsáveis para a educação da criança

A necessidade da alfabetização para o consumo não pode ser uma tarefa só da escola, tendo em vista que o consumismo atinge as crianças. Antes de entrar nas escolas da infância, já atinge os bebês muito antes de nascerem. Acreditamos, porém, na força que a escola tem junto à comunidade escolar. Bauman (2013) utiliza a expressão “do berço ao túmulo”, mas é possível pensar o quanto as famílias já direcionam suas compras mesmo antes do nascimento. Poderíamos até pensar em uma perspectiva uterina, ou seja, antes mesmo do bebê nascer ele já moveu muito consumo pelos adultos que o esperam. Pela pesquisa, foi possível pensar o quanto crianças entre 5 e 6 anos têm construído seus valores e conhecimento de consumo, contudo, não a escola não pode ser a única responsável pela formação da comunidade. O consumismo infantil é um problema social que atinge diversas áreas, entre elas a saúde, áreas

ambientais, conselhos de direitos das crianças, enfim, todos os envolvidos em uma teia poderiam pensar em processos educativos.

É possível que a escola trace coletivamente junto à família um projeto de ação (em curto, médio e longo prazo) para a sensibilização, discussão e projeção de ações acerca dos problemas do consumismo, considerando as singularidades de cada comunidade. É preciso que se estabeleça um projeto que atinja crianças e adultos, vislumbrando que todos possam construir uma relação mais sustentável com o consumo.

V – Que a escola possa expandir e intensificar a cultura e a arte em suas expressões de música, dança, teatro e artes visuais para que as crianças possam ter referências mais enriquecidas, livres da pressão da indústria cultural

A pesquisa nos trouxe o quanto é presente e forte as referências midiáticas na vida da criança pré-escolar. Dentro de uma perspectiva construtivista, cremos que a escola seja um dos espaços mais importantes para do universo cultural da criança e que oferece possibilidades e desafios diferentes e enriquecidos para provocá-las a pensar e ter outras referências para sua vida.

De acordo com as Diretrizes Nacionais Curriculares para a Educação Infantil, Resolução 5/2009, em seus artigos 3º (terceiro) e 4º (quarto), articula-se a concepção de currículo como práticas que articulam saberes das crianças e conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental e tecnológico que busque o desenvolvimento integral da criança de 0 (zero) a 5 (cinco) anos, concebida como:

[...] sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2009, n. p.).

Isso significa que as crianças em âmbito escolar são vistas como cidadãs que merecem todo o respeito e cuidado ao planejar as relações que vivenciará na escola. É preciso que o aluno da educação infantil tenha acesso a um conhecimento que o ajude a construir referências que superem aquelas dadas pela mídia, enriquecendo seu olhar com a cultura de seu povo, as histórias, as artes, os personagens folclóricos, a música que referencia a cultura da infância e também a cultura popular, e que tenha acesso aos conhecimentos científicos. Construir brinquedos, estudar nossos personagens folclóricos para rememorar as raízes de nossa cultura, criar seus próprios super-heróis, realizar saraus literários, pesquisar e dançar a diversidade de gêneros musicais e pensar sobre as mensagens que as músicas nos trazem são exemplos de ações positivas para a educação pré-escolar presentes em projetos e sequências didáticas. Isso não significa que ela não vá conviver em seu ambiente familiar ou outros ambientes da sociedade com aquilo que a mídia lhe oferece, mas significa que ela terá vivências e referências muito positivas que influenciarão suas escolhas, seu imaginário, seus valores, ou seja, seus conhecimentos sobre o mundo.

Atendendo aos direitos de aprendizagem e desenvolvimento na educação infantil, estabelecidos pela Nova Base Curricular Comum para Educação Infantil (BRASIL, 2017), nossas crianças têm o direito de “conviver” com outras crianças e adultos utilizando várias linguagens, de “brincar” de diferentes maneiras e cotidianamente ter direito a bens culturais, de “participar” do planejamento e atividades da escola de forma ativa, tendo acesso à diversidade de possibilidades, materiais e assuntos; de

“explorar” ambientes e espaços por meio de elementos da natureza e da cultura a fim de ampliar seus conhecimentos; “expressar” suas emoções, gestos, pensamentos e relacionamentos, apropriando-se de diferentes linguagens e “conhecer-se”, constituindo sua identidade pessoal, social e cultural, desenvolvendo uma autoestima positiva de si e do grupo a que pertence.

Se a escola não provocar e a família não mostrar forças; se a sociedade e o Estado não se mobilizarem para ações concretas contra o problema do consumismo que assola a infância e se revela também na escola, que tipo de criticidade a criança vai desenvolver se ela não consegue estabelecer relações com as suas próprias representações? A criança ficará muito suscetível ao que o mercado oferecer. O tipo de sociedade que queremos está estritamente ligado ao tipo de educação que podemos oferecer desde a educação da infância.

Investigar como as crianças pré-escolares revelam seus conhecimentos e valores com postura consumistas e reconhecer o papel da educação infantil nesse percurso mostrou-se necessário, bem como conhecer as crenças dos professores sobre as formas interventivas que colaborem com esse processo de conhecimento social já alimentado pela sua primeira socialização, que é a família. Esperamos que o presente trabalho traga colaborações importantes para um início de discussão nas escolas da infância.

Pais e professores talvez não tiveram a chance de construir conhecimentos críticos acerca do consumo e por isso reproduzem alguns comportamentos ou agem de forma acrítica. Mas há que se ter esperanças na reversão do quadro, na quebra do ciclo. James Heckman, prêmio Nobel de Economia em 2000, realizou uma pesquisa longitudinal por décadas e comprovou que o investimento na qualidade de vida da primeira infância é que trará maiores retornos positivos para a sociedade e para evolução

econômica e social. Campos Junior (2018), presidente do *Global Pediatric Education Consortium*, ex-presidente da Sociedade Brasileira de Pediatria, corrobora tal ideia de que dar condições de desenvolvimento para uma infância saudável “é o único alicerce incorruptível da cidadania”.

É preciso haver uma alfabetização econômica, midiática e política que caminhem juntas para o enfrentamento dos desafios da globalização presentes no ambiente familiar e escolar e na sociedade como um todo, como nos diz Denegri (2013). Lembremos sempre que “uma criança que nasce é a humanidade que tem nova chance de rever seus valores, suas práticas, suas formas de vida”, como nos provoca Lino de Macedo (2005), na epígrafe deste trabalho. Apostamos nisso para a construção desses conhecimentos necessários para o bem comum e para o desenvolvimento de valores humanos desde a infância, assim como cremos no processo educativo em uma perspectiva construtivista para que adultos redimensionem sua prática pedagógica e sua vida.

Posfácio

Eu tive um prazer imenso em ler esta obra sobre professores, crianças e consumo. Ao ser convidada para colaborar em seu posfácio fiquei pensando o quão importante foi e será a reverberação das ideias criteriosamente escritas e articuladas.

Com certeza, a publicação é mérito da autora, Denise Rocha Pereira e, da orientação ímpar, de sua orientadora Eliane Saravalli.

Muitas pessoas serão beneficiadas e sensibilizadas com as temáticas e análises dos dados coletados realizadas de forma clara. Quando uma pesquisa vem a público ela provoca um processo de autoconhecimento, reflexão, crítica e incentiva que pensemos em propostas para agir em defesa do fortalecimento de adultos e crianças diante de uma sociedade digital, tecnológica que demarca desigualdades cada vez mais profundas.

A minha alegria é saber que essa obra belíssima irá nutrir muitas pessoas com conhecimento essencial para os cidadãos do século XXI.

Maria Belintane Fermiano

Referências

ADORNO, T.; HORKHEIMER, M. Indústria cultural: o esclarecimento como mistificação de massas. *In*: ADORNO, T.; HORKHEIMER, M. (Orgs.). **Dialética do esclarecimento**: fragmentos filosóficos - 1947. Rio de Janeiro: Editora Jorge Zahar, 1985. p. 57-89. Disponível em: https://nupese.fe.ufg.br/up/208/o/fil_dialetica_esclarec.pdf. Acesso em: 29 ago. 2017.

AMAR, J. A. *et al.* Desarrollo del pensamiento economico en ninos de la region caribe colombiana. **Revista Latinoamericana de Psicologia**, Bogotá, Colombia, v. 35, n. i, p. 7-18, 2003.

ANGELO, J. S. D. **Pequenos compradores**: o consumismo e a brincadeira na educação infantil. 2013. 140f. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política e Sociedade) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013.

ANGELO, J. S. D. A escola e os pequenos compradores. *In*: LIMA, M. S. L. *et al.* (Orgs.). **Didática e prática de ensino na relação com a escola**: livro 1. São Paulo: PUC-SP, 2014. p. 273-280. Disponível em: <http://www.uece.br/endipe2014/ebooks/livro1/31-%20A%20ESCOLA%20E%20OS%20PEQUENOS%20COMPRADORES.pdf>. Acesso em: 28 mai. 2016.

ARAÚJO, R. M. B. **O desenvolvimento do pensamento econômico em crianças**: avaliação e intervenção em classes de 3ª e 4ª série do Ensino Fundamental. 2007. 180f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.

ARAÚJO, R. M. B. **Alfabetização econômica**: compromisso social na educação das crianças. São Bernardo do Campo: Universidade Metodista de São Paulo, 2009.

ARAÚJO, G. S. **Práticas parentais alimentares e sua relação com o consumo de alimentos na infância**. 2015. 158f. Dissertação (Mestrado em Nutrição Humana) – Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

ARIÉS, P. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

BALLVÉ, F. D. **A criança e a experiência do consumo**: um estudo etnográfico em uma escola do Rio de Janeiro. 2000. 95f. Dissertação (Mestrado em Administração) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2000.

BARROS FILHO, C. **As crianças, a mídia e a cidade**. 2014. Disponível em: <http://prioridadeabsoluta.org.br/1-forum-prioridade-absoluta/as-criancas-a-midia-e-a-cidade/>. Acesso em: 02 abr. 2015. 3333

BARDIN, L. **Análise do conteúdo**. São Paulo: Edições, 2011.

BAPTISTELLA, E. C. F. **A compreensão do conteúdo de um comercial televisivo na infância**. 2001. 225f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 2001. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000218812>. Acesso: 20 fev. 2015.

BAUMAN, Z. **Modernidade Líquida**. Trad. Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BAUMAN, Z. **Vida para consumo**: a transformação das pessoas em mercadoria. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

BAUMAN, Z. **Sobre Educação e Juventude**: conversas com Ricardo Mazzeo. Tradução Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

BECKER, F. **Educação e construção do conhecimento**. Porto Alegre: Editora Artmed, 2001.

BECKER, F. **A origem do conhecimento e a aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

BECKER, F. **O caminho da aprendizagem em Jean Piaget e Paulo Freire**: da ação à operação. Petrópolis: Editora Vozes, 2011.

BECKER, F. **Educação e construção do conhecimento**. 2. ed. Porto Alegre: Editora Artmed, 2012.

BESSA, S. **Alfabetização Econômica, Hábitos de consumo, e atitudes em direção ao endividamentos em alunos estudantes de pedagogia**. 2008. 332f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas. 2010.

BESSA, S.; FERMIANO, M. B.; DENEGRI, M. C. Compreensão econômica de estudantes entre 10 e 15 anos. **Psicologia & Sociedade**, Porto Alegre, v. 26, n. 2, p. 410-419, 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/psoc/v26n2/a17v26n2.pdf>. Acesso em: 02 jan. 2016.

BRAGA, A. R. **Educação econômica**: um olhar sobre a educação ambiental. 2010. 386f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas. 2010.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e

dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 11 ago. 1971.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 05 de outubro de 1988. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 05 out. 1988.

BRASIL. Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 13 jul. 1990.

BRASIL. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 20 dez. 1996.

BRASIL. **Referências curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Consumo sustentável**: manual de educação. Brasília: *Consumers International*/ MMA/ MEC/ IDEC, 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/publicacao8.pdf>. Acesso em: 02 mar. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**: resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009. MEC: Brasília, 2009.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Atenção Básica. **Manual das cantinas escolares saudáveis**: promovendo a alimentação saudável. Brasília: Ministério da Saúde, 2010. Disponível em: <http://www.brasil.gov.br/saude/2015/01/manual-das-cantinas-escolares-estimula-lanches-saudaveis>. Acesso em: 25 abri. 2017.

BRASIL. Decreto Federal no 7.397/2010. Institui a estratégia nacional de educação financeira – ENEF. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 22 dez. 2010. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7397.htm. Acesso em: 22 dez. 2010.

BRASIL. **Meio ambiente estimula consumo sustentável**. 2013. Disponível em: <http://www.brasil.gov.br/meio-ambiente/2013/10/meio-ambiente-estimula-consumos-sustentavel>. Acesso em: 06 set. 2017.

BRASIL. Ministério do Meio Ambiente. **Consumismo infantil**: na contramão do sustentabilidade. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2013b. Disponível em: <http://criancaeconsumo.org.br/wp-content/uploads/2014/05/Consumismo-Infantil.pdf> . Acesso em: 02 set. 2017.

BRASIL. **Base nacional curricular comum**. 2. ed. Brasília: MEC, 2016.

BRASIL. **Base nacional curricular comum**: educação é a base. 3. ed. Brasília: MEC, 2017.

BRITO, T. D. A. **Música na educação infantil**: proposta para a formação integral da criança. São Paulo: Peirópolis, 1998.

BROUGÈRE, G. **Brinquedos e companhia**. São Paulo: Cortez, 2004.

BRUCK, T. Recepção da publicidade por crianças de classe alta e baixa: da resistência aos cinco anos para a consolidação dos valores de consumo na pré-adolescência. *In*: INSTITUTO ALANA (Org.). **Infância e consumo**: estudos no campo da comunicação. Brasília: Instituto Alana, 2011. p. 80 - 92.

CAINZOS, M. O consumo como tema transversal. In: BUSQUETS, M. D. (Org.). **Temas transversais em educação:** bases para uma formação integral. São Paulo: Editora Ática, 1998. p. 105-144.

CAMPOS JUNIOR, D. **Global Pediatric Education Consortium.** 2018. Disponível em:
<http://buscacb2.correioweb.com.br/correio/2018/02/08/AXX13-0802.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2018.

CAMPOS JUNIOR, D. **O futuro que o Brasil merece.** [201-]. Disponível em:
<http://www.fundacaoastrojildo.com.br/2015/2018/02/16/dioclecio-campos-junior-o-futuro-que-o-brasil-merece/>. Acesso em: 8 jan. 2018.

CANTELLI, V. C. B. **Procedimentos utilizados pelas famílias na educação econômica de seus filhos.** 2009. 243f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

CARDOSO, D. R. A. **Indústria cultural e infância:** uma análise da relação entre as propagandas midiáticas, o consumo e o processo formativo das crianças. 2011. 130f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, Araraquara, 2011.

CARVALHO, M. TV, estímulo precoce à sexualidade e adolescência. In: INSTITUTO ALANA (Org.). **Infância e consumo:** estudos no campo da comunicação. Brasília: Instituto Alana, 2009. p. 88-103.

CARVALHO, M. E. P.; SILVA, F. J. C. O estado da arte das pesquisas educacionais sobre gênero e educação infantil: uma introdução. In: REDOR, 18., 2014, Recife. **Anais eletrônicos...** Universidade Federal Rural de Pernambuco: Recife, 2014.

CASTRO, A. D. **Piaget e a pré-escola**. São Paulo: Pioneira, 1986.

CASTRO, L. R. Infância e o consumismo: re-significando a cultura. *In: Infância e adolescência na cultura do consumo*. Rio de Janeiro: NAU, 1998.

CHARLOT, Bernard. A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 31, p. 07-18, 2006.

COLL, C.; SOLÉ, I. Os professores e a concepção construtivista. *In: COLL, C. O construtivismo na sala de aula*. São Paulo: Editora Ática, 2001.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO FINANCEIRA. **Educação financeira nas escolas**: ensino fundamental/livro do professor. Brasília: CONEF, 2014. Disponível em: <http://www.edufinanceiranaescola.gov.br/apresentacao-fundamental/>. Acesso em: 15 mai. 2016.

CONSELHO NACIONAL DOS DIREITOS DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE. Resolução Conanda 163 de 13/03/2014. Dispõe sobre a abusividade do direcionamento de publicidade e de comunicação mercadológica à criança e ao adolescente. Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do adolescente. **Publicado no Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 4 abr. 2014.

CORSO, D. L.; CORSO, M. **Fadas no divã**: psicanálise nas histórias infantis. Porto Alegre: Artmed, 2006.

CUNHA, S. R. V. Pedagogias de imagens. *In: DORNELLES, L. V. (Org.). Produzindo pedagogias interculturais na infância*. Petrópolis: Vozes, 2007. p.113-145.

DEL PRIORE, M. **História das crianças no Brasil**. São Paulo: Editora Contexto, 2008.

DELVAL, J. La representación infantil del mundo social. *In*: TURIEL, E.; ENESCO, I.; LINAZA, J. (Orgs.). **El mundo social en la mente del niño**. Madrid: Alianza, 1989. p. 247-267.

DELVAL, J.; ECHEITA, G. La comprensión de el niño del mecanismo de intercambio econômico y el problema de la ganancia. **Infância Y Aprendizaje**, v. 54, p. 71-108, 1991.

DELVAL, J. **Los fines de la educación**. Madrid. Siglo XXI de España Editores, 1993.

DELVAL, J.; DENEGRI, M. D. Concepciones evolutivas acerca de la fabricación del dinero *In*: los niveles de comprensión. **Investigación en la Escuela**, n. 48, p. 39-54, 2002. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=286081>. Acesso em: 20 mai. 2016.

DELVAL, J. **Introdução à prática do método clínico**: descobrindo o pensamento das crianças. Trad. Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2002.

DELVAL, J. **Manifesto por uma escola cidadã**. Campinas: Papirus, 2006.

DELVAL, J.; KOHEN, R. O desenvolvimento sustentável na mente da criança e do adolescente: uma ponte entre a natureza e a economia. **Meio ambiente y comportamento humano**, v.1-2, p. 197-221, 2006.

DELVAL, J. Aspectos de la construcción del conocimiento sobre la sociedade. **Educar**, Curitiba, Editora UFPR. n. 30, p. 45-64, 2007.

DELVAL, J. Aprender investigando. *In*: BECKER, F.; MARQUES, T. B. I. (Orgs.). **Ser professor é ser pesquisador**. Porto Alegre: Mediação, 2010.

DELVAL, J. **El descubrimiento del mundo por niños y adolescentes**. Madrid: Editora: Morata, 2013.

DENEGRI, M. Como as crianças e adolescentes compreendem a economia? Avaliação do desenvolvimento do pensamento econômico na infância. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE PROFESSORES DO PROEPRE: PIAGET E A EDUCAÇÃO, 14., Campinas, 1997. **Anais...** Campinas: UNICAMP, 1997. p. 128-138.

DENEGRI, M.; ITURR, R.; PALAVENCINOS, M. & RIPOLLI, M. **Consumir para vivir y no vivir para consumir**. Ediciones Universidad de La Frontera, Temuco, 1999.

DENEGRI, M.C. *et al.* **Construcción del test de alfabetización económica para niños (TAE-N) para escolares entre 10 y 14 años**. 2004. Graduação (Licenciatura em Psicologia), Universidad de la Frontera, Temuco, Chile, 2004.

DENEGRI, M. C. *et al.* **Informe de investigación: consumo televisivo y práctica de uso del dinero**. Chile: Universidad de La Frontera, 2005a.

DENEGRI, M, C. La construcción del conocimiento social em la infancia: reflexiones para la investigación y la acción educativa. **REXE: Revista de Estudios y Experiencias en Educación**, v. 4, n. 8, p. 11-23, 2005b.

DENEGRI, M. C. *et al.* Socialização econômica em famílias chilenas de classe média: educando cidadãos ou consumidores? **Psicologia e Sociedade**, Porto Alegre, v. 17, n. 2, p. 88-98, 2005c. Disponível em:

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-71822005000200012. Acesso em: 12 dez. 2015.

DENEGRI, M. C. *et. al.* Educación económica en la escuela: hacia una propuesta de intervención. **Estudios Pedagógicos**, n. 2, p. 103-120, 2006a.

DENEGRI, M. C. *et. al.* El aporte de la psicología educacional a las propuestas de educación económica: los temas claves. **Revista de Psicología de la Universidad de Chile**, v. 15, n. 2, p. 77-94, 2006b.

DENEGRI, M. C. *et al.* **Educación económica y financeira para la formación inicial de profesores**: herramientas conceptuales y didácticas. Chile: Editora Mg. Jocelyne Sepúlveda Aravena, 2013.

DENEGRI, M. C. *et al.* ¿Consumidores o ciudadanos? Una propuesta de inserción de la educación económica y financiera en la formación inicial docente. **Estudos Pedagógicos (Valdivia)**, v. 40, n. 1, p. 75-96, 2014.

Disponível em:

https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052014000100005. Acesso em: 8 jan. 2018.

DEVRIES, R. *et al.* **O currículo construtivista na educação infantil**: práticas e atividades. Porto Alegre: Artmed, 2004.

DINO DIVULGADOR DE NOTÍCIAS. De acordo com estudo, 80% dos produtos licenciados tem o público infantil como alvo. **Estadão**, São Paulo, 24 fev. 2017.

DOLLE, J. M. **Para compreender Piaget**: uma iniciação à psicologia genética piagetiana. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1987.

DONGO-MONTOYA, A. O. Aquisição da linguagem e pensamento: para além dos reducionismos endógenos e exógenos. In: DONGO-

MONTOYA, A. O. (Org.) **Jean Piaget no século XXI**: escritos de epistemologia e psicologia genéticas. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011. p.117-138.

ESPERANÇA, J. A.; DIAS, C. M. S. Das infâncias plurais a uma única infância: mídias, relações de consumo e construção de saberes. **Revista Educação Santa Maria**, Santa Maria, v. 33, n. 1, p. 191-206, 2008.

Disponível em:

<https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/27/39>. Acesso em: 10 mai. 2016.

FAGUNDES, A. J. F. M. **Descrição, definição e registro de comportamento**. São Paulo: Paz e Terra, 1981.

FERMIANO, M. A. B. **O pré-adolescentes (tweens)**: desde a perspectiva da teoria piagetiana à da psicologia econômica. 2010. 475 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas, 2010.

FERMIANO, M. A.B.; BESSA, S.; CANTELLI, V. C. B. Crianças, consumo e neuromarketing. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE PROFESSORES DO PROEPRE – PROGRAMA DE EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL – NEUROCIÊNCIA E EDUCAÇÃO, 21., 2013, Águas de Lindoia. **Anais eletrônicos**. Águas de Lindoia: PROEPRE, 2013.

FERREIRA, L. M. **Concepção de crianças de 4 a 6 anos sobre o consumo de água**: uma abordagem baseada no método clínico. 2008.120f. Dissertação (Mestrado em Economia Doméstica) – Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2008. Disponível em: <http://locus.ufv.br/bitstream/handle/123456789/3299/texto%20completo.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 05 jan. 2016.

FORNEIRO, L. I. A organização dos espaços na educação infantil. *In*: ZABALZA, M. **Qualidade na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GARCIA, R. **O conhecimento em construção: das formulações de Jean Piaget à teoria de sistemas complexos**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

GOIDANICH, M. E. Mídia, cidadania e consumo: estamos formando consumidores ou cidadãos? *In*: BELLONI, M. L. (Org.) **A formação na sociedade do espetáculo**. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

GONZALEZ, T. S.; JACOB, L. F. R.; MESSEDER, J. C. Análise do desenho “sid o cientista” como recurso para o ensino de química na educação infantil. CONGRESSO BRASILEIRO DE QUÍMICA: QUÍMICA E INOVAÇÃO: CAMINHO PARA SUSTENTABILIDADE, 52., Recife, 2012. **Anais eletrônicos...** Disponível em: <http://www.abq.org.br/cbq/2012/trabalhos/6/398-6.html>. Acesso em: 06 jun. 2017.

GUIMARÃES, T. **A sala de aula sob o olhar piagetiano: intervenção pedagógica e construção do conhecimento social**. 2017. 219f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Marília, 2017.

GRANJA, M. C. L. **O mundo econômico da criança: uma investigação psicológica sobre o dinheiro**. 2012. 151f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2012.

GUNTER, B.; FURNHAM, A. **As crianças como consumidoras: uma análise psicológica do mercado juvenil**. LISBOA: Instituto Piaget, 2001.

IAVALBERG, R. **O desenho cultivado da criança: prática de formação de educadores.** Porto Alegre: Editora Zouk, 2006.

INHELDER, B.; BOVET, M.; SINCLAIR, H. **Aprendizagem e estruturas do conhecimento.** São Paulo: Saraiva, 1977.

INSTITUTO ALANA. **Criança, mídia e consumo na formação de professores.** Rio de Janeiro: Instituto Alana, 2015. Disponível em: https://l3p.fic.ufg.br/up/771/o/ALANA_relat%C3%B3rio_final_diagramado.pdf?1444945953. Acesso em: 17 ago. 2017.

JOHN, D. R. Consumer socialization of children: a retrospective look at twenty-five years of research. **Journal of Consumer Research**, v. 26, n. 3, p. 183-213, 1999.

KAMII, C.; HOUSMAN, L. B. **Crianças pequenas reinventam a aritmética: implicações da teoria de Piaget.** Porto Alegre: Artmed, 2002.

KISHIMOTO, T. M. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação.** 13. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

KRAMER, S. Infância e sua singularidade. In: BEUCHAMP, J.; PAGEL, S. D.; NASCIMENTO, A. R. (Orgs.). **Ensino fundamental de 9 anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade.** 2. ed. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica, 2007.

KOURILSKY, M. Kinder-economy: a case study of kindergarten pupils' acquisition of economic concepts. **The Elementary School Journal**, v. 77, n. 3, p. 182-191, 1976.

KUNSCH, C. K. **As relações entre padrões de consumo e vivência de tédio em crianças.** 2013. 194f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

LANGE, T. *et al.* Alice no país da propaganda: um estudo da linguagem publicitária e sua recepção junto ao público infantil. **Infância e consumo: estudos no campo da comunicação**. Brasília: ANDI; Instituto Alana, 2009. p. 35-46.

LA TAILLE, Y. **A criança e o conhecimento**: retomando a proposta pedagógica do ciclo básico. São Paulo: SE/CENP, 1990.

LA TAILLE, Y. **Moral e ética**: dimensões intelectuais e afetivas. Porto Alegre: Artmed, 2006.

LA TAILLE, Y. **Contribuição da psicologia para o fim da publicidade dirigida à criança**. Brasília: Conselho Federal de Psicologia, 2008.

LAUER-LEITE, I, D. *et al.* Socialização econômica: conhecendo o mundo econômico das crianças. **Estudos de Psicologia**, Natal, v.15, n. 2, p. 145-152, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/epsic/v15n2/03.pdf>. Acesso: 01 jan. 2017.

LEAL, A. S. **A recepção da propaganda televisiva na segunda infância**: análise de dois casos em Blumenau. 2006. f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Comunicação Social) – Fundação Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, 2006.

LEAL, A.; LAURINDO, R. A recepção da publicidade na TV entre crianças de cinco anos. **Comunicação, mídia e consumo**, São Paulo, v. 5, n. 13, p. 139-157, 2008.

LINN, S. **Crianças do consumo, a infância roubada**. São Paulo: Instituto Alana, 2006.

LINN, S. **Em defesa do faz de conta**. Rio de Janeiro: Best Seller, 2010.

LEISER, D. Childrens conceptions of economics: the constitution of de cognitive domain. **Journal of Economic Psychology**, v. 4, n. 4, p. 297-317, 1983.

LELLIS, I. L. **Crenças parentais quanto à mesada**. 2007. 88 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2007. Disponível em <http://repositorio.ufpa.br/jspui/handle/2011/1913>. Acesso: 10 maio 2016.

LIRA, L. C. E. **A publicidade destinada a crianças**: uma análise de discurso crítica. 2015. 192f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade de Brasília, Brasília, 2015. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/handle/10482/19896>. Acesso: 28 mai. 2016.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. Rio de Janeiro: E.P.U., 2015.

MACEDO, L. O desafio da escola. **Revista Pátio**. Ano VIII, n. 32, p.16-19, nov 2004/jan, 2005.

MAFFIOLETTI, L, D, A. Práticas musicais na educação infantil. *In*: CRAIDY, C.; KAERCHER, G, E. Educação **Infantil**, pra que te quero? Porto Alegre: Artmed, 2001.

MATOS, D. A. S. Confiabilidade e concordância entre juízes: aplicações na área educacional. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 25, n. 59, p. 298-324, set./dez. 2014.

MARQUES, C. A. E.; TAVARES, M. R.; MENIN, M. S. S. **Valores sócio morais**. Americana, SP: Editora Adonis, 2017.

MARTILNELI, F.; MOINA, A. Comunicação, consumo e entretenimento no universo infantil: o celular como telefone ou

brinquedo? *In*: INSTITUTO ALANA (Org.). **Infância e consumo: estudos no campo da comunicação**. Brasília: ANDI; Instituto Alana, 2009. p. 50-70.

MAZZONETTO, A. C. **Escolhas alimentares e comportamento de consumo**: percepções de escolares da rede pública de Florianópolis. 2012. 151f. Dissertação (Mestrado em Nutrição) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012. Disponível em: <<http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/96381>>. Acesso em: 25 maio 2016.

MCNEAL, J. U.; CHAN, K. O entendimento infantil das crianças chinesas comunicações: uma comparação modelos de desenvolvimento e aprendizagem social. **Journal of Economic Psychology**, p. 36-56, 2006.

MCNEAL, J. U. **On becoming a consumer**: development of consumer behavior patterns in childhood. Burlington: Elsevier, 2007.

MOSCHIS, G, P. The role of family communication in the socialization of the consumer of children and adolescents. **The Journal of Consumer Research**, v. 1, n. 4, p. 898-913, 1985.

MOMO, M. **Mídia e consumo na produção de uma infância pós-moderna que vai à escola**. 366f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

MOMO, M.; COSTA, M. V. Crianças escolares do século XXI: para se pensar uma infância pós-moderna. **Cadernos de Pesquisa**, v. 40. N. 141, p. 965-991, 2010.

MOMO, M.; MARTINEZ, A. M. O trabalho pedagógico criativo na educação infantil diante da cultura da mídia e do consumo. **EDUR - Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 33, p.1-29, 2017. Disponível

em: <http://www.scielo.br/pdf/edur/v33/1982-6621-edur-33-e160893.pdf>.
Acesso em: 20 dez de 2017.

MONTEIRO, M. C. S. **Leitura de jovens sobre a publicidade e sua influência nas práticas de consumo da infância e na vida adulta**. 2014. 190f. Dissertação (Mestrado em Comunicação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2014.

MONTANGERO, J.; MAURICE-NAVILLE, D. **Piaget ou a inteligência em evolução**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

MONTOVANI DE ASSIS, O. Z.; CAMARGO DE ASSIS, M. L. F. L. (Orgs.). **Proepr fundamentos teóricos da educação infantil II**. 3. ed. Campinas: Book Editora, 2013.

MOURA, T. B.; VIANA, F. T.; LOYOLA, V. D. Uma análise de concepções sobre a criança e a inserção no consumismo. **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, v. 33, n. 2, 474-489, 2013.

OLIVEIRA, Z. R, de. **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. São Paulo: Editora Cortez, 2007.

OLIVEIRA, F. S. **A verdade está nas mídias: a fabricação do real infantil na sociedade de consumo**. 2006. 159f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Estadual Paulista, Assis, 2006. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/97638>>. Acesso em: 24 maio 2016.

OLIVEIRA, D. M. S.; SHIMIZU, A. M. A criança e o desenho animado: concepções sobre os desenhos mais assistidos e os personagens preferidos. ENCONTRO NACIONAL DE ESTUDOS DA IMAGEM, 3., Londrina, 2011. **Anais...** Londrina: ENEI, 2011.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. Pedagogia (s) da infância: construindo uma práxis de participação. *In: Pedagogia (s) da infância: dialogando com o passado, construindo o futuro.* Porto Alegre, 2007.

OLIVEIRA, S. E. S. V. **Práticas e representações de consumo familiar: um estudo de caso.** 2012. 219f. Dissertação (Intervenção Comunitária) – Universidade Porto, Portugal, 2011.

ORTIZ, M. F. A. **A psicologia econômica e a construção do pensamento econômico.** 2014. Disponível em: [http://www.revistaunar.com.br/científica/documentos/vol18, nº1, 2014/5.psicologia_econômica.pdf](http://www.revistaunar.com.br/científica/documentos/vol18,nº1,2014/5.psicologia_econômica.pdf). Acesso: 27 maio 2016.

PAIVA, F. **Eu era assim: infância, cultura e consumismo.** São Paulo: Cortez, 2009.

PAIVA, F. Consumismo na infância: um problema de cultura. *In: Fontenelle, L. (Org.). Criança e consumo: 10 anos de transformação,* 2016. p. 242-275.

PEREIRA, D. R. **Autoconceito, autoestima e espaços escolares.** 2002. 115f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista – Campus de Marília, 2002.

PEREIRA, D. R.; MORAES, A. 2016. Desenvolvimento moral: o que a educação infantil tem a ver com isso? **Schème – Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas**, Marília, v. 8, n. 2, p.105-137, 2016. Disponível em: <https://www.marilia.unesp.br/scheme>. Acesso em: 8 jan. 2018.

PIAGET, J. **A representação do mundo na criança.** Rio de Janeiro: Record Cultural, 1926.

PIAGET, J. **Seis estudos de Psicologia**. Rio de Janeiro: Companhia Editora Forense, 1964/1969.

PIAGET, J. **Psicologia e pedagogia**. Rio de Janeiro: Companhia Editora Forense, 1969/1970.

PIAGET, J. **Psicologia da inteligência**. Rio de Janeiro: Editora Fundo de Cultura S. A., 1956/1972.

PIAGET, J. **O Nascimento da inteligência da criança**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1932/1975.

PIAGET, J.; INHELDER, B. **Gênese das estruturas lógicas elementares**. 3. ed. Rio de Janeiro: Ed. Zahar, 1959/1975.

PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1964/1978.

PIAGET, J. **Problemas de psicologia genética**. Rio de Janeiro: Companhia Editora Forense, 1983a.

PIAGET, J. **Piaget: os pensadores. A epistemologia genética: sabedoria e ilusões da filosofia. Problemas de Psicologia Genética**. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983b.

PIAGET, J.; GARCIA, R. **Hacia una lógica de significaciones**. Buenos Aires: Centro Editor da América Latina, 1988.

PIAGET, J. **O juízo moral na criança**. São Paulo: Summus, 1932/1994.

PIAGET, J. **Abstração reflexionante: relações lógico-aritméticas e ordem das relações espaciais**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1977/1995.

PIAGET, J. **Biologia e conhecimento**. Petrópolis: Vozes, 1967/1996.

PIAGET, J. **Pra onde vai a educação?** Rio de Janeiro: José Olympio, 1948/2011.

PIAGET, J.; INHELDER, B. **A psicologia da criança**. 5. ed. Rio de Janeiro: Difel, 1966/2011.

PIAGET, J. **Epistemologia genética**. São Paulo: Editora WMF, Martins Fontes, 1970/2016.

POSTMAN, N. **O desaparecimento da infância**. Rio de Janeiro: Grafia, 1999.

PULASKI, M. A. S. **Compreendendo Piaget**: uma introdução ao desenvolvimento cognitivo da criança. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

RAMOZZI-CHIAROTTINO, Z. **Ensaio 107**: em busca do sentido da obra de Jean Piaget. 2. ed. São Paulo, 1994.

RAMOZZI-CHIAROTTINO, Z. Epistemologia genética, trajetórias acadêmicas, interpretações e concepções. **Schème – Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas**, Marília, v. 4, n. 1, p. 239-251, 2012. Disponível em: <https://www.marilia.unesp.br/scheme>. Acesso em: 08 jan. 2017.

REZENDE-FUSARI, M. F. Brincadeiras e brinquedos na TV para criança: mobilizando opiniões de professores em formação inicial. *In*: KISHIMOTO, T. M. (Org). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 13. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2010. p.161-186.

RIBEIRO, B. **Crianças exercem grande influência nas decisões de compra**. 2016. Disponível em: <https://www.mundodomarketing.com.br/ultimas->

noticias/36014/criancas-exercem-grande-influencia-nas-decisoes-de-compra.html. Acesso em: 8 jan. de 2018.

ROCHA, M. **Estudo de representação sobre os recursos monetários e sua relação com o consumo por crianças e adolescentes, em uma perspectiva piagetiana**. 2009. 267f. Dissertação (Mestrado em Economia Doméstica) – Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2009. Disponível em:

<http://locus.ufv.br/bitstream/handle/123456789/3328/texto%20completo.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso: 05 jan. 2016.

RODRIGUES, L. O. “**12 de outubro – Dia das crianças**”. ([201-]). Disponível em <http://brasilecola.uol.com.br/datas-comemorativas/dia-da-crianca.htm>. Acesso em: 30 mai. de 2017.

RODRIGUEZ, M.; KOHEN, R.; DELVAL, J. El desarrollo sostenible en la mente del niño y el adolescente: el puente entre la naturaleza y la economía. **Medio Ambiente y Comportamiento Humano**, v. 9, n. 1-2, p. 197-221, 2008.

SAMPAIO, I. S. V. Publicidade e infância: uma relação perigosa. *In*: INSTITUTO ALANA (Org.). **Infância e consumo: estudos no campo da comunicação**. Brasília: ANDI; Instituto Alana, 2009. p. 9-21.

SANTOS, E. C.; BARRETO, M. L. M. Representação de crianças e adolescentes sobre conceito e formação dos resíduos sólidos. **Oikos: Revista Brasileira de Economia Doméstica**, Viçosa, v. 25, n. 1, p. 20-38, 2014.

SANTOS, J. A. M. **A criança na cibercultura: brincar, consumir e cuidar do corpo**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014. Disponível em: <http://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/15297>. Acesso em: 25 mar. 2016.

SARAVALI, E. G. **As ideias das crianças sobre seus direitos: a construção do conhecimento social numa perspectiva piagetiana.** 236f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Estadual de Campinas – Faculdade de Educação. Campinas, São Paulo, 1999.

SARAVALI, E. G. O conhecimento social na perspectiva psicogenética: características e implicações pedagógicas. *In*: CARVALHO, S.M.R; BATAGLIA, P.U.R. (Org.). **Psicologia e educação: temas e pesquisa.** São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012. p. 33-50.

SARMENTO, M. J. Construir a educação infantil na complexidade do real. **Pátio: Revista de Educação Infantil**, n. 32, p. 4-7, 2012.

SERVIÇO DE PROTEÇÃO AO CRÉDITO. **Mesada como instrumento de educação financeira dos filhos.** 2015. Disponível em: https://www.spcbrasil.org.br/uploads/st_imprensa/analise_consumo_infantil_mesada4.pdf. Acesso em: 15 jan. 2016.

SILVA, C. F. **A construção da noção de direito em alunos do 3º ano do ensino fundamental:** uma pesquisa-ação na perspectiva piagetiana. 277f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista (UNESP) - Campus Marília, Marília, 2017.

SILVA, M. T. **Ter ou não ter, eis a questão:** relações sociais na infância e o consumo de bens por tweens. 2015. 158f. Dissertação (Mestrado em Administração) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2015. Disponível em: <http://tede.biblioteca.ufpb.br/handle/tede/7950>. Acesso em: 12 abr. 2016.

SCHOR, J. B. **Nascidos para comprar:** uma leitura essencial para orientarmos nossas crianças na era do consumismo. São Paulo: Editora Gente, 2009.

SILVEIRA, M. G. G. **Prevenção da obesidade e de doenças do adulto na infância.** Petrópolis: Vozes, 2015.

SOARES NETO, J. B.; ALEXANDRE, M. L. Neuromarketing: conceitos e técnicas de análise do cérebro de consumidores. *In*: ENCONTRO DO ANPAD - ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM ADMINISTRAÇÃO, 31., 2007, Rio de Janeiro. **Anais eletrônicos...** Rio de Janeiro: ANPAD, 2007. Disponível em: <http://www.anpad.org.br/admin/pdf/MKT-D2754.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2017.

SOCIEDADE BRASILEIRA DE PEDIATRIA. **Manual de orientação – grupo de trabalho em atividade física:** promoção da atividade física na infância e adolescência. 2017. Disponível em: http://www.sbp.com.br/fileadmin/user_upload/19890e-MO-Promo_AtivFisica_na_Inf_e_Adoles-2.pdf. Acesso em: 25 ago. 2017.

SOUZA JÚNIOR, J. E. G.; FORTALEZA, C. H. G.; MACIEL, J. Publicidade infantil: o estímulo a cultura de consumo e outras questões. *In*: INSTITUTO ALANA (Org.). **Infância e consumo:** estudos no campo da comunicação. Brasília: ANDI; Instituto Alana, 2009. p. 22-34.

SOUZA, K. B. **A mídia e o impacto dos personagens infantis:** as crianças na ordem do consumo e da violência. 2014. 187f. Dissertação (Mestrado em Comunicação) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2014. Disponível em: <http://repositorio.bc.ufg.br/handle/ri/10378>. Acesso: 05 jan. 2016.

SRAMOVA, B. Aggressive marketing, consumer kids and stereotyping of media contents. **Procedia – Social and Behavioral Sciences**, v. 140, p. 255-259, 2014.

TORTELLA, J. C. B. A amizade na escola: pesquisas e contribuições à prática pedagógica. *In*: ENDIPE - ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO, 16., 2012, Campinas. **Anais...** Campinas: ENDIPE, 2012.

VINHA, T. P. **O Educador e a moralidade infantil**: uma visão Construtivista. Campinas, SP. Mercado das letras; 2000.

YIN, R. K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. Porto Alegre: Bookman, 2001.

ZABALA, A. Enfoques didáticos. *In*: COLL, C. *et al.* (Orgs.). **O construtivismo na sala de aula**. São Paulo: Editora Ática, 2001. p. 153-195.

ZATZ, S.; ZATS, A.; HALABAN, S. **Brinca comigo! Tudo sobre brincar e os brinquedos**. São Paulo: Marco Zero, 2006.

WADSWORTH, B. J. **Inteligência e afetividade na teoria de Piaget**. São Paulo: Pioneira, 1997.

WARSCHAUER, C. **A Roda e o registro**: uma parceria entre professores, alunos e conhecimento. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

Pareceristas

Este livro foi submetido ao Edital 001/2021 do Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da UNESP, câmpus de Marília e financiado pelo auxílio nº 0798/2018, Processo Nº 23038.000985/2018-89, Programa PROEX/CAPES. Contamos com o apoio dos seguintes pareceristas que avaliaram as propostas recomendando a publicação. Agradecemos a cada um pelo trabalho realizado:

Adriana Pastorello Buim Arena
Alberto Luiz Pereira da Costa
Alexandre Filordi de Carvalho
Américo Grisotto
Ana Claudia Saladini
Ana Maria Klein
Angelica Pall Oriani
Carlos Bauer
Carlota Boto
Celia Regina Rossi
Cinthia Magda Fernandes Ariosi
Claudia Cristina Ferreira
Cristina Maria Carvalho Delou
Daniel Ferraz Chiozzini
Domingos Leite Lima Filho
Erika Porceli Alaniz
Francismara Neves de Oliveira
Genivaldo de Souza dos Santos
Giza Guimarães Pereira Sales
Joana Tolentino

Jose Deribaldo Gomes dos Santos
Lalo Watanabe Minto
Lia Leme Zaia
Luciana Aparecida Nogueira da Cruz
Luciano Mendes de Faria Filho
Márcia Lopes Reis
Maria Cristina da Silveira Galan Fernandes
Maria de Fatima Felix Rosar
Maria José Viana Marinho de Mattos
Maria Lucia Marques
Marta Sueli de Faria Sforzi
Mauro Castilho Gonçalves
Nadia Aparecida Bossa
Nilza Sanches Tessaro Leonardo
Ofelia Maria Marcondes
Olga Maria Piazzentin Rolim Rodrigues
Rita Melissa Lepre
Sandra Aparecida Pires Franco
Simone Wolff
Sonia Bessa da Costa Nicacio Silva
Virgínia Pereira da Silva de Ávila

Comissão de Publicação de Livros do Edital 001/2021 do
Programa de Pós-Graduação em Educação
da Faculdade de Filosofia e Ciências da UNESP, campus de Marília
*Graziela Zambão Abdian, Patricia Unger Raphael Bataglia,
Eduardo José Manzini e Rodrigo Pelloso Gelamo*

SOBRE O LIVRO

Catálogo

André Sávio Craveiro Bueno – CRB 8/8211

Normalização

Kamila Gonçalves

Ilustração da capa

Bernardo Rocha Pereira Simões (6 anos)

Diagramação e Capa

Mariana da Rocha Corrêa Silva

Assessoria Técnica

Renato Geraldi

Oficina Universitária Laboratório Editorial

labeditorial.marilia@unesp.br

Formato

16x23cm

Tipologia

Adobe Garamond Pro



Denise Rocha Pereira é formada em Pedagogia, Mestrado e Doutorado em Educação pela Unesp – Marília, na linha de pesquisa: Psicologia da Educação: processos educativos e desenvolvimento humano. Foi membra do grupo de Pesquisa GEADDEC (UNESP/Marília). Possui especialização em Educação Especial Inclusiva e curso do PROEPE em Educação Infantil (Unicamp). Já atuou na Educação básica (professora de Educação Infantil). É professora no curso de Pedagogia (UNISALESIANO) responsável por disciplinas voltadas à educação infantil e Pós-graduação (Psicopedagogia) conciliando a função/cargo de supervisora de Ensino na Rede Municipal (no interior de São Paulo), em que parte de seu trabalho é atuar como formadora de educadores de Educação Infantil.

A sociedade de consumo destrói a saúde planetária, pois além de degradar cada vez mais o meio ambiente como se houvesse uma fonte inesgotável de recursos naturais, contribui negativamente para a formação de cidadãos inconscientes de suas necessidades reais e já afeta a formação da identidade de crianças desde a primeira infância, pois elas são provocadas ao ter objetos e a consumir artefatos culturais sem nenhuma criticidade, em sobreposição ao ser. O consumismo infantil acarreta vários problemas na infância (ansiedade, stress familiar, necessidades criadas e desejos reprimidos, obesidade, erotização precoce, etc). Considerando que a formação de conhecimentos sociais tem seu início na infância, a escola de educação infantil tem papel fundamental para a promoção da reflexão acerca do consumismo que afeta negativamente as crianças. Conhecer a visão dos professores, do ambiente escolar e as crenças das crianças sobre o consumismo infantil, pode trazer importantes elementos para a reflexão de pais, professores, pesquisadores e interessados nessa temática.



CULTURA
ACADÊMICA
Editora



Programa PROEX/CAPES:

Auxílio N° 0798/2018

Processo N° 23038.000985/2018-89

